

FEMINISMO/S 43

MONOGRAPHIC DOSSIER:

The Sustainable Development
Goals from a gender equality
perspective



«Armonia», Plaza de la Igualdad, Universidad de Alicante

Feminismo/s, 43, January 2024

Monographic dossier:
The Sustainable Development Goals from a gender
equality perspective

Dossier monográfico:
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde
la perspectiva de la igualdad de género

FEMINISMO/S
Journal of the Research Institute for Gender Studies
at the Universidad de Alicante

Biannual journal
Published by the Research Institute for Gender Studies at the Universidad de Alicante with the
collaboration of the Office of the Vice President of Research

Issue No. 43, January 2024

Editorial Team

Chief Editor

Alejandra Hernández Ruiz, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Associate editor

Sara Prieto García-Cañedo, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Secretary

Mayra Urrea Solano, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Editorial Board

Anna-Britt Coe, Umeå University, Umeå, Sweden

Mar Esquembre Cerdá, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Helena Establier Pérez, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Purificación Heras González, Universidad Miguel Hernández, Elche, Spain

Carmen Mañas Viejo, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Mónica Moreno Seco, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Dolores Morondo Taramundi, Universidad de Deusto, Bilbao, Spain

Maribel Peñalver Vicea, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

M.^a Dolores Ramos, Universidad de Málaga, Málaga, Spain

Maria Pilar Rodríguez Pérez, Universidad de Deusto, San Sebastián, Spain

M.^a Teresa Ruiz Cantero, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Iolanda Tortajada Giménez, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Advisory Board

Gill Allwood, Nottingham Trent University, Nottingham, United Kingdom

Cristina Alsina Rísquez, Universidad de Barcelona, Spain

Nieves Baranda Leturio, UNED, Madrid, Spain

Esther Barberá Heredia, Universidad de Valencia, Valencia, Spain

Karine Bergès, Université de Cergy-Pontoise, Cergy, France

Mabel Burín, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Nuria Capdevila-Argüelles, University of Exeter, Exeter, United Kingdom

Silvia Julia Caporale Bizzini, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Rosa Cobo Bedía, Universidad de La Coruña, La Coruña, Spain

Pilar Cuder Domínguez, Universidad de Huelva, Huelva, Spain

Bradley S. Epps, University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom

Isabel Goicolea, Umeå University, Umeå, Sweden

María Elia Gutiérrez Mozo, Universidad de Alicante, Alicante, Spain

Annabel Martin, Dartmouth College, Hanover, United States

Raquel Medina, Aston University, Birmingham, United Kingdom

Sonia Núñez Puente, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Spain

Angela O'Hagan, Glasgow Caledonian University, Glasgow, United Kingdom

Montserrat Palau, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Spain

Eulalia Pérez Sedeño, CSIC, Madrid, Spain

Alicia Puleo, Universidad de Valladolid, Valladolid, Spain

María Dolores Romero López, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain

Marta Segarra, Universidad de Barcelona, Barcelona, Spain

Cristina Segura Graño, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Spain

Meri Torras, Universidad de Barcelona, Barcelona, Spain

Maria Teresa Vera Balanza, Universidad de Málaga, Málaga, Spain

Paula-Irene Villa Braslavsky, Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich, Germany

PUBLISHER

Research Institute for Gender Studies at the Universidad de Alicante
Campus de San Vicente del Raspeig
Apdo. 99 E-03080 Alicante
Alicante, Spain
Tel. 965 90 94 15

e-mail: revistafeminismos@ua.es; iueg@ua.es - website: <https://ieg.ua.es>

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante
Campus de San Vicente s/n
03690 San Vicente del Raspeig - Alicante
publicaciones@ua.es
<https://publicaciones.ua.es>
Tel. 965 903 480

Edited by:

Research Institute for Gender Studies at the University of Alicante with the collaboration of
the Office of the Vice President of Research.

The journal receives funding from the R+D+I grants for the Publication of UA Scientific Journals
from the Office of the Vice President of Research of the Universidad de Alicante

ISSN: 1989-9998
DOI: 10.14198/fem.2024.43
Legal deposit: A-910-2003
Cover design: candela ink
Layout: Marten Kwinkelenberg



La revista *Feminismo/s* dispone de un sistema editorial certificado conforme a la
[convocatoria 2022 de evaluación de la calidad editorial y científica de las revistas científicas
españolas de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología \(FECYT\)](#).

Feminismo/s does not necessarily align with the contents of the articles included in this issue.
The journal is indexed in ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR,
Latindex, Dialnet.

TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE

I. Monographic section/ Sección monográfica:

The Sustainable Development Goals from a gender equality perspective /
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la perspectiva de
la igualdad de género

*Gladys Merma-Molina, Mayra Urrea-Solano y
Diego Gavilán-Martín*

Promover la igualdad de género mediante la Agenda 2030 y
los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Introducción 13

Promoting gender equality through the 2030 Agenda and the Sustainable
Development Goals. Introduction

Paola Bonavitta y Ornella Maritano

La igualdad de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible:
aportes desde la Educación Superior argentina.....27

Gender equality and the Sustainable Development Goals: Contributions from
Argentine higher education

Montserrat Vargas Vergara

La mujer y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: análisis y
propuestas para la docencia e investigación en la Educación Superior47

Women and the Sustainable Development Goals: Analysis and proposals for
teaching and research in higher education

*Rocío Díez Ros, Bárbara Ortuño Martínez, Santiago Ponsoda López
de Atalaya, y Andrea Domínguez García*

Genealogías femeninas y formación inicial docente. El papel de
la Didáctica de las Ciencias Sociales para el aprendizaje de la
Sostenibilidad y la Ciudadanía Mundial 83

Feminine Genealogies and Initial Teacher Education. The role of Social Science
Didactics for learning Sustainability and Global Citizenship

Encina Calvo Iglesias

Experience implementing curricular activities in physics to familiarize students with SDGs 5 and 7 109

Experiencia en la implementación de actividades curriculares en Física para familiarizar al alumnado con los ODS 5 y 7

Ana Fernández Quiroga

Educating for equality from a decolonial perspective: a participatory action experience with early childhood education students in Lamu, Kenya..... 127

Educando para la igualdad desde una perspectiva decolonial: una experiencia de acción participación con estudiantes de educación infantil en Lamu, Kenia

Francesca Casnati y Valeria Bucchetti

Transdisciplinarity among universities as a catalyst for a gender-sensitive revolution. Strategies and approaches from the perspective of communication design..... 151

La transdisciplinariaidad entre universidades como catalizador de una revolución sensible al género. Estrategias y enfoques desde la perspectiva del diseño de la comunicación

Alessandra Colombelli, Luca Falzea, Arianna Montorsi y Greta Temporin

Unpacking gendered discourse in mentorship programs: A critical analysis of the WeAreHERE campaign 177

Desentrañar el discurso de género en los programas de mentoría: un análisis crítico de la campaña WeAreHERE

Gema del Socorro García Luján Ávila y Silvia Albareda-Tiana

Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad..... 213

Gender equality and sustainable development. Progress and challenges in the global agenda and at university

Idoia Fernández-Fernández, Estibaliz Sáez de Cámara y Leire Imaz
What is gained when university leadership reviews and
recommits to equality considering the 2030 Agenda for sustainable
development?245

¿Qué se gana cuando el liderazgo universitario revisa y se compromete con
la igualdad teniendo en cuenta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible?

Katalin Tardos y Veronika Paksi
The role of the support of top management in gender equality
outcomes in higher education and research273

El rol del apoyo de la alta dirección en los resultados de la igualdad de género
en la Educación Superior y la investigación

II. Miscellaneous section / Sección miscelánea

María Ema Llorente
Lo marginal en el centro. Formas del silencio en la poesía española
contemporánea escrita por mujeres313

The margins at the centre: Forms of silence in contemporary Spanish poetry
written by women

Gaetano Antonio Vigna
El devenir animal de los cuerpos femeninos en tres cuentos de
escritoras insólitas de habla hispana341

Animal transformation of female bodies in three short stories of unusual
Spanish-speaking female writers

Ivyliet Ventura-Kessel
La imagen de las mujeres árabes musulmanas en la cinematografía
española de la segunda década del siglo XXI365

Image of Arab Muslim women in Spanish cinematography in the second decade
of the 21st century

III. Reviews / Reseñas

Isabel Alonso Breto

Review of/ Reseña de: Molins Roca, Jaci. *Trobades amb 69 dones*.
Manresa: Parcir Edicions, 2022. 319 pp. ISBN: 978-84-18849-67-1401

Adrià Gallego Freitas

Review of/ Reseña de: Vaquerizo Domínguez, Enrique, Francisco
Jaime Herranz Fernández y Daniel Muñoz Sastre (coords.).
Contenidos Comunicacionales de Vanguardia. Valencia: Tirant lo
Blanch, 2021. 480 pp. ISBN: 978-84-18534-40-9407

Antonio Cazorla Castellón

Review of/ Reseña de: Esteban Fernández, Nacho. *Por rojos y
maricones. Homofobia y transfobia en el Partido Popular y el resto de
la derecha española*. Barcelona-Madrid: Editorial Egales, 2023. 371
pp. ISBN: 978-84-19728-03-6411

María Díaz Senent

Review of/ Reseña de: Soriano Moreno, Silvia. *Violencia y acoso
contra las mujeres en el ámbito político como límite a los derechos de
participación*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi,
2022. 200 pp. ISBN 978-84-1124-579-1417

How to submit a manuscript / Cómo presentar un original421

**I. Monographic section /
Sección monográfica:**

**The Sustainable Development Goals from
a gender equality perspective /
Los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde
la perspectiva de la igualdad de género**

PROMOVER LA IGUALDAD DE GÉNERO MEDIANTE LA AGENDA 2030 Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. INTRODUCCIÓN

PROMOTING GENDER EQUALITY THROUGH THE 2030 AGENDA AND THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS. INTRODUCTION

GLADYS MERMA-MOLINA, MAYRA URREA-SOLANO Y
DIEGO GAVILÁN-MARTÍN

Authors / Autores:

Gladys Merma-Molina
Universidad de Alicante, Alicante, España
gladys.merma@ua.es
<https://orcid.org/0000-0002-9856-6314>

Mayra Urrea-Solano
Universidad de Alicante, Alicante, España
mayra.urrea@ua.es
<https://orcid.org/0000-0001-8650-7854>

Diego Gavilán-Martín
Universidad de Alicante, Alicante, España
diego.gavilan@ua.es
<https://orcid.org/0000-0003-3712-8705>

To cite this article / Para citar este artículo:

Merma-Molina, G., Urrea-Solano, M., y Gavilán-Martín, D. (2024). Promover la igualdad de género mediante la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Introducción. *Feminismo/s*, 43, 13-25.
<https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.01>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Gladys Merma-Molina, Mayra Urrea-Solano y Diego Gavilán-Martín

A pocos años de cumplirse el plazo para lograr las metas propuestas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aún no se ha conseguido avanzar lo suficiente en la igualdad de género, convirtiéndose en un objetivo cada vez más lejano. Según el informe *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2023* (UN Women, 2023b), más de 340 millones de mujeres y niñas seguirán viviendo en la pobreza extrema en 2030 y una de cada cuatro experimentará inseguridad alimentaria moderada o grave. Ningún país ha logrado erradicar la violencia contra las mujeres y la paridad en los puestos de responsabilidad seguirá siendo una meta inalcanzable, incluso en el año 2050.

La igualdad de género es un derecho fundamental y uno de los pilares centrales para construir un mundo pacífico,

próspero y sostenible. Por ello, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 «Igualdad de género» (ODS 5) busca empoderar a las mujeres y niñas y plantea que en la desigualdad de género están involucrados, de manera interconectada, factores económicos, políticos y sociales. Si bien se han logrado algunos avances, se observa una ralentización preocupante para lograr la plena igualdad, por lo que aún quedan tareas pendientes (Gennari y Fornasari, 2020). Por ejemplo, en la educación de las niñas, las tasas de finalización de la enseñanza básica siguen estando por debajo de la media mundial (UN Women, 2023a). Asimismo, en la actualidad, de los 25 indicadores y subindicadores de violencia de género, solo uno, el indicador 4.1. «Porcentaje de países con planes de acción multisectoriales nacionales para abordar la violencia contra la mujer» está cerca de lograrse. A ello se suma que las mujeres y niñas que viven en contextos de conflictos y crisis siguen excluidas de los esfuerzos de resolución de estas violencias y de la consolidación de la paz. También la autonomía sobre el cuerpo y la salud y los derechos sexuales de las mujeres y niñas han sufrido importantes retrocesos legales en los últimos años, viéndose además agravados por la COVID-19. En 2022, solo 70 de los 166 países sobre los que se dispone de datos (42%) contaban con leyes y reglamentos que garantizaban el acceso pleno y equitativo a la atención, información y educación en materia de salud reproductiva a mujeres y hombres de 15 años o más (UN Women, 2023a).

Las mujeres constituyen más del 50% de la población mundial, pero su contribución a la actividad económica, al crecimiento y al bienestar está muy por debajo de su potencial, lo cual tiene serias consecuencias para la economía mundial (Raman et al., 2022). Por tanto, no se puede pasar por alto la dimensión de género en los ODS, pues está claro que, sin su incorporación en igualdad de condiciones en todas las iniciativas de desarrollo, no se podrán alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Bayeh, 2016). En este sentido, es posible afirmar que el empoderamiento de la mujer y la igualdad de género tienen un efecto catalizador en el logro del desarrollo humano (Bose y Das, 2017; Sinha et al., 2017). En base a ello, varios de los ODS incorporan, al menos, alguna mención al género en sus metas asociadas, como el ODS 1 «Fin de la pobreza», el ODS 2 «Hambre cero», el ODS 4 «Educación de calidad», el ODS 6 «Agua limpia y saneamiento», el

ODS 8 «Trabajo decente y crecimiento económico» y el ODS 11 «Ciudades y comunidades sostenibles».

La meta 1.b del ODS 1 «Fin de la pobreza» insta a los Estados a crear marcos políticos sólidos a nivel nacional, regional e internacional basados en estrategias de desarrollo favorables a los países pobres que tengan en cuenta las cuestiones de género. La inclusión de estas y otras metas específicas refleja que cuando se trata de ciertos temas, como la salud, la educación, la pobreza o la nutrición hay cuestiones específicas de género que requieren atención (Odera y Mulusa, 2020). Sin embargo, dentro de la Agenda 2030 existen varios ODS que no hacen referencia al género; por ejemplo, el ODS 7 cuya finalidad es garantizar el acceso a una energía asequible, fiable, sostenible y moderna para todas las personas. En este caso no se mencionan las dimensiones de género cuando se ha reconocido que la política energética no es neutral en este aspecto (Sharma et al., 2016). En el ODS 9, que plantea construir infraestructuras resilientes y promover una industrialización inclusiva y sostenible, no se tiene en cuenta el hecho de que una instalación deficiente agrava la brecha de género (por ejemplo, la estimación del ahorro de tiempo de viaje para las mujeres); el ODS 12, que propone garantizar patrones de consumo y producción sostenibles, tampoco tiene en cuenta los diferenciales de género. Igualmente, el ODS 13, que expresa la necesidad de adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos, no considera las graves consecuencias que la crisis medioambiental tiene para las mujeres. A ello se suma que las disparidades de género aumentan la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas al riesgo climático. Las iniciativas para la solución de esta problemática no tienen en cuenta el género, fomentando involuntariamente la desigualdad (Wolf, 2011). Finalmente, en el ODS 16, referido a la paz, justicia y sociedades inclusivas, tampoco se utiliza un lenguaje específico de género (Goetz y Jenkins, 2018).

Lograr la igualdad y la equidad de género es el elemento central para crear un mundo justo y sostenible y para potenciar el papel de las mujeres en el sostenimiento de sus familias y comunidades (Razavi y Turquet, 2016). Pese a que es fehaciente el hecho de que no se puede lograr el desarrollo sostenible sin la igualdad entre hombres y mujeres, los desequilibrios e inequidades prevalecen en todas las culturas del mundo y lo más preocupante es que no se toman medidas serias para atajarlos (Parida et al., 2023). Stevens

(2010) ya había previsto anteriormente que las desigualdades de género acarrearían elevados costes económicos y provocarían desigualdades sociales y la degradación del medio ambiente.

En base a estos argumentos, este número especial responde a las siguientes cuestiones: ¿Cómo contribuyen los ODS a mejorar la situación de las mujeres y niñas?, ¿Cómo integrar los ODS, con perspectiva de género, en las actividades universitarias?, ¿Cómo incluir la igualdad de género en los ODS?, ¿Cómo reducir y/o eliminar los desequilibrios de género que afectan a las mujeres en el s. XXI con los ODS?

Este número especial es una plataforma donde un grupo de académicos/as de diferentes latitudes del mundo comparten estudios que dan cuenta de procesos de integración de los ODS desde una perspectiva de género, especialmente en la docencia y en la investigación. En esta línea, Paola Bonavitta y Ornella Maritano, en su artículo sobre *La igualdad de género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: aportes desde la Educación Superior argentina* presentan el diseño y desarrollo de una experiencia de formación denominada «Saberes y prácticas feministas en experiencias de integración curricular». Este curso-taller estuvo dirigido a docentes e investigadores/as de dos universidades argentinas: la Universidad de Córdoba y la Universidad de San Juan. A partir de técnicas cualitativas de investigación, como la etnografía virtual, el análisis del discurso y la autoetnografía, las autoras identifican y analizan las experiencias, preocupaciones y motivaciones de docentes que intentan, desde sus prácticas pedagógicas, contribuir a lograr las metas del ODS 5. La experiencia se llevó a cabo durante un mes de forma virtual y en ella participaron 51 docentes e investigadores/as con interés en discutir, reflexionar y mejorar sus prácticas educativas a partir de una mirada feminista y de género, no binaria e interseccional. En el desarrollo del curso se recuperaron los relatos y las sensaciones de las personas participantes con la intención de comprender de qué manera el profesorado puede contribuir a lograr las metas propuestas por el ODS 5 para amortiguar las desigualdades y facilitar la igualdad de género. Los resultados de la experiencia mostraron que las carreras universitarias están lejos de contemplar una real integración y/o transversalización de la perspectiva de género; no obstante, las propuestas y reflexiones dan cuenta del interés del tema y de la urgencia de contemplar y recrear nuevas maneras de ejercer la docencia y las prácticas pedagógicas.

Las autoras del estudio confían en la potencialidad transformadora de la educación feminista y reconocen, como una debilidad, que los ODS fueron creados en un contexto que no es el latinoamericano y que, por ello, resulta difícil aplicarlos.

Montserrat Vargas Vergara, por su parte, presenta el estudio denominado *La mujer y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: análisis y propuestas para la docencia e investigación en la Educación Superior*. En esta investigación se revisan los informes emitidos por la Organización de Naciones Unidas (ONU) entre los años 2019-2022. El análisis se centra en identificar las posibles barreras que han condicionado la vida de mujeres y niñas a lo largo de dicho periodo, con el fin de orientar el diseño de actividades, estrategias y acciones en la Educación Superior. En el estudio, se realiza un análisis de contenido descriptivo, crítico, transversal y no experimental centrado en los ODS 6 «Agua y saneamiento», ODS 7 «Energía asequible y no contaminante», ODS 9 «Industria, innovación e infraestructura» y ODS 11 «Ciudades y comunidades sostenibles». Asimismo, la autora identifica los campos de conocimiento desde los que se puede actuar para contribuir al desarrollo equitativo del mundo y destaca el rol estratégico de la universidad en la formación de ciudadanos/as y futuros/as profesionales desde una visión transdisciplinar. Los hallazgos más destacados de la investigación evidencian que los retos a los que se enfrentan las mujeres y las niñas son especialmente de carácter social y educativo, pero también científico y económico. En base a ello, Vargas plantea que es necesario proponer estrategias, desde la pedagogía, aplicables en cualquier campo de conocimiento, que permitan a docentes y discentes tomar conciencia de su participación en acciones orientadas al logro de los ODS. Finalmente, señala la necesidad de repensar cómo pueden realmente contribuir las instituciones de Educación Superior a la consecución de los ODS y destaca que la innovación es un pilar fundamental para ello.

En *Genealogías femeninas y formación inicial docente. El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el aprendizaje de la sostenibilidad y la ciudadanía mundial*, Rocío Díez, Bárbara Ortuño, Santiago Ponsoda y Andrea Domínguez evidencian las posibilidades de la investigación histórica con perspectiva de género para la concienciación y sensibilización del futuro profesorado en materia de igualdad. La experiencia didáctica que presentan no solo tiene la finalidad de profundizar en la microhistoria de las mujeres

anónimas, sino también cuestionar las prácticas discriminatorias actuales y proyectarse hacia un horizonte de equidad. Para ello, invitan al alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, matriculado en la asignatura de «Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural», a indagar en las experiencias de las mujeres de su entorno y a reconstruir su perfil biográfico con una mirada de género. A partir de este conocimiento, se les anima a imaginarse como docentes próximos a la jubilación y a recordar sus aportes a favor de la coeducación. Tal y como manifiestan los resultados del estudio, este ejercicio de vinculación entre el pasado, el presente y el futuro permite comprender cómo, a través de lo cotidiano y lo sutil, se ha ido conformando y reconfigurando el sistema patriarcal a lo largo del tiempo. Mediante esta experiencia, el alumnado también es capaz de (re) descubrir a quienes han sido invisibilizadas y relegadas a una posición de otredad durante buena parte de la historia, poniendo en valor el patrimonio que nos han legado y asumiendo con responsabilidad la tarea transferida. La investigación concluye que enraizar el futuro a través de las genealogías femeninas y, de manera particular, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, favorece el desarrollo de la conciencia crítica y del pensamiento social, requisitos básicos para lograr una sociedad más justa, equitativa y democrática para todas las personas.

Sin lugar a dudas, la integración de los ODS en las aulas universitarias constituye una tarea esencial para que el alumnado tome conciencia de los desafíos presentes y futuros a los que se enfrenta la humanidad y adquiera las competencias en sostenibilidad. Sin embargo, son escasas las experiencias prácticas llevadas a cabo en esta área. Para cubrir este vacío de conocimiento, Encina Calvo Iglesias describe en su artículo, *Experience implementing curricular activities in physics to familiarize students with SDGs 5 and 7*, una propuesta didáctica para frenar la crisis climática y visibilizar el papel de las mujeres en la ciencia. La actividad se lleva a cabo con estudiantes del primer curso del Grado en Ingeniería Química y del Grado en Biotecnología, matriculados ambos grupos en la asignatura de Física. A partir de un diagnóstico inicial, Calvo evidencia que el conocimiento del alumnado universitario es todavía parcial e incompleto, sobre todo en lo relativo al ODS 5 «Igualdad de género» y al ODS 7 «Energía asequible y no contaminante». En base a ello, la autora diseña e implementa una secuencia didáctica para abordar este

tipo de cuestiones. El alto grado de satisfacción mostrada por el alumnado y los resultados logrados ponen de manifiesto la adecuación de la propuesta para mejorar la concienciación sobre la situación energética actual y los aportes de las científicas al campo de la termodinámica. Esto último resulta especialmente valioso y útil, dada la necesidad de proporcionar referentes femeninos en las áreas STEM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*). A la vista del impacto generado en el aprendizaje, el estudio representa un ejemplo paradigmático de cómo implementar la Educación para el Desarrollo Sostenible con enfoque de género en las instituciones universitarias. Como bien concluye Calvo Iglesias, este tipo de actuaciones son indispensables para que el alumnado comprenda el contexto en el que vive y los complejos retos a los que se enfrenta, como la invisibilidad de las mujeres en la ciencia.

Ana Fernández Quiroga, en el estudio *Educating for equality from a decolonial perspective: A participatory action experience with early childhood education students in Lamu, Kenya*, examina el nivel de conocimientos sobre igualdad de género en el último curso de Educación Infantil en una escuela integrada en una organización no gubernamental en la Isla de Lamu (Kenia). En el estudio participaron doce niñas y ocho niños, cuyas edades oscilaban entre los cinco y siete años, y que procedían de las tribus Orma, Pokomo, Giariama y Swahili. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología de acción participativa, habiéndose diseñado e implementado un curso sobre «Derechos humanos e igualdad de género», en el año académico 2019, a través de veinte talleres formativos y participativos. La decisión de llevar a cabo esta intervención se inició cuando se tuvo conocimiento de una agresión sexual por parte de varios alumnos de la escuela infantil a una niña de cinco años. Los hallazgos destacaron la existencia de diferencias entre la concepción de igualdad en la infancia, donde existe una crianza comunitaria igualitaria, y la edad adulta, donde los estereotipos de género son muy evidentes. También se mostró cómo la violencia era intrínseca a la vida de los niños en los espacios públicos y privados, lo que podría influir en la posibilidad de justificar la violencia hacia las mujeres como una forma de corrección desde edades muy tempranas. En las conclusiones se valora positivamente la posibilidad de trabajar en temas de igualdad de género para dar a la niñez un espacio de confianza donde pueda ser escuchada.

Francesca Casnati y Valeria Bucchetti, en la investigación titulada *Transdisciplinarity among universities as a catalyst for a gender-sensitive revolution. Strategies and approaches from the perspective of communication design*, proponen abordar el papel de la universidad para superar la brecha de género desde la perspectiva disciplinaria del Diseño de Comunicación. Para ello, se preguntan cómo debería reflejar y reaccionar el contexto educativo del diseño de la comunicación ante la escena sociopolítica contemporánea desde la perspectiva feminista y de género. La competencia de pensamiento crítico aparece en este estudio como una estrategia fundamental del ámbito educativo para combatir las creencias estereotipadas y los prejuicios de género. Las autoras presentan el estudio de caso denominado «Un proyecto de campaña de concienciación multidisciplinaria contra la violencia de género, desde la universidad y para la universidad», como un ejemplo práctico de experiencia educativa interuniversitaria y multidisciplinaria que promueve acciones de sensibilización para avanzar hacia la igualdad de género. En dicha experiencia estuvieron implicados tanto el profesorado, como el personal investigador y el alumnado universitario. La experiencia educativa tuvo un enfoque de investigación-acción y se basó en el desarrollo de un taller formativo con el objetivo de cambiar el imaginario colectivo y de crear nuevas representaciones y modelos de género. Este proyecto es un ejemplo que muestra cómo las universidades pueden actuar de manera sinérgica y colectiva para eliminar todas las formas de discriminación por género y especialmente la violencia de género.

El estudio *Unpacking gendered discourse in mentorship programs: A critical analysis of the WeAreHERE campaign* de Alessandra Colombelli, Luca Falzea, Arianna Montorsi y Greta Temporin se centra en la valoración y el análisis crítico del discurso de la campaña de Instagram llevada a cabo por WeAreHERE. Este programa de mentoría entre pares fue diseñado para el alumnado de Educación Secundaria y de primer año del Politecnico di Torino (Turín, Italia). En el estudio se examinaron 92 publicaciones compartidas en la página de Instagram de WeAreHERE durante el año académico 2021/2022. El objetivo principal de la investigación fue superar la brecha de género existente en la literatura que versa sobre estereotipos de género a través de nuevos modelos que se sustentan en la mentoría y que están en contra de la opresión estructural de género. En la investigación se propone mejorar

la campaña WeAreHERE y, para ello, se analizan las futuras políticas sobre programas de mentoría para estudiantes STEM. Los hallazgos más destacados del estudio mostraron que la mayoría de las publicaciones se centraron en el nivel individual en lugar de en la opresión estructural. De hecho, son escasas las publicaciones que reconocen la existencia de una estructura opresora basada en el género. Los resultados también evidencian que la literatura sobre los estereotipos y prejuicios podría enriquecerse mediante un enfoque centrado en la dominación estructural. Este marco favorecería la creación de comunidades que contribuyan a combatir estereotipos sobre las mujeres en el campo STEM, así como a abordar las cuestiones de dominio sistemático, que han sido poco analizadas en la academia.

Sin lugar a dudas, las instituciones de Educación Superior desempeñan un rol fundamental para eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia contra las mujeres y las niñas. Como referente social para la formación, la investigación y la innovación, la academia tiene la responsabilidad de promover políticas y actuaciones para mostrar los desequilibrios que se producen entre las mujeres y los hombres e impulsar la equidad de género. Pese a ello, todavía es posible constatar la existencia de prácticas discriminatorias en la docencia, la gestión y la investigación que tienen lugar en las instituciones de enseñanza superior. Haciéndose eco de ello, Gema del Socorro García Luján Ávila y Silvia Albareda-Tiana exploran en su artículo *Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad* los retos que todavía dificultan la participación plena y efectiva de las mujeres en el logro de los ODS y, de manera particular, en el ámbito académico. Para ello, las autoras analizan, desde una perspectiva de género, el nivel de consecución de cada uno de los objetivos propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para el horizonte 2030. De manera adicional, y en aras de completar su análisis, también indagan en las medidas adoptadas en el sistema universitario español para promover el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la investigación y el liderazgo universitario. A la vista de los resultados hallados, se concluye con la necesidad de realizar esfuerzos adicionales e implementar medidas concretas para cerrar las brechas de género y corregir las desigualdades todavía pendientes.

Un ejemplo de las posibles estrategias a adoptar en esta área se describe en el artículo de Idoia Fernández-Fernández, Estíbaliz Sáez de Cámara y Leire Imaz, *What is gained when university leadership reviews and recommit to equality considering the 2030 Agenda for Sustainable Development?* En él, las autoras exponen las actuaciones desarrolladas por la Universidad del País Vasco y, en concreto, por el Vicerrectorado de Innovación y Compromiso Social, para alinear su marco de acción con la Agenda 2030 y con el logro del ODS 5. En este sentido, se ha de destacar el diseño de una hoja de ruta, ajustada a las necesidades de la institución, para promover el desarrollo sostenible, la EHUAgenda 2030, y la puesta en marcha del Campus por la Igualdad. La implementación de este tipo de iniciativas ha suscitado importantes mejoras en el clima de convivencia y en el status de las mujeres. Entre otras, se ha producido un notable aumento del número de académicas que lideran grupos de investigación, se han duplicado las denuncias por violencia de género y ha crecido el interés de los colectivos, que forman parte de la institución, por la formación en igualdad. De hecho, un tercio de los proyectos de fin de carrera han pasado a tener como objeto de estudio el ODS 5. La búsqueda de sinergias ha provocado, además, el establecimiento de alianzas y redes de colaboración con la administración autonómica para concienciar y sensibilizar a la sociedad civil en materia de igualdad de género. En definitiva, la experiencia desarrollada y los resultados alcanzados evidencian las posibilidades de transformación que presenta la apuesta decidida y el compromiso institucional férreo con la igualdad.

Para finalizar, Katalin Tardos y Veronika Paksi, en el estudio *The role of the support of top management in gender equality outcomes in higher education and research* examinan cómo podrían diferir los resultados en materia de igualdad de género en las organizaciones de enseñanza superior y de investigación de Hungría cuando la alta dirección apoya estratégicamente la igualdad de género. Como punto de partida inicial, las autoras plantean la hipótesis de que existe una correlación entre la adopción por parte de la alta dirección de un enfoque estratégico de la igualdad de género y un mayor número de iniciativas de igualdad de género en la institución de I+D+i, el índice de diversidad en el lugar de trabajo y los resultados en materia de igualdad de género relacionados con el ODS 5. En el estudio se utilizaron indicadores con los que la Unión Europea mide los avances relacionados con

la consecución del ODS 5 sobre la igualdad de género, como son la brecha de empleo y salarial entre hombres y mujeres, y los puestos ocupados por mujeres en la alta dirección. Los datos fueron recogidos en un cuestionario en línea para encuestar a cuarenta y ocho instituciones de enseñanza superior y centros de investigación. Los resultados se basan en una comparación de dos submuestras: la primera, en la que la alta dirección atribuye una importancia estratégica a la igualdad de género, y la segunda, en la que no existe este enfoque estratégico. Los hallazgos más destacados muestran que el enfoque estratégico de la alta dirección respecto a la igualdad de género es necesario, pero insuficiente para contribuir plenamente a la consecución del ODS 5 en las organizaciones de Educación Superior e investigación. Por ello, proponen que la alta dirección de estas instituciones se centre en las prácticas de género no solo a nivel individual y cultural, sino también estructural.

En suma, las investigaciones de este número especial muestran que las cuestiones de género y, en concreto, de la igualdad de género, son un gran desafío, pues las desigualdades son persistentes en la sociedad, en general, y en la educación, en particular.

Este volumen contribuye a una mejor comprensión de la igualdad de género como una temática transversal a los ODS, subrayando la necesidad de priorizar las cuestiones de género en todos los ámbitos. Las investigaciones que forman parte de él destacan que el progreso para lograr la igualdad de género en las instituciones educativas sigue siendo lento, y que todavía existen brechas vinculadas con el género. Sin embargo, existe un interés creciente en el profesorado y el alumnado por desarrollar iniciativas innovadoras que presten especial atención a la promoción de la igualdad de género y es probable que esta tendencia se incremente en el futuro. No obstante, si bien los estudios presentados ilustran intervenciones positivas en términos de contribución al desarrollo sostenible, se precisa de esfuerzos adicionales de la comunidad científica en esta área.

Por las razones expuestas, pensamos que la igualdad de género debe ser el principio rector de la docencia, gestión, investigación y transferencia en las universidades. Sin embargo, este proceso no supone un mero compromiso formal con el cumplimiento de la normativa vigente, sino que debe estar guiado por el interés de analizar cómo se puede implementar y evaluar el ODS 5 cuando se asocia con los 16 ODS restantes. Para ello, la universidad,

al ser una de las partes interesadas e involucradas en el desarrollo sostenible, debe priorizar e invertir todos sus esfuerzos en integrar la igualdad de género en sus funciones sustantivas. La igualdad de género está en el centro de la Agenda, tiene el mayor número de interrelaciones con el resto de ODS (Dello et al., 2022), así como el potencial de servir como acelerador y generar un efecto multiplicador positivo de los ODS, tal y como ha quedado patente en los estudios de este monográfico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayeh, E. (2016). The role of empowering women and achieving gender equality to the sustainable development of Ethiopia. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Science*, 2, 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.psr.b.2016.09.013>
- Bose, N., y Das, S. (2017). Women's inheritance rights, household allocation, and gender bias. *American Economic Review*, 107(5), 150-153. <https://doi.org/10.1257/aer.p20171128>
- Dello, A., Paoloni, N., y D'Andrassi, E. (2022). Recognizing progress on SDG 5 of the 2030 Agenda in Europe: Guidelines for development in support of gender equality. En P. Paoloni, y R. Lombardi (Eds.), *Organizational resilience and female entrepreneurship during crises: Emerging evidence and future Agenda* (pp. 95-110). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89412-2_8
- Gennari, F., y Fornasari, T. (2020). Gender diversity in nomination committee: A way to promote gender balance on board? En P. Paoloni, y R. Lombardi (Eds.), *Gender studies, entrepreneurship and human: 5th IPAZIA workshop on gender issues 2019* (pp. 25-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46874-3_3
- Goetz, A. M., y Jenkins, R. (2018). Feminist activism and the politics of reform: When and why do states respond to demands for gender equality policies? *Development and Change*, 49(3), 714-734. <https://doi.org/10.1111/dech.12389>
- Odera, J. A., y Mulusa, J. (2020). SDGs, gender equality and women's empowerment: What prospects for delivery? En M. Kaltenborn, M. Krajewski, y H. Kuhn (Eds.), *Sustainable development goals and human rights. Interdisciplinary studies in human rights* (pp. 95-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30469-0_6

- Parida, R., Katiyar, R., y Rajhans, K. (2023). Identification and analysis of critical barriers for achieving sustainable development in India. *Journal of Modelling in Management*, 18(3), 727-755. <https://doi.org/10.1108/JM2-11-2020-0288>
- Raman, R., Subramaniam, N., Nair, V. K., Shivdas, A., Achuthan, K., y Nedungadi, P. (2022). Women entrepreneurship and sustainable development: Bibliometric analysis and emerging research trends. *Sustainability*, 14(15), 9160. <https://doi.org/10.3390/su14159160>
- Razavi, S., y Turquet, L. (2016). Progress of the world's women 2015-2016: Transforming economies, realizing rights. *Global Social Policy*, 16(1), 86-93. <https://doi.org/10.1177/1468018115624314>
- Sharma, S., Beaton, C., Kitson, L., Merrill, L., y Gass, P. (2016, September). *Gender and fossil fuel subsidy reform: Implications for India, Bangladesh and Nigeria*. Green Growth Knowledge Platform (GGKP) Fourth Annual Conference on Transforming Development Through Inclusive Green Growth, Jeju International Convention Center, Republic of Korea.
- Sinha, A., McRoy, R. G., Berkman, B., y Sutherland, M. (2017). Drivers of change: Examining the effects of gender equality on child nutrition. *Children and Youth Services Review*, 76, 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.03.007>
- Stevens, C. (2010). Are women the key to sustainable development? *Sustainable Development Insights*, 3, 1-8.
- UN Women. (2023a). *Generation equality accountability report 2023*. UN Women.
- UN Women. (2023b). *Progress on the sustainable development goals. The gender snapshot 2023*. United Nations. <https://acortar.link/YJfKvz>
- Wolf, J. (2011). Climate change adaptation as a social process. En J. Ford, y L. Berrang-Ford (Eds.), *Climate change adaptation in developed nations. Advances in global change research* (pp. 21-32). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0567-8_2

LA IGUALDAD DE GÉNERO Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: APORTES DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ARGENTINA

GENDER EQUALITY AND THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: CONTRIBUTIONS FROM ARGENTINE HIGHER EDUCATION

PAOLA BONAVIDITA Y ORNELLA MARITANO

Authors / Autoras:

Paola Bonavitta
 CONICET– Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina
paola.bonavitta@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4758-4202>

Ornella Maritano
 CONICET– Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (C.I.E.C.S.) de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina
ornellamaritano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0025-5735>

Submitted / Recibido: 26/02/2023

Accepted / Aceptado: 12/06/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Bonavitta, P., y Maritano, O. (2024). La igualdad de género y los objetivos de desarrollo sostenible: aportes desde la Educación Superior argentina. *Feminismo/s*, 43, 27-46. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.02>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Paola Bonavitta y Ornella Maritano

Resumen

En 2015, las Naciones Unidas aprobaron 17 Objetivos como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. De ellos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS 5) propone lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas (MyN). Para esto, se debe crear un cambio en las prácticas pedagógicas y educativas que faciliten los accesos de MyN a la educación universitaria, incrementen sus posibilidades de inserción laboral y reduzcan las desigualdades de género. En este trabajo, presentamos los resultados del curso-taller «Saberes y prácticas feministas en experiencias de integración curricular», dirigido a personal docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) (región Centro, Argentina) y de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) (región Cuyo, Argentina). A partir de técnicas cualitativas de investigación (etnografía virtual, análisis del discurso y autoetnografía), apostamos por reconocer experiencias, preocupaciones y motivaciones de docentes que intentan, desde sus prácticas pedagógicas, contribuir a lograr las metas del ODS 5. Durante un mes se llevó a cabo el curso mediante la plataforma Moodle

del Sistema de Educación a Distancia (SIED) de la UNSJ. Asistieron 51 docentes e investigadores/as de ambas casas de estudio con interés en discutir, reflexionar y mejorar sus prácticas educativas a partir de una mirada feminista y de género, no binaria e interseccional. En este trabajo, recuperamos las experiencias, los relatos y las sensaciones puestas en común en el marco del curso con la intención de comprender de qué manera el cuerpo docente puede contribuir a la meta propuesta por el ODS 5 para amortiguar las desigualdades y facilitar la igualdad de género. Pudimos ver que aún las carreras universitarias están lejos de contemplar una real integración y/o transversalización de la perspectiva de género; no obstante, las propuestas y reflexiones dan cuenta del interés en el tema y la urgencia por contemplar y recrear nuevas maneras de ejercer la docencia y las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: ODS; Educación; Feminismos; Prácticas pedagógicas feministas; Género; Equidad; Violencia de género; Igualdad; Educación Superior.

Abstract

In 2015, the United Nations adopted 17 Goals as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development. Of these, Sustainable Development Goal 5 (SDG 5) proposes to achieve gender equality and empower all women and girls (W&G). To achieve this, we must create a change in pedagogical and educational practices that facilitate W&G access to higher education, increase their employability and reduce gender inequalities. In this paper, we present the results of the course-workshop «Feminist knowledge and practices in curricular integration experiences», aimed at teachers and researchers from the National University of Córdoba (UNC) (Central region, Argentina) and the National University of San Juan (UNSJ) (Cuyo region, Argentina). Using qualitative research techniques (virtual ethnography, discourse analysis and autoethnography), we aimed to recognize experiences, concerns and motivations of teachers who try, from their teaching practices, to contribute to the implementation of SDG 5. The course was conducted for a month through the Moodle platform of the Distance Education System (SIED) of the UNSJ. It was attended by 51 teachers and researchers from both institutions, interested in discussing, reflecting and improving their educational practices by implementing a feminist and gender perspective, non-binary and interseccional. In this paper, we recovered the experiences, stories and feelings shared during the course, with the intention of understanding in what ways the faculty can contribute to the goal proposed by SDG 5 to reduce inequalities and facilitate gender equality. We were able to see that university careers are still far from contemplating a real integration and/or mainstreaming of the gender perspective; however, the proposals and reflections show the interest in the subject and the urgency to contemplate and recreate new ways of teaching and pedagogical practices.

Keywords: SDGs; Education; Feminisms; Feminist pedagogical practices; Gender; Equity; Gender violence; Equality; Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo considera como punto de partida los 17 Objetivos propuestos por las Naciones Unidas (ONU, 2015) en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Concretamente, en este estudio se aborda el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5: lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas (MyN). Como docentes y educadoras, las autoras consideramos central el desarrollo y concreción de esta meta. En el marco de la red «Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior», las docentes e investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) –ambas casas de estudios argentinas, situadas en la región Centro y Cuyo del país– decidimos confluir y llevar adelante un curso-taller denominado «Saberes y Prácticas Feministas en experiencias de integración curricular». Este nació impulsado como una propuesta específica de la red; no obstante, decidimos generar una alianza entre ambas universidades para concretar una propuesta colaborativa.

En Argentina se han llevado a cabo experiencias que abordan los ODS en las universidades, sobre todo en el campo de la educación y salud (Artaza et al., 2017; Drozinsky, 2021; Zúñiga et al., 2022). No obstante, su enfoque se sostiene en ejercicios didácticos y no tienen perspectiva situada. Lo que hemos intentado aportar con nuestro trabajo es la aplicación de los Objetivos desde una mirada feminista, decolonial y crítica, de forma situada en un contexto como el nuestro, el sudamericano.

Por otra parte, cabe aclarar que esta propuesta sigue la línea de la red «Diseño y Atención a las Oportunidades de Género en la Educación Superior» que está constituida por 60 universidades Iberoamericanas y es coordinada por el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante (España). Los objetivos de la mencionada red se centran en: identificar los desequilibrios y las brechas de género que imposibilitan la igualdad de oportunidades de las personas en el ámbito universitario y en la sociedad; diseñar, desarrollar y difundir investigaciones, con perspectiva de género, en el marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible; promover la adquisición de capacidades del profesorado universitario para avanzar hacia la igualdad y equidad de género, y crear sinergias

entre las diferentes instituciones de Educación Superior que la constituyen para alcanzar la igualdad de género en el ámbito de la educación de calidad.

Desde 2018, los equipos de investigadoras de ambas instituciones indagamos en torno a los estudios de género y feministas, la Educación Superior y las prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Esto nos permitió reconocer enormes avances en las universidades, pero también en las desigualdades, injusticias y violencias patriarcales que tienen lugar en las instituciones de Educación Superior. A partir de la experiencia y el recorrido colectivo, advertimos dificultades en la implementación de una perspectiva de género en los programas y asignaturas (Benavidez et al., 2018, 2020; Bonavitta y Benavidez, 2022; Bonavitta et al., 2018; Gili et al., 2018; Gili et al., 2021), así como diversas formas de discriminación sistemática a mujeres y personas LGTBTTIQ+ en las universidades (Benavidez, Barbosa et al., 2018; Bonavitta et al., 2020; Scarpino y Johnson, 2021). Asimismo, existe un trabajo previo donde se han elaborado propuestas y programas para transversalizar la perspectiva de género en las asignaturas universitarias (Benavidez et al., 2020; Bonavitta et al., 2021; Gili et al., 2021).

En ese contexto, consideramos que sería interesante llevar a cabo una propuesta colectiva de seminario-taller dirigido al personal docente e investigador para que puedan reflexionar sobre sus prácticas áulicas y también generar estrategias que contribuyan a erradicar machismos, sexismos y violencias en las instituciones educativas a la vez que contribuir, con todo ello, al logro del ODS 5.

Las carreras universitarias actuales no cuentan con formación específica en perspectiva de género y tampoco esta es transversal en las diferentes carreras o asignaturas, salvo contadas excepciones (Bonavitta et al., 2018; Bonavitta et al., 2020). Los cursos sobre feminismos y géneros siguen siendo parte de la currícula opcional, extensionista o bien de posgrado. Como señala Eli Bartra (2019), las feministas escribimos para otras feministas y los estudios de género continúan siendo marginales en las universidades. «Los 'enfoques de género' en la academia no representan un peligro real para los quehaceres tradicionales androcéntricos de las disciplinas, ya que no se cuestiona realmente la manera en que se han desarrollado» (p. 3).

Cabe aclarar que, si bien el ODS 5 se refiere a mujeres y niñas, en el curso propusimos una mirada no-binaria, reflexionando también en las

experiencias, desigualdades, accesos e inequidades de las disidencias sexo-genéricas. Esto fue un punto clave como decisión metodológica interseccional, pero también como una apuesta política que genere real igualdad y equidad entre géneros. Hablar de equidad, y no de igualdad, supone el reconocimiento de que determinadas desigualdades, además de ser inevitables, deben ser tenidas en cuenta en la formulación de políticas públicas (Bonavitta et al., 2020; Briceño, 2011; Cabieses et al., 2011). Retomando a Cabieses et al. (2011), la equidad puede ser definida como la ausencia de diferencias (o desigualdades) injustas, innecesarias y evitables; haciendo hincapié en que no necesariamente todas las desigualdades son siempre inequitativas.

En este trabajo, se buscó abordar las experiencias que docentes e investigadores/as participantes compartieron en el encuentro, así como las propuestas que generaron para contribuir a una educación feminista que contribuya a la erradicación de las violencias patriarcales y las desigualdades de género. En tanto, el contexto pandémico permitió acortar distancias y generar un trabajo conjunto entre dos instituciones que pertenecen a regiones diversas de Argentina; no obstante, incrementó las brechas digitales y las desigualdades sociales de todo tipo (Martínez, 2021; Pedraza, 2021). Además de ello, generó un efecto de hiper demanda de productividad en ciertos sectores, entre ellos el académico. Lejos de tomarse como una situación excepcional y crítica, el sistema educativo en los distintos niveles (inicial, primaria, media y superior) insistió en sostener la *normalidad*. Se siguió trabajando la misma cantidad de tiempo e, incluso, más que con anterioridad al COVID-19, pues han proliferado múltiples cursos, talleres, seminarios y encuentros en formato virtual.

2. METODOLOGÍA

En este artículo se ha apuntado a recuperar los relatos y narraciones de docentes e investigadores/as que formaron parte del curso-taller virtual, con la intención de reconocer y reconstruir las prácticas pedagógicas que llevan a cabo en las aulas universitarias.

Partiendo de reconocer esta realidad del territorio-universidad, se utilizó una metodología cualitativa, feminista y crítica, que permita, a su vez, un

abordaje interseccional (Viveros, 2016). En tanto propuesta teórica, epistemológica, metodológica y política, la mirada interseccional está orientada a construir un enfoque multidimensional y transdisciplinario para aprehender la complejidad de las relaciones de poder, así como las múltiples desigualdades que nos atraviesan.

Favorecidas por la educación virtual, instalada a raíz de la pandemia de la COVID-19, se logró articular una propuesta y llevarla a cabo en la plataforma virtual de la UNSJ. Este curso se desarrolló en línea, mediante la plataforma Moodle del Sistema Integral de Educación a Distancia (SIED) de la UNSJ. Estuvo dirigido al personal docente e investigador de estas instituciones y contó con encuentros sincrónicos y asincrónicos distribuidos en cinco módulos. Se encuadró, además, en una propuesta de extensión universitaria y feminista, consolidando nuestra apuesta por una universidad territorial que fomente el intercambio, la criticidad y la capacidad de transformación, y que abra sus puertas a las preocupaciones ciudadanas, políticas y sociales. La extensión es una rama de la actividad universitaria que se consolida a partir de la Reforma Universitaria –que tuvo lugar en el año 1918, en la Universidad Nacional de Córdoba–. Es una forma de integración, entre la universidad y la sociedad, que busca el fortalecimiento de la investigación y la expansión del conocimiento con planteamientos políticos y sociales.

2.1. Participantes

Con relación a los participantes, se sumaron 51 personas que pertenecen al personal docente e investigador de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Nacional de San Juan. Respecto de las personas que asistieron al curso-taller, más del 90% se reconocen como mujeres, y el 73% tenía entre 25 y 44 años. El 47% contaba con estudios universitarios completos y casi el 30% con un posgrado incompleto/en curso. El 57% se dedica exclusivamente a la docencia. El 25,5% proviene de las Ciencias Sociales, el 21,7%, de la Filosofía y Humanidades, y el 13,6%, de Arquitectura, urbanismo y diseño. Además, el 80% afirmó previamente al inicio del cursado que ya contaba con alguna experiencia vinculada al feminismo. A su vez, el mayor punto de interés de las personas cursantes (82,3%) fue adquirir herramientas pedagógicas con perspectiva feminista para aplicar en el aula.

2.2. Instrumento de recogida de datos

En los encuentros sincrónicos del curso-taller, se utilizaron disparadores audiovisuales y gráficos, como fragmentos de películas, padlet, nubes de palabras y videos disparadores.

A partir de estos materiales, se impulsó el diálogo entre el estudiantado con disparadores previamente diseñados en base a temáticas específicas: trabajos de cuidados en la universidad, metodologías participativas y feministas, acceso y permanencia de diversidades sexo-genéricas en las instituciones educativas como grandes ejes de trabajo que servían para focalizar en cada uno de los ODS propuestos. Posteriormente, se construyeron diversos foros, los cuales actuaron como recurso para movilizar el diálogo entre el estudiantado, pero también como instrumento de recolección de datos.

En el primer foro se indagó sobre: 1) ¿Son posibles las universidades feministas? ¿Es posible despatriarcalizar y descolonizar las universidades?; 2) ¿Qué roles tenemos desde nuestros lugares/territorios? ¿Cómo aportamos a erradicar las violencias y desigualdades de género?; 3) ¿Cómo consideramos que transversalizamos la perspectiva de género en el aula?

En el segundo foro se preguntó: 1) ¿Qué desigualdades (de género, sociales, raciales, de clase) identificamos en el territorio universitario tomando en cuenta los ODS y la perspectiva de la sostenibilidad de la vida?; 2) En su experiencia docente, ¿qué dificultades ha tenido para implementar los ODS, sobre todo durante la pandemia?; 3) ¿Qué estrategias proponemos desde la universidad desde una perspectiva que considere a los cuidados como un derecho humano universal?

En el tercer encuentro, se propuso compartir una actividad o situación áulica que refleje las metodologías feministas, críticas e interseccionales implementadas en la práctica.

En el último encuentro se planteó narrar una acción afirmativa que han propuesto las universidades y que apunte efectivamente a favorecer el acceso y la permanencia de mujeres y personas LGBTIQ+ en las universidades y los espacios académicos.

La actividad final propuso un recorrido por todo lo anteriormente trabajado. La consigna decía lo siguiente: «construyan su propia cartografía crítica de los recursos disponibles. La misma implica la reflexión al respecto

de si ese conjunto de recursos disponibles son suficientes, cuáles son las producciones de ausencias e invisibilizaciones en torno a las epistemologías, otras corporalidades trans, LGBTIQ+ y demás subjetividades alojadas en el solapamiento de interseccionalidades»; es decir, pregúntente a esos espacios, normativas, herramientas si son suficientemente anchas como para que quepamos todas las personas en ellas. ¿Se imaginan otros recorridos a futuro que permitan amplificar posibilidades, y mejorar condiciones para hacer más habitables nuestros espacios? ¿Cómo, con quiénes, cuándo, dónde?

A partir de estas actividades, se fue recolectando información reflexiva del estudiantado, quien recurría a su experiencia, su memoria y a sus recursos adquiridos, trabajados y por trabajar.

3. EL CURSO-TALLER «SABERES Y PRÁCTICAS FEMINISTAS EN EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR»

El curso-taller se realizó a través de la plataforma Moodle, con tres encuentros sincrónicos de dos horas cada uno y cinco asincrónicos (del mismo tiempo) distribuidos a lo largo de un mes. Mediante el aula virtual planteamos un recorrido marcado por lecturas específicas, material audiovisual y actividades correspondientes a cada unidad. Quienes impartieron el curso provenían de diversas disciplinas: historia, comunicación social, sociología, filosofía, trabajo social, psicología, agronomía y artes. En su mayoría, los/as participantes tenían estudios de posgrados completos, mientras que el resto estaba realizando posgrados.

A pesar de que se difundió solo durante una semana, se logró contar con 51 estudiantes (docentes, investigadores/as) de la UNSJ y de la UNC. Se apostó por la interdisciplinariedad, por lo que se invitó a personal de todas las facultades de cada universidad. El curso se concretó a partir del aprendizaje asincrónico y de encuentros en modalidad sincrónica. Esta estrategia combinada posibilitó el acercamiento a los diversos materiales provistos, a saber: textos, videos, recursos interactivos y contenidos de diversa índole a través de la plataforma online. La intención fue fomentar el intercambio experiencial entre las personas participantes de ambas instituciones.

El curso-taller tuvo como objetivo contribuir a generar prácticas pedagógicas feministas y con enfoques de género en docentes universitarios/

as de UNSJ y UNC que repercutan en las prácticas docentes y en el diseño curricular a partir de incorporar una mirada feminista, no binaria, interseccional y latinoamericana. Desde esa propuesta, el encuentro se desarrolló en espacios de intercambio organizados en torno a las siguientes temáticas: 1) Universidad–territorio: intervenciones, disputas y resistencias; 2) Economía del cuidado en clave situada; 3) Metodologías, saberes y prácticas pedagógicas; 4) Equidad de género e indicadores de educación: acceso y representación; y 5) Territorios de disputas y disidencias. Cada uno de estos ejes fue desarrollado con relación al ODS 5, que propone lograr la igualdad entre los géneros.

En las actividades propuestas, que actuaron como instrumento de recolección de datos, se recuperaron relatos orales y escritos de quienes participaron del curso, con la intención de reconstruir discusiones, experiencias, sensaciones, reflexiones sobre las prácticas educativas y pedagógicas que nos permitan concretar el ODS 5. Como recursos propuestos en el aula virtual, se utilizaron videos, lecturas, discusiones guiadas en torno a las experiencias prácticas en el aula en relación con la perspectiva de género.

Las preguntas planteadas, de forma previa y durante los encuentros fueron: ¿Qué entendemos por pedagogías feministas y críticas? ¿Cómo podemos ser feministas en el contexto áulico? ¿Cómo sentimos los cuerpos en los espacios de formación universitaria? ¿Cómo podemos ser más incluyentes en las aulas? ¿Qué sucede con la educación no-binaria? ¿Está siendo concretada en la experiencia docente?

Finalmente, se analizaron los datos valiéndonos del análisis del discurso como una herramienta que facilitó la comprensión y el análisis de las narrativas del estudiantado en relación a los disparadores propuestos. De hecho, en este artículo, se propuso responder a estas preguntas guías, recabando relatos y experiencias de quienes habitan activamente el territorio-universidad. Lo haremos desde una mirada feminista, comprendiendo junto a Bell Hooks (2017) que los feminismos son políticas apasionadas que focalizan en la centralidad del cuerpo, la experiencia encarnada y afectiva en la praxis feminista, donde la distinción entre teoría y práctica carece de sentido. En esta línea, el taller se realizó en un contexto de una universidad extensionista, pues entendemos que la práctica de la extensión universitaria

permite la habilitación de la palabra y la construcción de saberes situados (Haraway, 1995) y críticos, sostenidos desde un Sur global (De Sousa, 2009).

4. RESULTADOS

Para analizar las prácticas educativas, se recurrió a preguntas disparadoras sumadas a la revisión de la película «Entre los muros» (un film de Laurent Cantet, del año 2008). Los resultados en torno a ellas, se presentan en tres temáticas: 1) Experiencias sexistas y micromachistas en el aula, 2) El encuentro entre pares, 3) Apuestas y propuestas de una pedagogía feminista.

Para exponer los hallazgos, se tendrán en cuenta las voces del estudiantado, quien fue recuperando su propia experiencia de tránsito –como estudiantes y como docentes e investigadores/as– en las universidades y reflexionando a partir de la puesta en común y la discusión guiada.

4.1. Experiencias sexistas y micromachistas en el aula

Las aulas siguen siendo espacios hostiles para mujeres, niñas y disidencias sexo-genéricas. Las voces masculinas siguen siendo las privilegiadas y las que ocupan no solamente los lugares de poder, sino también de interés. La división público (masculina)-privado (femenina) sigue vigente y repercute en todas las áreas de la vida. Las universidades, como espacios coloniales que distribuyen saberes-poderes hegemónicos, también realizan y sostienen estas divisiones tanto dentro de las aulas como fuera de ellas. Al respecto, una docente manifiesta:

Estudiando filosofía tengo un cofre lleno de experiencia. Cursando una materia de grado, el profe nos decía que deberíamos estar lavando los platos... y nos daba clases y cada tanto nos recordaba que deberíamos estar lavando los platos. (docente UNSJ)

El «lavar los platos» es la tradicional tarea asignada a las mujeres en el espacio más privado del hogar. Hacerse cargo de la suciedad, de lo que otras personas ensuciaron, algo que se aprende de niñas y se sigue sosteniendo de adultas. Cuando un docente afirma que las mujeres deben estar lavando platos, se manifiesta que el único espacio que pueden habitar es la cocina de los hogares. En Argentina, durante la década de los años 90, el Ministro de

Economía Domingo Cavallo envió a una científica¹ del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a que se fuera a lavar los platos. Los estados patriarcales construyen, a su vez, instituciones patriarcales que reproducen esta división sexual del trabajo. Las universidades, como instituciones también patriarcales y coloniales, siguen sosteniendo discursos que implícita o explícitamente dejan fuera de cualquier rol de poder a mujeres y disidencias.

Estas opiniones que relegan a las mujeres a un espacio privados son recurrentes y eso fue señalado a lo largo del curso. Además, se hizo hincapié en la incapacidad de dar respuestas a esos comentarios, ya sea por sorpresa o por naturalización:

Pensaba en cuántas veces escuché comentarios ofensivos a la altura de lo que comentas (en referencia al «andá a lavar los platos») y peores también y sentí esa especie de sorpresa de no saber cómo reaccionar, analizar cómo, desde esos machismos, se desvalorizan las prácticas y luchas feministas y se convierten en grandes violencias. (investigadora UNC)

A lo largo del curso surgió esta inquietud recurrentemente: ¿Qué hacer frente a las microviolencias? ¿Cómo desarmar estereotipos que están tan arraigados? ¿Cómo desarmar en el aula estos imaginarios? Algunos de ellos, que surgen entre estudiantes, parecen más fáciles de sortear para el cuerpo docente, puesto que se invita a la reflexión y al diálogo colectivo, incorporando preguntas que nos inviten a desarmar estereotipos arraigados en el imaginario sociopatriarcal. No obstante, cuando son las autoridades y docentes quienes los reproducen, el terreno se vuelve más hostil y es más complejo desarmar las estructuras de quienes se consideran portadores de la verdad. Existen algunos recursos obligatorios –en nuestro país la Ley

1. La socióloga, demógrafa e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Susana Torrado, en 1994 reflexionó sobre las consecuencias y el impacto negativo que los cambios impulsados por el gobierno de Carlos Saúl Menem tendrían para la Argentina. Frente a ello, el por entonces ministro de Economía, Domingo Cavallo, le respondió: «que se vayan a lavar los platos», desacreditando no solamente al campo científico, sino también a las mujeres en la ciencia. Torrado dedicó gran parte de su investigación a analizar la institución social de las familias y era una académica renombrada por sus trabajos en el ámbito internacional.

Micaela² actuó como el instrumento avalado por el Estado argentino para contribuir a la lucha contra las violencias de género, así como la Ley de Educación Sexual Integral³ en los distintos niveles—; no obstante, las leyes son insuficientes cuando se trata de transversalizar la perspectiva de género y de asegurarnos que se efectivice la igualdad de géneros. Los amplios vacíos deben subsanarse con el compromiso docente, estudiantil e institucional de que se logre aquello que el ODS 5 plantea de lograr la igualdad y el empoderamiento entre los géneros.

4.2. El encuentro entre pares

Las violencias machistas no solo suceden en el marco de relaciones desiguales de poder, sino que también ocurren entre pares, entre colegas que reproducen estereotipos, prejuicios y sexismos que obstaculizan el pleno desarrollo y empoderamiento de las mujeres. Los relatos que surgieron en torno a esto durante el curso fueron múltiples. Los más significativos fueron:

Una compañera docente y amiga fue en su licencia por maternidad a una reunión de docentes, y le dijeron por qué estaba ahí y no cuidando a su recién nacido con discapacidad, y que estaba vulnerando los derechos de su hijo. (docente UNC)

En el 2019, gané una beca de investigación doctoral para cursar en la escuela de posgrado de la Universidad de Lima, Perú. Yo dejaba a mi hijo de 7 años por dos meses, lo cual me significó hacer una movida muy grande con personas de mi entorno y, gracias al apoyo de mi familia, logré viajar. Lo primero que me

-
2. La Ley Micaela o «Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los Tres Poderes del Estado» (Ley N.º 27499/2018) es una norma nacional sancionada en Argentina en 2018 y promulgada en 2019, que establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación en la República Argentina. Su nombre se debe a que fue resultado de la movilización social tras el femicidio de la adolescente Micaela García, en 2017. Esto generó una serie de exigencias hacia los organismos del Estado en capacitación en perspectiva de género.
 3. La Ley de Educación Sexual Integral en Argentina lleva el número 26.150, y establece el derecho de todos/as los/as estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país desde el Nivel Inicial hasta la formación técnica no universitaria.

preguntaron los docentes de esa universidad fue cómo una mamá dejaba a su hijo tan pequeño por tanto tiempo. (docente UNC)

El rol de madre (también vinculado al espacio privado del cual hablábamos en el apartado anterior) está patriarcalmente pensado como destino inexorable en las mujeres. Para lograr el ODS 5, se debe incentivar la elección de las maternidades y no la imposición; así como también la corresponsabilidad en los cuidados para que el hecho de ser madres no obstaculice el desarrollo profesional y/o académico de ninguna mujer o niña del mundo.

Recuerdo que luego de restituirme a mi trabajo por una carpeta psiquiátrica, por depresión post parto, mis compañeras me decían cómo podía sentirme triste si acababa de ser madre y tenía un bebé. Con una postura de cero empatía hacia lo que estaba transitando, y como si fuera sencillo estar feliz cuando transitas una depresión. (docente UNSJ)

Patriarcalmente, la maternidad es vista no solo como destino, sino también como el logro máximo de las mujeres. Entonces, frente a la concreción de este mandato, ¿cómo no sentirse feliz? Bajo esta imposición se invisibilizan las dificultades y los desafíos de la maternidad, pero también los problemas de salud mental que muchas veces se involucran o se desatan tras ella, desde las licencias de cuidado destinadas exclusivamente a las madres (en Argentina, las licencias por paternidad son de solamente dos días) hasta los sexismos permanentes que refuerzan la desigualdad en los accesos y posibilidades de las mujeres y las niñas. Las universidades, a pesar de ser centros del saber y de estimular el desarrollo profesional de quienes acceden a ellas, también perpetúan roles tradicionales de género y estereotipos sexistas en torno a los cuidados, los maternazgos y las crianzas.

4.3. Apuestas y propuestas

Parte de lo que impulsó a la realización del curso tenía que ver con la posibilidad de apelar a las imaginaciones feministas: recurrir a las propuestas y el ideario de aquello que entendemos como prácticas pedagógicas feministas para poder desarticular mecanismos patriarcales tradicionales en las instituciones educativas.

El compartir y reflexionar de manera colectiva nos iba a facilitar la creación de herramientas comunes que pueden ser aplicadas en el territorio

universidad en sentido amplio: prácticas áulicas, institucionales, organización de la vida universitaria y mecanismos de toma de decisiones. Así, entre las propuestas y apuestas que surgieron, encontramos:

Deberíamos disponernos a la incomodidad para la democratización de los espacios de aprendizaje formales. Es decir, salir de la zona de confort, sobre todo en aquellos lugares de poder y toma de decisiones. Es una especie de: «nos incomodaron» y la respuesta puede ser incomodar, incomodarse para construir y hacernos de herramientas para poder primero nombrar las experiencias que vivimos con nuestros [sic] pares y con todes les [sic] actores de la comunidad universitaria; y luego pensar en clave del feminismo, que no debe entenderse como un estilo de vida o una identidad, sino, como dice Hooks, como una praxis de lucha política colectiva. (docente UNSJ)

Pensaba en la necesidad de incomodarnos, de animarnos a incomodar esos espacios donde aparecen el machismo encubierto de chiste; es una tarea constante que requiere de compromiso y asumir esa incomodidad. (docente UNSJ)

Hay prácticas absolutamente naturalizadas en el marco de la docencia universitaria. Los chistes y comentarios machistas y sexistas, la reproducción de imaginarios binarios y el asumir que las personas nos identificamos con el género con el que nacemos son algunas de las cuestiones que frecuentemente pueden encontrarse en las aulas. Animarnos a plantear preguntas allí donde sólo parece haber certezas, así como poner en duda lo que damos por supuesto pueden ser mecanismos disruptivos y novedosos en medio de prácticas docentes acrílicas.

El territorio-universidad puede ser un espacio de acogida importante, donde las trayectorias de vida, de subjetividad, se expanden y potencializan. Pero para eso es necesario mucho cuidado, paciencia, diálogo. (docente UNC)

El diálogo –clave en todo proceso de educación popular y feminista– se convierte en una pieza fundamental; en una herramienta de deconstrucción, de reflexión, de cambio, potenciador de acciones que apunten no solo a cumplir con el empoderamiento de mujeres y niñas, sino también a fomentar la igualdad de género.

Los procesos llevan su tiempo, y a veces las expectativas hacia personas, estudiantes, que transgreden las normas es que lo hagan de forma segura y definitiva, sin espacio para experimentar, para ganar confianza. No nos sentimos parte del proceso justamente para que esa confianza se vaya fortaleciendo. (docente UNC)

También las y los docentes que participaron del curso reconocieron como fundamental el hecho de recurrir a la experiencia, de apelar a las genealogías feministas, de recuperar las prácticas y herramientas que han resultado exitosas y poder mejorarlas, ajustarlas y colectivizarlas.

Creo que la apuesta es una creación de una mesa de trabajo vinculante, multigestamental, disidente y feminista para discutir métodos. Es importante que cuenten con formación, militancia, interés en el tema formemos instancias que también tengan poder de decisión, porque sino se sigue dependiendo de los mecanismos tradicionales de representación que estructuralmente reproducen estereotipos de géneros, miradas clasistas y eurocentristas. Además, sumar la conformación de comités revisores de bibliografía de cátedras, para la disposición de bibliografías alternativas feministas y decoloniales. (docente UNSJ)

5. DISCUSIÓN

El ODS 5 en el ámbito educativo tiene preeminencia en relación con confrontar los estereotipos de género presentes en el conocimiento, en especial, en la producción académica. La relación entre Educación Superior e investigación está ligada, sobre todo, en el contexto de las prácticas áulicas. Ese acercamiento próximo y mediado por transformaciones de aprendizaje reclama la erradicación de sesgos de género en favor de avanzar en condiciones de justicia epistemológica y división sexual del conocimiento (Bonavitta y Benavidez, 2022).

Por su parte, Bell Hooks (2017) considera que los feminismos son políticas apasionadas. Y, como tales, ponen su centro en los cuerpos, la experiencia encarnada y afectiva que constituye a la praxis feminista. Lo que en este encuentro nos propusimos tenía que ver con pasar por el cuerpo las experiencias, las vivencias, dificultades en relación a la perspectiva de género (su implementación y su transversalización) en la educación universitaria, así como también las posibles herramientas que hemos improvisado en nuestra experiencia docente. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 propone lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas (MyN); para ello, necesariamente debemos pensar en otros modelos de educación y otras prácticas pedagógicas para poder mejorar el mundo en el que vivimos. ¿Cómo empoderar a niñas y mujeres si seguimos habitando territorios marcados por la desigualdad social, cultural, económica y digital?

¿Qué lugar ocupan las disidencias sexogenéricas en el diseño de los ODS? ¿Cómo apuntamos a la igualdad real entre los géneros cuándo construimos un mundo de forma binaria? ¿Cómo reducir la desigualdad si la subsistencia y la sostenibilidad de la vida son problemáticas aún sin soluciones viables y a largo plazo en América latina, región en la que aumentan los femicidios, las violencias patriarcales y la feminización de la pobreza y de los cuidados? ¿Una mirada universal de los ODS sin contemplar interseccionalidades contribuye, efectivamente, a una vida libre de violencias y con accesibilidad real de niñas, niños y mujeres al sistema educativo?

La propuesta y el diseño de los Objetivos de Desarrollo son sumamente interesantes; no obstante, somos conscientes de que no alcanzan las buenas intenciones cuando debemos aún resolver múltiples brechas entre géneros que refuerzan roles de poder androcéntricos. Pensar y construir una educación feminista y crítica significa que debemos atender a esas complejidades y revisar nuestras contradicciones internas como docentes.

Desde su dimensión más pedagógica, la educación feminista dirige su mirada a la transformación de las condiciones opresivas, a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social y orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas (Bonavitta y Johnson, 2022).

6. CONCLUSIONES

El movimiento feminista ha logrado importantes avances dentro de las universidades. Sabemos también que los intentos por transversalizar la perspectiva de género no han sido, a pesar de todo, suficientes para poder erradicar las violencias patriarcales y desigualdades de género. Sin embargo, incrementaron el número de posgrados y cursos de extensión sobre perspectiva de género, así como de líneas de investigación vinculadas a los feminismos y asignaturas opcionales. Todas estas propuestas, no obstante, continúan marginales en la academia y en los saberes coloniales y legitimados que se transmiten en nuestros centros de estudios. Es por ello que consideramos que es central el rol de los activismos feministas, que actúan como vigilantes permanentes en la defensa de los derechos conquistados y en la apuesta por

la ampliación de mayores derechos humanos para mujeres, niñas y disidencias. Como educadoras y activistas confiamos en la potencia transformadora de la educación feminista, aunque sabemos que las prácticas pedagógicas se insertan en una estructura y un contexto particular, con sus desiguales condiciones materiales de existencia (Bonavitta y Benavidez, 2022). También reconocemos que los ODS fueron creados en un territorio que no es el latinoamericano con todas sus brechas existentes (Mignolo, 2007), que no reparan en la realidad de las MyN que viven en esta región del mundo (Paredes, 2010; Quijano, 2000), y desde ese lugar complejo y fronterizo, debemos leerlos y aplicarlos.

Este estudio tuvo como limitaciones la presencialidad, los encuentros no mediados por la pantalla, el registro corporal, las miradas sostenidas, la comunicación no verbal que brindan tanta información a nuestras pesquisas. No obstante, sin la virtualidad probablemente no hubiéramos podido generar un curso entre dos universidades distantes entre sí. Otra dificultad fue el escaso tiempo de difusión, que impidió que se sumaran más profesionales al curso-taller.

A futuro, la expectativa está puesta en seguir tejiendo redes entre universidades, de manera de construir y compartir saberes colectivos, de pensar en universidades feministas, de apostar a los saberes extensionista como una manera de politizar la universidad y sus ideas, de salir de las aulas coloniales y construir otros mundos posibles.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, A. (2013). *Buen vivir/sumak kawsay*. Icaria.
- Angelino, A., Kipen, E., Lipschitz, A., Almeida, M., Zuttió, B., y Cabrera, Z. (2011). *Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social*. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria. Integración, Extensión, Docencia e Investigación para la Inclusión y Cohesión Social, Santa Fé, Argentina.
- Artaza, O., Báscolo, E., Aragüés y Oroz, V., Garay, O. E., Bello, J., y Mera, J. (2017). *Funciones esenciales de salud pública: su implementación en Argentina y desafíos hacia salud universal*. Organización Panamericana de la Salud.
- Bartra, E. (2019). El feminismo en las universidades. *Momento – Diálogos Em Educação*, 27(3), 337-349. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8539>

- Benavidez, A., Barboza, F., Gili, V., Estévez, M., Galoviche, V., Guerra, M., Narváez, E., y Pastrán, M. (2018). Liderazgo y género en la educación superior: desigualdades entre académicas y académicos en gestión. *Ciencias Sociales*, 1(40), 67-78. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CSOCIALES/article/view/1250>
- Benavidez, A., Gili, V., Galoviche, V., Mavrich, P., Guerra, M., Barboza, F., & Bazán, G. (2018). Presencia de contenidos de género en carreras de grado: el caso de la Universidad Nacional de San Juan. *Entorno*, 66, 102-112. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6730>
- Benavidez, A., Guerra, M., Gili, V., Galoviche, V., García, P., Barboza, F., Soler, I., Mattar, J., Bazán, G., y Videla, H. (2020). Alternativas coeducativas con perspectiva de género: Propuestas para la Universidad Nacional de San Juan. *Revista de Ciencias Sociales*, 7(7), 67-84.
- Bohórquez, G. T. (2020). La extensión universitaria en una universidad pública. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2), 221-236. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.14>
- Bonavitta, P., Camacho, J., Garay, J., Johnson, M., Bard, G., Gastiazoro, E., Artazo, G., Menoyo, S., y Sarmiento, L. (2018). El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. *Entorno*, 66, 12; 223-236. <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6742>
- Bonavitta, P., Maritano, O., De Garay, J., Coseani, D., Menoyo, S. G., Segura, G., Deangeli, M., Muñoz, L., Saab, D., Presman, C., Sarmiento L., Gastiazoro, M. E., y Colombero, L. (2020). ¿Universidad arco iris? Desandar binarismos y heteronormas en la UNC. *Revista de Ciencias Sociales*, 7(7), 85-100.
- Bonavitta, P., Maritano, O., Schnell, R., Gastiazoro, M. E., Coseani, D., Johnson, C., De Garay, J., Deangeli, M., Menoyo, S., Presman, C., Muñoz-Rodríguez, L., y Scarpino, P. (2021). Lo micro como política activa: propuestas para transversalizar la perspectiva de género en la UNC. *Santiago*, 154, 202-215. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5290>
- Bonavitta, P., y Benavidez, A. (2022). Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación superior: tensiones entre políticas regionales y globales. *Investiga+*, 5(5), 73-89. <https://upc.ojs.theke.io/investiga-mas/article/view/104>
- Bonavitta, P., Trad, G., y Johnson, M. C. (2022). Educación y feminismos: prácticas extensionistas y comunicación transformadora. +E: *Revista de*

- Extensión Universitaria*, 12(16.Ene-Jun), e0009. <https://doi.org/10.14409/extension.2022.16.Ene-Jun.e0009>
- Briceño, A. (2011). Justicia: igualdad o equidad en la educación superior. *Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 70-83.
- Cabieses, B., Rice, M., Muñoz, M., y Zuzulich, M. S. (2011). Igualdad y equidad: pasos necesarios para construir una universidad más saludable. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 308-319.
- Capitán, A. L. H., Álvarez, S. G., Guevara, A. P. C., y Carranco, N. M. (2019). Los objetivos del buen vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 8(1), 6-57.
- De Sousa, S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Drozinsky, M. (2021). Propuesta didáctica «la Salud como derecho»: un análisis del derecho a la salud y la integración con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) en el marco de proyectos interdisciplinarios en las asignaturas Educación para la Salud y Biología. *Memorias de las Jornadas Nacionales y Congreso Internacional en Enseñanza de la Biología*, 3 (No. Extraordinario), 288-290.
- Gili, V., Barboza, F., y Guerra, M. (2018). Las representaciones sociales sobre el concepto de género en personas que ejercen cargos de gestión en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. *Universidades*, 77, 18-38.
- Gili, V., Benavidez, A., Guerra, M., Trad, G., Barboza, F., Bazán, G., y Videla, H. (2021). La piel del género. Experiencia de aplicación de talleres destinados a docentes en la Universidad Nacional de San Juan. *Santiago*, 15, 30-54.
- Haraway D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Martínez, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. *Propuesta Educativa*, 56, 11-27.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Paredes, J. (2010). *Hilando fino. Comunidad mujeres creando comunidad*. Traficantes de Sueños.
- Pedraza, C. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *LOGOS Revista de Filosofía*, 136(136), 9-22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 1(2), 342-386. <https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228>
- Scarpino, P., y Johnson, M. C. (2021). «El lugar que nos venimos ganando»: Narrativas y resistencias contra las violencias homo–lesbo–trans–bi/odiantes en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 413-425. <https://doi.org/10.5209/infe.72310>
- Tortosa, J. (2009). Maldesarrollo como mal vivir. *América Latina en Movimiento*, 445, 18-21.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Zúñiga, O., Marúm, E., y Rodríguez, C. E. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible en la Educación Superior: el efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario. *Education Policy Analysis Archives*, 30(25), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7271>

LA MUJER Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: ANÁLISIS Y PROPUESTAS PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

WOMEN AND THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS: ANALYSIS AND PROPOSALS FOR TEACHING AND RESEARCH IN HIGHER EDUCATION

MONTserrat VARGAS VERGARA

Author / Autora:

Montserrat Vargas Vergara
Universidad de Cádiz, Cádiz, España
montse.vargas@uca.es
<https://orcid.org/0000-0002-7785-4843>

Submitted / Recibido: 25/02/2022

Accepted / Aceptado: 13/10/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Vargas Vergara, M. (2024). La mujer y los objetivos de desarrollo sostenible: análisis y propuestas para la docencia e investigación en la Educación Superior. *Feminismo/s*, 43, 47-81. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.03>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Montserrat Vargas Vergara

Resumen

El objetivo de este estudio es presentar un análisis crítico de los informes emitidos en el periodo 2019-2022 por la Organización de Naciones Unidas (ONU); en concreto, por ONU Mujeres, referidos al seguimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Tiene como finalidad identificar las posibles barreras que han condicionado la vida de mujeres y niñas a lo largo del periodo estudiado, a fin de presentar una serie de reflexiones que orienten el diseño de actividades, estrategias y acciones en la Educación Superior. A lo largo de este artículo se realiza un análisis de contenido descriptivo, crítico, transversal y no experimental centrado en los ODS 6 «Agua y saneamiento», ODS 7 «Energía asequible y no contaminante», ODS 9 «Industria innovación e infraestructura» y ODS 11 «Ciudades y comunidades sostenibles». El segundo objetivo planteado es la identificación de los campos de conocimiento desde los que se puede actuar para contribuir al desarrollo equitativo del mundo. En este contexto, la universidad adquiere un papel relevante en la

formación de la ciudadanía y profesionales del futuro desde una visión transdisciplinar. Los resultados evidencian que los retos a los que se enfrentan las mujeres y las niñas son especialmente de carácter social y educativo, pero también científico y económico. Por ello, es necesario proponer acciones y estrategias, desde la pedagogía, aplicables en cualquier campo de conocimiento, que permitan a docentes y discentes tomar conciencia de su participación en acciones orientadas al logro de los ODS desde su ámbito de conocimiento. Por extensión, las instituciones en general deben orientar sus actuaciones hacia los retos que plantea la sociedad actual.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible; Mujer; Educación Superior; Niñas; Igualdad de género; Equidad de género; Educación de calidad; Problemáticas globales; Perspectiva de género.

Abstract

The objective of this study is to present a critical analysis of the reports issued in the 2019-2022 period by the United Nations (UN), more precisely by UN Women, referring to the monitoring of the Sustainable Development Goals (SDGs). It aims to identify the possible barriers that have conditioned the lives of women and girls throughout the period object of study to present a series of reflections that guide the design of activities, strategies and actions in Higher Education. Throughout this article, descriptive, critical, transversal and non-experimental content analysis is carried out focusing on SDG 6 «Water and sanitation», SDG 7 «Affordable and clean energy», SDG 9 «Industry innovation and infrastructure», and SDG 11 «Sustainable cities and communities». The second objective is to identify the fields of knowledge from which action can be taken to contribute to the equitable development of the world. In this context, Higher Education acquires a relevant role in the training of citizens and future professionals from a transdisciplinary vision. The results show that the challenges faced by women and girls are primarily social and educational, but also scientific and economic. Therefore, it is necessary to propose actions and strategies, from a pedagogical perspective, that are applicable in any field of knowledge and that allow teachers and students to become aware of their participation in actions aimed at achieving the SDGs from their field of knowledge. By extension, institutions in general should also focus their actions on the challenges posed by today's society.

Keywords: Sustainable Development Goals; Women; Higher Education; Girls; Gender equality; Gender equity; Quality education; Global issues; Gender perspective.

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de la educación desde una perspectiva de género es mucho más que referirse a la igualdad o equidad, pues implica tener como punto de partida los Derechos Humanos (ONU, 1948). Este documento estableció unas premisas claras reconociendo el papel de las instituciones y la educación como base para garantizar los derechos enunciados. En esta línea, los Objetivos de Desarrollo Sostenible no se deben considerar una moda o tendencia, sino un recordatorio o, más bien, un espejo en el que la humanidad pueda verse reflejada. Se trata de analizar los actos y el impacto de los mismos en la sociedad. Por ello, es necesario cambiar la mirada y tener una visión crítica de los contenidos ofrecidos en los informes que se generan desde las distintas instituciones.

La situación social, política, económica, de crisis alimentaria y climática aleja a gran parte de la humanidad del respeto a los derechos fundamentales que deberían hacernos iguales. Como se mostrará en el análisis de los informes de las distintas instituciones, los ODS son una buena estrategia para reorientar las acciones humanas y las políticas públicas hacia una sociedad más digna, sostenible y equitativa.

Con relación a la mujer y sostenibilidad, el documento generado en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, en Beijing, en 1995, estableció algunos de los principios y prioridades que han orientado las acciones respecto a la igualdad de género, recordando las desigualdades con relación a la representatividad de las mujeres en particular: «En términos generales, las mujeres constituyen apenas el 10% del total de los legisladores electos en todo el mundo y en la mayoría de las estructuras administrativas nacionales e internacionales, tanto públicas como privadas, siguen teniendo muy poca representación» (ONU, 1995, p. 19). Asimismo, el epígrafe 31 resume todos aquellos aspectos en los que la mujer se ve desfavorecida:

Muchas mujeres enfrentan barreras específicas que obedecen a diversos factores, además de su sexo. A menudo esos factores aíslan o marginan a la mujer y llevan, entre otras cosas, a la negación de sus derechos humanos y a su falta de acceso, o a la negación de su acceso, a la educación y la formación profesional, al empleo, la vivienda y la autosuficiencia económica y la excluyen además de los procesos de adopción de decisiones. Esas mujeres

suelen verse privadas de la oportunidad de contribuir a sus comunidades y de figurar entre los protagonistas principales. (p. 13)

Actualmente, la indigencia y la pobreza, el analfabetismo, la carencia de capacitación profesional, el no acceso al sistema sanitario, la violencia de género, la trata de personas o la marginación en el ejercicio del poder tienen cara de mujer. La pandemia por COVID-19 ha supuesto un freno para casi todos los ODS. Por ello, desde el Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUDS) se han diseñado cinco líneas de trabajo orientadas en torno a la sostenibilidad ambiental y la igualdad de género, a fin de paliar en especial los efectos de la pandemia. La temática de estas líneas se centra en asegurar los servicios y acceso a la sanidad; apoyo para afrontar la adversidad; proteger las pequeñas empresas, promoviendo políticas macroeconómicas que beneficien a los más vulnerables y, finalmente, promover la cohesión social e invertir en sistemas de resiliencia y respuestas lideradas a nivel comunitario.

Actualmente, el «Plan Estratégico para 2022-2025» propuesto por la Junta Ejecutiva de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres pretende orientar las acciones de ONU Mujeres. Como recoge el documento (ONU Mujeres, 2021a), este plan tiene una triple función: «abarca actividades de apoyo normativo, coordinación del sistema de las Naciones Unidas y operacionales, para movilizar una acción urgente y sostenida con miras a lograr la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas y apoyar la consecución de la Agenda 2030 [...], busca lograr la igualdad de género, el empoderamiento de mujeres y niñas y la realización plena de sus derechos humanos» (p. 6).

Se asume que la crisis sanitaria por COVID-19 conllevó un agravamiento de la desigualdad en todos sus aspectos, provocando un retroceso en los logros alcanzados hasta su aparición. Se insta, por tanto, a aprovechar la oportunidad de una reconstrucción de manera igualitaria, que tenga en cuenta las necesidades de las mujeres y niñas. Parte del Plan Estratégico sigue la estela del proceso de examen tras 25 años de los acuerdos adoptados en Beijing, conocido como Beijing+25. En aquel momento se solicitó que «abordaran las barreras estructurales y las prácticas discriminatorias

subyacentes que frenan los avances en materia de igualdad de género» (ONU Mujeres, 2021a, p. 4). En función de ello, la propuesta invita a descubrir las causas de las desigualdades desde enfoques metodológicos integrados.

Se considera que los esfuerzos se deben orientar hacia los marcos normativos mundiales fomentando leyes, políticas e instituciones que respondan a las cuestiones de género. A su vez, insta a la adopción de normas sociales positivas que incluyan la participación de hombres y niños. Es preciso recordar que la cuestión de género no es un problema de mujeres, a tratar con las mujeres; muy al contrario, afecta a toda la sociedad y, por lo tanto, toda ella debe sentirse concernida. A la lista de propósitos no escapa la cuestión de la producción de los datos y el tipo de análisis y la necesidad de generar datos estratificados, como se verá posteriormente. Finalmente, se insta a dar voz a las mujeres y fomentar su participación y acceso a través del liderazgo. Para alcanzar los objetivos esperados en 2025 se requiere de una financiación sostenible, rendición de cuentas, ampliar las alianzas e influir en las acciones y la financiación por parte de otros agentes.

Son muchas las voces que insisten en pasar a la acción y afrontar los retos existentes a nivel planetario de forma urgente. Por ello, se asume el papel vital que desempeña la educación en general y la Universidad en particular. Como muestra la Tabla 1, incluida en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), la educación afecta a todos los ODS y no exclusivamente al ODS 4. Quizás este sea el primer paso para afrontar una problemática que tiende a simplificarse al ceñirse a ciertos ODS específicos y no ver la interrelación e interdependencia que hay entre ellos.

Tabla 1. Relación de la educación con los demás Objetivos de Desarrollo Sostenible

ODS1	La educación es crucial para salir de la pobreza	ODS10	La igualdad de oportunidades en el acceso a la educación ha demostrado su eficacia contra la desigualdad social y económica
ODS2	La educación es fundamental para avanzar hacia unos métodos agrícolas más sostenibles y adquirir conocimientos sobre nutrición	ODS11	La educación puede aportar las competencias necesarias para contribuir a configurar y mantener unas ciudades más sostenibles y alcanzar la resiliencia en situaciones de desastre
ODS3	La educación puede aportar una contribución decisiva para muchas cuestiones relativas a la salud, como la mortalidad prematura, la salud reproductiva, la difusión de las enfermedades, el bienestar y los estilos de vida saludables	ODS12	La educación puede influir decisivamente en los patrones de producción (p.ej., respecto a la economía circular) y en la información de los consumidores sobre la producción de bienes más sostenibles y la limitación de los desechos
ODS5	La educación de las mujeres y las niñas es particularmente importante para lograr la alfabetización básica, desarrollar las competencias y capacidades participativas y mejorar las oportunidades vitales	ODS13	La educación es clave para la comprensión de los efectos del cambio climático por el público en general, así como para la adaptación y la mitigación, especialmente en el ámbito local
ODS6	La educación y la formación aumentan las competencias y la capacidad para usar los recursos naturales de forma más sostenible y pueden contribuir a promover la higiene	ODS14	La educación es importante para concienciar sobre el entorno marino y fomentar un consenso proactivo respecto a su uso racional y sostenible
ODS7	Los programas educativos, especialmente los no formales y los informales, pueden promover una mejora en la conservación de la energía y el uso de fuentes de energía renovables	ODS15	La educación y la formación desarrollan las competencias y la capacidad para garantizar medios de subsistencia sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, especialmente en entornos amenazados
ODS8	Hay una relación directa entre la vitalidad económica, la iniciativa empresarial, las competencias para el mercado laboral y el nivel educativo	ODS16	El aprendizaje social es vital para propiciar y promover unas sociedades participativas, inclusivas y justas, así como la coherencia social
ODS9	La educación es necesaria para desarrollar las competencias que permiten construir unas infraestructuras más resilientes y lograr una industrialización más sostenible	ODS17	El aprendizaje permanente desarrolla la capacidad para entender y promover las políticas y prácticas de desarrollo sostenible

Fuente: UNESCO (2016, p. 38)

Se evidencia que la educación es clave para alcanzar las metas propuestas en cada uno de los ODS. El análisis realizado sobre el papel de la mujer y las niñas en los ODS-seleccionados contribuirá a comprender la problemática desde un enfoque más holístico, permitiendo que emerjan todas las dimensiones del problema.

En base a este marco de consideraciones, el objetivo principal es realizar un análisis de contenido desde un posicionamiento crítico, reflexivo e interpretativo, transversal, no experimental, de los ODS objeto de estudio, en función de los informes generados por ONU Mujeres en el periodo 2019-2022. Los objetivos específicos giran en torno a:

- Conocer la situación de las mujeres y las niñas en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible seleccionados en el periodo objeto de estudio.
- Detectar las barreras y retos de las mujeres y niñas en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible seleccionados.
- Identificar los retos para la Educación Superior: aspectos pedagógicos, contenido, innovación e investigación.

2. METODOLOGÍA Y ENFOQUE DEL ESTUDIO

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos que se persiguen, el análisis de contenido se ha realizado teniendo en cuenta algunos planteamientos de Bardin (1991) donde se reconoce un esfuerzo de interpretación que gira en torno al rigor de la objetividad y de la fecundidad de la subjetividad. Para el autor, esta doble visión «disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito (no dicho), enterrado en todo mensaje» (Bardin, 1991, p. 7). Por otra parte, dentro de un posicionamiento de análisis crítico y reflexivo, resulta interesante la propuesta del análisis social crítico de autores como Fairclough (2023), quien considera que el análisis crítico del discurso (ACD) «aporta al análisis social crítico un enfoque particular sobre el discurso y sobre las relaciones entre el discurso y otros elementos sociales» (p. 1). Las fuentes documentales objeto de análisis han sido las distintas bases de datos y los informes de la ONU, concretamente ONU Mujeres. Igualmente se han consultado los fondos de

la biblioteca digital de la UNESCO, la base de datos del Grupo de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUDS) y el Banco Mundial.

El posicionamiento es evidente e implica la necesidad de afrontar el estudio desde una perspectiva holística, crítica, reflexiva y hermenéutica (Martínez, 2020). Se trata de generar una nueva visión e interpretación de la temática a estudiar. Desde este punto de vista metodológico se hace necesario cierto margen de libertad, como señala Séneca (citado en León Sanz, 1995): «Que haga esto nuestra alma: esconda todo lo que le ayudó y manifieste lo que ella hizo. Y aunque aparezca en ti la semejanza con alguno que tú hayas admirado profundamente, quiero que te parezcas a él como un hijo, no como una copia; la copia es una cosa muerta». Autores como Saavedra (2005) proponen una metodología hermenéutica reflexiva que ayude a interpretar la realidad desde lo vivido, relacionando educación con cultura y desde la interpretación de los textos. La metodología empleada es, por tanto, adecuada para permitir que emerjan otros posicionamientos que impulsen al cambio educativo. Finalmente, la metodología utilizada permite hacer un mapeo a nivel cualitativo de la situación actual de la mujer ante los ODS seleccionados. En consonancia con el posicionamiento, y dada la limitación del espacio, se optó por abordar aquellos ODS que a nivel general son menos identificados con las mujeres y las niñas.

3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS: PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES ANALIZADOS

A continuación, se presentan los informes generados por ONU Mujeres con relación al seguimiento de los ODS desde 2019 a 2022¹.

3.1. Informe 2019. Avances en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: La instantánea de Género 2019

Este informe se centra en «No dejen atrás a ninguna mujer ni a ninguna niña: por qué es importante un enfoque multidimensional y multisectorial» (ONU Mujeres, 2019b, p. 5) e insta no solo a identificar las niñas y mujeres

1. Los informes que se han analizado fueron elaborados por ONU Mujeres. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas.

que quedan atrás, sino también las formas en las que se experimenta la exclusión y la marginación. Respecto al enfoque metodológico propuesto se justifica así:

El desglose por sexo por sí solo no refleja adecuadamente los grupos de mujeres y niñas más desfavorecidos. Para identificar a los más rezagados es necesario desglosar simultáneamente los datos por múltiples dimensiones, incluidos los ingresos, el sexo, la edad, la raza, el origen étnico, la situación migratoria, la discapacidad, la ubicación geográfica y otras características pertinentes para los contextos nacionales. (ONU Mujeres, 2019b, p. 5)

Al igual que lo establecido en los propósitos de Estrategia 2025, este informe anima a la utilización de metodologías que incluyan el análisis cualitativo acompañando a la estadística descriptiva, a fin de comprender las causas y el porqué de las desigualdades. Las afirmaciones son rotundas: «solo después de evaluar todos los efectos de la discriminación múltiple y las privaciones agrupadas podrán adaptarse las políticas para satisfacer las necesidades de la población destinataria» (ONU Mujeres, 2019b, p. 5).

La premisa es que no existen datos sociodemográficos de 350 millones de personas. Los retos planteados y propuestos en el informe de 2019 giran en torno a la producción y gestión de los datos y a identificar personas sin hogar, institucionalizadas o personas nómadas, e incluso hace referencia a la falta de datos sobre personas que viven en zonas de difícil acceso debido a desastres naturales o conflictos bélicos. Por otra parte, se constata la problemática de los datos y se propone la inversión, gestión y utilización de los mismos para facilitar el mapeo de las situaciones, precisamente para no dejar a nadie atrás.

3.2. Informe 2020. Avances en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: la instantánea de género 2020

Centrado en «No dejen atrás a ninguna mujer ni a ninguna niña: la pandemia de COVID-19 revela y exacerba las desigualdades» (ONU Mujeres, 2020, p. 4), el informe gira en torno a las consecuencias de esta crisis sanitaria mundial. Concretamente, se analizan las muertes maternas e infantiles adicionales atribuidas a los efectos indirectos de la pandemia. Se advierte del posible aumento de las muertes maternas mensuales adicionales, estimándose que en

caso de interrumpir la atención sanitaria habitual podría producirse un incremento del 8,3% al 38,6% en 118 países de renta baja o media. Obviamente, esto significa un llamamiento a la cooperación y a los Gobiernos en general para no desatender la cuestión de la salud femenina.

Las muertes maternas contempladas en el informe de 2020, así como en otros documentos consultados, como el programa Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente 2016-2030, generado por la Organización Mundial de la Salud (2015) son consideradas como prevenibles. El análisis evidencia que el acceso a los sistemas sanitarios, asistencia en el parto o el acceso a los alimentos o el agua, así como la higiene y cuidados, son los factores más importantes que han resultado agravados por la pandemia. El informe también ofrece datos relacionados con el acceso a la atención sanitaria y la economía por parte de las poblaciones indígenas, que enfrentan retos y dificultades sin precedentes históricos. Nuevamente son las mujeres y los menores los que sufren las mayores consecuencias.

3.3. Informe 2021. El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Panorama de género 2021

Con la frase «No dejar a ninguna mujer ni a ninguna niña atrás: las desigualdades mundiales han aumentado como resultado del COVID-19» (ONU Mujeres, 2021b, p. 4), el informe comienza con titulares como «la pandemia ha neutralizado el escaso progreso de las mujeres» (p. 5). Se centra en el análisis de la situación de las mujeres tras un año y medio de la declaración de la pandemia mundial por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El balance se hace sobre todo en relación a la participación en la economía y la política, señalando que las mujeres se han visto más afectadas que los hombres por la pérdida de trabajo. Especial atención merece el dato que ofrece respecto al papel de las mujeres en el ámbito sanitario. En este sentido, las mujeres ocupan más del 75% de los empleos en el ámbito de la salud en todo el mundo, lo que según el informe «las vuelve indispensables para la respuesta al COVID-19» (ONU Mujeres, 2021b, p. 4). «Sin embargo, ocupan apenas el 28% de los cargos ejecutivos del sector sanitario» (ONU Mujeres, 2021b, p. 5). Es interesante el dato presentado respecto al estudio realizado en 334 equipos responsables de tareas contra el COVID-19 de 137

países. Solo el 4% de los equipos presentaba paridad de género, mientras que en 26 países no había participación femenina, una nueva muestra de las desigualdades en los puestos de gestión y toma de decisiones. Esta cuestión también se contempla en el informe de la ONU (2020) sobre las medidas para la recuperación socioeconómica tras la pandemia.

El foco de este informe, además, establece el acceso a las vacunas como un elemento más de desigualdad. En este caso, en al menos 29 países de los 36 donde se obtienen datos estratificados existe igualdad entre hombres y mujeres en relación a las vacunas. Si bien se hace alusión a las personas trans, no binarias e intersexuales, por ejemplo, en la India se estima que medio millón de personas se identifican con otros géneros. Por otra parte, se observa una reducción de la esperanza de vida tras analizar los datos obtenidos en Estados Unidos (EEUU), donde se aprecian desigualdades según la procedencia de la siguiente manera: «la pérdida es considerablemente mayor entre las mujeres hispanas (2,9 años) y las mujeres negras no hispanas (2,7 años), en comparación con las mujeres blancas no hispanas (1,1 años)» (ONU Mujeres, 2021b, p. 5). Se toma como referencia el dato de pérdida de 1,5 años de vida de promedio entre 2018-2020.

3.4. Informe 2022. El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Panorama de género 2022

El centro de interés del informe es «No dejar a ninguna mujer ni a ninguna niña atrás: La enseñanza universal de calidad para todas las niñas sigue fuera de alcance» (ONU Mujeres, 2022, p. 5). Se constata cómo, a pesar de los esfuerzos de años de dedicación, sigue siendo un reto. Se muestran los beneficios directos e indirectos de la educación de las niñas y las jóvenes coincidiendo con el objetivo de este análisis, que quiere evidenciar y transmitir la idea de que no debe identificarse el acceso a la educación de calidad con la instrucción en las letras, cuestión que se defenderá en las conclusiones. Retornando al informe objeto de estudio, se relaciona el acceso a la educación con una mayor reducción de la pobreza, mejor salud materna, descenso de la mortalidad infantil, mayor prevención del Virus de la Inmunodeficiencia Humana (VIH) y reducción de la violencia contra las mujeres.

Los datos estratificados obtenidos de 29 países muestran que no hay una desigualdad entre niños y niñas, sino entre distintas situaciones económicas dentro del mismo género. Así, se percibe la existencia de una brecha entre el 11,5% y el 72,2% entre las niñas más pobres de medios rurales y las ricas de medios urbanos al finalizar el segundo ciclo de enseñanza secundaria. Otro aspecto analizado es el acceso a la educación de las niñas con discapacidad, siendo este grupo más afectado por la pandemia.

Tras presentar los informes referenciados se constata que no solo se requiere mejorar el proceso de obtención de datos, sino que es necesaria su interpretación cualitativa. Por otra parte, las consecuencias del COVID-19 han dejado un panorama desolador a nivel general y en relación a las mujeres y niñas en particular.

A continuación, se presenta un análisis interpretativo para identificar los temas afrontados en los informes del periodo 2019-2022, con relación a las mujeres y niñas.

4. EL PAPEL DE LA MUJER Y LAS NIÑAS EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE OBJETO DE ANÁLISIS

En primer lugar, el ODS 3: «Salud y bienestar» plantea garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades. Una de sus metas es la reducción de la tasa mundial de mortalidad materna a menos de 70 por cada 100.000 nacidos vivos, así como garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, tal y como se recoge en la meta 3.7.

Respecto a esta temática, los informes analizados muestran que la situación de crisis general, hambre y desempleo trae consigo el aumento de la pobreza a nivel mundial, afectando de forma desigual a las distintas regiones del planeta. Lamentablemente, ya no se habla de Norte y Sur en relación a desarrollo o subdesarrollo. Hoy el hambre y la pobreza están en todas las sociedades. Si el aumento del hambre es una consecuencia más de la pandemia, la salud y el bienestar son otras. En este campo los informes sobre seguimiento de ODS y mujeres se centran fundamentalmente en el acceso a la asistencia sanitaria, especialmente respecto al estado de gestación y al parto. En la Tabla 2 se muestra un resumen de las cuestiones más relevantes respecto al ODS 3 y las mujeres, en el periodo objeto de estudio.

Tabla 2. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 3

ODS 3: Salud y Bienestar	
AÑO 2019	El acceso a la asistencia cualificada en el parto está estrechamente relacionado con la riqueza y el lugar de residencia: urbano o rural.
AÑO 2020	Las trabajadoras sanitarias estuvieron en primera línea durante la pandemia por COVID-19 poniendo en peligro sus vidas.
AÑO 2021	La interrupción de los servicios esenciales de salud debido al COVID-19 ha generado estragos en la vida de las mujeres y las niñas.
AÑO 2022	Un financiamiento insuficiente e imprevisible para las prioridades de género estropea las perspectivas de un cambio real.

Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

En 2019, el ODS 3 se relaciona con el desarrollo urbano y la asistencia de sanitarios en el momento del parto. Se evidencian las desigualdades entre las zonas urbanas y rurales, por lo que el acceso a la sanidad es un tema a resolver. Posteriormente, en 2020 se establece que casi el 70% de los sanitarios mundiales son mujeres que han estado expuestas al virus. También se resalta que la crisis sanitaria, por saturación o cierre de los centros, así como por el confinamiento, ha afectado a las mujeres en relación a la maternidad segura y uso de anticonceptivos modernos. La gestación y salud sexual siguió siendo una preocupación en el informe de 2021, donde se estima que durante el primer año de crisis 12 millones de mujeres de 115 países de ingresos bajos y medianos quedaron sin servicios de planificación familiar, dando lugar a 1,4 millones de embarazos no deseados. La cuestión de la gestación, abortos y asistencia sanitaria sigue siendo uno de los temas principales dentro de este ODS, como muestra el informe de 2022:

Aunque se puede prevenir, el aborto en condiciones inseguras es una de las principales causas de mortalidad y morbilidad maternas. Hoy más de 1200 millones de mujeres y niñas en edad reproductiva viven en países con algún tipo de restricción para el acceso al aborto seguro. (ONU Mujeres, 2022, p. 8)

La educación sexual y la legislación al respecto son temas cruciales que también se relacionan con la educación y la finalización de los estudios secundarios. Dentro de temática de salud, ya en el informe de 2021 se mostraba que «la pandemia detuvo los servicios críticos de salud mental en el 93% de 130

países; sin embargo, apenas el 17% de los países destinaron financiamiento adicional para apoyo psicosocial y de salud mental en los planes nacionales de respuesta al COVID-19» (ONU Mujeres, 2021a, p. 8), cuestión que es objeto de estudio en la actualidad.

Siguiendo el objetivo de este trabajo, se identifica el ODS 6: «Agua limpia y saneamiento» como fundamental para la vida de las mujeres y niñas. En él se establece garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos. En la meta 6.2 se propone lograr el acceso a servicios de saneamiento e higiene adecuados y equitativos para todos y poner fin a la defecación al aire libre, prestando especial atención a las necesidades de las mujeres y las niñas y las personas en situaciones de vulnerabilidad. Mientras que en la meta 6.b se establece apoyar y fortalecer la participación de las comunidades locales en la mejora de la gestión del agua y el saneamiento.

El análisis de los informes ha permitido que emerjan cuestiones que a priori no son contempladas como tal y que pueden ser objeto de estudios académicos. En la Tabla 3 se muestran algunos de los temas claves que afectan a las mujeres.

Tabla 3. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 6

ODS 6: Agua limpia y saneamiento	
AÑO 2019	Las mujeres y niñas soportan la carga más pesada en la recogida de agua para uso doméstico.
AÑO 2020	La falta de saneamiento adecuada y de instalaciones para lavarse las manos es otro factor que disuade a las niñas a volver a la escuela.
AÑO 2021	Pese a la importancia crucial del agua, la representación de las mujeres en su gestión es extremadamente baja.
AÑO 2022	La identificación del estrés hídrico hace mella en el tiempo, la salud y la vida de las mujeres y las niñas.

Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

El agua limpia y los saneamientos no son una cuestión que escape al tema de género. Así, el informe de 2019 arranca con la afirmación que se muestra en la tabla anterior. Se considera que la recogida de agua entra dentro de las tareas domésticas que son atribuidas a las mujeres y niñas, lo que supone que para el abastecimiento del hogar deben soportar grandes cargas y recorrer

gran distancia. Se estima que en 2017 unos 785 millones de personas vivían sin servicios básicos de agua potable.

Son interesantes los datos mostrados en el informe de 2020 respecto a los saneamientos en las escuelas, que en principio pudieran afectar por igual a niños y niñas, pero que impacta especialmente a niñas, adolescentes y mujeres, ya que la ausencia de saneamientos supone un problema a la hora de gestionar sus periodos menstruales de forma segura y con dignidad. Llama la atención que «en las escuelas de los campos de refugiados de Yibuti, 150 niñas comparten solo un retrete», aportado en el documento (ONU Mujeres, 2020, p. 22). En ocasiones se olvidan todos los posibles escenarios en los que se debe intervenir, de ahí la necesidad de complementar los datos con análisis cualitativos que no solo ayuden a la interpretación de los mismos, sino a generar nuevos conocimientos que orienten la innovación y la investigación.

El problema del abastecimiento de agua doméstica a cargo de las mujeres y las niñas es una cuestión transversal que se afronta en todos los informes. Es interesante el apunte que se hace en el informe de ONU Mujeres (2021a): «las iniciativas para mejorar la gestión de los recursos hídricos; sin embargo, a menudo desestiman el papel central de las mujeres» (p. 12). Se muestra aquí uno de los temas que pueden ser determinantes y necesarios para la interpretación de los datos: la cuestión cultural y religiosa. Nuevamente surge la necesidad de cambio en la investigación propuesta desde la etnografía y respondiendo a necesidades locales, respetando la cultura e idiosincrasia de los pueblos.

En 2022 se considera que la mala gestión, la contaminación y el uso excesivo son las causas del estrés hídrico que se sufre a nivel mundial afectando a más de 733 millones de personas, donde 800.000 mujeres y niñas mueren cada año por falta de agua limpia. Se insiste en que las mujeres y las niñas son las que deben caminar para ir en busca del agua y que las necesidades fisiológicas de la mujer la hacen más vulnerable ante la ausencia de agua, ya que supone una amenaza para su salud. Recordemos que las mujeres tienen una mayor necesidad de agua e higiene durante la menstruación, el embarazo y la recuperación postparto, estableciéndose que la mujer en período de lactancia necesita de 5,3 litros de agua diarios. Del mismo modo, se muestra que la falta de agua es la causa del aumento de las enfermedades, lo que se evidencia

en los 44 millones de mujeres embarazadas con anquilostomas asociados al saneamiento que causan anemia materna y nacimientos prematuros.

Siguiendo con el análisis de los datos aportados por los informes objeto de estudio, en relación al ODS 7: «Energía asequible y no contaminante» se pretende garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna. Si bien parece que los instrumentos de recogida de datos no contemplan indicadores específicos en relación al género, sí que se aportan datos sobre algunos aspectos de la situación de la mujer respecto a la energía asequible y no contaminante, tal y como se muestran de forma resumida en la Tabla 4.

Tabla 4. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 7

ODS 7: Energía asequible y no contaminante	
AÑO 2019	Según los datos de 2017, 3000 millones de personas en el mundo carecen de combustibles y tecnologías limpias para cocinar. Las niñas de los hogares que utilizan combustibles sólidos para cocinar pasan 18 horas a la semana recogiendo combustibles, frente a las 5 horas semanales de los hogares que utilizan combustibles limpios. Según datos de 13 países del África subsahariana.
AÑO 2020	La falta de combustible y tecnología limpia para cocinar, provoca la muerte prematura de casi 2 millones de mujeres al año. Se estima que unos 3.000 millones de personas cocinan utilizando fuegos abiertos contaminantes o cocinas de queroseno. Los datos muestran que en 2016 representó 1,8 millones de muertes femeninas prematuras asociadas a la contaminación de aire en el hogar.
AÑO 2021	Solo 1 de cada 10 directores ejecutivos en la industria de rápido crecimiento en las energías renovables son mujeres. El informe se centra en la transformación acelerada que está experimentando el sector de la industria en energías limpias y bajas emisiones de carbono.
AÑO 2022	Las energías asequibles y no contaminantes, fundamentales para salvar vidas y para la productividad, siguen fuera del alcance para millones de mujeres y niñas en Asia y África subsahariana. En 2020, 733 millones de personas en el planeta carecían de acceso a la electricidad

Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

En los distintos informes se muestra que el uso de combustibles impuros como el queroseno, en ausencia de tecnología limpia y electricidad, así como la dependencia de combustibles sólidos como la madera, carbón o estiércol,

siguen siendo habituales en el 52% de la población de 124 países (ONU Mujeres, 2019, p. 20). Esto supone un problema para la salud, al tiempo que, como muestra la Tabla 4, la recogida de estos materiales necesarios para cocinar es fundamentalmente una actividad a cargo de mujeres y niños. Todo ello repercute negativamente no solo en el desarrollo físico, sino en las limitaciones para asistir a la escuela. En este mismo sentido, el informe de 2020 manifiesta: «las mujeres expuestas a altos niveles de humo en espacios cerrados tienen más del doble de probabilidades de padecer una enfermedad pulmonar obstructiva crónica que las mujeres que utilizan combustibles y tecnologías menos contaminantes» (ONU Mujeres, 2020, p. 23). También el Banco Mundial ha emitido un informe de 2023, referido a cuestiones de energía y su relación con otros ODS.

Con relación al sector empresarial, económico y de producción, es interesante el dato que aporta el informe de 2021 sobre el nivel académico de las mujeres que ocupan cargos directivos en las nacientes empresas de energía. Se establece que el 15% de las mujeres tienen el título de doctorado, frente al 12% de los hombres, y el 36% han cursado un máster, por un 34% de hombres. Se insta a interpretar que las mujeres requieren de mayor esfuerzo y formación académica para acceder a puestos de gestión.

El informe de 2022 se centra nuevamente en la energía de uso doméstico, indicando que se calcula que 2400 millones de personas tienen que cocinar con combustibles ineficientes y contaminantes. El análisis cualitativo que acompaña a los datos es muy significativo e importante para orientar la investigación en la Universidad. Se relaciona el acceso a la energía eléctrica con las oportunidades para el acceso al mundo laboral, a la educación, desarrollo personal o bienestar y salud. Por otra parte, recuerda que la electricidad es fundamental en la sanidad, sobre todo en casos de emergencia como se ha puesto de evidencia en la crisis por COVID-19.

Respecto al ODS 9: «Industria, innovación e infraestructura», en 2019 se hace énfasis en el papel de la mujer en la investigación, tema que se repite en el informe de 2021. A pesar de reconocer la aportación de las mujeres en los logros alcanzados en la investigación médica, se reconoce una brecha tanto en presupuestos como en cargos de gestión en la investigación. El informe lo considera de esta forma: «las brechas de género entre las personas abocadas a la investigación pueden reflejar en parte la menor presencia de mujeres en

la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, donde solo algo más de la tercera parte de los graduados son mujeres» (ONU Mujeres, 2021a, p. 15). Algunos datos destacables se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 9

ODS 9: Industria, innovación e infraestructura	
AÑO 2019	Las mujeres ocupan menos de un tercio de los puestos de investigación en el mundo. Por término medio, ocupan el 28,8% de los investigadores en el mundo, pero éste varía en función de las regiones.
AÑO 2020	Los empleos femeninos en la industria manufacturera suelen ser poco seguros y corren el riesgo de desaparecer.
AÑO 2021	Las mujeres representan solo una tercera parte de las personas dedicadas a la investigación en el mundo, pese a que estuvieron al frente de las innovaciones contra el COVID-19.
AÑO 2022	Sigue la brecha de género en el campo de la tecnología. En todo el mundo, las mujeres desempeñan apenas 2 de cada 10 trabajos en el campo de la ciencia, la ingeniería y la tecnología de la información. Las mujeres conforman solo el 16,5% de los inventores que figuran en las solicitudes de patentes internacionales en todo el mundo.

Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

En este tema resulta interesante complementar el análisis con los datos publicados en el informe de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) de 2022: «Análisis de la presencia de mujeres en la producción científica española 2014-2018», donde se recoge:

Los hombres tienen más movilidad que las mujeres y publican más a menudo fuera de su país de origen. Se identificó además que las publicaciones de investigadores/as móviles tienen mayor impacto (en término de citas) que las de investigadores/as que nunca abandonaron su país de origen. Por tanto, las diferencias en la movilidad pueden contribuir a las disparidades de género en el avance de la carrera investigadora. (FECYT, 2022, p. 22)

En relación a la promoción laboral se muestra cómo esto afecta a la solicitud de sexenios de investigación, estimados en un 30% menos que los hombres en los campos de las ingenierías de la comunicación y computación, entre otras áreas de ciencias. En consonancia con el objetivo de este trabajo, resulta

interesante relacionar estos datos con los recogidos en el informe de la ONU sobre la familia actual, donde las labores de cuidados siguen estando a cargo de las mujeres (ONU Mujeres, 2019a). De esta forma, se establece una relación entre la vida familiar respecto a la equidad e igualdad y la consecución de los ODS. Las dificultades que tienen las mujeres para la promoción académica han sido mostradas en otros trabajos previos (Vargas, 2014).

Retomando el análisis de los informes de ONU Mujeres sobre el seguimiento de los ODS, vemos que el informe de 2020 hace alusión a las consecuencias de la pandemia respecto a la industria manufacturera, en la que trabaja un alto porcentaje de mujeres, si bien la mayoría son hombres, dejando a las mujeres los puestos más vulnerables. Por ello, se deben tener en consideración los efectos provocados en las pequeñas y medianas empresas (pymes), muchas veces a cargo de mujeres. Desde la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (2020) se han emitido distintos informes y guías para la recuperación de las empresas y reactivación de la industria tras la COVID-19.

El acceso a la tecnología y el uso de Internet por parte de las mujeres es el tema central del informe de 2022. Se considera que en el campo de la tecnología y la innovación sigue habiendo una brecha, con escasa representación de mujeres y niñas en la industria, el mundo académico y en las tecnologías en general. Por otra parte, la violencia a través de Internet es mayor hacia las mujeres. De igual modo, se recurre a la necesidad de incluir a la mujer en la ciencia por su capacidad creativa y su visión para dar respuesta a las necesidades del mismo género. La preocupación por la participación de la mujer en la ciencia es un tema que se afronta en otros foros e informes. Como se verá en el apartado de propuestas y estrategias en la docencia universitaria, la celebración desde la ONU del Día Mundial de la Mujer y la Niña en la Ciencia (ONU, 2022a) se propone desde el acrónimo I.D.E.A.S., que corresponde a Innovar, Demostrar, Elevar, Avanzar y Sostener. En este mismo espacio se recogen las palabras del Secretario General de la ONU, quien afirma que «todos podemos poner de nuestra parte para aprovechar el enorme talento sin explotar de nuestro mundo, empezando por abrir las puertas de las aulas, los laboratorios y los consejos de administración a las mujeres de ciencia» (Guterres, 2022).

Respecto a la invención y patentes a cargo de mujeres, los datos que ofrece el informe de 2022 hacen referencia a que las mujeres conforman solo el 16,5% de los inventores que figuran en las solicitudes de patentes internacionales en todo el mundo. La presencia de mujeres y de otros grupos marginados en el ámbito de la tecnología produce soluciones más creativas y tiene un mayor potencial de innovación para responder a las necesidades de las mujeres y promover la igualdad de género.

Llegados a este punto, resta mostrar el análisis realizado respecto al ODS 11: «Ciudades y comunidades sostenibles». Como punto de partida se contemplan los requisitos mínimos para la vivienda digna, donde los saneamientos, el acceso al agua potable, instalaciones de saneamiento mejoradas, vivienda duradera y superficie habitable suficiente, son las condiciones que se consideran primordiales en relación a la vivienda. Todas estas cuestiones se abordan en los informes emitidos en el periodo de tiempo analizado. Así, en 2019 las mujeres suponían el 70% de los barrios marginales según los datos aportados por 62 países en desarrollo, tal y como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 11

ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles	
AÑO 2019	Más mujeres que hombres viven en barrios marginales, sin tener acceso a elementos tales como agua potable, una vivienda duradera, entre otros.
AÑO 2020	Un transporte público seguro y fiable puede ser el salvavidas para mujeres pobres de las ciudades. La crisis por COVID-19 también ha afectado al servicio de transporte público y por ello al empleo y acceso a la sanidad. Se considera que hay 1.000 millones de personas que viven en barrios marginales.
AÑO 2021	Las precarias condiciones de vida en los barrios marginales pueden conducir a mayores tasas de infección y muerte por COVID-19 entre las mujeres. Limitan el acceso a la educación y aumenta el riesgo de violencia física, sexual, emocional a manos de sus parejas.
AÑO 2022	La mitad de las mujeres se sienten inseguras al caminar solas por la noche en zonas urbanas y la evidencia indica que hubo una escalada de la violencia y el acoso durante la pandemia.

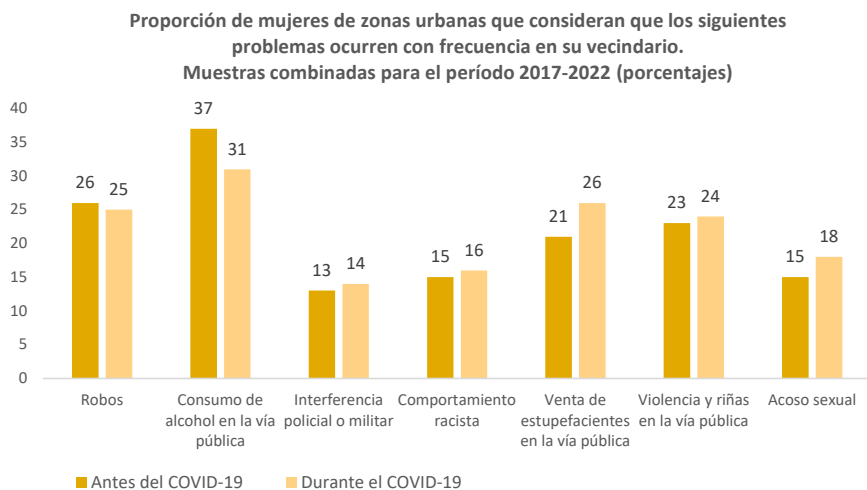
Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

En el informe de 2020 se establece lo que se considera barrio marginal, incluyendo la vivienda inadecuada, la falta de agua corriente, los aseos compartidos, los sistemas de gestión de residuos deficientes o inexistentes, el acceso limitado a los servicios sanitarios oficiales y el transporte público inaccesible o abarrotado. Como se verá en el apartado de conclusiones, estos aportes son necesarios e interesantes, no solo para investigar, sobre todo, desde la ingeniería civil, sino para reorientar las convocatorias y gestión de los presupuestos en los proyectos de cooperación. Continúa el informe señalando que las mujeres entre 15 y 49 años están sobrerrepresentadas en los barrios marginales o de condiciones similares en el 80% de los países de los que se tienen datos.

En 2021 las consecuencias de la pandemia siguen siendo uno de los puntos clave. Vivir en barrios con las características descritas anteriormente favorece las infecciones y limita el acceso a la sanidad, incluyendo a las mujeres y las niñas en estado de gestación. Si en el informe anterior se establecía la cifra de las personas que vivían en suburbios, los datos de 2021 señalan que más de 1.000 millones de mujeres viven en asentamientos informales y barrios marginales (ONU Mujeres, 2021a, p. 17). Se recuerda que la meta 11.1 hace referencia a asegurar el acceso de todas las personas a viviendas y servicios básicos adecuados, seguros y asequibles y mejorar los barrios marginales.

Llama la atención el tema que aborda el informe de 2022, en el que se afronta el problema de la seguridad en las ciudades. Esta es una interesante aportación que respalda la necesidad de la educación para la ciudadanía basada en el respeto y la convivencia. Los niveles de delincuencia también son un tema educativo. En la Figura 1, tomada del informe, se muestran los temas sobre seguridad que más preocupan a las mujeres, según los datos obtenidos.

Figura 1. Seguridad ciudadana



Fuente: World Values Surveys, 2017-2022 (en ONU Mujeres, 2022)

La falta de seguridad se asocia con el diseño de las construcciones en las ciudades, como puede ser la falta de campo visual en parques y calles. Asimismo, es importante el mantenimiento del alumbrado, la vigilancia en aseos públicos o los lugares para aparcar, que en ocasiones son escenarios de violencia sexual. Según se muestra en el informe otra amenaza es el comportamiento racista, con un 16%, y la violencia en la vía pública, un 24%. Según ONU Mujeres (2022), la evaluación efectuada en 13 países mostró que el 49% de las mujeres de zonas urbanas se sienten menos seguras al caminar solas por la noche desde el COVID-19 (p. 25).

Por último, el ODS 16: «Paz, justicia e instituciones sólidas» plantea promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas. Las metas que se proponen giran fundamentalmente en torno a la justicia social, poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños. Estos aspectos se consideran fundamentales para la consecución de dicho ODS. Si en páginas anteriores se abordan cuestiones más visibles para la ciudadanía, en el ODS 16 se abordan otras que implican más a las instituciones, haciendo alusión a su responsabilidad en los conflictos sociales

o el nivel de representación que tienen las mujeres, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Resumen – Identificación de temas respecto al ODS 16

ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas	
AÑO 2019	Los conflictos, que tienden a aumentar en las crisis, ponen en grave peligro sus derechos. Tres cuartas partes de las víctimas de la trata de seres humanos son mujeres y niñas.
AÑO 2020	La participación plena, igualitaria y significativa de las mujeres será crucial para que el mundo «se reconstruya mejor» tras la pandemia. Explica la incidencia de muertes por COVID en los países gobernados por mujeres.
AÑO 2021	La igualdad en el poder de decisión que enfrentan las mujeres socava el desarrollo en todos los ámbitos.
AÑO 2022	En todos los espacios de toma de decisiones, la paridad de género está lejos de alcanzarse.

Fuente: Informes de Seguimiento de los ODS (ONU Mujeres)

La trata de personas, la mayoría con fines de explotación sexual, es una cuestión que se afronta en este ODS 16 y en concreto haciendo referencia a mujeres y niñas. El informe de 2019 afirma lo siguiente: «como consecuencia, los crímenes contra las mujeres y las niñas se cometen con impunidad generalizada: el homicidio, la violación y otras formas de violencia contra las mujeres sigue siendo omnipresente después de los conflictos» (ONU Mujeres, 2019, p. 30). Por otra parte, se considera que las mujeres están infrarrepresentadas en las instituciones de gobernanza, tanto a nivel mundial como regional y local. Se considera que no se han aprovechado las oportunidades para promover el liderazgo de las mujeres, algo necesario si se quiere llevar a una visión de género.

Los datos sobre el COVID-19 en los países gobernados por mujeres se muestran en el informe de 2020. Un estudio que no deja de sorprender cuando indica que «en los países con mujeres al frente, las muertes confirmadas por COVID-19 son seis veces menores que en los países dirigidos por hombres» (ONU Mujeres, 2020, p. 34). La rápida respuesta de las mujeres líderes, y un mayor énfasis en el bienestar social y medioambiental como tendencia, son

los elementos que han intervenido. El mismo texto hace alusión al papel de la mujer en la gestión de conflictos y resolución de los mismos. Se muestra que las negociaciones de paz realizadas por mujeres son más duraderas que las que realizan los hombres. A pesar del éxito reconocido, el informe de 2020 señala que entre 1992 y 2019 las mujeres representaron de media el 6% de los mediadores, con igual porcentaje de los signatarios, y el 13% de los negociadores en los principales procesos de paz de todo el mundo.

Es interesante la aportación realizada en este informe respecto a lo que entendemos o interpretamos como libertad de expresión. Así, el dato que se aporta es de 225 homicidios de defensoras de derechos humanos, periodistas y sindicalistas, denunciados entre 2015 y 2019, aunque se intuye que pudieran ser más.

La expectativa de alcanzar sociedades pacíficas, justas e inclusivas se muestra complicada en el informe de 2021. La situación actual en el mundo, donde como hemos visto aumentan las desigualdades, los conflictos, la violencia contra las mujeres y las repercusiones de la pandemia son las causas según se muestran en el documento. Por otra parte, la representación parlamentaria sigue siendo escasa y se centra mayoritariamente en cuestiones de igualdad: «las mujeres presiden solo el 18% de los comités gubernamentales sobre asuntos exteriores, defensa, finanzas y derechos humanos, en comparación con el 70,1% de los comités sobre igualdad de género» (ONU Mujeres, 2021, p. 19).

El análisis realizado ha permitido tener una visión holística de los problemas que se identifican con las mujeres y las niñas en relación a los ODS seleccionados. Cabe ahora orientar el discurso hacia los retos que se le plantean a la Educación Superior.

5. DISCUSIÓN

El análisis realizado ha permitido conocer que la situación de las mujeres y las niñas en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible seleccionados en el periodo objeto de estudio, entre 2019 y 2022, según los datos recogidos en los informes de ONU Mujeres, está lejos de alcanzar las metas y objetivos planteados para 2030. La crisis sanitaria por COVID-19 ha condicionado la evolución de los Objetivos y, si algunos como el acceso al agua y

saneamientos son fundamentales para todos, el análisis de los informes nos ha permitido tomar conciencia de la importancia del agua para las mujeres y las niñas. La cuestión fisiológica que demanda más cantidad de agua en ciertos momentos de su vida se suma a las tradiciones y cultura, que pueden suponer una barrera o limitación a la hora de hablar de igualdad y equidad. Por lo tanto, sería uno de los temas en los que la Educación Superior tiene un reto, incluyendo la dimensión cultural tanto en las investigaciones como en el diseño de proyectos de cooperación. Por otra parte, se plantea la necesidad de incluir metodologías que permitan dar visibilidad a lo que se oculta tras los datos cuantitativos. Entender, comprender y conocer es fundamental para responder a necesidades concretas y reales. La etnografía, el estudio de casos y las historias de vida son, entre otras metodologías cualitativas, las que deben posicionarse en la Universidad. A nivel de formación, Magendzo (2001) habla de la pedagogía de los derechos humanos, donde se liga la educación en derechos con la pedagogía crítica, problematizadora, contextualizada y con la educación para el empoderamiento (p. 2).

Otro de los temas emergentes y, por tanto, un reto para la Educación Superior, es la cuestión de la seguridad de las mujeres en las ciudades. Algunos datos interesantes proporcionan información sobre hacia donde debe ir la innovación y las propuestas de investigación en campos de conocimiento como pueden ser la arquitectura, ingeniería, educación social, transportes e incluso la representación en los gobiernos locales. En suma, es importante tener en cuenta que estos problemas son multidimensionales y requieren un enfoque integral que abarque políticas, financiamiento adecuado, educación y concienciación pública.

A nivel de desarrollo profesional y, por ende, personal, se mantienen las barreras en la promoción y gestión de las empresas. Se destaca el dato en relación al agua y cómo, por cuestiones culturales, las mujeres y las niñas tienen una mayor responsabilidad de abastecer la vivienda y, sin embargo, tienen muy poca representatividad en la gestión del recurso natural. Se deduce, por tanto, que uno de los retos sociales es el establecimiento de políticas y leyes que regulen una participación equitativa y un plan de actuación a nivel educativo para mejorar la situación sin que suponga un enfrentamiento cultural.

Otra cuestión emergente es la brecha en la atención obstétrica de calidad, que se vincula a factores socioeconómicos y geográficos, dando como

resultado tasas más altas de complicaciones durante el parto en áreas rurales y entre poblaciones de bajos ingresos. Se recuerda que la reducción de la muerte maternal es uno de los objetivos planteados. Esta temática se relaciona directamente con la innovación e infraestructuras, debiendo apostar no solo por la creación de centros sanitarios, sino por la formación de profesionales en este campo de la salud a nivel local. Así mismo, el análisis ha evidenciado la necesidad de investigar y formar en cuestiones de educación para la salud, tanto sexual como mental.

A nivel general, tras el análisis realizado se evidencia que persiste la vulnerabilidad de mujeres y niñas en los ODS objeto de estudio. Los cambios realizados en las leyes, administración y políticas públicas son insuficientes.

6. RETOS PARA LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En consonancia con los objetivos planteados que orientan este trabajo, se considera de especial importancia identificar los temas fundamentales que pudieran dar contenido a asignaturas e investigaciones de las distintas áreas y ámbitos del conocimiento. En primer lugar, se parte de una visión holística de la Universidad, donde docencia, investigación, innovación y formación deben ir en consonancia. Ello supone que docentes y discentes deben posicionarse ante nuevas formas de aprender y enseñar. La propuesta de Freire, tomada por Serna (2016), propone una pedagogía problematizadora fomentando un pensamiento transdisciplinar a fin de poder abarcar los problemas desde y hacia todas sus dimensiones. Por otra parte, tal y como señala el autor:

Las prácticas pedagógicas, asociadas con la pedagogía crítica, crean en los estudiantes necesidades de adelantar y participar en las agendas político-corporativas, y los animan a la reconstrucción social para lograr la justicia social. Porque su análisis transdisciplinar de los niveles de realidad le brindan la capacidad de leer el mundo e intervenirlo para buscar el bienestar común. (Serna, 2016, p. 229)

Para ello se requiere asumir la necesidad urgente de un cambio de paradigma educativo a todos los niveles, empezando por la Educación Superior, que deben girar en torno a:

- El sentido y objeto de la educación abandonando el concepto tradicional centrado en los contenidos.
- Identificación de los agentes internos y externos que forman parte o pueden establecer sinergias con las instituciones de Educación Superior.
- Establecer otros tipos de liderazgo como el distribuido, el transformacional y el sostenible.
- La misión de la Universidad como institución que forma a futuros profesionales con capacidad para incidir y transformar la sociedad.
- Orientar la formación de profesionales en competencias personales y profesionales. Saber ser y saber estar, antes que saber o saber ser.

Respecto a la finalidad del acto educativo, se coincide con Sanjuán (1979) cuando dice que «el papel de la educación es hacer aflorar, cultivar, estimular las intrínsecas potencialidades hasta llevarlas a la plena actualización» (p. 9). Se presenta, por tanto, una acción educativa desde la acción, con participación activa en su propio proceso de aprendizaje. El liderazgo transformacional tratado por Pareja et al. (2022) apuesta por fomentar un clima de colaboración que alude a la persecución de las metas y producir mejoras en las personas involucradas, respetando sus aspiraciones y expectativas.

A nivel de docencia, se debe asumir que la educación es mucho más que la instrucción. La sociedad cambia y la educación debe ir en consonancia, no para imponer, sino para orientar, guiar y sobre todo responder a las necesidades emergentes. El conocimiento está en la red en constante crecimiento y rápida caducidad, por lo que es imposible estar en posesión del mismo. Se debe asumir la docencia como una invitación a compartir espacios de aprendizaje entre el personal docente y el estudiantado. Es más, los contenidos de las materias que se imparten en las distintas titulaciones deben ser revisados y estudiados, no como un fin, sino como un medio para acercarse a la sociedad actual. Esto supone que todas las materias debieran ser revisadas desde una perspectiva de género.

El segundo aspecto en relación a la docencia en Educación Superior es incluir metodologías participativas que permitan aprender, diseñar, organizar y ejecutar acciones ficticias o reales ofreciendo soluciones a problemas reales. Si se asume que los contenidos a impartir deben ser útiles para el

desarrollo profesional y vital del estudiantado y para la sociedad, estos deben emerger necesariamente de un proceso de búsqueda en el que se permita poner en juego los saberes ya adquiridos, tomando conciencia de lo aprendido y sobre todo descubriendo lo que falta por aprender.

Si a nivel de contenidos se debe velar por la utilidad de lo que se enseña y se aprende, también se debe evaluar la utilidad de lo que se investiga. A nivel de alumnado, los Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster son una excelente oportunidad para investigar sobre los ODS en general y en género en particular, a fin de concienciar y sensibilizar sobre ellos y permitir que el estudiantado se posicione como futuro profesional con capacidad de transformación social.

Nuevamente surge la cuestión de los paradigmas de investigación. En este sentido, Saavedra (2005) se refiere a la interpretación del lenguaje dentro del análisis y comprensión de los documentos. Se debe asumir que actualmente nos vemos inmersos en una tendencia que se centra en «generar datos». El dato, en sí, que se convierte en «número numeroso». Pero, ¿realmente se paran los investigadores a ver el origen y causas que han generado los datos? ¿Son esos datos el punto de partida para la reelaboración de un discurso pedagógico o mejora de la docencia? Se entiende que, por defecto, la investigación educativa debe necesariamente tender a la problematización, a zarandear cimientos y provocar diálogo y generar cambios, asumiendo que:

La reflexión crítica es un paso necesario que da un sujeto con el fin de salir del estado de *curiosidad ingenua* en el que permanece, para alcanzar la *curiosidad crítica* o epistemológica, estado que crea las posibilidades para llevar a cabo la transformación. (Saavedra, 2015, p. 20)

El análisis realizado evidencia las líneas de investigación que deben ocupar tanto tesis doctorales como proyectos de investigación. Algunos temas urgentes se centran en la higiene de mujeres y niñas o la seguridad ciudadana. Desde la ingeniería se deben buscar soluciones para resolver este tema; por ejemplo, en campos de refugiados y escuelas. Desde la medicina se deben aunar esfuerzos para tratar las consecuencias de la violencia sexual. La resolución de conflictos y mediación son líneas fundamentales para alcanzar gran parte de los objetivos propuestos para 2030. Se recuerda que gran parte de los conflictos bélicos se producen por la explotación de recursos naturales. Finalmente, y de forma transversal junto el género, se deben incluir

cuestiones relacionadas con la salud mental tratando de identificar temas colaterales a los problemas principales. Para ello es necesario apostar por metodologías cualitativas, críticas, etnográficas y desde el estudio de casos e historias de vida. Se insta de forma urgente a abandonar la tendencia a excluir estudios que no respondan a metodologías cuantitativas centradas en «muestras representativas».

6.1. Propuesta de estrategia de utilización de los Días Internacionales para incluir los ODS desde la perspectiva de género en la docencia

Tal y como se muestra en la página de la ONU (2022b), «los días internacionales sirven para poner a disposición del público en general información sobre cuestiones de interés, movilizar la voluntad política y los recursos para abordar los problemas mundiales y celebrar y reforzar los logros de la humanidad».

La metodología y aplicación en la docencia universitaria se desarrolla en Vergara y Aragón (2021), quienes lo han experimentado en distintas asignaturas y titulaciones relacionando los contenidos de las asignaturas con temas y retos de actualidad. En algunos ejemplos en relación a los ODS analizados vemos que el 22 de marzo se celebra el Día Mundial de Agua (ONU, 2022c). En la justificación se hace alusión a los conflictos bélicos, la igualdad de género, hambre... Se relaciona directamente con los ODS y se ofrecen informes y publicaciones en relación al tema. Otra propuesta para trabajar el ODS 6 es el 19 de noviembre, Día Mundial del Retrete Saneamiento y Aguas Subterráneas: hacer visible el recurso invisible (ONU, 2022d). Se trata, entre otras muchas bondades, de la metodología de contribuir a la permeabilidad entre sociedad y Universidad, introduciendo y fomentando la cultura y apostando responsabilizar al alumnado en la transformación social y la contribución al cambio.

Quizás el ODS 9, sobre industria e innovación, sea uno de los que más se están trabajando en relación al género. Así, el 11 de febrero se celebra el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, de donde parten otras iniciativas a nivel mundial y que implica a instituciones y organismos públicos y centros educativos, movilizándolo a gran parte de la sociedad.

El Día Mundial de los Refugiados, el de la No Violencia Contra la Mujer o el Día Internacional contra la Explotación Sexual y la Trata de Personas son algunos de los ejemplos que se pueden relacionar con los ODS y las temáticas a impartir en cualquier titulación.

6.2. Propuesta de estrategia de realización de seminarios

La permeabilidad entre sociedad y Universidad es una cuestión ya afrontada por Ortega y Gasset (1930), que consideraba como la «tercera misión de la Universidad», siendo la primera la docencia y la segunda la investigación.

Ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado el predominio de la «investigación» en la Universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura. Además, ha hecho que no se cultive intensamente el propósito de educar profesionales *ad hoc*. (Ortega y Gasset, 1930, p. 13)

En este sentido se considera interesante y se comparten las tres hipótesis que plantea Sánchez-Barriluengo (2012) «que existe una relación negativa entre la docencia y la investigación; existe una relación positiva entre la segunda y tercera misión: no existe relación entre la tercera y la primera misión» (p. 5). Coincidiendo con esta autora, la dificultad para abordar temas de la sociedad actual y la escasa flexibilidad de los programas docentes hacen de los seminarios una excelente propuesta para unir la tercera misión con la primera, si bien con algunos matices. Se entiende que la docencia universitaria se debe alejar de la reproducción de estructuras de ciclos anteriores, reconociendo al estudiantado como futuros profesionales con capacidad para incidir y transformar la sociedad desde el campo laboral. De esta forma, se debe apostar por nuevas formas de acercarse al conocimiento. Los seminarios ofrecen un espacio de formación sin la pretensión de reproducir contenidos: el saber por saber. Al mismo tiempo permiten establecer relaciones y sinergias entre la Universidad y otras organizaciones, entidades y profesionales del sector, lo que supone estar en consonancia con lo que se demanda en el mundo laboral. Las temáticas pueden versar sobre los contenidos o competencias propias de la disciplina, su relación con los ODS desde una visión de género: ¿Cuál es el papel de la mujer en...?

6.3. Celebración de jornadas de estudiantes

El ODS 17: Establecer alianzas y sinergias se considera el más importante de todos porque sin las alianzas es imposible alcanzar los objetivos planteados para 2030. Establecer sinergias supone incluir actividades que impliquen a toda la comunidad universitaria. La celebración de las jornadas de estudiantes es una propuesta para compartir los trabajos realizados por el alumnado. El simple hecho de salir del aula supone poner en juego competencias que van a ser requeridas en el desarrollo profesional. A fin de organizar los tiempos, se propone la elaboración de un video de cuatro minutos en el que deben aparecer los siguientes apartados:

- Contenidos de una asignatura.
- Identificación de una cuestión o tema de los contenidos que se puedan relacionar con alguna cuestión o problema de la sociedad actual.
- Identificación de qué ODS se ve implicado y propuestas de cómo se puede incidir en el mismo a través del estudio de la asignatura.

De esta forma se ponen en juegos los saberes y se fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas. Para realizar la actividad se propone la utilización del salón de actos y se pueden hacer trabajos conjuntos entre distintas disciplinas.

Se pretende entender la Universidad como una institución educativa transformadora y responsable de generar los cambios, emprendedora y con capacidad para orientar la investigación y la docencia hacia el desarrollo sostenible.

7. CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado, se concluye que las mujeres y las niñas están en una situación de vulnerabilidad en muchos campos y que ello repercute en la consecución de los ODS. En función de los objetivos planteados, al identificar las temáticas sobre las que se debe actuar e investigar, se evidencia que es necesaria una intensa acción y concienciación de la sociedad sobre los ODS (ONU, 2015). La educación se considera el medio para llevar a la población los retos a los que se enfrenta la sociedad, que se materializan

en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El estudio ha permitido conocer hasta qué punto la pandemia por COVID-19 ha afectado a las mujeres y las niñas. Asimismo, ha evidenciado cómo la cuestión de acceso al agua puede ser motivo de muerte maternal o impedimento para asistir a la escuela. Por otra parte, el componente cultural se ha mostrado como una barrera para el desarrollo, lo cual lleva a identificar esta cuestión como tema susceptible de ser incorporado tanto en los programas de formación de profesionales como en los proyectos de investigación o cooperación. El cambio de mentalidad es necesario, si bien hay que respetar la cultura e idiosincrasia de los pueblos, cuestión que se hace complicada, y por lo que requiere ser estudiada desde la Universidad.

Otro de los temas emergentes ha sido la seguridad, tanto en las ciudades como en los transportes públicos, cuestión interesante para abordar desde metodologías participativas como son el aprendizaje-servicio sostenible (ApS) o el aprendizaje basado en retos (ABR). No menos importante es lo que se muestra en los informes respecto a la participación de las mujeres en la gestión. Los techos de cristal se aprecian en todos los estamentos sociales y afectan en mayor medida en aquellas culturas o zonas donde las mujeres no son debidamente reconocidas.

Respecto al segundo objetivo, relacionado con los campos de conocimiento, quizás la cuestión de saneamientos, acceso al agua y el uso de combustible no contaminante sean, junto a las cuestiones de higiene y atención al parto, los temas prioritarios.

En relación al papel de la Universidad, la formación y difusión de los ODS es fundamental. Los datos del informe realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2020) señalan que el 70,4% de los encuestados en España no conoce la Agenda 2030. Esto es preocupante si se quieren alcanzar los ODS, ya que la implicación de la ciudadanía es fundamental en este reto. Si no hay acción no puede haber impacto y trabajar sobre lo desconocido es imposible. Por ello, el papel de la educación adquiere todo el protagonismo.

La falta de conocimiento y la lejanía de los ODS de la ciudadanía en general se muestra en estudios como los de Zamora-Polo et al. (2019) concluyendo que «los estudiantes universitarios, en general, manifiestan no conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible y que la información que han recibido a

través de diversos medios, incluyendo la Universidad, la docencia, las redes sociales, es muy escasa» (p.12). Se evidencia así la necesidad de pensar en cómo pueden contribuir las instituciones de Educación Superior a la consecución de los ODS y la igualdad de género. La cuestión es: ¿Cómo integrar los ODS, con perspectiva de género, en las actividades universitarias? Para ello se debe conocer qué está pasando, a fin de orientar los contenidos tanto en la formación de los futuros profesionales como en la investigación. La innovación es otro pilar fundamental, pues nos permite hacer cosas diferentes a fin de obtener resultados distintos, centrándonos más en el impacto de las acciones que en ellas mismas.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. (2023). *Tracking SDG7. The energy progress report. 2023*. <https://acortar.link/9oenzR>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal.
- CIS. (2020). *Barómetro de septiembre 2020. Estudio n.º 3292*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://acortar.link/k8huNs>
- Fairclough, N. (2023). *Análisis crítico del discurso* (D.G. Rojas, Trans.) *The Routledge Handbook of discourse analysis*. Longman.
- FECYT. (2022). *Análisis de la presencia de mujeres en la producción científica española 2014-2018*. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. <https://acortar.link/eneYQ3>
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUMS) (S.F.). <https://acortar.link/dJLTol>
- Guterres, A. (2022). *Día Internacional de las mujeres y las niñas*. <https://acortar.link/rSyyTr>
- León Sanz, I. M. (1995). *Séneca (h. 4 a.C.-65 d.C.)*. Ediciones del Orto.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://acortar.link/xQoX4>
- ONU. (1995). *Informe de la cuarta conferencia mundial sobre la mujer*. Naciones Unidas. <https://acortar.link/TfIAM>

- ONU. (2020). *Marco de la ONU para la respuesta socioeconómica inmediata ante el COVID-19*. <https://acortar.link/bpyFd0>
- ONU. (2022a). *Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia*. <https://acortar.link/rSyYTr>
- ONU. (2022b). *Días Internacionales de las Naciones Unidas*. <https://acortar.link/cACG4e>
- ONU. (2022c). *Día Mundial del Agua*. <https://acortar.link/LLhrg>
- ONU. (2022d). *Día Mundial del Retrete*. <https://acortar.link/QZXkde>
- ONU Mujeres. (2019a). *El progreso de las mujeres en el mundo 2019-2020: familias en un mundo cambiante*. <https://acortar.link/0XaTPz>
- ONU Mujeres. (2019b). *Progress on the Sustainable Development Goals. The gender snapshot 2019*. <https://acortar.link/JEAs0D>
- ONU Mujeres. (2020). *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2020*. <https://acortar.link/vTwEPa>
- ONU Mujeres. (2021a). *Plan Estratégico para «2022-2025»*. Junta Ejecutiva de la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres. <https://acortar.link/o2D0le>
- ONU Mujeres. (2021b). *El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Panorama de género 2021*. <https://acortar.link/tGCACH>
- ONU Mujeres. (2022). *El progreso en el cumplimiento de los Objetivos De Desarrollo Sostenible. Panorama de género 2022*. <https://acortar.link/2PNWDF>
- Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. (2020). *Respondiendo a la crisis de COVID-19: camino a la continuidad y recuperación de la empresa. Orientación para las microempresas y pequeñas y medianas empresas (MIPYMES)*. Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial. <https://acortar.link/iBI8lG>
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Todas las mujeres todos los niños. La estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente (2016-2030). Sobrevivir Prosperar Transformar*. <https://acortar.link/WnkqG>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la Universidad. Obras Completas*. Taurus.
- Pareja, L. Y., Dávila, R. C., Portillo, H., y Velarde, L. (2022). Liderazgo transformacional en universidades públicas y privadas de la ciudad de Lima. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 211-219. <https://acortar.link/t8GB7o>
- Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2005.48177>

- Saavedra, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46.
- Sánchez-Barrioluengo, M. (2012). *Cómo afronta la universidad el cumplimiento de sus misiones: El caso de las universidades públicas españolas*. CSIC.
- Sanjuán, M. (1979). *Pedagogía fundamental. Ciencias de la educación*. Librería General.
- Serna, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades*, 33, 213-243.
- UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://acortar.link/n4ebzQ>
- Vargas, M. (2014). La mujer ante la carrera académica universitaria: cuestiones tras el análisis cualitativo de los datos. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 2, 134-155. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2014.i2.09
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., y Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>

GENEALOGÍAS FEMENINAS Y FORMACIÓN INICIAL DOCENTE. EL PAPEL DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA EL APRENDIZAJE DE LA SOSTENIBILIDAD Y LA CIUDADANÍA MUNDIAL¹

Authors / Autores:

Rocío Diez Ros

Universidad de Alicante, Alicante, España

rocio.diez@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-5442-9724>

Bárbara Ortuño Martínez

Universidad de Alicante, Alicante, España

barbara.ortuno@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-3864-9086>

Santiago Ponsoda López de Atalaya

Universidad de Alicante, Alicante, España

santiago.ponsoda@ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-8945-5199>

Andrea Dominguez García

Universidad de Alicante, Alicante, España

adg36@alu.ua.es

<https://orcid.org/0000-0001-8686-4165>

Submitted / Recibido: 19/12/2022

Accepted / Aceptado: 31/01/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Diez Ros, R., Ortuño Martínez, B., Ponsoda López de Atalaya, S., y Dominguez García, A. (2024). Genealogías femeninas y formación inicial docente. El papel de la Didáctica de las Ciencias Sociales para el aprendizaje de la Sostenibilidad y la Ciudadanía Mundial. *Feminismo/s*, 43, 83-108. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.04>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024, Rocío Diez Ros, Bárbara Ortuño Martínez, Santiago Ponsoda López de Atalaya y Andrea Dominguez García

FEMININE GENEALOGIES AND INITIAL TEACHER EDUCATION. THE ROLE OF SOCIAL SCIENCE DIDACTICS FOR LEARNING SUSTAINABILITY AND GLOBAL CITIZENSHIP

ROCÍO DIEZ ROS, BÁRBARA ORTUÑO MARTÍNEZ, SANTIAGO PONSODA LÓPEZ DE ATALAYA Y ANDREA DOMINGUEZ GARCÍA

Resumen

El objetivo fundamental de la investigación que aquí presentamos es analizar la efectividad

1. El presente trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación «El patrimonio como recurso educativo para la construcción identitaria y la formación ciudadana en la etapa de Educación Primaria. Aplicaciones didácticas para la formación del futuro profesorado (CIGE/2021/178)», financiado por la Generalitat Valenciana. El Equipo Investigador se integra en el Grupo de Investigación «Igualdad, Género y Educación (IGE)» (VIGROB-310) de la Universidad de Alicante.

y la utilidad de una estrategia didáctica en Didáctica de las Ciencias Sociales, para la enseñanza-aprendizaje de la Ciudadanía Mundial y el Desarrollo Sostenible en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. Las acciones se adaptan a lo recogido en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Partiendo de una investigación histórica con perspectiva de género, el alumnado participante ha realizado un ejercicio de diálogo entre pasado, presente y futuro que le ha permitido reflexionar sobre sus aportaciones docentes hacia la consecución de una educación igualitaria. En concreto se han analizado los resultados de una acción formativa basada en las genealogías femeninas, como herramienta para potenciar, entre otros, el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado, que es personal docente en formación. Para ello, hemos recurrido a un método mixto y hemos implementado como instrumento una escala tipo *Likert*, junto a una serie de preguntas abiertas para conocer con más detalle la percepción de nuestra propuesta. Han participado un total de 283 estudiantes de la asignatura de Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural de segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil de la Universidad de Alicante. Los resultados obtenidos muestran que se trata de una estrategia educativa novedosa en su formación docente, y útil para su futuro profesional, según indica el alumnado participante en el estudio. Consideran también que les inspira para cumplir con su responsabilidad de educar en igualdad de género y que, además, les forma para la consecución de una sociedad mundial justa y democrática.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Infantil; Educación Sostenible; Ciudadanía Mundial; Perspectiva de Género; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Formación inicial docente; Genealogías femeninas.

Abstract

The main objective of the research presented here is to analyze the effectiveness and usefulness of a didactic strategy in Didactics of Social Sciences, for the teaching-learning of Global Citizenship and Sustainable Development in the initial training of Early Childhood Education teachers. The actions are adapted to what is contained in the 2030 Agenda on Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs). Based on historical research with a gender perspective, the participating students have carried out an exercise of dialogue between past, present and future that has allowed them to reflect on their teaching contributions towards the achievement of an egalitarian education. Specifically, we have analyzed the results of a training action based on female genealogies, as a tool to enhance, among others, the development of critical thinking in students, who are teachers in training. For this purpose, we have used a mixed method and we have implemented a Likert-type scale as an instrument, together with a series of open questions to know in more detail the perception of our proposal. A total of 283 students of the subject Didactics of Social and

Cultural Knowledge (second year, Degree of Teacher in Early Childhood Education) at the University of Alicante participated. The results obtained show that it is a novel educational strategy in their teacher training, and useful for their professional future, according to the students participating in the study. They also consider that it inspires and trains them to fulfill their responsibility to educate in gender equality and that, in addition, it trains them for the achievement of a fair and democratic global society.

Keywords: Social Science Didactics; Early Childhood Education; Sustainable Education; Global Citizenship; Gender Perspective; Sustainable Development Goals (SDGs); Initial teacher training; Women's Genealogies.

1. INTRODUCCIÓN

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe contribuir a crear una ciudadanía democrática, mediante acciones educativas que fomenten el pensamiento crítico y la justicia social en el alumnado (Ortega-Sánchez y Pagès, 2020). Para ello, es necesario ayudar al alumnado en la comprensión de la creciente diversidad de la sociedad de nuestros días (Kello, 2016). La Didáctica de las Ciencias Sociales tiene como objetivo formar en la justicia social, la participación social activa y responsable, para ayudar en la creación de alternativas sociales (Levstik y Tyson, 2008; Pagès y Santisteban, 2011; Ten Dam y Volman, 2004).

Los profundos cambios sociales que vivimos incluyen la necesidad de transformar los modelos educativos, por lo que resulta fundamental la formación de un pensamiento crítico como estrategia para enfrentar con éxito las crisis educativas. Frente a pedagogías más tradicionales, que se sustentaban en la transmisión unidireccional del conocimiento y en la memorización, y que solían generar respuestas mecánicas y descontextualizadas de la realidad vital del alumnado, aparece y se impone una Didáctica de las Ciencias Sociales crítica, que pueda permitir conectar con realidades más complejas. En los últimos años, se han manifestado una serie de problemas sociales de gran relevancia, como son el resurgimiento de los nacionalismos, la aparición en la política de discursos del odio, que propician migraciones forzadas y profundizan las desigualdades sociales, de género y económicas, o las catástrofes climáticas. Todos estos problemas y situaciones sociales son conocidos por el alumnado de manera vivencial o bien a través de los medios

de comunicación o de las redes sociales –con las correspondientes *fake news* propias de estos canales de información–, y en la gran mayoría de casos, sin una reflexión sobre esta información ni su relación con la educación, tal y como señalan Pipkin et al. (2001). Estos son solo algunos ejemplos de los problemas sociales a través de cuyo abordaje, según Pérez-Esclarín (2010), la acción educativa debe contribuir a la mejora de la sociedad, siempre con base en la convivencia, la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua. De esta manera, las Ciencias Sociales fortalecen y ayudan a ejercitar el pensamiento crítico y su pluralidad, desarrollando la capacidad interpretativa y analítica mediante una mente activa, ágil y diligente.

La Didáctica de las Ciencias Sociales se relaciona con el marco internacional que define las metas y objetivos de la educación para nuestras sociedades, sobre la base de una educación para la ciudadanía crítica, responsable y sostenible. Así es como se recoge en la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2015), implementada a través de sus conocidos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por otro lado, el Marco de Acción en Educación 2030 (MAE) analiza los resultados de aprendizaje sobre la inserción laboral y el ejercicio de la ciudadanía, además de sumarse a la tradicional reivindicación del acceso equitativo a la educación, que ya aparece defendido en programas como Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2015). De esta forma, se pretende que, para 2030, las personas adquieran el conocimiento y las habilidades necesarias para promover un desarrollo sostenible. Los datos muestran que, precisamente, los países con mayor tasa de escolarización tienen mejores resultados educativos y nivel de estudios. Sin embargo, también presentan, en su mayoría, estilos de vida menos sostenibles (UNESCO, 2017). Por ello, el fomento del pensamiento crítico sobre algunos hábitos sociales es requisito necesario y fundamental para lograr un desarrollo sostenible.

La importancia de la educación es transversal a la Agenda 2030, que contempla para el Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación (ODS4) 10 metas concretas, pero que, además, incorpora en otros ODS acciones relacionadas con la educación, por las significativas interrelaciones existentes entre sí (Cividanes-Hernández et al., 2018). Por este motivo, la Agenda 2030 plantea que su consecución tiene que ser conjunta, ya que los avances hacia

las metas del ODS4 se verán condicionados por los logros en salud (ODS3), igualdad de género (ODS5), pobreza cero (ODS1), cultura de paz (ODS16) y resto de ODS. Así, la meta 4.7 del ODS4, hace un llamamiento a los países para:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (UNESCO, 2015, p. 19)

El Marco de Acción en Educación (UNESCO, 2015), al evaluar la realidad del sistema educativo en el mundo respecto a los ODS, concluye que no cualquier tipo de educación permite alcanzar las metas del ODS4, ya que la mayoría de los sistemas educativos precisan ajustarse a las necesidades de cualificación que requieren las actuales tecnologías digitales. De este modo, hace un especial llamamiento a que los sistemas educativos formen en valores para la ciudadanía global. Los aspectos mencionados anteriormente deben ser considerados en todos los niveles educativos. Pero, además, la formación inicial docente universitaria se destaca como fundamental, puesto que se trata del sector de la ciudadanía responsable, a su vez, de la formación de las generaciones infantiles y juveniles de cada sociedad, con el encargo de educar para crear sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. Por tanto, resulta fundamentalmente útil introducir competencias transversales en los currículos universitarios para abordar estos objetivos (Luján et al., 2020), ya que la Educación Superior es el mejor escenario para la incorporación de la educación para el desarrollo social justo y sostenible (Ramos, 2021), alentando al alumnado a la participación crítica y responsable en los cambios que impulsen la equidad y la justicia (Simons y Masschelein, 2009).

La Educación para la Ciudadanía Mundial, ámbito principal del Marco de Acción en Educación de la UNESCO, aparece ya en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO (1945) para construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres (UNESCO, 1945); en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) (Asamblea General de la ONU, 1948); en la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación

y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974) (UNESCO, 1974); en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (UNESCO, 2005) y, desde luego, en la Agenda de Educación 2030, como ya se ha visto, fundamentalmente en la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

La legislación educativa del Estado español también nos insta a fomentar el pensamiento crítico, tal y como se muestra en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el preámbulo de esta ley educativa –LOMLOE– se recuerda que el alumnado debe tener un conocimiento profundo de la historia de la democracia en España, desde sus orígenes hasta la actualidad, bajo una perspectiva de género que refleje la lucha feminista y de las mujeres por alcanzar la ciudadanía. Considera, además, que «el estudio y análisis de nuestra memoria democrática permitirá asentar los valores cívicos y contribuirá en la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres, tolerantes y con sentido crítico» (LOMLOE, p. 122879).

Si observamos las diferentes etapas educativas, comprobamos que, con la entrada en vigor de la nueva ley educativa, en Educación Infantil (0-6 años) aparece con importancia el cumplimiento de la Agenda 2030 y del ODS4. Asimismo, se busca promover las relaciones sociales en igualdad de género, la adquisición progresiva de pautas elementales de convivencia; el ejercicio en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando las violencias; y se incluye, tanto en el primero, como en el segundo ciclo, la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible, así como la promoción y educación para la salud.

En Educación Primaria (6-12 años) se añadirá en alguno de los cursos del tercer ciclo la educación en valores cívicos y éticos, siendo en esta materia en la que se deben tratar contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 23, se muestra como objetivo «Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir

nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización» (LOMLOE, p. 1228790).

En referencia al currículo, debemos tener en cuenta que el informe «España 2050», publicado por el Gobierno de España (Ministerio de la Presidencia, 2020), señala la necesidad de continuar avanzando en el aprendizaje por competencias, superando la enseñanza organizada en torno a un número excesivo de asignaturas, sobrecargadas de contenidos, encorsetadas por los libros de texto, y dispuestas en competición directa las unas con las otras por la atención del alumnado, pese a los esfuerzos dedicados en las últimas leyes educativas promulgadas en el país. Se observa que, sin el cambio necesario, un currículo educativo como el español genera un conocimiento academicista y unidireccional, no experiencial, basado en el aprendizaje interdisciplinar y obstaculizador del desarrollo de habilidades transversales fundamentales como el trabajo en equipo, la capacidad de construir un argumento, la asertividad o el pensamiento crítico, tal y como señala el Informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). Por este motivo, en el informe «España 2050» se modifica la forma en la que se plantea, se diseña y se pone en práctica el currículo educativo, proponiendo así el ejercicio de las capacidades necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y el pensamiento a futuro, así como su articulación mediante la expresión oral y escrita, como señala la UNESCO en su informe «Futures literacy» (Miller, 2013).

Por otra parte, los datos evidencian que la sociedad española se encuentra por debajo de la media europea en materias fundamentales y de gran trascendencia en el desarrollo personal y profesional de las personas, como, por ejemplo: el conocimiento de idiomas extranjeros, las habilidades digitales, la formación financiera, el dominio de competencias transversales o *soft skills*, como son el pensamiento crítico, la creatividad o la curiosidad. De ahí que resulte fundamental acercar la universidad al tejido productivo y social, actualizando los currículos de los grados y posgrados, con el fin de desarrollar competencias que requerirá el alumnado en su carrera profesional.

Con relación a lo anterior, creemos que es posible educar con el fin de generar un pensamiento crítico que dote al alumnado de las capacidades para razonar, tal y como señala Luna (2014) en su tesis doctoral titulada

«La educación para la ciudadanía democrática y la Didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria». Así pues, el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales es el marco perfecto para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que este forma parte del conjunto de los valores y procedimientos que proponen las asignaturas del área: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural, Educar en Igualdad de Género, entre otras. Por tanto, la acción docente debe ir dirigida hacia la transformación de las tradicionales prácticas, de carácter más transmisivo y unidireccional, para proporcionar al alumnado las herramientas, la información y las oportunidades necesarias para que entrene y desarrolle el pensamiento crítico. Además, dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la perspectiva feminista y la coeducación han demostrado su utilidad para prevenir cualquier tipo de violencia e inequidad, poniendo énfasis en el respeto a las personas, ya que educar para la igualdad de género es educar para la paz y la ciudadanía (Bastidas, 2008; Blanco, 2004; Gallardo-López et al., 2020; Simón, 2002).

Del mismo modo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado, indudablemente, una revolución en el ámbito de la educación, creando nuevos modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, como, por ejemplo, el E-Learning (Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros, 2020). Esta realidad ha dado lugar a un aumento del interés del profesorado por implementar las TIC en sus clases (Li et al., 2019). Las TIC son consideradas como un conjunto de instrumentos que permiten la consecución de actitudes, habilidades y procesos por parte del alumnado, generando así aprendizajes significativos (Marza y Cruz, 2018). Las TIC y sus novedosas aportaciones constituyen una revolución en todas las etapas educativas (Viñals y Cuenca, 2016), pero es en la Educación Superior donde se espera que el profesorado, incluyendo al profesorado en formación, sea competente digitalmente para adaptarse en su área de conocimiento al uso de las nuevas tecnologías (Sánchez-Caballé et al., 2020).

Con todo lo mencionado anteriormente, desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, se plantea en la asignatura 172016 Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural del Grado en Maestro/a en

Educación Infantil de la Facultad Educación de la Universidad de Alicante, una propuesta educativa para: a) integrar las estrategias internacionales en educación del desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en la formación inicial del profesorado; b) contribuir mediante estrategias didácticas feministas a la tradicional utilidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado; y c) desarrollar la competencia digital docente y avanzar en una reflexión crítica sobre su funcionamiento y uso. En este sentido, el presente trabajo analiza la percepción de las personas participantes sobre la efectividad y utilidad de este tipo de acciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la sostenibilidad y la ciudadanía en el marco de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil.

2. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se ha llevado a cabo mediante el método mixto, que se basa en la combinación de distintos métodos de investigación o múltiples estrategias metodológicas para estudiar y responder preguntas de investigación planteadas. Se conceptualiza como el hecho de combinar de manera intencional los enfoques de investigación cualitativos y cuantitativos (Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando, 2020), con el fin de abordar de manera más competente un problema de investigación (Plano-Clark y Ivankova, 2016).

2.1. Contexto de la investigación y participantes

La investigación se ha desarrollado, tal y como hemos señalado, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (España), con el alumnado de la asignatura Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. En ella han participado un total de 283 estudiantes, siendo el 92,2% (N=261) mujeres y el 7,8% (N=22) hombres. En cuanto a la edad de las personas participantes, el 88,7% tiene hasta 25 años, el 5,7% tiene de 26 a 30 años, el 1,4% tiene de 31 a 35 años y el 4,2% tiene más de 35 años.

2.2. Instrumento

Se ha utilizado un instrumento de recogida de datos *ad hoc* para analizar la opinión y valoración del alumnado sobre la acción docente objeto de estudio, que ha sido validado por personas expertas de la Universidad de Burgos, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Murcia. Más allá de las preguntas relacionadas con los datos sociodemográficos, se elaboraron 8 ítems tipo *Likert* (del 1 al 5), en los que 1 es «muy en desacuerdo», 2 «en desacuerdo», 3 «ni de acuerdo, ni en desacuerdo», 4 «de acuerdo» y 5 «muy de acuerdo». Por otra parte, este cuestionario incluye tres preguntas abiertas para que el alumnado pueda dar su opinión tanto sobre los aspectos positivos y negativos de la actividad educativa desarrollada, como sobre los aprendizajes que considera haber alcanzado a través de la acción docente.

En el caso de las cuestiones tipo *Likert* los datos obtenidos se han analizado con el paquete estadístico SPSS v. 25 para Windows. En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis de consistencia interna del cuestionario utilizado, a través de la prueba Alfa de Cronbach cuyo resultado fue del .685. En este sentido, para escalas con menos de 10 cuestiones un valor de Alfa de Cronbach de .6 es aceptable (Loewenthal, 1996), por lo que los datos ofrecidos para el cuestionario utilizado indicarían una buena consistencia interna.

En cuanto a las cuestiones abiertas, el procedimiento de análisis seguido se ha basado en una codificación de las respuestas obtenidas. Para este análisis de tipo cualitativo se ha utilizado el software MAXQDA y se ha elaborado un mapa de códigos en función de las categorías de clasificación establecidas, que ha sido validado por personas expertas en investigación educativa y cualitativa.

2.3. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a partir de una acción docente relacionada con las genealogías familiares, desde una perspectiva feminista, y en estrecha vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado y de las competencias digitales docentes. En concreto, se puso en marcha una práctica de aula titulada, «Las mujeres de mi árbol. Enraizando el futuro», de tipo individual y de carácter obligatorio para quienes cursan la materia en la modalidad de evaluación continua. La actividad consistió en la elaboración

de un árbol genealógico en formato libre que contemplara al menos tres o cuatro generaciones; a continuación, solicitamos que seleccionaran a una de las mujeres de su familia, y, a través de una entrevista oral en profundidad, reconstruyeran su trayectoria vital, poniendo el foco en aquellos aspectos o temáticas que considerasen relevantes por evidenciar diferencias sexo-generéricas (algunos ejemplos propuestos fueron el acceso a la educación o la vida laboral, las vivencias de la Guerra Civil española o la dictadura franquista, el ocio o las crianzas). Por último, les retamos a redactar un texto breve, de tipo distópico, en el que imaginaran su futuro, en concreto aquellos días previos a su jubilación, en los que debían rememorar sus actuaciones, comportamientos y actitudes a favor de la coeducación y de un mundo más igualitario en su vida profesional docente a punto de terminar.

Una vez concluida la actividad se procedió a recabar la información de análisis, tras administrar el cuestionario al alumnado participante a través de Google Formularios.

3. RESULTADOS

Respecto a los resultados de tipo cuantitativo, con relación al primer ítem («La realización de las historias de vida me ha desvelado informaciones significativas que desconocía»), podemos observar en la Tabla 1 cómo un 42% del alumnado afirma haber recabado informaciones significativas frente a tan solo un 2,1% que señala lo contrario. De hecho, el valor medio de este ítem, sobre 5, es de un 4,04.

Tabla 1. Análisis de resultados del ítem 1. La realización de historias de vida me ha desvelado informaciones significativas que desconocía

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	2,1	4,04
En desacuerdo	7,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,6	
De acuerdo	31,4	
Muy de acuerdo	42	

Fuente: Elaboración propia

El segundo de los ítems versaba sobre la utilidad de este tipo de práctica para la formación personal del alumnado. En este sentido, tal y como presentamos en la Tabla 2, un 55,5% indica que se trata de una acción educativa útil, en contraposición al 0,7% que afirman no considerar de utilidad este tipo de actividades. Se puede observar cómo el valor medio de esta cuestión se encuentra en un 4,38 sobre 5.

Tabla 2. Análisis de resultados del ítem 2. La práctica es útil para mi formación personal

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,38
En desacuerdo	1,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,6	
De acuerdo	30,4	
Muy de acuerdo	55,5	

Fuente: Elaboración propia

En relación al enunciado que preguntaba al alumnado si había realizado alguna práctica similar con anterioridad, y cuyos resultados presentamos en la Tabla 3, tan solo un 9,5% afirma haber hecho algún tipo de actividad semejante durante su formación previa, lo que se contrapone al 39,9% del alumnado participante que indica no haber desarrollado ninguna acción similar. En este caso el valor medio de las respuestas es de 2,25 sobre 5.

Tabla 3. Análisis de resultados del ítem 3. Había realizado una práctica similar con anterioridad

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	39,9	2,25
En desacuerdo	25,1	
Ni de acuerdo ni desacuerdo	14,8	
De acuerdo	10,6	
Muy de acuerdo	9,5	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 podemos encontrar el análisis de las respuestas a la pregunta de si los aprendizajes obtenidos inspiran al alumnado para su futura labor docente. Así, encontramos que un 58,7% de las personas participantes se pronuncia positivamente en este sentido frente un 0,7%, que en absoluto considera esta actividad relevante para su futura práctica profesional.

Tabla 4. Análisis de resultados del ítem 4. Los aprendizajes de la práctica son inspiradores para la futura práctica docente

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,60
En desacuerdo	1,8	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8,4	
De acuerdo	30,4	
Muy de acuerdo	58,7	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se analizan las respuestas al quinto ítem que cuestionaba si el futuro profesorado participante en la investigación podría desarrollar acciones en favor de una educación coeducativa. En este caso, destaca un 68,9% del alumnado que respondió que sí consideraba que podría llevar a cabo más acciones en pro de una educación más coeducativa.

Tabla 5. Análisis de resultados del ítem 5. Predisposición para realizar acciones en favor de una educación más coeducativa

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,4	4,60
En desacuerdo	0,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6,4	
De acuerdo	23,7	
Muy de acuerdo	68,9	

Fuente: Elaboración propia

La siguiente cuestión preguntaba a las personas participantes acerca de si la práctica realizada había tenido influencia en la consideración sobre la necesidad de incluir más actividades con perspectiva de género en su futuro profesional. En este sentido, y tal y como podemos observar en la Tabla 6,

un 60,4% contestó que la práctica había influido en ellas/os positivamente, frente a un 0,7% que consideraba que no había tenido efectos en su consideración sobre la necesidad de incluir este tipo de actividades. Asimismo, el valor medio de las respuestas fue de un 4,47 sobre 5.

Tabla 6. Análisis de resultados del ítem 6. Influencia de la actividad en la necesidad de incluir actividades con perspectiva de género en la futura práctica profesional

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,7	4,47
En desacuerdo	1,1	
Ni de acuerdo ni desacuerdo	9,5	
De acuerdo	28,3	
Muy de acuerdo	60,4	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 presenta los resultados de la disposición del alumnado para implicarse en la lucha por la igualdad y la coeducación. En este sentido, un 88,7% respondió favorablemente a esta cuestión, frente un 0,4% que se mostró contrario a esta afirmación. En este caso el valor medio de las respuestas es de 4,86 sobre 5.

Tabla 7. Análisis de resultados del ítem 7. Predisposición para implicarse en la lucha por la igualdad y la coeducación

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	0,4	4,86
En desacuerdo	0,4	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1,3	
De acuerdo	9,2	
Muy de acuerdo	88,7	

Fuente: Elaboración propia

Por último, tal y como se puede observar en la Tabla 8, un 66,1% de las personas participantes opina que las mejoras en coeducación dependen en parte de su acción profesional, en contraposición a un 1,1% que no comparte

esta afirmación. El valor medio de las respuestas de este ítem es de un 4,58 sobre 5.

Tabla 8. Análisis de resultados del ítem 8. Las mejoras en coeducación dependen en parte de mi actuación profesional

Valores	Porcentaje	Valor medio (del 1 al 5)
Muy en desacuerdo	1,1	4,58
En desacuerdo	0	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5,3	
De acuerdo	27,6	
Muy de acuerdo	66,1	

Fuente: Elaboración propia

Respecto al análisis de la información de las preguntas abiertas, destacamos que un 35,9% del total manifestó «Conocer aspectos de las mujeres de mi familia que desconocía» y un 28,6% directamente: «Conocer a mi familia». En este sentido, considerando los tiempos trepidantes que vivimos, los nuevos modos de relacionarse con las familias, la exacerbación del individualismo, la monopolización por parte de la tecnología de las reuniones sociales y la merma del protagonismo que se le solía conceder a las generaciones mayores; no es de extrañar que cada vez más se generalicen formas de comunicación muy parcas, cuando no superficiales, en buena parte de las familias que habitan el mundo occidental. A ello debemos sumar el contexto de pandemia mundial durante el que fue realizada esta acción didáctica, el cual agudizó el aislamiento de las personas mayores –no debemos olvidar que la gran mayoría del alumnado optó por entrevistar a sus abuelas– y en muchos casos estas entrevistas fueron realizadas vía telefónica o por videoconferencia, tras meses de incomunicación. Desde nuestro punto de vista, esta excepcionalidad en el régimen emocional reinante entre la persona que entrevistaba y la persona entrevistada (Reddy, 2001) propulsó, sin duda, más allá del ejercicio de empatía que siempre supone el trabajo de investigación con fuentes orales, los efectos positivos en la valoración de la presente práctica. Sirva como ejemplo la reflexión de una de las alumnas participantes (P046):

Ante todo quería agradecer a aquellos y aquellas responsables de organizar las prácticas, dada la vinculación que he llegado a tener con la misma. Mi abuela por la pandemia no ha podido salir de la residencia en todo el año, y ha podido pasar los días gracias a las llamadas, los poemas que escribía y lo que observaba a través de una ventana. El hecho de llamarle para reconstruir su propia historia, no solamente fue un halago para mí, sino también para ella, que pudo reafirmarse y reconocerse a través del recuerdo como lo que es, una mujer valiente, luchadora y trabajadora, estoy eternamente agradecida a ello.

En la misma línea, otra alumna manifiesta (P014):

Ha sido un verdadero placer realizar esta actividad. Traer a la mente recuerdos, conocer historias del pasado, recuperar fotos antiguas, sentirme afortunada por mi gran familia y crear un mural, que ya está colgado en mi sitio de trabajo, han sido alguno de los aspectos positivos a nivel personal que he obtenido de la actividad. Así que gracias por proponerla.

Como podemos observar en la Tabla 9 el alumnado ha destacado principalmente conocer aspectos de las mujeres de su familia que ignoraba (código 1.1), como se observa en las siguientes narrativas (P048) «He descubierto vivencias de mi abuela que no conocía» y (P091) «Conocer la presencia femenina de nuestra familia a fondo». En segundo lugar, se da importancia a la posibilidad de ahondar en el conocimiento en profundidad de la historia familiar (código 1.2), tal y como hemos señalado y como demuestran las narrativas (P038) «Te permite conocer cosas nuevas sobre tu familia» y (P062) «Me ha ayudado a conocer a miembros de mi familia». Además, se resalta la importancia de la coeducación (código 1.3), visible en las narrativas (P015) «Reflexión sobre la importancia de la coeducación» y (P0168) «Me he dado cuenta de lo importante que es la coeducación». También, se ha apuntado como aspecto positivo la reflexión sobre el futuro (código 1.4), observable en las narrativas (P0140) «Me he dado cuenta de las cosas que me gustaría ser y hacer a lo largo de mi vida» y (P0147) «Imaginarme en el futuro para saber qué quiero vivir». Del mismo modo, se ha considerado que la práctica desarrollada fomenta la igualdad de género (código 1.5), según lo muestra el alumnado en las narrativas (P0184) «Hemos aprendido aún más la importancia que tiene fomentar la igualdad en la educación» y (P0196) «La importancia de la igualdad».

Finalmente, se ha puesto el foco en el hecho de fomentar la interacción con un ser querido (código 1.6), como muestran las narrativas (P0222) «He compartido un gran momento con mi abuela gracias a esta actividad» y (P0241) «He pasado un rato agradable con mi madre recordando momentos de su infancia y de su vida en general».

Tabla 9. Aspectos positivos de la práctica señalados por el alumnado

Códigos	FA	FA%
1.1 Conocer aspectos de las mujeres de mi familia que desconocía	98	35,9
1.2 Conocer a mi familia	78	28,6
1.3 Importancia de la coeducación	31	11,3
1.4 Reflexión sobre el futuro	24	8,8
1.5 Fomentar la igualdad de género	21	7,7
1.6 Fomentar la interacción con un ser querido	21	7,7

Nota: FA: frecuencia absoluta, FA%: porcentaje de frecuencia absoluta
Fuente: Elaboración propia

Respecto a los aspectos negativos de la práctica (Tabla 10), el alumnado señala el hecho de no encontrar ninguna dificultad (código 2.1), como se observa en las siguientes narrativas (P04) «Aspectos negativos ninguno» y (P031) «Ninguno negativo». Sin embargo, destacan las dificultades de la propia entrevista (código 2.2), como demuestran las narrativas (P040) «Me gustaría haberle hecho la entrevista a mi abuela, pero debido a las circunstancias no ha sido posible» y (P090) «Puede que a alguien le pueda resultar complicado realizar esta entrevista debido a problemas familiares que no quiere plasmar en el trabajo».

Por otro lado, se aprecia como dificultad el reto de tener que imaginar un futuro (código 2.3), visible en las narrativas (P044) «Quizás la última parte del trabajo sobre hacer cómo [sic] que ya te has jubilado ha sido un poco más difícil» y (P049) «Me ha costado mucho centrarme en que [sic] quería hacer en un futuro». Y también se infiere como aspecto negativo las dificultades que entraña la elaboración de un árbol genealógico (código 2.4), observable en las narrativas (P03) «Al momento de realizar el árbol me fue difícil encontrar algunas de las fotografías» y (P0148) «Encontrar a todas las personas de mi árbol genealógico». Asimismo, se detalla que han encontrado

trabas para obtener datos históricos (código 2.5), según se muestra en las narrativas (P0235) «La accesibilidad a documentos» y (P0257) «Dificultad para recopilar cierta información». Finalmente, observamos la detección de ciertas dificultades relacionadas, desde nuestro punto de vista, con la concepción de la práctica (código 2.6), tal y como muestran las narrativas (P015) «La dificultad que yo he encontrado era la extensión de hojas» –6– y (P0154) «Es una práctica muy abierta por lo que los enfoques que se les puede dar son muy diversos».

Tabla 10. Aspectos negativos/dificultades que ha mencionado el alumnado

Códigos	FA	FA%
2.1 Ninguna dificultad	91	27,8
2.2 Dificultades de la entrevista	69	21,1
2.3 Dificultades en la invención del futuro	61	18,6
2.4 Dificultades en la elaboración del árbol genealógico	45	13,7
2.5 Dificultades para obtener datos históricos	40	12,2
2.6 Dificultades generales de la práctica	22	6,4

Nota: FA: frecuencia absoluta, FA%: porcentaje de frecuencia absoluta

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los aprendizajes logrados, mostrados en la Tabla 11, el alumnado destaca aquellos relacionados con vivencias familiares (código 3.1), como se observa en las siguientes narrativas (P012) «Descubrir sobre tu propia familia» y (P020) «He aprendido la historia completa de mis familiares». También se identifican los aprendizajes relacionados con la coeducación (código 3.2), como demuestran las narrativas (P032) «El conocimiento de la materia coeducativa que nos ayudará a educar en igualdad» y (P044) «La importancia de la coeducación en el aula y fuera de ella». Asimismo, los alumnos y alumnas resaltan los aprendizajes logrados con respecto al conocimiento del papel y la evolución de las mujeres en la historia reciente (código 3.3), visible en las narrativas (P070) «Visión más centrada en el cambio y la evolución del papel de la mujer en la sociedad» y (P0117) «Hemos aprendido a otorgar y reconocer el valor de las mujeres». En este sentido subrayan los aprendizajes históricos (código 3.5), según muestran las narrativas (P010) «Conocimiento sobre el mundo y la vida hace 70 años» y (P0112) «Descubrir

hechos históricos». Y en esta misma línea resaltan los aprendizajes relacionados con la igualdad de género (código 3.4), observables en las narrativas (P014) «Conocer conceptos relacionados con la igualdad» y (P0135) «Valorar más la igualdad».

Por último, sobresalen los aprendizajes sobre reflexiones y/o implementación de perspectivas de futuro (código 3.6), como muestran las narrativas (P084) «Destacaría la reflexión de pensar en cómo será mi vida» y (P0153) «He aprendido a tener una gran visión de futuro».

Tabla 11. Aprendizajes conseguidos por el alumnado al realizar la práctica

Códigos	FA	FA%
3.1 Aprendizajes relacionados con vivencias familiares	106	31.1
3.2 Aprendizajes relacionados con la coeducación	77	22.6
3.3 Aprendizajes relacionados con el papel y la situación de la mujer	50	14.7
3.4 Aprendizajes relacionados con la igualdad de género	48	14.1
3.5 Aprendizajes históricos	36	10.5
3.6 Aprendizajes sobre perspectivas de futuro	24	7

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para los pedagogos John Dewey y Paulo Freire la educación no era un proceso natural, sino una forma de control social (Santisteban, 2019). Según analiza Santisteban, para Freire – el educador brasileño universal, referencia obligatoria de la pedagogía crítica – la educación podía entenderse en dos sentidos, bien para integrar a las personas en la lógica del sistema social y lograr su conformidad, bien como un proceso para la «práctica de la libertad». Quienes presentamos este trabajo, nos situamos en esta última vertiente, y somos conscientes de que la práctica educativa es fundamental: trabajamos con seres humanos, participamos en su formación y los ayudamos o perjudicamos en su búsqueda. En términos de Paulo Freire:

Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra

responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (Freire, 2010, pp. 67-68)

Desde luego, el actual contexto educativo y el futuro inmediato así lo demandan. Como mencionamos al comienzo del presente trabajo, la Didáctica de las Ciencias Sociales se alinea con el marco internacional que define las metas y objetivos de la educación para nuestras sociedades, sobre la base de una educación para la ciudadanía crítica, responsable y sostenible, tal y como recoge la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, implementada a través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, la legislación educativa española nos insta a fomentar el pensamiento crítico, tal y como se muestra en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y nos recomienda llevarlo a cabo desde las bases de la sociedad, es decir desde la Educación Infantil.

En este sentido, la educación de los y las futuras docentes ha de jugar un papel fundamental si queremos afianzar una educación integral de las infancias y que, por tanto, incluya la educación en valores, la educación para el consumo responsable y sostenible, y profundice en el descubrimiento del entorno de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que habitan. Dando un paso más allá, dicha ley educativa añade un nuevo apartado en el que alienta al profesorado a promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género, sobre la cual se asienta nuestra investigación.

Las teorías clásicas de Piaget, que consideraban al alumnado de Educación Infantil como personas con grandes dificultades para asimilar nociones sociales, temporales y espaciales por su alto grado de abstracción, propició en buena parte la desatención de la investigación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en este ciclo, y se considera que ello ha podido repercutir en el desarrollo de las capacitativas cognitivas y sociales de las infancias en esta etapa educativa (Hernández, 2013). Sin embargo, hoy estamos ante un escenario diferente, y así lo demuestran, por ejemplo, los buenos resultados obtenidos por López (2017) en su práctica de investigación educativa basada en la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de la introducción de

los problemas sociales relevantes, en este caso la presencia de las infancias refugiadas sirias en un aula de cinco años, y que le permiten concluir que:

El futuro profesional de la docencia de la etapa de infantil, ubicado en un escenario globalizado e incierto, ha de entender que el conocimiento escolar que se encontrará en sus diferentes contextos educativos formales estará condicionado por circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales, marcadas estas por el modelo socio-cultural hegemónico eurocéntrico, androcéntrico, capitalista y adulto, amparado en el marco territorial rígido del estado-nación a pesar de los proyectos supranacionales». (López, 2017, p. 21)

Ser consciente de estas circunstancias fomenta el pensamiento crítico y de justicia social. En el caso del alumnado que realizó la práctica «Las mujeres de tu árbol. Enraizando el futuro», el hecho de acercarse a sus genealogías femeninas y ser conscientes de las dificultades y violencias –privadas y públicas– a las que se vieron sometidas sus madres, abuelas y bisabuelas por el simple hecho de ser mujeres, provocó un cambio no solo en su conocimiento del pasado y de su legado familiar, sino también en ellas y ellos mismos. La posibilidad de conocer que muchas de sus madres, pero sobre todo sus abuelas y bisabuelas, son y han sido analfabetas porque fueron privadas de tener una educación a causa de una asignación de roles por parte del sistema patriarcal instaurado, les hizo revalorar su opción por el Magisterio, ayudando en el empoderamiento con respecto a sus estudios, tan escasamente valorados por la sociedad en términos generales, y las/os proyectó a imaginar un futuro docente marcado por sus acciones educativas en pro de la coeducación y de la igualdad.

Haber apostado por el diseño de una práctica educativa dirigida al tratamiento de un problema social relevante o una cuestión socialmente viva, como es la invisibilidad de las mujeres en la historia, y a la introducción de una perspectiva de género, en este caso a través de una metodología feminista como son las genealogías, nos ha permitido, entre otras cuestiones, otorgar al profesorado en formación unas herramientas didácticas que pueden dar lugar en un futuro cercano a prácticas que sean diseñadas desde el pensamiento crítico, con una base reflexiva, y que aspiren a una educación integral, democrática, igualitaria, justa y comprometida desde las bases de la sociedad.

Sin duda, los agradecimientos que el alumnado participante nos ha hecho llegar por diferentes vías están muy relacionados con el propio proceso de investigación que debían experimentar a la hora de desarrollar esta práctica. Descubrir a «las otras» protagonistas de la historia, a la gente común que, con su quehacer cotidiano, contribuyó al bienestar de sociedad a pesar de las trabas impuestas por el patriarcado, produjo en la mayoría del alumnado una emoción y un orgullo que, desde nuestro punto de vista, ha dejado una huella visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su empoderamiento, como mujeres y sobre todo como futuras maestras o futuros maestros de Educación Infantil. En este sentido, señalamos que, tanto el tema de las masculinidades en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil como la influencia de los estereotipos de género en las vocaciones profesionales vinculadas a Ciencias Sociales son algunas de las vías de investigación que están en activo en el Grupo de Investigación en Igualdad, Género y Educación (IGE), de la Universidad de Alicante, que dirige la profesora Díez Ros y en el que trabajamos todo el equipo de esta investigación aquí presentada.

En conclusión, más allá de los mínimos aspectos negativos detectados, pero que son de máxima utilidad para poder ajustar la presente práctica en próximas ediciones, los resultados obtenidos nos permiten reivindicar que la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales debe tener como objetivo principal la creación y desarrollo de un pensamiento crítico, de justicia social y democrático en el alumnado. Tal y como señalamos al comienzo del presente artículo, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe pretender educar en el pensamiento social, crítico y creativo, para construir de esta forma la base fundamental de una ciudadanía democrática. Encontramos en el pensamiento crítico una estrategia sumamente útil para intervenir en la crisis que está viviendo la educación, pero también la sociedad en términos generales, tal y como evidencia el auge de partidos de ultra-derecha, la expansión de discursos de odio y las acciones violentas en contra de mujeres, personas migrantes o integrantes del colectivo LGTBIQ+. Creemos que, a pesar del tiempo que hemos de dedicar a las tareas burocráticas que recaen sobre el profesorado universitario, podremos continuar investigando, reflexionando e interpelando al alumnado a través de las prácticas docentes, fin último de nuestra profesión, con el objetivo de que los futuros maestros y las futuras

maestras se constituyan en presencias notables en el mundo, en artífices imprescindibles de una ciudadanía mundial democrática, crítica y justa en términos sociales y medioambientales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). París. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Bastidas, A. J. (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 79-98.
- Blanco, P. (2004). La perspectiva de género, una necesidad en la construcción de la ciudadanía: algunas actividades en la formación del profesorado. En M. I. Vera-Muñoz, & D. Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 665-673). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cividanes-Hernández, J. L., Gil-González, D., Diez-Ros, R., Gil, A., & Slaoui, N. (2018). *Midiendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/90367/1/informe-ods-final.pdf>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I., & Gallardo-Vázquez, P. (2020). Coeducación en el sistema educativo español: un puente para alcanzar la equidad y la justicia social. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 13092-13106. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n3-247>
- Hernández, L. (2013). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de Educación Infantil* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. DDD. Dipòsit Digital de Documents de la UAB.
- Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023027>
- Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (2008). Introduction. En L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 1-12). Routledge.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*,

- 340, de 30 de diciembre de 2020 https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Li, S., Yamaguchi, S., Sukhbaatar, J., & Takada, J. (2019). The influence of teachers' professional development activities on the factors promoting ICT integration in primary schools in Mongolia. *Education Science*, 9(2), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci9020078>
- Loewenthal, K. M. (1996). *An introduction to psychological tests and scales*. UCL Press.
- López, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 92, 19-31. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.02>
- Luján, I., Menargues, A., & Díez, R. (2020). Diseño curricular de integración de los 17 ODS en la asignatura «Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental». En G. Merma-Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 127-150). GRAÓ.
- Luna, R. (2014). *La educación para la ciudadanía democrática y la didáctica de las Ciencias Sociales. Estudio de un caso de investigación-acción en la formación inicial de maestros de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Biblos-e Archivo de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Marza, M., & Cruz, E. (2018). Gaming como instrumento educativo para una educación en competencias digitales desde los Academic Skills Centres. *Revista General de Información y Documentación*, 28(2), 489-506. <https://doi.org/10.5209/RGID.62836>
- Miller, R. (2013). *UNESCO Pioneers futures literacy*. https://ru.unesco.org/sites/default/files/myreformstory_riel-miller.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *PISA 2015. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de la Presidencia. (2020). *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España.

- Ortega-Sánchez, D., & Gómez-Trigueros, I. M. (2020). MOOCs and NOOCs in the training of future geography and history teachers: A comparative cross-sectional study based on the TPACK Model. *IEEE Access*, 8, 4035-4042. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2963314>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2020). The end-purpose of teaching history and the curricular inclusion of social problems from the perspective of primary education trainee teachers. *Social Sciences*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9020009>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *La Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria. Ciencias Sociales para comprender, pensar y actuar* (pp. 23-40). Síntesis.
- Pérez-Esclarín, A. (2010). Educar para la ciudadanía. *Diario Panorama*, 1-5.
- Pipkin, D., Varela, C., & Zenobi, V. (2001). *Aportes para el debate curricular. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Secretaría de Educación. Dirección de Currículo. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Plano-Clark, V., & Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research? Considering how mixed methods research is defined. En V. Plano-Clark, & N. Ivankova, (Eds.), *Mixed methods research: A guide to the field* (pp. 55-78). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781483398341.n6>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Lugo-Ocando, J. (2020). Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. *Comunicar*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramos, D. I. (2021). Contribución de la Educación Superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feelings. A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert, M., & Esteve, F. (2020). The digital competence of university students: A systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

- Simón, M. E. (2002). *Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). The public and its university: beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8, 204-217. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2009.8.2.204>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- UNESCO. (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. <https://acortar.link/eNeflU>
- UNESCO. (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://acortar.link/wTleRa>
- UNESCO. (2005). *Programa Mundial para la educación en derechos humanos (2005-en curso)*. A/RES/59/113, 17 de febrero de 2005. <https://acortar.link/djUsus>
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://acortar.link/gPDmtR>
- UNESCO (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016: La Educación al Servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

EXPERIENCE IMPLEMENTING CURRICULAR ACTIVITIES IN PHYSICS TO FAMILIARIZE STUDENTS WITH SDGS 5 AND 7

EXPERIENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ACTIVIDADES CURRICULARES EN FÍSICA PARA FAMILIARIZAR AL ALUMNADO CON LOS ODS 5 Y 7

ENCINA CALVO IGLESIAS

Author / Autora:

Encina Calvo Iglesias
Universidad de Santiago de Compostela,
Santiago de Compostela, España
encina.calvo@usc.es
<https://orcid.org/0000-0001-7838-5527>

Submitted / Recibido: 29/01/2023

Accepted / Aceptado: 11/04/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Calvo Iglesias, E. (2024). Experience implementing curricular activities in physics to familiarize students with SDGs 5 and 7. *Feminismo/s*, 43, 109-126. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.05>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Encina Calvo Iglesias

Abstract

This paper presents an experience of implementing curricular activities that aim to familiarise students with the Sustainable Development Goals (SDGs), thus promoting sustainability and the critical contextualisation of knowledge and highlighting the scientific contributions of women. The pedagogical experience was carried out in the Physics subject of the Chemical Engineering degree at the University of Santiago de Compostela (USC). First, a questionnaire was administered to assess students' prior knowledge of these goals, especially SDG 5: «Achieve gender equality and empower all women and girls» and SDG 7: «Affordable and clean energy», in the first-year Physics subjects of the Chemical Engineering and Biotechnology degrees of the USC to determine the influence of the degree. The results showed that students in both degrees knew the SDGs but had difficulties identifying SDG 7. Similarly, male students of Chemical Engineering had more difficulty in identifying SDG 5. Subsequently, the classes, academic content and activities of the Physics subject of the Chemical Engineering degree were planned to raise awareness

among students about the current climate, energy and social emergency in which we find ourselves, as well as the gender inequalities that persist in society. In this way, the aim was for students to acquire critical thinking skills to avoid gender blindness and to face a future with fewer and fewer mineral and energy resources. The experience was satisfactory for the students, demonstrating the importance of teaching this content in scientific subjects because they enabled reflection and critical capacity, which are essential for understanding and dealing with reality.

Keywords: SDG 5, SDG 7; Competences; Physics; Gender perspective; Energy; Critical thinking; Engineering Education.

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de implementación de actividades curriculares que pretende familiarizar a los/as estudiantes con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo así la sostenibilidad y la contextualización crítica del conocimiento y destacando las aportaciones científicas de las mujeres. La experiencia pedagógica se llevó a cabo en la asignatura de Física del grado en Ingeniería Química de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En primer lugar, se administró un cuestionario para evaluar el conocimiento previo del alumnado sobre estos objetivos, especialmente el ODS 5: «Lograr la igualdad entre los géneros y la autonomía de todas las mujeres y niñas» y el ODS 7: «Energía asequible y limpia», en las asignaturas de Física de primer curso de los grados de Ingeniería Química y Biotecnología de la USC para determinar la influencia de la titulación. Los resultados mostraron que el alumnado de ambas titulaciones conocía los ODS, pero tenía dificultades para identificar el ODS 7. Igualmente, los estudiantes varones de Ingeniería Química tuvieron mayores dificultades para identificar el ODS 5. A continuación, se planificaron las clases, los contenidos académicos y las actividades de la asignatura de Física del grado en Ingeniería Química con el objetivo de concienciar al alumnado sobre la actual situación de emergencia climática, energética y social en la que nos encontramos, así como sobre las desigualdades de género que persisten en la sociedad. De este modo, se pretendía que el estudiantado adquiriera competencias de pensamiento crítico para evitar la ceguera de género y para afrontar un futuro con cada vez menos recursos minerales y energéticos. La experiencia fue satisfactoria para el alumnado. Esto demuestra la importancia de impartir estos contenidos en asignaturas de corte científico, pues se logró despertar la reflexión y la capacidad crítica, que son indispensables para comprender y afrontar la realidad.

Palabras clave: ODS 5; ODS 7; Competencias; Física; Perspectiva de género; Energía; Pensamiento crítico; Enseñanza de la Ingeniería.

1. INTRODUCTION

In 2015, the United Nations approved 17 Sustainable Development Goals (SDGs). These goals, which will be achieved by 2030, have 169 targets related to poverty reduction, protecting the planet, and improving people's lives and prospects worldwide (UN General Assembly, 2015). In the 2030 Agenda, gender equality is a recurring theme, being not only one of the explicit goals to be achieved, SDG 5: «To achieve gender equality and empower all women and girls», but also transversal to the other 16 goals (UN Women, 2018). Thus, to comply with this Agenda by 2030, it is necessary to prioritize gender issues in all areas of the SDGs (Leal-Filho et al., 2023).

Universities have an essential duty fulfilling the 2030 Agenda because of their vital role in human training, knowledge production and innovation. Currently, many universities have integrated these goals into their institutions, university life, and university teaching (Crespo et al., 2017; Miñano & García-Haro, 2020; Sánchez-Carracedo et al., 2021; Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019), with SDG 4: «To Ensure inclusive and equitable quality education», being the predominant goal internationally in publications on the SDGs universities implementation (Alcántara-Rubio et al., 2022). This SDG is linked to gender equality. Specifically, target 4.7 states that:

By 2030, all students should have acquired the knowledge and skills necessities to promote sustainable development, including, among others, those related to human rights, gender equality, the promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity. (UN General Assembly, 2015, p. 17)

Therefore, we would expect to find many articles in the literature integrating SDG 5 in classrooms, thus complying with the current legislation at both the European and national levels. However, the review by Merma-Molina et al. (2021) shows «the scarcity of articles reporting experiences and practical cases of the integration of SDG 5 in the classroom» (p. 67). The reason for this may be because «the integration of gender perspective in teaching still lacks explicit recognition in the careers of teaching and research staff and continues to be a matter of individual will» (Gender Equality Units for University Excellence [RUIGEU for its initials in Spanish], 2022, p. 64).

Moreover, in the current context of ecological and social crisis, universities via research outreach, and curricula greening play a vital role in achieving SDG 7, «Affordable and clean energy», through their actions of greening curricula, outreach, and research (Salvia & Brandli, 2020). Since engineering is at the heart of developing new technologies aimed at achieving the SDGs, engineering education should integrate these goals (Kolmos, 2021), something which has not yet been achieved (Aginako & Guraya, 2021; Leiva-Brondo et al., 2022). Target 4.7 is closely linked to SDG-7 (Shulla et al., 2020), and some publications analyze the potential of using some engineering subjects to integrate this goal into Spanish university education (Álvarez et al., 2021; Pedrosa et al., 2022).

For the 2030 Agenda goal, it is essential to share experiences integrating the SDGs into the curriculum with a focus on gender perspective because these experiences can serve as inspiration and guidance for teachers. As such, this article presents a teaching experience that integrates SDGs 5 and 7 into one of the courses of the Chemical Engineering degree. The aim is to help students acquire the transversal competencies that will enable them to avoid gender blindness in their professional future, and to face the current eco-social and environmental challenges that are calling for a change in habits and attitudes. Because as Martínez-Aznar et al. (2022) point out, «we are heading towards a world with fewer resources (Valero et al., 2021) and without cheap and abundant energy (Turiel, 2020), which, in order to avoid unfair change, is forcing a profound reorganization of society (García-Díaz et al., 2017)» (p. 258). In this context, «education is a place to forge glasses that will allow us to look at the world through another model» (Herrero, 2022, p. 35).

The objectives of this teaching experiment, which are explained in detail in the following sections, were:

- To familiarize students with the SDGs, particularly SDGs 5 and 7.
- To contribute to student's acquisition of the cross-cutting competency of critical thinking.
- To contribute to the students' knowledge of relevant women scientists and engineers in the development of renewable energy and to learn about gender inequalities in the energy field.

2. METHODOLOGY

The curricular resources to familiarize students with the SDGs were used in the Physics course of the Chemical Engineering Degree at the University of Santiago de Compostela (USC), a first-year, year-long 9-ECTS-credit mandatory course, with 73 students enrolled (30 women and 43 men). This course teaches the basic physical principles used in technological developments, focusing principally on the fundamental concepts of thermodynamics and electricity. It, therefore, aims to provide knowledge of the energy-related SDGs (Calvo et al., 2022). In addition, this subject is taught at the USC School of Engineering which, according to its presentation on its website, declares a commitment to gender equality and sustainability.

2.1. Experience implementing the curricular activities

First, a questionnaire was administered to elicit the students' prior knowledge of the SDGs and then activities related to SDGs 5 and 7 were conducted. These activities were mainly within the topic of Thermodynamics.

2.1.1. SDG survey

The questionnaire to evaluate students' familiarity with the SDGs is inspired by the one conducted by Lull-Noguera et al. (2021). Our questionnaire contains nine questions, two true-false questions, to discern whether students could identify SDG 5 and SDG 7, and the other seven are multiple-choice questions. These multiple-choice questions were like those from the previously mentioned questionnaire, and each question contained four possible answers, only one of which was correct. These questions were:

- Question 1: What does SDGs mean? (multiple-choice).
- Question 2: What is the target date for achieving these goals? (multiple-choice).
- Question 3: How many goals are there (SDGs)? (multiple-choice).
- Question 4: What do the SDGs seek to achieve? (multiple-choice).
- Question 5: Who are the SDGs for? (multiple-choice).
- Question 6: True or false: SDG 5 aims to achieve gender equality and empower all women and girls.

- Question 7: True or false: SDG 7 aims to ensure inclusive and equitable education and to promote lifelong learning opportunities for all.
- Question 8: Can we contribute to the achievement of the SDGs? (multiple-choice).
- Question 9: Who is responsible for achieving the SDGs? (multiple-choice)

The questionnaire was conducted during a face-to-face class in October 2022, and 55 students participated (24 female and 31 male students). To determine whether the degree studied influenced on students' knowledge of the SDGs (Lull-Noguera et al., 2021; Zamora-Polo et al., 2019), the same questionnaire was also given to 43 students (12 male and 31 female students) from the Biotechnology degree.

2.1.2. Teaching experience

The teaching experience described here corresponds to the first semester of the 2022-23 academic year, mainly within the Thermodynamics topic, a subject closely related to SDG 7 (Valero & Calvo, 2020). In recent years, thermodynamics has been taught through the flipped classroom model, which provides more room for practical work in the classroom (Alba et al., 2016). At the same time, it aims for students to take a more active role in all learning activities, including lectures. Students work autonomously in the classroom with the teacher's help, whose role is to encourage critical thinking and social and environmental responsibility (Peña et al., 2020). Below, we explain how activities related to SDGs 5 and 7 can be introduced both in face-to-face and online learning.

Classroom activities:

The general objective is for students to see that they can help solve environmental and socioeconomic problems daily by applying physics laws. Students should understand that, as pointed out by Tagüeña and Pollitzer (2021), science and technology are necessary tools to comply with the 2030 Agenda, «but the key is to include gender perspective to achieve effective sustainable development for both women and men» (p. 3). Although gender is not included in the specific SDG7 targets, energy policy «is not gender

neutral» (Odera & Mulusa, 2020, p. 99) and «insights into the gendered inequalities of energy needs, use, and access could contribute to designing energy transition policies that acknowledge and address current injustices» (Feenstra, 2022, p. 57).

Energy scarcity has been one of the most relevant issues in 2022 for European citizens and has starred in numerous press headlines. The analysis of current events can be used in class to promote sustainability-related competencies (Chuliá-Jordan et al., 2022). Similarly:

There is a clear presence of gender issues in our daily lives (media, political movements, audiovisual production). For a large part of the teaching staff, this constant exposure facilitates a natural sensitization. Similar is the case of other topics such as sustainability, and the joint treatment of these issues can generate positive synergies (Marco-Simó et al., 2022, p. 53).

For example, when mentioning energy-saving programs, a classroom discussion could be centred on how these programs can impact women's lives, increasing time spent on household chores (Korsvik & Rustad, 2021). Women take on more domestic chores in the household, including putting the washing machine on, and Carlsson-Kanyama and Lindén (2007) showed that «when electricity rates varied, women's workload increased as they washed clothes and dishes at night and on weekends when electricity was cheaper. Women also refrained from using the clothes dryer, thus spending more time on this task» (p. 2163).

In addition, to raise students' awareness about the energy poverty suffered by millions of people on our planet and which mainly affects women, we showed an excerpt from a TED talk by scientist Rose Mutiso (TED, 2020) about energy inequality. At the heart of the video is the idea that «the core of our problems is ethical-political, in essence: limiting ourselves so that the other can exist» (Riechman, 2021, p. 23).

Virtual classroom:

Women have a more significant presence in the renewable energy sector than in traditional energy, such as oil or gas (International Renewable Energy Agency [IRENA], 2019), which must be highlight. To this end, within the topic of Thermodynamics, we included a brief biography of Maria Telkes, inventor and solar energy pioneer who, along with Eleanor Raymond and

Amelia Peabody, designed and created the first house to run entirely on solar energy (González & Pérez, 2022). In addition, the class's virtual classroom included a link to the biography of Donella Meadows, an environmental scientist and one of the authors of *The Limits to Growth*. This report warned 50 years ago of the dangers of unlimited growth, environmental pollution, and the uncontrolled consumption of resources.

Unfortunately, the warnings of the Meadows report were ignored. Today, we find ourselves in a situation of planetary emergency (Vilches & Gil, 2009), and to get out of it, it is necessary to «carefully analyse the proposed techno-scientific measures and their possible risks so that what may appear to be a solution does not generate more serious problems than those it is trying to solve, as has happened so many times before» (Vilches & Gil, 2010, p. 2). The war in Ukraine has brought to light the great importance of renewable energy sources to ensure maximum energy independence. However, when implementing these energy sources, it is necessary to analyze the impact they will have on communities, ecosystems and living beings. As Herrero (2021) points out:

What is being called the green transition is not, as energy companies advertise, moving to live off the breeze, the power of the waves or sunlight. It is living off what is in the ground. It is more of a cowboy strategy (p. 61).

Therefore, it is necessary to raise awareness among students about the problems inherent in the energy transition, train their minds in critical thinking about the use of technology, and help «overcome the barriers to change associated with our cultural stereotypes (overconfidence in technological solutions or denialism)» (García et al., 2019, p. 1101), because as Peirano (2022, p. 11) asserts, «It is the oldest story in the book: that of an environmental disaster and technology that saves us all». Today, as Riechman (2021) stresses, «using much less energy means much less production and consumption (because eco-efficiency has its limits), and that means the material impoverishment of our societies. That is why we need barefoot eco-socialism and subsistence eco-feminism (Maria Mies & Vandana Shiva)» (p. 23).

As a continuation of the experience from the previous academic year (Calvo-Iglesias, 2022), a voluntary activity, within the topic of Thermodynamics, was proposed to students in the academic year 2022-23.

This time it was worth an extra 0.25 points in their final grade. The task consisted of watching a lecture by Alicia Valero (2017) and reading the chapter «Why there is no free energy» from *Petrocalipsis* (Turiel, 2020). Valero's lecture analyzes the circular economy and talks about the importance of lithium, cobalt, and nickel, which are present in most electronic devices and essential for manufacturing renewable energy technologies. At the same time, the reading warns of the false technological promises that abound on the internet. Afterwards, in class, the students were prompted to take a test comprised of eight true-or-false questions related to the lecture and the reading and to answer two questions: one about their opinion on recycling and one asking for their evaluation of the activity. For the latter two questions, which did not affect students' marks on the test, a maximum of 5 lines was provided for their answers. The remaining eight questions were weighted equally in the calculation of the results of the test (0-10). The maximum time allowed to complete the ten questions was 20 minutes.

3. RESULTS

The survey results, presented in Figure 1, show that engineering students are aware of the SDGs, although they need to figure out how many there are and need help to identify SDGs 5 and 7. As shown in this figure, male and female students show the same or similar levels of knowledge about the meaning of the acronym SDGs, the purpose of these goals, whom they are aimed at, and students' potential contributions to achieving them. However, female students showed a greater awareness of the other questions concerning the number of SDGs and the date by which they should be achieved; above all, they demonstrated a greater awareness of SDG 5. Concerning to SDG 7, we observed a low level of awareness in both sexes, although it was higher among male students.

Figure 1. Percentage of correct answers on SDGs

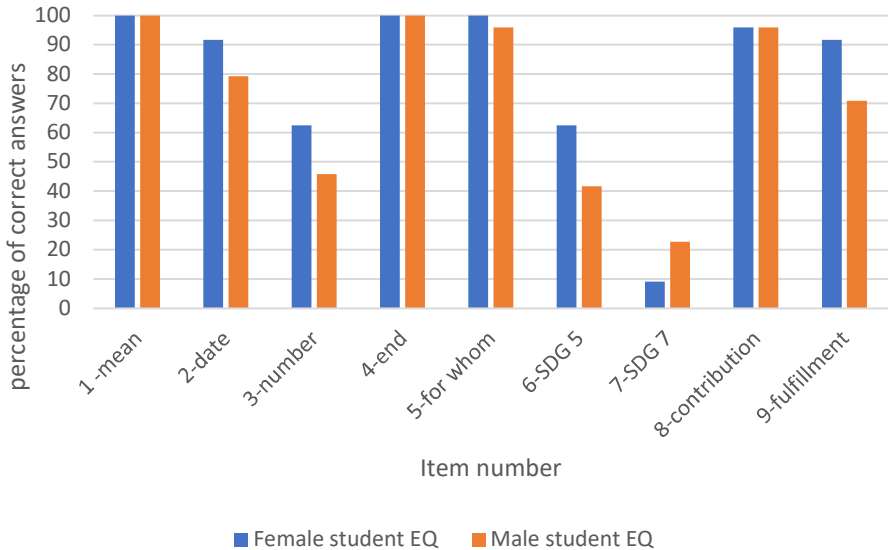


Table 1 shows the student's knowledge of the two different degrees is similar. However, first-year students in the Biotechnology (Bio) degree program are more adept at identifying SDG 5 than SDG 7, which may be due to their study's field. It can be appreciated that in this degree program (Bio) male students exceeded 50% correct answers on almost all questions except for the question about SDG 7. There was hardly any difference between men and women in the percentage of the correct answers, except for on the question about the date by which the SDGs should be achieved.

Table 1. Percentage of correct answers for each question according to degree and gender

	1 Mean	2 Date	3 Number	4 End	5 For whom	6 SDG 5	7 SDG 7	8 Contribution	9 Fulfillment
F EQ	100%	92%	63%	100%	100%	63%	9%	96%	92%
M EQ	100%	79%	46%	100%	96%	42%	23%	96%	71%
F Bio	97%	81%	55%	94%	100%	81%	3%	100%	84%
M Bio	92%	100%	58%	100%	92%	75%	0%	100%	83%

F: female student; M: male student

Concerning the proposed task, video and reading, the first thing to highlight is that most students enrolled in this subject participated: 70 out of 73 (96%). The average score on the true or false test, a typical ten-point scale, was high: 8.7 with a standard deviation of 1.4 a higher score than in the previous year (Calvo-Iglesias, 2022). Moreover, the students valued the task positively, both in terms of the subject matter itself and the resources used (video and reading). Based on some of the comments received in the evaluation of the activity it can be deduced that it did indeed serve to familiarize students with the reality of the current energy situation:

I think this reading is necessary. We all need to know and be well informed about what could happen if we do not remedy this situation. I learned the importance of being informed and basing my opinions on scientific facts rather than believing anything that I might find on the internet. Besides, I was unaware of the current situation, which I consider to be critical.

This activity was interesting. Through it I learned that we must stop being consumerists and that we must take advantage of the products we have as much as possible. I recommend this activity to consumers and to people who still believe that our resources are infinite.

I found this activity very interesting since it is a topic which requires all of our collaboration and awareness about the energy problems surrounding us. I would recommend watching the whole Alicia Valero video, as she explains the topic very well.

4. DISCUSSION

The survey's results, presented in Table 1, show, first of all, that Chemical Engineering students program demonstrate a more excellent knowledge about the SDGs than students enrolled in other degree programs (Lull-Noguera et al., 2021); the exception being their ability to identify SDG 7. This last result is in contrast with that of the previous year, where the scores on SDG 7 were also higher for women than for men (Calvo-Iglesias, 2022). Likewise, Table 1 shows differences in students' knowledge of SDGs 5 and 7 depending on their degree of study. These results are in line with previous research and could be since a student's area of study determines his or her perception of the relevance of the SDGs in terms of career path, and therefore affects his or her prior training (Lull-Noguera et al., 2021; Zamora-Polo et al., 2019). The lack of awareness of SDG 5 shown by male students in the engineering degree is troubling since their presence is a majority in this degree; therefore, to advance in equality it is necessary that they understand the importance of achieving this goal. Also, in future cohorts, it would be interesting to include, as Ferrando et al. (2022) did, questions about students' possible contribution to any of the SDGs, both from the point of view of their profession and as individual citizens.

The activity allowed us to teach the topic of thermodynamics differently, showing practical life implications and connecting it with current issues such as sustainability and energy transition, as well as raising awareness about the relevant contributions of women in this field. In the answers to the questionnaire, Alicia Valero's name was mentioned several times by students of both sexes, perhaps because she is a scientist in the field of chemical engineering and for this reason may be deemed particularly relevant by students from this degree program. In addition, one of the students won a prize in sustainability with a proposal mentioning Rose Mutiso. Therefore, we have contributed to providing female references in the field of chemical engineering. In short, these activities can stimulate students' critical thinking abilities and help them contemplate the world through the lens of a different paradigm and project «horizons of desire compatible with the fabric of life» (Herrero, 2022, p. 158).

In future academic years, we will continue with these activities and seek to include reading in the curriculum that will open a discussion about «matters that are thus far invisible in the scientific field, such as care, the value of that which is unpaid, and the processes of empowerment» (Martínez et al., 2022, p. 10). We will also explore the potential of cinema, with the viewing of films such as *Alcarrás*, directed by Carla Simón and winner of the Golden Bear in Berlin in 2022, to analyze the impact that renewable energy can have on the environment, agriculture, and rural lifestyles as well as the risks involved in accelerating energy transition.

5. CONCLUSIONS

The experience detailed in this article shows that undergraduate students in the first-year Physics subjects of the Chemical Engineering and Biotechnology degrees generally have a good understanding of the SDGs. However, they need help to identify SDGs 5 and 7, and there are differences between the two-degree programs. New activities have been incorporated in the face-to-face and virtual classrooms to increase the awareness of Chemical Engineering students about these SDGs. At the same time, it is helpful to invite students to develop their critical thinking skills in the context of energy use and environmental concerns, gaining perspective about gender. To this end, it is crucial to begin by recognizing the critical role of scientists such as Maria Telkes in solar energy development and Donella Meadows in anticipating the dangers of unlimited growth. In addition, we must highlight the role that scientists from our society, such as Alicia Valero and Rose Mutiso, continue to play in our environment: Valero alerts us about the lack of mineral resources, while Mutiso depicts the energy poverty in Africa when compared to the Western world and expounds upon the paradox of the great demands on the continent of Africa.

In these times of global crisis, and to face these dangers in the most equitable way possible, we must ensure that the training students receive contributes to their understanding of the reality surrounding them, including our current energy crisis, gender inequalities, and the problems that renewable energies pose. For this reason, in future courses, we will continue with the activities proposed in this article and raise new ones that will enable us to acquire the necessary skills to face this planetary emergency.

6. REFERENCES

- Aginako, Z., & Guraya, T. (2021). Students' perception about sustainability in the Engineering School of Bilbao (University of the Basque Country): Insertion level and importance. *Sustainability*, 13(15), 8673. <https://doi.org/10.3390/su13158673>
- Alba, J., Torregrosa, C., Vidal, A., & del Rey, R. (2016). Flipped teaching en Física del Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación, Sonido e Imagen: primeros resultados. In V. Botti, & M. A. Fernández (Eds.), *In-Red 2016 – II Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 565-578). Universitat Politècnica de València. <https://acortar.link/uBmMke>
- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: A systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585-1615. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2063798>
- Álvarez, I., Etxeberria, P., Alberdi, E., Pérez-Acebo, H., Eguia, I., & García, M. J. (2021). Sustainable civil engineering: Incorporating sustainable development goals in higher education curricula. *Sustainability*, 13(16), 8967. <https://doi.org/10.3390/su13168967>
- Calvo, I., Gil-García, J. M., Carrascal, E., Armentia, A., Barambones, O., Basogain, X., González, J. M., Rico, T., Escudero, C., Tazo, M. I., Mesanza, A., García-Adeva, A. J., & Apiñaniz, E. (2022). Introduciendo sostenibilidad y multidisciplinaridad en los grados de ingeniería. *XLIII Jornadas de Automática* (pp. 262-269). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498418.0262>
- Calvo-Iglesias, E. (2022). Termodinámica y ODS. In D. Cobos Sanchiz, E. López Meneses, A. H. Martín Padilla, L. Molina García, & A. Jaén Martínez (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 131-135). Dykinson.
- Carlsson-Kanyama, A., & Lindén, A. L. (2007). Energy efficiency in residences-Challenges for women and men in the North. *Energy Policy*, 35(4), 2163-2172. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2006.06.018>
- Chuliá-Jordán, R., Vilches, A., & Calero, M. (2022). The press as a resource for promoting sustainability competencies in teacher training: The case of SDG 7. *Sustainability*, 14(2), 857. <https://doi.org/10.3390/su14020857>

- Crespo, B., Míguez-Álvarez, C., Arce, M. E., Cuevas, M., & Míguez, J. L. (2017). The sustainable development goals: An experience on higher education. *Sustainability*, 9(8), 1353. <https://doi.org/10.3390/su9081353>
- Feenstra, M. (2022). Women engendering the just energy transition. In K. Iwińska, & X. Bukowska (Eds.), *Gender and energy transition* (pp. 57-72). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78416-4_4
- Ferrando, L., Alcacer, A., Lloria, A., Martínez-García, M., Martínez-Serrano, B., Pérez-Suay, A., & Epifanio, I. (2022). Analysis of the contributions to the SDGs of university students by degrees. 2022 XII International Conference on Virtual Campus (JICV) (pp. 1-4). IEEE. <https://doi.org/10.1109/JICV56113.2022.9934727>
- García, J. E., Fernández, J., Rodríguez, F., & Puig, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una educación ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento/colapso. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1101-15. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1101
- González, C., & Pérez, L. (2022). Rastreando sinergias entre mujeres: la casa solar Dover y la agenda 2030. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 17, 232-252. <https://doi.org/10.18002/cg.i17.7226>
- Herrero, Y. (2021). *Ausencias y extravíos*. Escritos Contextatarios.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida: Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- International Renewable Energy Agency. (2019). *Gender equality for an inclusive energy transition*. <https://www.irena.org/news/articles/2019/Jan/Gender-equality-for-an-inclusive-energy-transition>
- Kolmos, A. (2021). Engineering education for the future. In A. Kolmos (Ed.), *Engineering for sustainable development: Delivering on the Sustainable Development Goals* (pp. 121-128). UNESCO.
- Korsvik, T. R., & Rustad, L. M. (2021). *¿Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? Casos de estudio en la investigación interdisciplinar* (Vol. 255). Universidad de Cantabria. <https://doi.org/10.22429/Euc2021.021>
- Leal-Filho, W., Kovaleva, M., Tsani, S., Țircă, D. M., Shiel, C., Dinis, M. A. P., Nicolau, M., Sima, M. Fritzen, B., Lange, A., Minhas, A., Kozlova, V., Doni, F., Spieri, J., Gupta, t., Wakunuma, K., Sharma, M., Barbir, J., Shulla, K., Bhandari, M., & Tripathi, S. (2023). Promoting gender equality across the

- sustainable development goals. *Environment, Development and Sustainability*, 25(12), 14177-14198. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02656-1>
- Leiva-Brondo, M., Lajara-Camilleri, N., Vidal-Meló, A., Atarés, A., & Lull, C. (2022). Spanish university students' awareness and perception of sustainable development goals and sustainability literacy. *Sustainability*, 14(8), 4552. <https://doi.org/10.3390/su14084552>
- Lull-Noguera, C., Pérez De Castro, A. M., Leiva, M., Atarés, A., Lajara De Camilleri, N., Llinares, J. V., Pérez, E., Ramón, F., Soriano, M. D., & Meló, V. (2021). ¿Qué saben de los ODS los alumnos de la UPV? Análisis preliminar. *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1106-1119). Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13781>
- Marco-Simó, J. M., Planas, E., Huertas, M. A., Marco-Galindo, M. J., Santamaría, E., Serra, M., & García, M. J. (2022). Un caso de incorporación de la perspectiva de género: de la estrategia institucional a la asignatura final. In C. Catalán, & G. Paramá (Eds.), *Actas de las XXVIII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 47-54). Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/128571/1/JENU1_2022_007.pdf
- Martínez-Aznar, J. M., Calvo, G., & Sánchez-León, N. (2022). Alfabetización ambiental y crisis ecosocial: diseño y validación de un cuestionario para 4.º de ESO. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 257-273. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4229>
- Martínez, P., Rodríguez, R., Martínez, I., & Gil, M. L. (2022). Incorporar la sostenibilidad de la vida en la investigación y la docencia universitarias: un cambio paradigmático. *Dossieres EsF*, 47, 7-13.
- Merma-Molina, G., Gavián-Martín, D., & Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, 154, 49-75. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5249>
- Miñano, R., & García-Haro, M. (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad: Casos inspiradores*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS).
- Odera, J. A., & Mulusa, J. (2020). SDGs, gender equality and women's empowerment: What prospects for delivery?. In M. Kaltenborn, M. Krajewski, &

- H. Kuhn (Eds.), *Sustainable development goals and human rights* (pp. 95-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30469-0_6
- Pedrosa, A. M., Díez, J. L., Klyatskina, E., Bernal-Pérez, S., Bayón, A., Giner, J., López Jiménez, P. A., & Ortiz, Á. (2022). Análisis de la formación en ODS en la titulación de GITI de la ETSII de la Universitat Politècnica de Valencia. In V. P. Cuenca, & B. Sáiz (Eds.), *Libro de actas. CUIEET 29* (pp. 269-274). Universitat Politècnica de Valencia.
- Peña, B., Bailera, M., Zabalza, I., & Zalba, B. (2020). The flipped classroom model in engineering thermodynamics: Comparison of experiences in different bachelor's degrees. *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 3581-3590). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0999>
- Peirano, M. (2022). *Contra el futuro: Resistencia ciudadana frente al feudalismo climático*. Debate.
- Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria. (2022). *Las políticas de igualdad universitarias*. <https://acortar.link/TuVDMC>
- Riechmann, J. (2021). Autolimitarnos para que pueda existir el otro: sobre energía y transiciones ecosociales. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 156, 11-25.
- Salvia, A. L., & Brandli, L. L. (2020). Energy sustainability at universities and its contribution to SDG 7: A systematic literature review. In W. Leal-Filho, A. L. Salvia, R. W. Pretorius, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, & A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for sustainable development: Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals* (pp. 29-45). Springer.
- Sánchez-Carracedo, F., Ruiz-Morales, J., Valderrama-Hernández, R., Muñoz-Rodríguez, J. M., & Gomera, A. (2021). Analysis of the presence of sustainability in Higher Education Degrees of the Spanish university system. *Studies in Higher Education*, 46(2), 300-317. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1630811>
- Shulla, K., Leal-Filho, W., Lardjane, S., Sommer J. H., & Borgemeister C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 27(5), 458-468. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1721378>
- Tagüeña, J., & Pollitzer, E. (2021). Ciencia, energía y género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Inventio, la Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 17(42), 1-11. <https://doi.org/10.30973/inventio/2021.17.42/1>

- TED. (2020, October). *The energy Africa needs to develop -- and fight climate change* [Video]. YouTube. <https://acortar.link/9KM6jq>
- Turiel, A. (2020). *Petrocalipsis: Crisis energética global y cómo (no) la vamos a solucionar*. Alfabeto.
- UN General Assembly. (2015). *United Nations: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://acortar.link/IedY5B>
- UN Women. (2018). *Turning promises into action: Gender equality in the 2030 Agenda for sustainable development*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. <https://bit.ly/32nByyu>
- Valero, A. (2017). *Limites minerales a la tercera revolución industrial*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NcP-tCZHc0>
- Valero, A., & Calvo, G. (2020). Enseñanza de los ODS en asignaturas de ingeniería: el caso de la Termodinámica técnica. *Conference Proceedings CIVINEDU 2020* (pp. 696-697). Redine. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2020/11/CIVINEDU2020.pdf#page=725>
- Vilches, A., & Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 101-122.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). Física para un futuro sostenible. *Revista Española de Física*, 24(4), 1-3.
- Zamora-Polo, F., & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a better world. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. *Sustainability*, 11(15), 4224. <https://doi.org/10.3390/su11154224>
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>

EDUCATING FOR EQUALITY FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE: A PARTICIPATORY ACTION EXPERIENCE WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS IN LAMU, KENYA

EDUCANDO PARA LA IGUALDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL: UNA EXPERIENCIA DE ACCIÓN PARTICIPACIÓN CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LAMU, KENIA

ANA FERNÁNDEZ QUIROGA

Author / Autora:

Ana Fernández Quiroga
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
yris_895@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1164-371X>

Submitted / Recibido: 31/01/2023

Accepted / Aceptado: 01/05/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Fernández Quiroga, A. (2024). Educating for equality from a decolonial perspective: a participatory action experience with early childhood education students in Lamu, Kenya. *Feminismo/s*, 43, 127-150. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.06>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Ana Fernández Quiroga

Abstract

The elimination of violence against women is one of the Sustainable Development Goals. Strategies to combat violence against women focus not only on its punitive correction, but also on promoting preventive measures. For this reason, the United Nations Sustainable Development Goals recognise the need to include gender education at all levels of education. Similarly, this study, supported by other recent research, considers the inclusion of a gender approach in education as a strategy to prevent violence against women to be essential. In this study, we examined the level of gender equality knowledge in the final year of early childhood education in a school integrated into a non-governmental organisation on the island of Lamu, Kenya. The study was carried out using a participatory action methodology through the design and implementation of a course on «Human Rights and Gender Equality» in the 2019 academic year through twenty formative and participatory workshops. The decision to carry out this

intervention stems from having become aware of a sexual aggression by several pupils of the entity's nursery school against a five-year-old girl. Among the results, we observed the existing differences between the conception of equality in childhood, where there is an egalitarian community upbringing, and adulthood, where gender stereotypes are very evident. We also perceived how violence was intrinsic to children's lives in public and private spaces, which could influence the possibility of justifying violence towards women as a form of correction from a very early age. In the conclusions, the possibility of working on gender equality issues to give children a space of trust where they can be listened to and respected is positively valued.

Keywords: Equality; Education; Childhood; Violence against Women; Participatory Action Research; Girls; Empowerment; Kenya.

Resumen

La eliminación de la violencia contra las mujeres es uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Las estrategias para combatir la violencia contra las mujeres se deben centrar no sólo en su corrección punitiva, sino también en la promoción de medidas preventivas. Por este motivo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas reconocen la necesidad de incluir la educación de género en todos los niveles educativos. Del mismo modo, este estudio, apoyado por otras investigaciones recientes, considera esencial la inclusión del enfoque de género en la educación como estrategia para prevenir la violencia contra las mujeres. En esta investigación examinamos el nivel de conocimientos sobre igualdad de género en el último curso de educación infantil en una escuela integrada en una organización no gubernamental en la isla de Lamu (Kenia). El estudio se llevó a cabo mediante una metodología de acción participativa, en la que se diseña e implementa un curso sobre Derechos humanos e igualdad de género en el año académico 2019 a través de veinte talleres formativos y participativos. La decisión se inició cuando se tuvo conocimiento de una agresión sexual por parte de varios alumnos de la escuela infantil a una niña de cinco años. Entre los resultados, observamos diferencias entre la concepción de igualdad en la infancia, donde existe una crianza comunitaria igualitaria, y la edad adulta, donde los estereotipos de género son muy evidentes. También percibimos cómo la violencia era intrínseca a la vida de los niños y las niñas en los espacios públicos y privados, lo que podría influir en la posibilidad de justificar la violencia hacia las mujeres como una forma de corrección desde edades muy tempranas. En las conclusiones se valora positivamente la posibilidad de trabajar en temas de igualdad de género para dar a las infancias un espacio de confianza donde puedan ser escuchados/as y respetados/as.

Palabras clave: Igualdad; Educación; Infancia; Violencia contra las Mujeres; Investigación Acción Participativa; Niñas; Empoderamiento; Kenia.

I. INTRODUCTION

This research aims to contribute knowledge to the fight against violence directed at women and girls. United Nations Sustainable Development Goal 5, in its second section, identifies it as a goal to «eliminate all forms of violence against all women and girls in the public and private spheres, including trafficking and sexual and other forms of exploitation» (UN, 2021). However, there are different approaches to the construction of struggles against women's violence.

In this sense, we share the non-punitive approach in the fight against this problem. Authors such as Abreu (2007), Bodelón (2012) and Copello (2015) point out how criminal law ends up simplifying the problem of violence against women by reducing it to individual conflicts, which are resolved on a case-by-case basis. It also reinforces the concept of the woman victim, a homogenous passive subject, who does not even have control over the criminal process itself. In Kenya, where the study was carried out, we found an example of this in the protection orders contained in the Protection Against Domestic Violence Act, in force since 2015, which can be applied even without the woman's consent (The National Council for Law Reporting, 2015).

In contrast to the punitivist approach, there are other voices that call for the need to address these forms of violence from a global perspective. Segato (2003) argues that patriarchal structures cannot be changed at the stroke of a pen but only through social change. Bodelón (2012) points out the importance of understanding violence as manifestations of social discrimination against women. In light of such ideas, Moraga-Contreras y Pinto-Cortez (2018) calls on us to promote preventive work in the health and educational spheres rather than the judicialisation of the problem. It is important that this preventive work begins at an early age since, as various studies have shown, a comprehensive sexual education programme has the potential to prevent the emergence of risk factors associated with sexual violence perpetration by initiating prevention early in the life course (Benavent et al., 2019; Schneider & Hirsch, 2020). After all, adolescence is a crucial period for the onset of sexual violence, with sexual and gender minority youth reporting elevated levels of victimisation (MacAulay et al., 2022, p. 2).

In this vein, Sustainable Development Goal 4, in Indicator 4.7, states the following as a goal from a wide-ranger perspective in the fight for equality through prevention:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills necessary to promote sustainable development, including through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development. (UN, 2021, p. 13)

In relation to education in Kenya, since the enactment of the Constitution in 2010 and the Basic Education Act in 2012, efforts have been made to enshrine compulsory and free basic education (OECD, 2019; The National Council for Law Reporting, 2010). However, current indicators continue to show inequality in children's participation at the highest levels of education, reaching a gap of four points at the university level (WEF, 2022, p. 215). The intergenerational change that authors such as Moriana (2017) and Moraga et al. (1988) discuss can be observed. In the current generation, according to the latest data of 2022, the ratio of girls attending primary school exceeds that of boys, standing at 83.7% (WEF, 2022).

However, it is important not only to guarantee access to education but also to review its content. In line with Sustainable Development Goal 4.7, it is important to promote education for equality (Degue et al., 2014; Heredero de Pedro, 2019; Moriana, 2017). This was key for our study location, for example, as there are still very serious problems. Physical and sexual violence against young women is at very high levels. Based on national data, it is estimated that 31% of women in Kenya have been slapped by their partner in the last 12 months (The National Bureau of Statistics, 2015, p. 289). Forced marriages also continue to occur. A report published in 2018 by the United Nations Children's Fund (UNICEF) stated that 23% of women in Kenya are still married before the age of 18, and 4% before the age of 15 (UNICEF, 2017, p. 3). Female genital mutilation continues to be practised, as despite its ban in 2011, an estimated 21% of women aged 15-49 were circumcised in 2015 (The National Bureau of Statistics, 2015, pp. 331-343; The National Council for Law Reporting, 2011). In addition, an estimated 66% of young women drop out of school because of pregnancy (Walgwe et al., 2016). Recent

studies, such as Ringwald et al. (2022), recommend that «Intimate Partner Violence (IPV) prevention interventions in areas with such IPV prevalence... would be beneficial for women and men and future generations» (Ringwald et al., 2022, p. 424).

We cannot lose sight of the fact that Kenya has been a colonised country and is currently home to more than 40 tribal ethnicities, as well as different religions and cultures (UNESCO, 2020). Therefore, manifestations of violence as well as inequality in educational content must be assessed from an intersectional perspective (Collins and Bilge, 2016; Crenshaw, 2017). Key to this effort are decolonial authors, such as Makau (2016) and Quijano (2007), who denounce the coloniality of knowledge and the imposition of concepts and structures alien to the culture of tribal ethnic groups. In the same vein, decolonial feminists, such as Mohanty (2008) and Lugones (2011), fight against the construction of «Third World Women» and claim their own capacity for resistance in the face of discrimination. Moreover, we relied on African studies to avoid the Western gaze that silences indigenous voices (Edwards et al., 2022; Nkenkana, 2015; Zulu et al., 2002).

This study took place within a non-governmental organization (NGO), where I carried out coordination work from May 2018 to July 2019. The NGO is called Afrikable and its objective is the social and economic empowerment of indigenous women on the island of Lamu. It started with 10 women and their 15 children as beneficiaries of the project. Currently, the project offers training, literacy, work and support to 38 women in extreme poverty and at risk of social exclusion and to more than 100 children who benefit from a free school up to the age of six, a free canteen, after-school workshops, and primary and secondary school scholarships, with preference given to girls as an affirmative action measure (Afrikable, 2022).

The objective was to evaluate the degree of knowledge and acceptance of gender equality and violence against women in a school on the island of Lamu, Kenya; this assessment was carried out through the inclusion of a course called Human Rights and Gender Equality in the third year of the nursery school. It was built and taught during the first semester of the 2019 academic year through twenty workshops. The results of the implementation of this course were collected by means of a field notebook that was analysed manually and triangulated with the other information collected. The results

are striking with regard to the strength of patriarchal structures in such young children. This emphasises the importance of education about equality from the first educational levels.

2. METHODOLOGY

2.1. Participatory action research

We share the approach of feminist epistemology as exemplified in Harding (1994), Rich (2001) or Sandoval (as cited in Hooks et al., 2004), who express the need to abandon the definition of the researcher's position from a neutral point of view and a look «from above». In this case, this shift was made based on total involvement in the field. It is important to understand that the intervention was carried out at the NGO where a doctoral thesis was developed on the strategies of resistance of indigenous women facing gender-based violence (Quiroga, 2021).

Due to the characteristics of the research and the interventional approach, the methodology is qualitative, and the tool used is participatory action research, since as Rahman and Borda (1988) state:

A major task for Participatory Action Research, now and in the future, is to increase not only the power of ordinary people and the duly enlightened subordinate classes, but also their control over the process of knowledge production, storage and use. (pp. 213-214)

As Colmenares (2012) suggests, we can identify four elements of this methodology: qualitative, because it focuses on content and language; participatory, because the people involved are both researchers and beneficiaries of the findings; recursive or cyclical, because it tends to be repeated in a sequential manner; and reflective, because a critical reflection on the process and the results is essential in each cycle.

In this sense, this instrument was applied from an intersectional feminist perspective, where the goal was to educate young women on the island of Lamu with respect to rates of violence against women (Fine & Torre, 2019; Keahey, 2021; Lee et al., 2020).

2.2. Designing the human rights course as a form of participatory action

Following Rahman and Borda (1988) and Colmenares (2012), we can distinguish different phases of the research. First, there is the phase marked by the choice of the subject matter and the design of the action plan—in this case, the construction of the course called Human Rights and Gender Equality. The impetus for its construction emerged in October 2018, following an incident of sexual violence among the children who attend the NGO's canteen. The consequences of this act of violence highlighted the need to start implementing prevention programmes at a younger age (DeGue et al., 2014; Ringwald et al., 2022).

2.2.1. *Group configuration*

Regarding the sample, we differentiated two main groups for the development of the intervention:

a. Design and implementation group

To choose the topics and establish the instruments, a working group was constructed consisting of the three female teachers at the NGO nursery school, the director and sub-director of the NGO, two Spanish NGO volunteers who are teachers of primary education in Spain and myself as a coordinator and researcher in gender issues.

It was an all-female group, as most of the NGO's staff are women. However, there was diversity in the group: we were three Spanish women and five women from Lamu, Kenya. In the latter group, the Pokomo, Swahili, Guiriana and Orma ethnic groups were represented. The age difference ranged from 22 to 44 years old. Although they were all involved in the project, each organiser was in a different position, which allowed them to participate based on their own experiences and points of view.

The group met weekly while the course was being designed, from October to December 2018. Subsequently, from February to May 2019, one of the teachers implemented the subject with support from the researcher and the two volunteers. During this time, the group held monthly meetings to review the implementation of the subject. The meetings were recorded in handwritten minutes.

b. Subject reception group

The sample selected for the implementation of this intervention was limited first by the location where the research was conducted. In this case, it was carried out at an NGO that has a school for children to attend before they enter primary school (Afrikable, 2022). This school is divided into three classes according to age and level. For the implementation of the Human Rights and Gender Equality course, the design group selected the third grade of this nursery school.

When the school year started in 2019 and the group was set up, a meeting was held with the mothers, fathers or persons with guardianship of the pupils, and they were informed of the intention to carry out this intervention and the goal of collecting the results and disseminating them for academic purposes. In this case, all adults gave their written informed consent in accordance with the corresponding code of ethics so that the whole class was able to participate. The class consisted of 20 children, 12 girls and 8 boys. The Orma, Pokomo, Giriama and Swahili tribes were represented. They ranged in age from 5 to 7 years old, with 15 students being 6 years old. Of the children, 14 were the sons or daughters of NGO workers.

To protect the anonymity of the people in the group, it was decided not to include any direct quotations from or images of the activities carried out.

2.2.2. Choice of topics based on the context

It was essential that the group that constructed the subject had worked in the field with the pupils on a daily basis so that they had an in-depth knowledge of the social situation of the pupils. Therefore, the theoretical and methodological decisions were influenced at all times by the particularities of the island of Lamu (UNESCO, 2020).

We started from the premise that the students came from families living in villages, where they did not usually have a specific place of study or a private space. Therefore, it was important not to ask for written homework to be brought from home. It was also crucial that it did not involve any cost for them. On the other hand, as they were not in the habit of watching television on a daily basis, it was known that any audio-visual resource would capture their attention, so films and short videos were shown in some workshops.

The knowledge of the context also limited the subjects to be covered and caused debates in the construction group. On the one hand, people in Lamu refuse to speak negatively about religion at any time due to the strength of the Islamic religion on the island, which is a place of worship for people professing the Muslim religion (Quiroga, 2021). On the other hand, it was decided to only indirectly address sexual orientation and identity since homosexuality is currently punishable by imprisonment in Kenya (Edwards et al., 2022). There was therefore a fear of any repercussions for children on this issue.

The subject was divided into four courses, also influenced by the Sustainable Development Goals, especially the fourth and fifth, previously mentioned (UN, 2021). Each subject had a final evaluation and discussion class for each block, making a total of 20 workshops that took place weekly from February to June 2019. The main features of the subjects were as follows:

- Human rights: It was decided to start with this subject as an introduction through four workshops. Several rights related to children were chosen to work on. In particular, the right to health, the right to education, the right to housing, the right to be free from violence and the right to participation were to be promoted. The latter was chosen to promote the right of children to be heard in the public and private spheres.
- Gender equality: This was the main subject to be addressed, and six workshops were devoted to it. It began with work on self-esteem and self-care. Equality and gender stereotypes between children and adults were discussed in depth. Finally, two workshops were dedicated to the right to be free from violence.
- Peaceful conflict resolution: Four workshops were included in which dynamics for conflict resolution through the non-use of violence were worked on. The aim was to encourage dialogue, listening and mediation skills.
- Functional diversity: Finally, two workshops were included to promote awareness of functional diversity. This was included because one pupil suffered from hearing impairment.

2.2.3. *Analysis and dissemination of results; limitations of the research*

To collect the results, different instruments were used, such as a «toolbox», which made it possible to integrate as much data as possible that was relevant to the research (Tinto, 2013).

First, all the minutes of the meetings of the standard design and implementation group were compiled. Secondly, direct observation was carried out by participating in the 20 workshops that were held to implement the subject. Due to the impossibility of collecting field notes immediately, after each workshop, the observations made on the activity were recorded in a field diary. Together with this information, we had the results of the evaluations of the different blocks, which gave us have direct knowledge of the degree of absorption or acceptance of the subjects covered.

All this information was systematised manually from July to October 2019 following the method developed in Denzin and Lincoln (2012):

The writer-as-interpreter moves from this text to a research text: notes and interpretations based on the field text. This text is then re-created as a working interpretive document containing the writer's initial attempts to make sense of what he or she has learned. Finally, the writer produces a public text that reaches the reader. (p. 25)

The results were also applied cyclically because the improvements and limitations that were detected served to help us revise the implementation of the subject in Course 2020, and so on in a cycle of improvement (Fine & Torre, 2019; Keahey, 2021; Lee et al., 2020). This process is essential because the experience of the study itself, listening to the voices of the students and facing the limitations of the activities, entails a revision and transformation of the initial views of the people who construct the subject.

When analysing the results, we detected that there were different limitations in the implementation of the subject. One of these was the ages of the participating students, which made it difficult to deal with certain complex concepts. Another was part of the process of transformation of the researchers, since, on learning about the context was the search for material that respected existing diversities and did not impose a single way of understanding equality, such as a Eurocentric view (Collins and Bilge, 2016; Lugones, 2011; Quijano, 2007). In this sense, the contents were also limited

by the real resources of the island because there has been no attempt to enforce consistency between the rights recognised in the legal texts and the resources that the students actually have in Lamu (Segato, 2003).

3. RESULTS

3.1. From the problem to the search for solutions

In the section on methodology, it was stated that this research was carried out in accordance with the feminist conviction that it is necessary to express the point of view from which the research is conducted (Harding, 1994). In this sense, it is relevant to understand that in October 2018, a five-year-old girl was sexually assaulted by three nine-year-old boys. These children went to the canteen at the NGO where the research was carried out. The aggression occurred later, on the way back from the canteen, as the children were returning to their homes.

These events, in addition to causing a series of judicial and institutional proceedings, had important consequences at the level of the organisation. It was decided to expel the aggressors from the programmes in which they participated, and different meetings were held with the mothers, as well as with the children in the nursery school and the school canteen.

This case had serious consequences because the child's mother punished her daughter for having «allowed» the sexual abuse and physically assaulted her, which led to a judicial process that ended with a twenty-year prison sentence for the child's mother and the loss of custody of the child, who went to a childcare centre on the island called ANIDAN (Quiroga, 2021).

However, internally, after these events and the different meetings, it was detected that sexual practices are carried out among minors in the area from a very early age and that the mothers, instead of intervening to educate the minors in sexual education, try to silence the facts by punishing them, especially the girls. This called for the need to include comprehensive sex education in the project's nursery schools to address the needs of the children and protect them from reliving situations such as those experienced on those dates.

That is why, at the end of October 2018, it was decided to implement the course on Human Rights and Gender Equality in the following school

year with the aim of improving the comprehensive gender education of the children, as well as the knowledge of their rights.

3.2. Lack of connection with human rights

The implementation of the first block was difficult, especially the first two classes in which the selected human rights were listed. Due to the ages of the students and their lack of knowledge of these abstract concepts, it was difficult to hold their attention. The content was translated into the different tribal languages and examples of each right were sought on the island, but this was particularly difficult. However, specific workshops were then held on two rights, the first of which was the right to participation.

The workshop on the right to participation showed that many children felt a lack of control within their families. It became clear that these family structures were not affected by the wills of the children, as we can observe in other Western families. In one activity, each student had to draw on the blackboard what they would bring to school if they could choose. In general, when they came out to speak and say what they wanted, it was difficult to understand them because they spoke very softly, without projecting their voices and hiding their eyes. In particular, most of the girls exhibited this behaviour in the first workshops.

Despite what one might think at first, only two pupils asked for a football pitch, and one drew some slides. However, one child drew a hospital, and this was copied by ten pupils. This is explicable by the fact that the nearest hospital is far from the villages—about an hour and a half away on foot. In addition, there is a shortage of material resources, and the care is not entirely adequate.

Another of the contributions that received the most support, was an apple. The apple is an imported fruit that is very expensive compared to local fruits, so for many families, it is a privilege. Overall, they finally enjoyed being able to imagine, choose and contribute. This activity ended up giving them the right to choose by voting what to play in the two free hours scheduled for Fridays. This allowed them to exercise their right to participation. The other right that we particularly emphasised was the right to be free from violence, but this will be dealt with in section 3.4 below.

3.3. Equality as a goal and as a path of deconstruction

The second block was the priority in terms of the subjects taught, with six workshops. The self-esteem workshops were an example of cultural assimilation and the problems that this entails. The activities were introduced by the two Spanish volunteers who participated in the group. These are very common activities in the West. The first was to pass around a mirror and have each student say something positive about themselves. The second was to pass a ball to someone and tell that person something positive.

However, it was very difficult for the students to understand the background of the activity. Embarrassment took over the group, and it was very difficult for them to say something positive about themselves. In particular, the girls were not able to look at themselves in the mirror in front of their classmates.

Another relevant factor was the lack of a habit of looking in a mirror. In other contexts, babies are used to looking in mirrors and interacting with their reflections. However, in the village context, there are usually no mirrors or a few small ones for very specific cases. Because of this, the impression of looking at oneself and saying something positive to oneself is empowering.

Regarding the second dynamic, which was aimed at saying something positive about the classmates, participation was higher, but there was no depth in this participation. The teachers tried to make the game more dynamic by saying two or three examples, and these were repeated throughout the game. Although the game did not work in practice, the possibility of thinking about oneself and looking for something positive was positively valued. It was a few minutes in which the children worked on their self-esteem, even if they were not aware of it.

After the first block focused on self-esteem and self-care, we moved on to the workshops focused on sex-gender differences in childhood and adulthood. In the first workshop, to avoid the mistake of adopting more European dynamics, we wanted to start from a neutral point of view, without explaining anything. Therefore, we simply drew a picture of a girl and a boy on a piece of cardboard and asked the students to write down things that boys do and things that girls do.

Surprisingly, for the students, there was only one difference, and that was that girls could dance. This is strange because it is also common to see boys dancing, but they expressed themselves that way. This was the only difference they found. Otherwise, they understood that everything a girl could do, a boy could do. This activity was very positive because a Western view of reality seeks to find the construction of the girl-princess and the boy-warrior. However, in Lamu's village upbringing, away from the media and social networks, children are raised in greater equality. They are used to being raised as equals in terms of care and playing together as boys and girls. Therefore, they do not have toys that only boys or girls play with. This activity was very positive in terms of participation and the debates that were created among the students, where the children defended their rights.

A completely opposite scenario was found when, in the next class, we repeated the same activity, but drawing a man and a woman. In this case, both girls and boys went out and constructed an idea of a woman who cooks, cleans, takes care of the children and washes clothes; and, in turn, an idea of a man who works, drinks and smokes. In this case, the female teachers themselves expressed that they were discomfited because most of the students were the sons and daughters of NGO workers. Therefore, these were not the examples to which the children had been exposed. Their mothers usually did all the care work, but at the same time, they were in paid work, with a working day from 8 AM to 5 PM. They were therefore shocked that no one mentioned that women work in paid activities other than care work.

This was indicative of how gender stereotypes are already ingrained in children between five and seven years old. It was also very telling to learn how children are aware of their parents' drug-taking behaviours, since it is true that the consumption of alcohol and other substances, such as mirra, is widespread among the island's indigenous populations, especially males.

The results of this activity served to reorganize the program, based on the detected needs, and hold a workshop focused on raising awareness about gender equality between women and men. Three female workers from different sectors of the organisation were invited to tell the class about their day-to-day work. The aim of this activity was to make them aware of the value of their mothers' work as the driving force behind care work, but also as the economic engine of their families.

3.4. Violence in children's lives

In general, violence still permeates many areas of children's lives on the island of Lamu. Violent punishment is still common in many schools, whether religious or public. Children as young as three years old attend Quranic schools, where they learn the Quran. Violence is also witnessed in these schools. The organisation has had to treat some children's wounds caused by punishments in these schools.

At the same time, it is also common for parents to resort to violence as a form of education. It has been a major struggle to explain that the organisation where the research was carried out has a zero-tolerance policy about child violence, even costing the expulsion of two women who literally beat up their children. The police also use violence often. Violence appears in many areas of the children's lives, and not only gender violence.

That is why violence was dealt with in the course in a multi-stage way. It began in the first block in relation to rights, and the right to be treated with dignity was incorporated. In the different languages, it was expressed that this includes the right not to be hit, shouted at or insulted. However, all the pupils recognised that this right was not respected. Even in the development of the programme, the teachers expressed their concern about the consequences the children might encounter from the parents of the students if they came home saying that they could not be hit as a punishment. Despite this reality, it was included as one of the rights because the importance of children knowing their rights was prioritised.

In the second block, we addressed violence against women. In this case, we tried to work from a particularly sensitive point of view, as all the pupils expressed that they were aware that their fathers did not speak considerately to their mothers.

For this reason, we wanted to put the children in touch with the existing resources on the island. Three relevant people were invited: the person in charge of the children's office, the first practicing lawyer on the island, who specialised in family violence, and the social worker at the public hospital. These three individuals told the students about their work, how they worked with children and what they did to combat domestic violence and violence against women. With their presentations, they broadened the children's

knowledge about the different types of violence, as well as about the existing resources on the island.

These visits were very positively valued because the visitors were very well informed about the subject, integrating specific knowledge about the practices of the island and the conflicts that could arise in its normative, cultural and religious coexistence. The visits were also replicated by the students' mothers, who took advantage of the visits to ask questions about the right to divorce, alimony and problems with child marriages. This practice is forbidden on the island, but it is still a recurrent case that is tried in the island's courts.

In relation to violence, we ended with a third block on the peaceful resolution of conflicts. This began with the viewing of a film that was understood to contain these elements. Subsequently, small theatrical representations were performed which had in common the existence of a problem in the family or educational sphere and which ended up seeking a peaceful solution.

One of the examples chosen by the teachers was a conflict regarding the use of the playground by the boys to play football, which excludes the girls from the space because the game put them in danger because of the violence with which the boys play. Another example was a case of family violence in which the husband wants to beat his wife for not cleaning up, but finally understands that he also has to help out at home. Despite their young age, the students participated well in these representations, and they worked very positively.

4. DISCUSSION

4.1. Gender inequalities in looking to the future

The Sustainable Development Goals include, in their fourth section, the need to address gender equality education (UN, 2021). Authors such as Heredero de Pedro (2019) and Moriana (2017) have identified its strength as a way to transform the structures of social inequality. In this case, we encountered two completely different scenarios.

A first scenario is the present in which boys and girls are described as practically equal. Intergenerational change and the importance of increasing

the proportion of females in schools are evident (Moraga et al., 1988; WEF, 2022). An intersectional view of childhood allows for differences between the sample and other cultures of childhoods to be taken into account (Collins and Bilge, 2016; Crenshaw, 2017). The experience of growing up in a community and the non-existence of specific places for boys or girls in the villages, the lack of toys and access to audio-visual material that may foster inequalities, made the children take an egalitarian perspective on childhood. This calls for the need to review the concept of gender in childhood, taking into account the differences established by diverse contexts (Mwollolo, 2015; Nkenkana, 2015).

The second scenario is the projection towards the future of pupils; for children, the differences between the public and private space are very clear with respect to their mothers and fathers, which confirms the need to work on these concepts from the first educational levels (Benavent et al., 2019; DeGue et al., 2014). This does not mean that they underestimate or undervalue their mothers, or that they consider that these tasks are not necessary. We should remember that an estimated 60% of girls who drop out of school do so because they become pregnant (Walgue et al., 2016). In Lamu, women perform most of the household chores, which are very different from Western chores, including carrying wood, washing clothes by hand, fetching water, etc. (MacAulay et al., 2022; Quiroga, 2021). All these tasks are performed by women and children are born seeing this, from the time they are carried on their backs until they are old enough to help them.

Based on the pupils' own assessments, the participation in the course of women who shared their paid jobs with them – both the NGO workers and the experts in children's affairs who visited the children – was considered very positive. The presence of close female leaders who carry out productive and reproductive tasks could begin to make the children revise their conceptions of the sexual division of labour (DeGue et al., 2014; Heredero de Pedro, 2019; Schneider & Hirsch, 2020). The inclusion of other male leaders who are also involved in caregiving tasks, broadening the biased view of childhood, is one proposal for improving this situation.

4.2. Violence as a form of correction

Children's conceptions of gender-based violence are closely related to how they are subject to violence from other agents. We have narrated how many minors experience violence at school, from their parents or from the police, and therefore, from a very young age, they are made to understand violence as a form of correction. This violence is part of the patriarchal power structure and goes beyond intimate partner violence (Bodelón, 2012).

Due to the intrinsic nature of the conception of violence as a form of correction, the trend that calls for gender-based violence not to be reduced to criminal or punitive treatment seems to us to be very relevant (Abreu, 2007; Copello, 2015). Educational intervention is necessary from a very early age so that they children are accompanied in understanding the right not to suffer violence and the obligation not to exercise violence (Edwards et al., 2022).

It has been considered highly desirable to increase knowledge about types of violence and to explain related concepts, such as psychological, economic or sexual violence. This, added to the knowledge of existing resources provided by the people who visited the children, gave young women tools for the construction of their own strategies of resistance (Mohanty, 2008; Moriana, 2017; Schneider & Hirsch, 2020).

4.3. Complexity in the choice of terms and materials

Despite constructing the subject matter with a mixed group in which some people were from outside the field and others were employed at the site, there were some difficulties in transferring certain terms to the students. We assumed that there are many resources on gender equality in English, but few specific to the context in which they were taught. We assumed that Kenya was colonised by the British Empire and that there is still a clear influence of what Quijano (2007) calls the coloniality of knowledge.

This happened with many concepts, such as empowerment, human rights and self-esteem. These concepts may not exist in children's native languages or may be expressed differently, which is why children are not familiar with them until they reach school (Makau, 2016; Oyewumi, 2010). Therefore, as we were in the third year of early childhood education and the level of English in the class was not yet native, all the materials were

translated into Swahili and, in some cases, into the tribal languages that were represented in the classes.

Despite the translation of the terms and the inclusion of our own referents, we feel that the work on these concepts needs much more deconstruction. It is essential to approach the concept of gender equality from an intersectional perspective and to deconstruct the term «Third World Woman» (Lugones, 2011; Mohanty, 2008). It is essential to start from avoid a Eurocentric perspective and to assume that inequalities are more than gender inequalities. It is also essential not to reduce violence to the couple, when violence is intrinsic to public and private spheres.

Likewise, it would be very interesting to continue to make progress with regard to the forms of expression in the different languages, as well as in the institutions and processes of the different ethnic groups, towards the end of protecting children and women.

5. CONCLUSIONS

In a context strongly affected by violence, gender-based violence manifests itself explicitly from an early age. This is why the construction and implementation of this course was very enriching, as we could get to know the views of the students.

First, it is difficult to find context-specific materials and concepts that do not have a Western bias. Therefore, in some of the workshops, it was possible to identify this disconnect between the proposal and the reality. This shows that studies must express the parameters by which they are measuring inequality or violence, because it can greatly influence the results. It is also necessary for educational interventions in equality to have an intersectional and decolonial perspective, which includes different ways of expressing gender and gender equality (Oyewumi, 2010).

Second, concerning equality, we find very different scenarios in childhood and inequality in adulthood—not only with regard to the inequalities themselves but also with regard to perception. We found debates around inequalities in childhood, when it was debated whether girls could dance or play football. Girls resisted being discriminated against in any game and

did not allow anything to be said suggesting that they could not do what a boy could do.

However, in adulthood, the whole class was aware that caring tasks were taken over by their mothers. This is their reality; it is not necessary to fall into revictimisation and portray it from a negative point of view, and the image of the passive third world woman must be deconstructed (Lugones, 2011; Mohanty, 2008). The fact that they know that their mothers carry out caregiving tasks does not imply that they value them less than their fathers or that they feel their mothers contribute less to the family.

Third, it is important to be realistic about the violence that can be reported and the resources that actually exist on the island. The Sustainable Development Goal expresses the need to eradicate violence against women, but this cannot be done with 'a stroke of ink', as Segato (2003, p. 34) puts it. It is important that awareness-raising work take into account the strategies of resistance that young women can actually develop – what options they have in the place they live in case they suffer violence from their partners.

Finally, it is very useful to have carried out this intervention. It was possible to create listening spaces for the students, which are essential as a preventive measure against violence. They were able to learn about concepts and resources that they were previously unaware of, such as economic violence or the function of a social worker. And it was very useful how the teachers actively participated in the whole process and were fully involved in it.

In one hand, in relation to the study program, further progress should be made in improving the course programme, eliminating concepts that have been found to be alien to the reality of the context and including concepts specific to the different ethnic groups. Thus, it is suggested as a proposal for the future to include positive masculinity profiles and to promote awareness of gender equality in adulthood and the right to be free from violence.

On the other hand, due to the limited age range of the sample, some subjects have not been addressed and the sample has been focused on the NGO. It would be very interesting to carry out the experience in primary schools in the area in order to broaden the subjects and compare the results, so as to verify the influence of the organisation's activity on the opinions and behaviour of its children.

6. REFERENCES

- Abreu, M. M. (2007). ¿Es la estrategia penal una solución a la violencia contra las mujeres? Algunas respuestas desde un discurso feminista crítico. *Revista para el Análisis del Derecho*, 7(4), 3-67.
- Afrikable. (2022). ¿Qué hacemos? *Empoderamiento social y económico de la mujer*. <http://www.afrikable.org/que-hacemos>
- Benavent, E., Martínez-Martínez, L., & Martínez, R. (2019). Prevención de la violencia de género en Educación Secundaria: una experiencia desde el trabajo social con el profesorado. *Trabajo Social Hoy*, 2(87), 7-19. <https://doi.org/10.12960/TSH.2019.0007>
- Bodelón, E. (2012). *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Didot. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1ks0bk5>
- Collins P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. New York Polity Press.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Copello, P. L. (2015). ¿Hacen falta figuras género específicas para proteger mejor a las mujeres? *Estudios Penales y Criminológicos*, 35, 783-830. <https://revistas.usc.gal/index.php/epc/article/view/2915>
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- DeGue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L., & Tharp, A. T. (2014). A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346-362. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.004>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Edwards, K. M., Changilwa, P., Waterman, E., Bikeri, C., Mweru, C., Khayanje, N., & Obel, P. (2022). A promising approach to preventing gender-based violence and HIV among slum-dwelling youth in Nairobi, Kenya. *Violence Against Women*, 28(7), 1379-1397. <https://doi.org/10.1177/10778012211014562>
- Fine, M., & Torre, M. E. (2019). Critical participatory action research: A feminist project for validity and solidarity. *Psychology of Women Quarterly*, 43(4), 433-444. <https://doi.org/10.1177/0361684319865255>
- Harding S. (1994). Rethinking standpoint epistemology: What is «strong objectivity»? In L. Alcoff, & E. Potter (Eds.), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). Routledge.
- Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Morata.

- Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Morales, A., Bhavnani, K. K., Coulson, M., Alexander, J., & Mohanty, C. (2004). *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños.
- Keahey, J. (2021). Sustainable development and participatory action research: A systematic review. *Systemic Practice and Action Research*, 34(3), 291-306. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09535-8>
- Lee, L., Currie, V., Saied, N., & Wright, L. (2020). Journey to hope, self-expression and community engagement: Youth-led arts-based participatory action research. *Children and Youth Services Review*, 109, 47-75. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104581>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *Revista La Manzana de la discordia*, 6(2), 105-117. <https://doi.org/10.25100/lmd.v6i2.1504>
- MacAulay, M., Ybarra, M., Saewyc, E., Sullivan, R., Jackson, L., & Millar, S. (2022). 'They talked completely about straight couples only': Schooling, sexual violence and sexual and gender minority youth. *Sex Education*, 22(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1924142>
- Makau, M. (2016). África y el Imperio de la ley. *Revista Internacional de Derechos Humanos. SUR*, 23, 159-173. <https://sur.conectas.org/es/africa-y-el-imperio-de-la-ley/>
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. En L. Suárez-Navas, & A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Moraga, C., Hernández del Castillo, A. & Alarcón, N. (Eds). (1988). *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercer mundistas en Estados Unidos*. ISM Press.
- Moraga-Contreras, C. & Pinto-Cortez, C. (2018). El miope tratamiento legal del feminicidio en Chile. Un análisis a la luz de la perspectiva de género. *Interciencia*, 7(43), 268-274. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/07/468-MORAGA-43_07.pdf
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i12.4810>
- Nkenkana, A. (2015). No African futures without the liberation of women: A decolonial feminist perspective. *Africa Development*, 40(3), 41-57. <https://www.ajol.info/index.php/ad/article/view/124751>
- OECD. (2019). *Social Institution and Gender Index (SIGI)*. <https://www.oecd.org/publications/sigi-2019-global-report-bc56d212-en.htm>

- Oyewumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Africaneando. Revista de Actualidad y Experiencias*, 4, 25-35. <http://www.ozebab.org/africaneando/africaneando-04.pdf>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126.). Siglo del Hombre.
- Quiroga, A. F. (2021). *Estrategias de resistencia de las mujeres indígenas frente a las violencias machistas en Kamu, Kenia* [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide]. Repositorio Institucional Olavide. <http://hdl.handle.net/10433/11695>
- Rahman, M. A., & Borda, O. F. (1988). Romper el monopolio del conocimiento: Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción participativa en el mundo. *Análisis Político*, 5, 46-55.
- Rich, A. (2001). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida 1978-1985*. Icaria.
- Ringwald, B., Kababu, M., Ochieng, C. B., Taegtmeier, M., Zulaika, G., Phillips-Howard, P. A., & Digolo, L. (2022). Experiences and perpetration of recent intimate partner violence among women and men living in an informal settlement in Nairobi, Kenya: A secondary data analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(2), 423-448. <https://doi.org/10.1177/0886260520916268>
- Schneider, M., & Hirsch, J. S. (2020). Comprehensive sexuality education as a primary prevention strategy for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 439-455. <https://doi.org/10.1177/1524838018772855>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- The National Bureau of Statistics. (2015). *Kenya demographic and health survey 2014*. <https://www.knbs.or.ke/2014-kenya-demographic-and-health-survey-2014-kdhs/> <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/fr308/fr308.pdf>
- The National Council for Law Reporting. (2010). *Constitution of Kenya*. Parliament of Kenya. <http://www.kenyalaw.org/lex/actview.xql?actid=Const2010>
- The National Council for Law Reporting. (2011). *The prohibition of female genital mutilation act*. Parliament of Kenya. http://kenyalaw.org/kl/fileadmin/pdf-downloads/Acts/ProhibitionofFemaleGenitalMutilationAct_No32of2011.pdf

- The National Council for Law Reporting. (2015). *Protection against domestic violence*. Parliament of Kenya. <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/101063/121597/F1978815707/KEN101063.pdf>
- Tinto, J. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173. <https://bit.ly/2RQv0SH>
- UN. (2021). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- UNESCO. (2020). *Lamu old town*. <https://whc.unesco.org/en/list/1055/>
- UNICEF. (2017). *Mid-Year humanitarian situation report kenya, 2017*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. <https://reliefweb.int/report/kenya/unicf-kenya-2017-mid-year-humanitarian-situation-report-30-june-2017>
- Walgwe, E. L., Termini, N., Birungi, H., & Undie, C. (2016). *KENYA: Helping adolescent mothers remain in school through strengthened implementation of school re-entry policy*. STEP UP Case Study, November 2016. Population Council. <https://doi.org/10.31899/rh4.1028>
- WEF. (2022). *Global Gender Gap Report*. Foro Económico Mundial. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf
- Zulu, E. M., Doodoo, N. A., & Chika-Ezeh, A. (2002). Sexual risk-taking in the slums of Nairobi, Kenya, 1993-98. *Population Studies*, 56(3), 311-323. <https://doi.org/10.1080/00324720215933>

TRANSDISCIPLINARITY AMONG UNIVERSITIES AS A CATALYST FOR A GENDER-SENSITIVE REVOLUTION. STRATEGIES AND APPROACHES FROM THE PERSPECTIVE OF COMMUNICATION DESIGN

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD ENTRE UNIVERSIDADES COMO CATALIZADOR DE UNA REVOLUCIÓN SENSIBLE AL GÉNERO. ESTRATEGIAS Y ENFOQUES DESDE LA PERSPECTIVA DEL DISEÑO DE LA COMUNICACIÓN

Authors / Autoras:

Francesca Casnati
Politecnico di Milano, Milán, Italia
francesca.casnati@polimi.it
<https://orcid.org/0000-0002-3184-4551>

Valeria Bucchetti
Politecnico di Milano, Milán, Italia
valeria.bucchetti@polimi.it
<https://orcid.org/0000-0002-3538-3625>

Submitted / Recibido: 26/02/2023

Accepted / Aceptado: 30/10/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Casnati, F., & Bucchetti, V. (2024).
Transdisciplinarity among universities as a
catalyst for a gender-sensitive revolution.
Strategies and approaches from the
perspective of communication design.
Feminismo/s, 43, 151-176. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.07>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International licence
(CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Francesca Casnati & Valeria Bucchetti

FRANCESCA CASNATI
& VALERIA BUCCHETTI

Abstract

One of the most influential and proven vehicles for sustainable development is inclusive and quality education. This is why it is crucial to promote gender equality in higher education and research, for only in this way can we build a fairer world where everyone has equal opportunities to contribute, create, fulfil their dreams, use their talents, and above all, develop a more sustainable world in collaboration with other human beings. This contribution intends to approach the issue of the university's role in closing the gender gap from the disciplinary perspective of Communication Design. The contribution therefore aims to fuel the reflection on the role and strategies that the educational path in design can experiment and equip itself with to promote a shift in perspective and contribute to a positive change. The presentation of the case study «A multidisciplinary awareness-raising campaign

project against gender-based violence, from the university for the university» has the aim of supporting the argumentation. The case study constitutes a practical example of an inter-university multidisciplinary project, an awareness-raising campaign, in which the synergy and juxtaposition of different and complementary disciplines enable the activation of a virtuous circle of knowledge and awareness. The strategy implemented in this case involved the university on several intertwining levels: from the university, through the university, for the university. The actors engaged in the research and project were located at different levels of the academic pathway: Professors, researchers and students worked together and with different roles in the various stages of the project.

Keywords: Communication Design; Multidisciplinary; Transdisciplinarity; Inter-university; Awareness; Gender violence; Social campaign; Higher Education.

Resumen

Uno de los vehículos más influyentes y probados para el desarrollo sostenible es la educación inclusiva y de calidad. Por esto es crucial promover la igualdad de género en la Educación Superior y la investigación, pues solo así podremos construir un mundo más justo donde todo el mundo tenga igualdad de oportunidades para contribuir, crear, cumplir sus sueños, utilizar su talento y, sobre todo, desarrollar un mundo más sostenible en colaboración con otros seres humanos. Esta contribución tiene como objetivo abordar el papel de la universidad a la hora de cerrar la brecha de género desde la perspectiva disciplinaria del Diseño de la Comunicación. La contribución pretende fomentar la reflexión sobre el rol y las estrategias del proceso educativo en diseño para promover un cambio de perspectiva y contribuir a una transformación positiva. La presentación del estudio de caso «Un proyecto de campaña de concienciación multidisciplinaria contra la violencia de género, desde la universidad para la universidad» tiene esta finalidad. El estudio de caso constituye un ejemplo práctico de un proyecto interuniversitario multidisciplinar, una campaña de concienciación, en la cual la sinergia y la yuxtaposición de disciplinas diferentes y complementarias permiten la activación de un círculo virtuoso de conocimiento y sensibilización. La estrategia implementada en este caso involucró a la universidad en varios niveles entrelazados: desde la universidad, a través de la universidad y para la universidad. Los actores involucrados en la investigación y el proyecto se situaron en diferentes niveles del estamento académico: profesorado, personal investigador y estudiantes trabajaron en conjunto y con diferentes roles en las diversas etapas del proyecto.

Palabras clave: Diseño de Comunicación; Multidisciplinaria; Transdisciplinaria; Interuniversitario; Sensibilización; Violencia de género; Campaña social; Educación Superior.

1. INTRODUCTION

An increasing number of documents and appeals at the international level, including the UN 2030 Agenda, focusing on gender discrimination issues, highlighting how the path to equity is still long and arduous and calling for tangible actions and a collective effort to close the gender gap (UN, 1995; UN, 2015; UN Women, 2015; World Economic Forum, 2022). Assuming that «one of the most powerful and proven vehicles for sustainable development is inclusive and good education», and as Skjerven & Fordham (2022) state:

GE in higher education and research are important to promote due to the SDG of building a fairer world where everyone has the same opportunity to contribute, create, fulfil their dreams and use their talents, and most of all to develop a more sustainable world in partnership with other human beings. (pp. 83-84)

This contribution intends to approach the issue of the role of the university in closing the gender gap from the disciplinary perspective of communication design, presenting the work developed in the last few years by the research group DCxCG –Communication design for Gender culture of the Design Department at Politecnico di Milano and the joint work of the group within a network of 6 universities in Milan: The Gender Cultures Interuniversity Research Centre. This contribution aims to fuel the reflection on the role and strategies that the educational path in design can equip itself with in order to promote a shift in perspective and contribute to a positive change through the presentation of a case study: A multidisciplinary awareness-raising campaign project against gender-based violence, from the university for the university, carried out with the The Gender Cultures Interuniversity Research Centre. In the project, the DCxCG group contributed to the communication design level by involving, through the activation of a workshop, design students in the project of the communication campaign. The contribution opens by framing the role of communication design and the training of communication designers, then highlighting the need, intrinsic in gender studies, to adopt a transdisciplinary approach, presenting the case study as a virtuous and innovative example of multidisciplinary.

2. THE ROLE AND RESPONSIBILITY OF DESIGN

We believe that communication is a tool for inclusion and a space to build creative forms of resistance (Bucchetti et al., 2022). Communication design is an area that has always been involved in terms of social responsibility in the production and dissemination of media messages. This study area spread a strongly androcentric worldview, fostering the processes of stereotyping and polarisation of identities. At the same time, it breaks the already slow progress towards an inclusive and social justice-oriented society. It is well-known and established that media images contribute to the visual construction of the social dimension (Baule & Bucchetti, 2012; Mirzoeff, 2015; Sartori, 1997), generating and reproducing reference models that structure social interactions. These media messages too often feed and confirm the stereotypes and social categories inherited from a model stemming from humanistic culture, in which, as Braidotti (2022) states:

The point [...] is that difference, being 'other than' or 'different from' 'Man', is negatively perceived as 'worth less than' 'Man'. This epistemic and symbolic exclusion is no abstraction: It translates into ruthless violence for the real-life people who coincide with categories of negative difference. (p. 19)

The *semiosphere* (Lotman et al., 1973; Volli, 1991) in which we are enveloped is marked by an evident communicative overload caused by the reiteration of images. Maldonado (1970) defined this condition as *epidermal communication, without any thickness or depth* (authors' translation) standard and *hyper-simplified* images and representations of reality that influence the collective thought (Decataldo & Ruspini, 2014, p. 17). These representations become part of the collective imagination acting on the definition of individual and social biographies (Ghisleni, 2004), orienting thoughts, opinions, desires, ways of relating to others and self-determination within a social group. It is a compromised system of production and reproduction of stereotyped models in which the communication designer plays a crucial role in social responsibility.

We can represent this system through the symbol of infinity (∞), which highlights the paradox at the basis of stereotyping mechanisms: the stereotype is exploited and amplified by the media system, influencing social identity, that in turn confirms it in a vicious circle in which the designers act

as a catalyst, being themselves subject to cultural biases and mental schemes of which they are not always aware and which they translate into the project (Bucchetti & Casnati, 2019). In «Invisible women», Criado-Pérez (2020) mentions the *inertia of thought*, «in a way a way of not thinking», a concept that can easily be traced back to the ordinary way in which we too often design images and artefacts: we are so familiar to the models and representational languages that surround us that we end up taking them for granted, considering them the most correct and practical, forgetting that they are rooted in a retrograde and androcentric model. Even if we [designers] have the best possible intentions, even if we use tools that are defined as neutral and universal, we always put our own culture and prejudices into our design projects and take a personal position, even if we do not realise it (Califano, 2022; Fry, 2017; Pater, 2021).

«With every design choice we make, there is the potential not just to exclude but to oppress; every design subtly persuades its audience one way or another, and every design vocabulary has history and context» (Kwandala, 2019, Decolonizing design work section, para. 5). This means that it is impossible to practice design without taking a position, without ethics, without politics, and this makes every action, every design choice, a political act. In that sense, design is a double-edged sword that, if used responsibly and consciously through a critical and positive approach, can become a powerful medium of social activism. At the same time, it can break the *vicious* circle of stereotyping and redirect it into a *virtuous* circle to bridge the gender gap. Communication design, therefore, has the duty and the tools to act on a twofold level. The first concerns the design processes themselves, the choices and methods put in place to arrive at the definition of the design output and the ability to foresee the latter's impact and orient it in a positive and purposeful key. Hence, there is a need to develop critical thinking about using expressive and rhetorical models, and thus, the training of designers capable of understanding the complexity of reality to trick gender stereotypes.

The second level deals with the role that design can play in raising awareness about gender issues and in educating people about a critical reading of the media landscape in which we are enveloped. Through its design activities, the communication designer can be involved in producing outputs that support public awareness and education. Referring to the

term *antibody* (Baule & Bucchetti, 2012), the designer can act on the subject's thinking and culture, who benefits from the media message, to help make him or her *immune* to gender stereotypes. In this direction, visual cultures can contribute in terms of critique, awareness, and information, as well as formulating responses to the need to rethink the formats and rules of visual communication.

3. WHY DESIGN EDUCATION

How should the (communication) design educational context reflect and react to the contemporary socio-political scene from the gender and feminist perspective? What strategies can be activated at the level of design education and research? Where should we act to help break the endless loop of stereotyping mechanisms?

Within this framework, the education of future designers assumes a vital and responsible role that cannot be ignored in what we hope will be a step-by-step revolution towards the construction of a sustainable and virtuous communication environment. The university is, therefore, called upon to act on different levels that intertwine and overlap between research, education, and design projects, contaminating each other and other disciplines.

The design education system is in part still based on knowledge and methods that stem from market requirements, the design tools provided by the market-driven educational system are helpful to approach the problems of the existing world, but they are not critical tools to question reality, society and one's own individuality to imagine a different world. «Horst Rittel's suggestion to 'Do not only teach general rules but also rules for the changing of rules!' (Rittel, 1971) has been lost» (Califano, 2022, p. 77). So while on the one hand «what is taught can reproduce» —not always knowingly— «power dynamics that are not totally inclusive and equal; dynamics and approaches that have demonstrated their limits on the environmental, social and economic levels» (Califano, 2022), on the other hand, the educational system, as the place where future designers are formed, has the role and the duty to work to provide students with the tools they need to design consciously, assessing the impact of their design outputs.

The discipline of design itself has, therefore, the vital task of training designers who are equipped with the critical skills to design responsibly, going beyond «competently reproducing aesthetics and concepts which are deemed acceptable within their community of practice» (Levick-Parkin, 2017) and thus reforming the media system from within in a long-term perspective.

As Sasha Costanza-Chock (2020) states in *Design Justice. Community-led practices to build the worlds we need*, there is the need for a retooling of the methods that shape so many design domains under the current universalist paradigm. That shift, however, will not come unless and until many designers become convinced that equitable design outcomes are a goal that is important enough to warrant retooling. From this perspective, it is a matter of promoting and activating processes that lead the new generations of designers to a perspective change, providing them with the tools to access the present critically –how can we design new futures if we cannot access the present critically? (Braidotti, 2021)– and then adopt an avant-garde approach, experimenting with new models and communicative languages to break through and overcome design's androcentrism.

The aim is to tackle the inertia of thought of current designers or future ones and awaken them from *media narcosis* (Pinotti, 2020), the condition of apathy and habit in which all of us, having grown up and been trained in a particular socio-cultural context, are in danger of stagnating. It is necessary for the university to achieve these objectives, to be active in research and teaching, exploring, and increasing knowledge in many different directions. For this reason, it is included basic research on the gender dimension in design from an ontological and theoretical point of view; research on and for training and teaching and thematic research on representation and gender stereotypes in media and design.

This approach would help reconstruct and monitor how the media landscape behaves and identify and deconstruct recursive and toxic models of representation; design research, which includes the design and experimentation of languages for communication aimed at raising awareness concerning gender issues.

4. THE DCXCG GROUP: APPROACH AND ACTIVITIES

It is from these assumptions that the research group Communication design for Gender cultures of the Design Department (Politecnico di Milano) was conceived in 2012. The group is located around the intersection between communication design and gender studies. It was formed to offer a critical point of view regarding the forms of representation of gender. At the same time, the intention of supporting and developing, through research and experimental teaching, the proposal of new communication models, as well as opportunities/actions aimed at increasing sensitivity and awareness regarding gender issues in everyday life.

The group's approach is mainly based on two philosophical orientations, hybridising and declining them according to the methods and tools of communication design. We mainly refer to social constructivism because «the basic generation of knowledge of meaning is always social, arising in and out of interaction with a human community. The qualitative research process is largely inductive; the inquirer generates meaning from the data collected in the field» (Creswell & Creswell, 2018, p. 8). While of deconstructionism, we are mainly interested in the role assigned to language – iconic as well as verbal –as it «denies language the possibility of expressing unambiguous, absolute meanings and affirms, instead, the need to analyse any text –literary, philosophical, cultural in the broadest sense –by bringing out its internal conflicts and dissonances», an approach that is applied in the work of critical analysis and reading of the media landscape and design outputs and that we try to convey to students concerning what they *consume* and what they *design*. According to one of the principles drafted by Costanza-Chock in *Design Justice*, it means to «prioritise design's impact on the community over the intentions of the designer» (third principle). At this point, from the perspective of communication, the design prioritises the meaning that a design output assumes when it is put into circulation and enjoyed by a particular social group to prevent and eliminate forms of discrimination perpetrated by media and design.

Over the years, the group's work has evolved and articulated into an increasingly dense and diffuse network of actions, responses, and experiments with different goals and objectives, ranging from university curricula

to research projects. In this regard, it has formed a fabric of activities united by a single central objective: contributing to eliminating gender inequalities perpetrated around communication design and visual cultures.

4.1. Education – for new generations of conscious and responsible designers

«How can people learn to design in an ‘ethical’ and ‘responsible’ way if they are not made to reflect critically on the political implications of their projects, their beliefs, and prejudices?» (Califano, 2022, p. 80).

From the point of view of design education, it is a matter of training conscious designers and providing them with the necessary tools to correctly decode the media landscape (media literacy) surrounding them. At the same time, it estimates the impact of their way of practising design to stimulate critical thinking and experimentation with other representational models that can counteract gender stereotypes and contribute to a step-by-step revolution.

In response to these purposes, the course «Communication design and Gender culture» was activated and introduced in 2015 –the first of its kind in Italy–, aimed at master’s degree design students at the Design School (Polimi). It is a transversal course – communication, product, fashion, interior and product service system design – that addresses gender issues from the perspective of communication design through a critical approach to raise the awareness of future designers using a multimodal approach –blended learning. The course is structured between lectures, thematic contributions and project activities that mix theory and practice to integrate a gender-sensitive perspective in everyday life and the shared construction of new hypotheses of intervention in the social context.

On the educational level, over the past years, some workshops have been activated about gender stereotypes in the media.

4.2. Research – increasing knowledge

In a continuous intertwining with the activities carried out in the field of education, the group has been working since 2012 on the research dimension –through doctoral paths, master’s theses, and multidisciplinary research projects of a national and international scale– ranging between different

levels from *research for education*. This approach focuses on the experimentation and project design of communication systems and tools for developing training and awareness-raising activities. To this end, aimed at design students but also at younger generations, involving secondary and primary school children and youths through media literacy activities; *basic research*, research of a theoretical nature on the gender dimension in design; *thematic research*, which includes research on representation and gender stereotypes in the media. It also refers to the design aimed at reconstructing a state-of-the-art concerning the pollution of the media landscape and observing and monitoring some critical areas. It also returns a series of evidence that can be turned around in a positive key to constitute a basin of good practices for gender-sensitive design *project research* involving the design and experimentation of inclusive language communication strategies. They can raise awareness of gender issues and identity systems for the communication and promotion of activities and initiatives.

4.3. Design projects – actions and counter-actions to raise awareness

It is impossible to draw a line between what we defined as project research and project; they are two levels that, in the academic context, are closely connected, and one can only exist with the other. By ‘actions and counter-actions for awareness-raising’, we mean projects carried out by the DCxCG group independently or in cooperation with partners such as organisations and institutions or other university departments from a multidisciplinary perspective.

Recently implemented projects include the «Manifesto for a gender-sensitive communication» (Bucchetti et al., 2022), an online manifesto whose objective is to state a stance and provide communication designers with a valuable tool to activate a series of inclusive good practices and to carry out a self-examination and critical reading of their work, with the manifesto, the group formally defines its position on gender issues and calls on the university to join and adopt strategies for a non-discriminatory language; the exhibition «Politecniche. Donne progettiste del cambiamento» (2021), held at the design campus to highlight the women who participated in the growth of the Politecnico di Milano since the early 1900s in slow and rarefied access

to university. In this regard, the awareness-raising campaign against gender violence carried out in the Milan university context is a virtuous example of collaboration and integration of different disciplines (we are going to explore it in more detail in the following paragraphs); generally speaking, communication campaigns and awareness-raising activities, including, for example, those aimed at children and young people at events such as the Engineering Festival and the MeetMeTonight event for the «Researchers' night».

4.4. Dissemination

The work carried out by the group led to the articulation and formalisation, through publications, scientific seminars, and conferences about these issues and topics. In particular, the focus of study in this case is on the evidences that emerged from the research and observation activities and the strategies and experimental communication languages used in the design of actions and counter-actions. Through the publications –which have grown over the years since *Anticorpi comunicativi*, the first volume that marked the start of a path in 2012– contributions are collected and formalised to give an account of the research. These are different kinds of contributions involving professors, researchers and students or former students who have developed a master's thesis on gender and design to give a formal shape to the complexity and stratification of the contents.

In addition to these four points, there is a transversal issue that deserves a dedicated in-depth look: the multidisciplinary dimension in which gender studies is embedded and the joint work within the Gender Cultures Interuniversity Research Centre, which involves six universities in Milan to foster synergy and interdependence between complementary disciplines.

5. THE IMPLEMENTATION OF A MULTIDISCIPLINARY APPROACH

5.1. Multidisciplinarity and transdisciplinarity

Within the past 40 years, feminist, and women's studies, as well as studies in gender and sexuality, have effectively grown into a globally practised academic discipline. These have simultaneously resisted the notion of disciplinarity and strongly advocated multidisciplinary, interdisciplinarity, and transdisciplinarity (Pulkkinen, 2015).

Gender studies constitute a discipline based on the dimension of transdisciplinarity. Pulkkinen provocatively speaks of it as a discipline that seems «to maintain an identity based on non-identity, and its transdisciplinarity seems to be of its own explicit and stable kind» (Pulkkinen, 2015, p. 1). Unlike other recent fields, it is not a combination of established disciplines but works across a wide range of disciplinary boundaries. In multidisciplinary encounters and conversations between academics who *come* from different disciplines, gender studies are often the ‘transdisciplinary’ ones. In other words, the characteristic of being contrary to disciplinary identity (being multi/inter or transdisciplinary) is transformed into a marker of a particular disciplinary identity.

The concept of *transdisciplinarity*, in our case, is understood as *multidisciplinarity*, the synergetic collaboration between researchers with different backgrounds, where the respective disciplines are juxtaposed (Holbrook, 2013; Mennes, 2020), and it is precisely the relationships and interconnection between the juxtaposed disciplines that make the output relevant.

5.2. A transdisciplinary university network

The Gender Culture Interuniversity Research Centre, of which the DCxCG group is an active member representing the discipline of communication design, was established in 2013 to boost, with the tools of expertise of each disciplinary sector involved in a multidisciplinary perspective:

Studies, research and positive actions – also on the internal university front – on the topics of gender cultures, in the spirit of art. 25 of the European Resolution of 9 March 2010, of the European Directive 113 of 2004 and of CEDAW, the international convention adopted in 1979 by the United Nations Assembly (UN General Assembly, 1979).

The activities of the research centre focus on gender issues and are of a cultural and awareness-raising nature. Through the synergic collaboration of the six universities involved¹, representing different disciplines –including design, engineering, sociology, law, and medicine–, over the years,

1. The six universities involved are: Università Statale degli Studi di Milano, Politecnico di Milano, Università Vita e Salute San Raffaele, Università di Lingue e Comunicazione IULM, Università di Milano-Bicocca, Università Luigi Bocconi.

autonomous research projects or those commissioned by public institutions have been promoted and coordinated; social awareness campaigns; publications and conferences of both a scientific and educational nature that contribute to spreading a culture of gender inclusion outside and within the academic community. The advantage of a joint action in which universities and their research departments are compactly dedicated to gender cultures is remarkable. On this line, it is represented by the potential impact that the very existence of such a network can produce not only within the scientific community but also on the side of institutional relations with public decision-makers.

The topics of interest concern some of the many issues that highlight the persistence of gender inequalities in society: the wide-ranging and multifaceted topic of violence, inequality in the professional sphere, work-life balance, intersectional discrimination, the representation of gender in the media, online hatred and misogyny, the STEM issue. The diverse scientific background of the Scientific Council members is a guarantee of multidisciplinary in the approach to issues concerning gender in all its social and cultural aspects.

5.3. A virtuous circle to spread the culture of inclusion in the academic community: University against gender violence

As mentioned, the Centre's topics of attention include the current and urgent issue of gender violence in its different forms, which implies a multidisciplinary approach. In this direction, the Centre in 2019 has activated a project to raise awareness among the academic community, a project that we believe represents a virtuous and innovative example of cooperation between disciplines and of the activation of «the university for the university».

In the research project, monitoring the activity of the forms of violence and harassment acted out within the university contexts was also launched, involving samples of students enrolled in the universities belonging to the Centre. The project involved the realisation of a campaign to raise awareness and prevent gender-based violence aimed at university students, which mainly involved three disciplines: sociology in the research and observation phase; the translation process management skills of communication design

in the campaign design phase; and the tools of neuromarketing, to gather and evaluate feedback on the perceptual response of the campaign from the users to verify its impact.

6. A CASE OF INTER-UNIVERSITY MULTIDISCIPLINARITY, THE SYNERGETIC COLLABORATION BETWEEN COMPLEMENTARY DISCIPLINES

The project, a campaign to raise awareness and prevention of gender-based violence from the university to the university, was initiated by the Interuniversity Research Centre in response to the Istanbul Convention (Art. 13), which stipulates that action should be taken to «promote or implement awareness-raising campaigns or programmes [...] to increase the general public's awareness and understanding of the various manifestations of all forms of violence [...] as well as the need to prevent them». The campaign was launched on 25 November 2019, the 20th anniversary of the UN Day for the Elimination of Violence against Women and provided an opportunity to make a direct contribution to the prevention of gender-based violence. The multidisciplinary approach made it possible to achieve a level of depth and effectiveness of the message that communication design, without equipping itself with the tools of qualitative research proper to the social sciences, would have had difficulty achieving.

6.1. The issue of gender-based violence – a look within the university context

The decision to focus on violence acted out within universities was taken not considering any explicit urgency but to document its presence, forms, perception, and awareness among students. The aim is to translate the findings of the observation into a communication campaign able to foster the processes of identification and message effectiveness.

The problem of male violence against women systematically crosses all domains of social life. Still, it manifests itself mainly in very different forms, from the most explicit, such as physical violence and femicide, to the more subtle and invisible forms of psychological violence. The university represents an environment that is collectively perceived as safe; it is a context far removed from those that, in the collective imagination, we

associate with gender-based violence. One might consider, for example, the media representation of gender-based violence in which physical violence and feminicide seem to prevail.

However, the phenomenon of male violence against women has many ways of expressing itself, some of which are recognised – neither by the victim nor by the perpetrator of the violence – and end up going unnoticed. At the same time, they are perceived as ‘ordinary’ attitudes and ways of relating to others, or, if not perceived as ‘ordinary’, considered as unremarkable and isolated cases. People who commit violence, however, Giomi and Magaraggia remind us in *Relazioni brutali* (2017), «are not nonconformists or psychologically disturbed perverts, but people who conform to a set of «masculinity norms» (p. 27. Authors’ translation). Violence, from the most subtle to the most extreme forms, is something to which men and women have been socialised and which they have internalised as a *habitus*:

It is a modality that men use as a habit, [...] as an expression of identity, as a cultural mode of expression of their masculinity or virility, as a mode of affirmation, as an instrument of social control and domination, and finally as a mode of regulation of affective relationships. (Deriu in Bertolo, 2011, p. 117, author’s translation)

The choice to put at the basis of the awareness-raising campaign the forms and experiences of violence acted directly or indirectly within the community to which the target groups themselves belong. This fact makes it possible not only to start a monitoring activity of the forms of violence in the universities that are part of the Research Centre, but also to foster processes of identification of the users, making them feel closer to the issue and directly involved. If people define themselves based on experience and on the process dimension of their personal experience (Decataldo & Ruspini, 2014), reference to personal experience, or that of those we feel close to, becomes an essential step that must affect all stages of the process, from research to the design output.

The aim was to define an effective and immediate campaign which used verbal and iconic language entirely internal to the subculture of interest and which was able to circumvent the clichés and representative stereotypes peculiar to social communication, which tend to give a reductive and distorted view of gender-based violence, e.g., by empowering the victim;

concealing the perpetrator; generalising and reducing the problem to physical violence, etc.

The social segment to which the campaign designers belong, therefore, coincides in terms of lifestyles, vision of the world, and cultural background with the social and cultural segment of the campaign recipients, in a virtuous circle in which communication design students were called upon to design for their peers.

6.2. The process and the synergy between complementary disciplinary areas

The design process considers the synergy between the three disciplinary areas involved, whose contributions, besides being temporally consequential, were complementary and unavoidable from each other. The starting point called for communication design and sociology to be involved in preliminary and preparatory work to outline some basic requirements to put at the basis of the communication campaign. As Giomi and Magaraggia (2017) points out, it is first and foremost crucial that gender-based violence is represented as a contextualised process considering the cycle of violence and not as a circumscribed act. To avoid falling into stereotypical and superficial representations of violence, one solution may be, for example, to provide an accurate and detailed representation of it. A further requirement concerns the familiarity of the language and the proximity to the target audience, not only to make the message correctly decoded by the target but also because the identification and recognition of one's context make situations less uncertain. The behaviour one wants to promote/encourage should also be presented as one everyone can quickly adopt in everyday life. It was further decided to consider an aspect that in social communication often falls by the wayside: the importance of addressing men as subjects directly involved –both as perpetrators of violence and as allies.

Starting from this background knowledge, the project was then articulated in several steps, managed alternately by the three universities involved in the front line and with different moments of sharing with the members of the Inter-university research centre in correspondence with the decision-making phases.

–*The contribution of the social sciences. Observing the subculture and collecting students' experiences.* In this first phase, the aim was to collect and explore the episodes experienced or known to the students at the universities involved. For this purpose, the tools and methods of sociological research were fundamental, according to the approach of gender studies and feminism, for an in-depth reading of gender-based violence. One of the strengths of sociology, and its specific traits, is its empirical feature. Conceptual networks and crucial analytical hubs encounter flesh-and-blood subjects daily and give them a voice (Mainardi, 2022). Two methods were adopted for the research: participant observation in the students' social spaces and five focus groups with 6/8 students from different universities in Milan: Università degli Studi di Milano Bicocca, Università degli Studi di Milano Statale, Politecnico di Milano.

The focus groups were significant for understanding the diversity of experiences, perceptions, attitudes, and opinions of different individuals belonging to the same subculture, taking into account the conceptual schemes of the social actors. The research produced empirical material consisting of two main elements: the communicative flow of explicit verbal expressions and the relational bond between the subjects involved (Decataldo & Ruspini, 2014). During the focus groups, the students mainly talked about verbal violence and sexism and identified university sites where they had witnessed or experienced violence or sexism. They talked extensively about online violence, concluding with discussions on strategies deployed to react to forms of violence. Among the forms of violence, verbal violence was the most narrated during the focus groups, and according to the narrations –direct and indirect– it occurs both in formal spaces (e.g., the classroom) and in informal ones (e.g., the campus cafeteria). The fact that this happens in a university environment makes these prevarications even more severe in the eyes of those who suffer them since classrooms, corridors, bars, and university courtyards are expected to be safe spaces.

The collected accounts give further confirmation and evidence of how, even today, masculinity is constructed through contempt for the feminine and that homoeroticism is still at its basis, and it is often repressed through sexist jokes. As Kimmel (2002) states:

Homophobia [...] is more than the irrational fear of homosexuality, more than the fear of being considered gay. [...] it originates from the fear that other men might expose us, question our masculinity, reveal to the world [...] that we are not real men. (p. 185)

The work undertaken by the sociology colleagues was organised and formalised (anonymously) within a research report that provided the fundamental tool for the next step: the formulation of targeted project briefs for communication design students.

– *The contribution of communication design—designing effective communicative systems, a double translational step.* The communication campaign took tangible form during a workshop held at Politecnico, aimed at designing communication concepts and artefacts to highlight—in order to denounce, counteract, raise awareness, and prevent—the problem of male verbal violence against the female gender within our universities. At this stage, the tools and methods of the communication design discipline and the designers’ knowledge and skills related to inter-semiotic translation processes were at the core.

The working group responsible for this phase—communication design—first carried out a translation of evidence and experiences that emerged from the previous research phase to formulate project briefs to guide the students in designing the campaign, taking into account the heterogeneity of the narratives. As concerns the choices related to the structure and properties of the communication medium, it was decided to privilege the poster medium developed in two formats, static (printed posters) and kinetic, to optimise the physical spaces of the university on the one hand and on the other hand the institutional social media channels of the universities, to facilitate its dissemination and reach a more comprehensive number of users. In preparation for the workshop, the outcomes of the focus groups, in addition to the project briefs, constituted an essential database to trigger hints for reflection. The complete focus group report, the result of the research phase, was delivered to the class a few days before the workshop began and allowed them to approach and immerse themselves in the theme, beginning to reflect on the interpretative keys and develop their conceptual thread from which to weave the message.

In this sense, the recurrence of the stories –reported by the students– was particularly relevant, stories from which emerged, for instance, messages received from unknown boys, which turned into sexual advances and then into insults, following their reactions aimed at putting an end to these messages. Equally remarkable, so much so that they were brought to the Centre of the project action, were the testimonies of ostracism towards those students who did not meet alleged aesthetic standards, manifested blatantly through verbal insults. Alternatively, again, among the stories that emerged, the ones in which the students struggle to understand and accept silence in response to repeated prompting or expressions of interest. The workshop experience thus takes on greater relevance in its double significance: the young designers tackled the design by evaluating the different possibilities of structuring, modulating, and constructing the message (languages, communication strategies, rhetorical keys); at the same time, the design activity constituted an opportunity to lead the students to reflect on male verbal violence addressed to the female gender, as well as a formative helpful moment to analyse and discuss the theme collectively.

The students (a group of third-year students from the Communication design degree course) worked for a week assuming the role of designer-translators and came up with verbal-visual concepts that stressed different aspects, accounting for the heterogeneity of the experiences witnessed and the forms of verbal violence narrated by the focus group participants. At the end of the workshop week, the results –eight systems of posters in their static and kinetic declinations –were firstly presented to the professors and to the sociologist's group who had dealt with the previous phase of research and secondly to the scientific commission made up of members belonging to the Inter-University Research Centre. The aim was to select the four campaigns assessed as most effective and suitable for the university context. The four selected campaigns were subject to further test and validation involving a third university contributing through neuromarketing tools and techniques.

– *The semiotic-interpretive contribution: The neuromarketing methods to verify the effectiveness of the campaigns.* The objective of the third project stage was to verify the effectiveness of the four previously selected communication campaigns, closing the design *iter*. To this aim, the disciplinary field of

applied sociology in the advertising sector came into action with a *pre-test* – a specialist term referring to research conducted prior to the dissemination of the campaign – qualitative research, for which some techniques and tools of neuromarketing (or *sensory marketing*) based on the semiotic-interpretive approach were implemented. This is about to break down the bias inevitable in usual market research, according to which the subjects involved often produce responses in line with the ideal of the self and consequently is not necessarily sincere (Bucchetti et al., 2019; Morin, 2011).

Supported by neuromarketing laboratories at one of the universities involved, research was conducted to explore and verify the impact of design outputs. The testing activity was structured to respond to three objectives: the analysis of the emotional and cognitive impact of the posters on the visual and verbal stimuli of the four campaigns, to verify the effectiveness of the message as a whole; the analysis of the exploratory patterns and visual behaviour with the stimuli, to verify the correctness and effectiveness of the hierarchies between the elements and the structure of the visual composition; a comparative evaluation of the rational analysis between the shown campaigns, which gave an account of the motivation and opinions of the participants. The sample consisted of four male and four female students – once again in a university-for-university circle – who underwent various methods such as electroencephalographic analysis, analysis of physiological activation assessing the level of emotional activation, analysis using the eye tracker system to monitor visual attention and finally cognitive-rational analysis using questionnaires. Overall, none of the campaigns tested were found to be critical. The investigation using neuromarketing techniques allowed their effectiveness to be verified and documented. Although overall the feedback was positive, one of the four proposals emerged as the ‘loser’ because it was less easy to codify and understand. The results of the test activity were shared and discussed with the scientific committee of the Interuniversity Research Centre. They were helpful in the selection phase of the campaign to be finalised and implemented.

– *The launch of the campaign to mark 25 November, the International Day for the Elimination of Violence against Women.* The campaign selected as the best in terms of effectiveness concerning the target audience and locations

(the 6 universities belonging to the Centre) was finalised and produced by the design working group. It was launched on 25 November 2019, the 20th anniversary of the World Day for the Elimination of Violence against Women. To mark the occasion, a meeting organised by the Research Centre and open to the academic community was held, during which the campaign was presented, and the students who designed it were symbolically awarded. The campaign was structured starting with posters located in the 6 universities and continued online both on the universities' institutional websites and on social channels in a pervasive manner, to reach a larger target audience.

6.3. Design solutions, communication strategies, languages. A look at campaigns designed by design students

If the shared cultural trend is to delegitimize a form of power and disrupt the basis of inequality between women and men, it is imperative to act communicatively to change the collective imagination, creating new representations and models of one's own and the others' gender (Bertolo, 2011).

As anticipated, the students who participated in the workshop had to deal with the anti-violence campaign project by implementing interpretive and translative steps from the project briefs. Each group was thus faced with certain constraints related to the type of violence (e.g., indirect verbal, direct verbal) and the context in which it is acted out (formal or informal, real or virtual). The testimonies and recurrences of incidents of verbal violence experienced or witnessed were relevant, so much so that in some cases, the testimony itself, reformulated, was placed at the centre of the project action, constituting the main poster's element.

The process of the workshop, during which professors and experts on the subject were available to support students and engage with them, took into account some reflections, which are made on the most common forms of communication used to deal with the topic of violence, in particular the negative implications of what Semprini (2003, p. 257) calls the «reasonable distance» («la buona distanza»), that is, the tendency to adopt narrative strategies that make the object of discourse perceived as distant in space and time from the viewer. Indeed, messages that propose a simplified view of male violence against women risk conveying an unrealistic account of the

phenomenon, which then becomes difficult to identify with everyday reality. Similarly, the choice to omit reference points that relate the incidents of violence recounted to the audience's daily life gives rise to a decontextualized narrative distant from the physical and cultural space experienced by the individual recipient, which risks not affecting or questioning him.

Students implemented different communication strategies, emphasizing a particular aspect. Among the proposals selected for the final testing phase, for example, the campaign proposal «Fuori Luogo» (Out of Place) translates the idea of inappropriate behaviour or language –precisely, out of place– being made to act provocatively directly to posters, according to guerrilla design principles, creating a disturbance within the environment (e.g., on a classroom door, blocking the entrance or on a blackboard). The poster, purely typographic, reads, «this poster is out of place», accompanied by text comparing it to specific out-of-place attitudes collected from testimonies.

On the other hand, the design proposal selected and subsequently implemented (Figure 1) focused on digital catcalling in student chats (verbal violence acted out in informal virtual contexts).

Figure 1. Some of the campaign posters, in which the background refers to the different universities involved



The reference to the context is made immediately by the graphic reproduction of a chat room that becomes the visual hook immediately referable to the familiar's domain. The chat simulates a plausible situation: a discussion between university classmates. It leaves it open for the person composing the last message to choose whether to fall into the sexist cliché trap or circumvent it. A small text at the foot urges users to counter digital catcalling and provides its definition.

In the chat's background, there is a photographic image of the involved Athenaeum, which varies depending on where it is affixed. The images were graphically manipulated so the University would be recognizable without interfering and disturbing the message. Thus, the foreground conveys the chat's content, reformulated from the testimonies, and the background refers to the university context to contextualize the action.

This results in a system of posters divided into six subjects, one for each University, and digital kinetic versions, in which the artefact, adapting its format, is composed through an animation to respond to the forms of communication that characterize the language of social.

7. CONCLUSIONS AND FINAL REMARKS

Both gender studies and design are transdisciplinary disciplines by nature for different reasons and with different nuances. In addressing gender issues from a communication design perspective, a multi-disciplinary approach is therefore essential. In this sense, the case study presented provides a virtuous and practical example on multiple levels. It refers to how universities and disciplines can act collectively and synergistically towards a single-wide goal: the achievement of equality and the elimination of gender-based forms of discrimination.

The project can be seen as the first experimental case that enabled the Gender Culture Interuniversity Research Centre and the DCxCG group to test the effectiveness and potentialities of synergetic cooperation between different disciplines working in a complementary manner while respecting their boundaries. The value of the output lies in the compelling juxtaposition of the disciplines approached and involved. Much of the work also involves confrontation and mediation, finding the right balance in the

dialogue between the research departments involved. In this, the joint work at the Research Centre was of considerable support. From a methodological point of view, the developed process, once systematised and translated into a model, could be applied in other contexts and on other topics that fall under the umbrella of gender issues, broadening to involve a more significant number of disciplinary areas.

One of the relevant aspects to which the project has brought attention is the virtuous circle of knowledge and awareness that the university can activate. The strategy implemented in this case involved the university on several intertwining levels: from the university, through the university, for the university. The actors engaged in the research and project were located at different levels of the academic pathway: Professors, researchers and students worked together and with different roles in the various stages of the project. With the design phase, for example, the design students not only advocated for change themselves through their communicative action but also deepened their reflection on male violence against women and gender issues in a broader sense. From an educational point of view, the designers also had the opportunity to experiment and reflect on the communication languages and strategies implemented by social campaigns. All the while, they develop critical thinking and learn how to circumvent commonplaces and clichés of the iconographic language that contribute to providing a distorted and superficial view of the phenomenon of gender-based violence. An experience that, on the whole, it is hoped might have a broader positive impact on their way of practising design, stimulating them to evaluate their own design choices so that their design outputs are socio-culturally sustainable, advocating towards a less androcentric worldview.

8. REFERENCES

- Baule, G., & Bucchetti, V. (Eds.) (2012). *Anticorpi comunicativi. Progettare per la comunicazione di genere*. Franco Angeli.
- Braidotti, R. (2021). *Post-human feminism*. Polity.
- Bucchetti, V., & Casnati, F. (2019). Icons: Normativity and gender inequalities. *Phenomenology and Mind*, 17, 160-172.
- Bucchetti, V., Casnati, F., & Michela, R. (2022). *Manifesto for a gender-sensitive communication*. <https://www.comunicazionegendersensitive.polimi.it/>

- Bucchetti, V., Ferraresi, M., & Magaraggia, S. (2019). *Violenza digitale di genere. Ricerca, progettazione, comunicazione di una campagna di sensibilizzazione dall'università per l'università. Sicurezza e Scienze Sociali*, VII (3/2019), 138-151. <https://doi.org/10.3280/SISS2019-003010>
- Califano, P. (2022). *Exploring Tomás Maldonado*. Fondazione G. Feltrinelli.
- Cherubini, D., & Magaraggia, S. (Eds.) (2013). *Uomini contro le donne? Le radici della violenza maschile*. Utet.
- Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice. Community-led practices to build the worlds we need*. The MIT press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12255.001.0001>
- Criado-Pérez, C. (2020). *Invisibili*. Einaudi. [https://doi.org/10.1007/JHEP01\(2020\)057](https://doi.org/10.1007/JHEP01(2020)057)
- Decataldo, A., & Ruspini, E. (2014). *La ricerca di genere*. Carocci.
- Deriu, M. (2009). *Relazioni affettive e violenza maschile*. In A. Bosi, & S. Manghi (Eds.), *Lo sguardo della vittima. Nuove sfide alla civiltà delle relazioni. Scritti in onore di Carmine Ventimiglia* (pp. 137-148). Franco Angeli.
- Fry, T. (2017). *Design after design. Design Philosophy Papers*, 15(2), 92-102. <https://doi.org/10.1080/14487136.2017.1392093>
- Ghisleni, M. (2004). *Sociologia della quotidianità. Il vissuto giornaliero*. Carocci.
- Giomi, E., & Magaraggia, S. (2017). *Relazioni brutali. Genere e violenza nella cultura mediale*. il Mulino, Studi e Ricerche.
- Holbrook, J. B. (2013). *What is interdisciplinary communication? Reflections on the very idea of disciplinary integration. Synthese*, 190(11), 1865-1879. <https://doi.org/10.1007/s11229-012-0179-7>
- Levick-Parkin, M. (2017). *The values of being in design: Towards a feminist design ontology. GENDER: Zeitschrift fur Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 9(3), 11-25. <https://doi.org/10.3224/gender.v9i3.02>
- Levick-Parkin, M. (2020). «It tells you what it wants to be» how women make, with immanence, love, decay and other transgressions. *PAD. Pages on Arts and Design*, 18, 329-366.
- Lotman, J., & Uspenskij, B. (Eds.) (1973). *Ricerche semiotiche*. Einaudi.
- Mainardi, A. (2022). *Digital girls. Le ragazze e la ridefinizione dei rapporti di genere online e offline*. Edizioni ETS.
- Mennes, J. (2020). *Putting multidisciplinary (back) on the map. European Journal for Philosophy of Science*, 10(18), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s13194-020-00283-z>

- Mirzoeff, N. (2017). *Come vedere il mondo. Un'introduzione alle immagini: dall'autoritratto al selfie, dalle mappe ai film (e altro ancora)*. Monza, Johan & Levi Editore.
- Morin, C. (2011). Neuromarketing: The new science of consumer behavior. *Society*, 48, 131-135. <https://doi.org/10.1007/s12115-010-9408-1>
- Pater, R. (2021). *CAPS LOCK. How capitalism took hold of graphic design, and how to escape from it*. Valiz.
- Pinotti, A. (2021). *Alla soglia dell'immagine. Da Narciso alla realtà virtuale*. Piccola biblioteca Einaudi.
- Pulkkinen, T. (2015). Identity and Intervention: Disciplinarity as Transdisciplinarity in Gender Studies. *Theory, Culture and Society*, 32(5-6), 183-205. <https://doi.org/10.1177/0263276415592683>
- Rittel, H. (1971). Some principles for the design of an educational system for design. *Journal of Architectural Education*, 26(1-2), 16-27. <https://doi.org/10.1080/10464883.1971.11102482>
- Sartori, G. (1997). *Homo videns. Televisione e post pensiero*. Editori Laterza.
- Semprini, A. (2003). *Come analizzare la pubblicità, le immagini, i media*. Franco Angeli.
- Skjerven, A., & Fordham, M. (Eds.). *Gender and the Sustainable Development Goals infrastructure, empowerment and education*. Routledge.
- United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. United Nations.
- United Nations. (2015). *17 Goals to transform our world*. United Nations.
- UN General Assembly. (1979). *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women, 18 December 1979*. A/RES/34/180. <https://www.refworld.org/docid/3b00f2244.html>
- UN Women. (2015). *Beijing Declaration and Platform for Action, Beijing +5 Political Declaration and Outcome*. UN Women.
- Volli, U. (1991). *Apologia del silenzio imperfetto. Cinque riflessioni attorno alla filosofia del linguaggio*. Compi del sapere/Feltrinelli.
- Volli, U. (2003). *Semiotica della pubblicità*. Laterza. <https://doi.org/10.1515/semi.2003.010>
- World Economic Forum. (2022). *Global gender gap report 2022*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2022.pdf

UNPACKING GENDERED DISCOURSE IN MENTORSHIP PROGRAMS: A CRITICAL ANALYSIS OF THE WeAreHERE CAMPAIGN

DESENTRAÑAR EL DISCURSO DE GÉNERO EN LOS PROGRAMAS DE MENTORÍA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA CAMPAÑA WeAreHERE

Authors / Autores:

Alessandra Colombelli
Politecnico di Torino, Turin, Italia
alessandra.colombelli@polito.it
<https://orcid.org/0000-0003-4513-8612>

Luca Falzea
Politecnico di Torino, Turin, Italia
luca.falzea@polito.it
<https://orcid.org/0000-0002-1751-2868>

Arianna Montorsi
Politecnico di Torino, Turin, Italia
arianna.montorsi@polito.it
<https://orcid.org/0000-0001-5699-9325>

Greta Temporin
Politecnico di Torino, Turin, Italia
greta.temporin@polito.it
<https://orcid.org/0000-0001-7334-1023>

Submitted / Recibido: 20/02/2023

Accepted / Aceptado: 26/10/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Colombelli, A., Falzea, L., Montorsi A., & Temporin, G. (2024). Unpacking gendered discourse in mentorship programs: a critical analysis of the WeAreHERE campaign. *Feminismo/s*, 43, 177-212. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.08>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Alessandra Colombelli, Luca Falzea, Arianna Montorsi & Greta Temporin

ALESSANDRA COLOMBELLI,
LUCA FALZEA, ARIANNA MONTORSI
& GRETA TEMPORIN

Abstract

This research paper conducts a Critical Discourse Analysis of the Instagram campaign run by WeAreHERE, a peer-to-peer mentorship program designed for women high school students and first-year university students at Politecnico di Torino. The study scrutinizes 92 posts shared on the WeAreHERE Instagram page during the academic year 2021-2022. The primary goal of the research is, first, to bridge an existing gap in the literature by connecting studies on stereotypes, biases, and mentorship as a constructive means to promote women's role models with research on gender-based structural oppression. Secondly, this study aims to enhance the WeAreHERE campaign through a comprehensive analysis, ultimately providing insights for shaping future policies about mentorship programs for female students in STEM fields. The analysis showed that most of the posts focus on the individual level rather than on structural oppression and the role models they depict are presented as relatable rather than unique humans. Even

when the motivational posts acknowledge the existence of a gender-oppressive structure they seldom mention it clearly, failing to uncover the generative link between this structure of oppression and gender biases and stereotypes. The results show that the literature on stereotypes and biases could be enriched by an approach focused on structural oppression. From these results we developed some guidelines that could help the WeAreHERE campaign – and other similar campaigns that aims at fighting stereotypes about women in the STEM field – to tackle issues of systematic oppression. The use of role models is more effective when it highlights systematic oppression and favours the creation of communities that would help bringing systematic change.

Keywords: Gender; Mentorship; STEM; Critical Discourse Analysis; Neoliberalism; Biases; Stereotypes; Structural oppression.

Resumen

Este artículo de investigación realiza un análisis crítico del discurso de la campaña de Instagram llevada a cabo por WeAreHERE, un programa de mentoría entre pares diseñado para estudiantes de secundaria y primer año de universidad en la Universidad Politécnica di Torino. El estudio examina 92 publicaciones compartidas en la página de Instagram de WeAreHERE durante el año académico 2021-2022. El objetivo principal de la investigación es, en primer lugar, cerrar una brecha existente en la literatura al conectar estudios sobre estereotipos, prejuicios y la mentoría como un medio constructivo para promover modelos femeninos con la investigación sobre opresión estructural basada en el género. En segundo lugar, este estudio tiene como objetivo mejorar la campaña WeAreHERE a través de un análisis exhaustivo, brindando conocimientos para dar forma a futuras políticas sobre programas de mentoría para estudiantes en STEM. El análisis mostró que la mayoría de las publicaciones se centran en el nivel individual en lugar de en la opresión estructural y los modelos a seguir que representan se exponen como personas alcanzables en lugar de seres excepcionales. Incluso cuando las publicaciones que intentan motivar reconocen la existencia de una estructura opresora basada en el género, rara vez la mencionan claramente, sin lograr desvelar el vínculo generativo entre esta estructura de opresión, los prejuicios y estereotipos de género. Los resultados muestran que la literatura sobre estereotipos y prejuicios podría enriquecerse mediante un enfoque centrado en la opresión estructural. A partir de estos resultados, hemos desarrollado algunas pautas que podrían ayudar a la campaña WeAreHERE y a otras campañas similares que buscan combatir estereotipos sobre las mujeres en el campo STEM, a abordar cuestiones de opresión sistemática. El uso de modelos a seguir es más efectivo cuando resalta la opresión sistemática y favorece la creación de comunidades que contribuyan a un cambio sistemático.

Palabras clave: Género; Mentoría; STEM; Análisis Crítico del Discurso; Neoliberalismo; Prejuicios; Estereotipos; Opresión estructural.

1. INTRODUCTION

Despite the significant achievements reached in higher education when it comes to female participation, and the rise of the so-called «female advantage» –the phenomenon that also describes the fact that female students' performance has grown faster than their male peers (Buchmann & DiPrete, 2006; Niemi, 2017; UNESCO-IESALC, 2021) –some essential obstacles on the path to achieve gender equality are still present. One of these obstacles derives from the lack of uniformity with which female participation and advantage seem to cross different disciplinary fields. In many regions of the world, particularly in Western countries (Thébaud & Charles, 2018), we still witness a huge underrepresentation of female students in university careers related to the STEM area –Science, Technology, Engineering and Mathematics– and specifically in the PECS subjects –Physics, Engineering and Computer Sciences (OECD, 2020).

The phenomenon known as «horizontal segregation» refers to the concentration of individuals of different genders in specific sectors and occupations, as noted by Bettio et al. (2009). The exclusion of women and other social minority groups from STEM careers has a direct impact on both equality and innovation. Scientific and technical jobs are the most stable and lucrative, and horizontal segregation leads to pay gaps among different social categories, including men and women. Additionally, the systematic exclusion of women and minority groups from STEM careers results in a loss of human capital that hinders scientific development and innovation, as stated by Lewis et al. (2016). Another phenomenon at the root of lower female participation in STEM careers is the so-called «leaky pipeline». The metaphor is based on the «pipeline model», that pictures the path in the STEM fields as a progression of fixed steps through educational and occupational careers. This pipeline leaks female participation because, even when female students enter the STEM fields, they leave those areas due to different causal factors. The leaky pipeline is necessary to understand horizontal segregation because it helps to preserve the latter (Alper, 1993; Berryman, 1983; Morgan et al., 2013).

Achieving equality has been a key point in many international and national policies. It has become point number 5 of the Sustainable Development Goals (SDGs) set by the United Nations that are intended to be achieved by 2030 – also known as Agenda 2030 (United Nations General Assembly, 2015). This point is closely connected with SDG 4, which aims to ensure inclusive and equitable quality education for all, including SDG 4.3, which strives to provide equal access to affordable and quality technical, vocational, and tertiary education, including university education. As such, tackling the gender gap in STEM has become a top priority for achieving these goals. In recent years, academic research and policy-making have focused on understanding the factors that contribute to horizontal segregation and the «leaky pipeline,» as well as identifying potential interventions to bridge the gap. One intervention that has received significant attention and debate is the importance of mentorship and role model programs. These programs aim to encourage and motivate female students to pursue STEM careers while preventing them from dropping out later in their university studies.

This paper aims to contribute to the literature examining the impact of role models and mentors in promoting gender equality in STEM fields. Our goals are two-fold: First, we aim to advance the scientific discourse on mentorship and role model programs by using a systemic approach to address gender stereotypes and biases. Through this approach, we will identify policy recommendations that utilize these programs to challenge the prevailing paradigm that excludes women from STEM careers at all levels. Second, our analysis of these programs will adopt a dual perspective: First, we will evaluate their effectiveness in shaping individual behaviours and choices, particularly among female audiences; and second, we will provide tools to critique and address the systemic biases and discrimination ingrained in STEM fields. While the current literature on the strategies to increase female presence in STEM careers has mostly focused on how to shape individual choices to increment recruitment and retainment of female students in STEM, we argue that it is necessary to focus also on the systematic change that needs to occur in order for patriarchal structures that impair gender equality in STEM to be identified and dismantled. To do so, we selected the case study of the mentorship and role model program «WeAreHERE» carried on by the Politecnico di Torino.

After this introduction, the paper is divided into four more sections: First, after delving into the conceptualisation of gender as social practice (Connell, 2009), we set the theoretical background on representation and network to improve gender equality in STEM, and on the literature on mentorship and role model programs so far; in the second section, a description of the «WeAreHERE» program will be provided; then we will present the most significant results of this program, in terms of yield on recruitment and retention of female students at Politecnico and performance of the leading social media profile of the campaign, Instagram; in the fourth section, first we will present a critical discourse analysis (Fairclough, 2013) of the WeAreHERE campaign on Instagram, to highlight how a counter hegemonic practice of gender is implemented through the use of discourse practice; lastly, we will draw our conclusions, highlight advantages and disadvantages of mentorship and role models according to our case study and set the lines for future research.

1.1. Theoretical background

Gender differences in attitudes and interest in STEM disciplines rather than others are rooted in gender role stereotypes that individuals begin to interiorize from early childhood (Eccels et al., 1990). Gender-based stereotypes are generalizations about attributes of men and women in the binary conception of gender, which may be consciously or unconsciously perceived by each individual and can affect any person regardless of their gender (Bem, 1981; Devine, 1989). These stereotypes can be descriptive when they designate what men and women are like, or prescriptive when designating what men and women should be like, can limit female participation and opportunities by shaping their motivation in pursuing a particular career, especially when a mismatch between stereotypically female characteristics and skills are required for traditionally male-dominated occupations (Heilman, 2012). STEM careers are not only male-dominated from a numerical point of view. However, they are also characterized as professions for which it is necessary to hold stereotypical masculine traits and behaviours to succeed. Even the stereotypical image of a STEM worker is the one of a male scientist or engineer, and the belief appears to be ingrained in both female and male students

from elementary school up to the late stage of high school when the choice of college major is made (Buck, 2002).

Gender-based stereotypes have their roots in the historical construction of a difference between men and women, built on the purely social meanings given to the biological differences between them; the creation of the male worker – or more specifically, in this case, the male engineer – goes through the implementation of practices that would exclude women from the labour market and particularly from the STEM field (Cockburn, 1981). Even after an emancipatory process that brought women outside of their houses and inside the workplace, the gender revolution seems to still be unfinished (Gerson, 2010) as the mere possibility to access the workplace – differently from what Engels (1884) believed – did not lead them to the complete liberation from the patriarchy. Their male counterparts do not seem to be as involved in the care labour as them, and on the other hand, women seem to be chained to their care duty even when they do not have children or a family, even when they are working outside their houses (Cockburn, 1981).

This practice of caring is inscribed in a social practice of gender (Connell, 2009), embedded in time. The pre-existing biological differences between men and women are enhanced by a social construction that shapes the upbringing of women and men; the latter are pushed, since their childhood, to explore, move, and engage in physical activities that advantage the development of confidence and spatial ability; women instead are guided, even using games, to be more passive and submissive. Such different gender practice has concrete effects on women's spatial abilities and, hence on the auto-evaluation of their mathematical abilities (Anacta & Schiwering, 2010; Cockburn, 1981; Reid, 1937). The individual level and the upbringing are not the only elements to consider in the relationship between practice of gender and technical competence: There is a macro construction –at the core of the construction and development of capitalism– that excludes and criminalises women's knowledge (Federici, 2014) and allocates resources to a certain group of hegemonic (Gramsci, 1945) men (wealthy, white & heterosexual) (Cockburn, 1981; Connell, 2018).

Considering gender as a practice and distancing ourselves from normative gender theorisations we can appreciate the possibility of change in said

practice: Connell (2009) explains that rather than thinking that boys and girls assume a gender role, they become competent in matters of gender, understanding what is required of them as women and men and also how to push the boundaries marked by gender to achieve change at the practical level. Therefore, what constitutes and favours a change in the practice of gender? While representations of gender play a role in constructing an imaginary of what men and women are and can do, considering the symbolical level alone would not be enough to understand the material level of gender practice. To consider representation while following a materialistic approach, the presence – or absence – of role models that would aim at dismantling stereotypes about women in STEM could be considered a discourse practice (Fairclough, 1992), meaning that studying it requires considering the ideology behind this discourse and the way it orients social action. The general lack of exposure of female students to social agents who can act as role models or mentors in dispelling these beliefs can thus be observed as an ideological construction that hinders the possibility of change in power relations between men and women in STEM. Our focus here is critical (Fairclough, 2013) in nature as it is not on the mere symbolic contribution given by women role models or mentors in STEM but on their possibility to inspire a material change in the gender orders (Connell, 2009) of their institutions, on the ideology behind their involvement. Critical approaches can help us to understand both the hegemonic construction of gender inside institutions and the counter-hegemonic ones that contrast them.

The existing literature on mentorship and role model programs mainly adopts an approach that focuses on understanding individual choices and behavioural patterns more than applying a critical and systemic perspective. Among the most adopted theoretical background, we can find the Social Cognitive Career Theory developed by Lent et al. (1994) based on the Social Cognitive Theory postulated by Bandura (1977); among the factors that influence individuals' career choices, we find interest development for a particular academic or professional occupation. Social agents such as family members, educators, and peers, but also figures that come through institutions and media sources, are found to be central to shaping this interest, i.e., imagined consequences of performing a specific behaviour or pursuing a

particular career. It is true, especially when the agents can be a professional model that confirms positive outcome expectations of the selected career. Literature on mentorship and role models has examined the effectiveness of Social Cognitive Career Theory concerning to social agents with a certain level of proximity with young-age recipients, such as parents or schoolteachers (Luo et al., 2022; Turner et al., 2019) and with more professional figures, such as academic mentors (Pfund et al., 2016).

When examining the influence of social agents on academic or professional people's choices that belong to socially marginalized groups, it is observed that in-group members –experts and peers in high-achievement settings– can also improve recipients' self-efficacy in domains perceived as distant from the marginalized group's stereotypical characteristics set. Dasgupta's (2011) Stereotype Inoculation Model affirms that exposure to group peers and experts in a hostile sector can act as a «social vaccine», inoculating counter-stereotypical perceptions of self in a specific career, fostering a sense of belonging to the field and improving self-confidence and self-efficacy. The model has been tested with social minority women in STEM, a male-dominated environment, with positive results (Dennehy et al., 2018; Lewis et al., 2016; Stout et al., 2011).

The literature needs to provide a univocal definition neither for role models and mentors, and the two categories are often overlapped. However, a distinction is needed between the two typologies of social agents to underline the eventual similarities and common points of the existing and possible programs. On the one hand, we define role models as different types of senior figures, such as female STEM professionals, who exemplify that a junior person can aspire to be like them. The students create a network, but they usually do not have a prior relationship and do not build a continuous one. Role models can even be unaware of the junior person's existence.

On the other hand, mentors can be senior figures concerning to the mentees. However, they have a prior relationship and build a continuous one with the program's recipients or relationship. The defining mentorship factor is that the mentor provides psychosocial support and mentee guidance. The two categories can also be distinguished from the sponsorship: The sponsor presents the same relationship characteristics as the mentor, but their goal

is to provide practical help to the sponsored person. It is acknowledged that one person can fill more than one role simultaneously, also within the same program (Crosby, 1999; Downing et al., 2005; Gibson, 2004; Gladstone & Cimpian, 2021).

The current literature sometimes talks about role models and mentors in describing the attributes and qualities that make those figures effective in recruiting and retaining students. Gladstone and Cimpian (2021) carry on a systematic review of the literature on the subject, recommending exposure to role models of groups traditionally underrepresented in STEM –including women– because they are likely to have the broadest positive effects on all students of any gender or background. Other studies affirmed specifically that exposure to same-gender model figures has positive effects on women students' performance and identification with STEM (Lockwood, 2006; Marx & Roman, 2002; Stout et al., 2011), although Drury et al. (2011) make a distinction between the recruitment and the retention phase, stating that men and women role models are equally effective in the first phase when it comes to women students, as long as they share certain characteristics.

The role model or mentor is perceived as competent in their field and having certain credibility or success in their academic or professional role. However, when these figures are portrayed as excellent and exceptional, the model can backfire and demotivate women recipients. The model success or mentor must be perceived as obtainable by the students and the model figure must seem relatable. Specifically, when dealing with students from underrepresented STEM groups, the models or mentors must present counter-stereotypical characteristics concerning the traditional STEM ideal worker. In that sense, not only on a demographical level (so age, gender, ethnicity, and background more like the ones of the social minority group the students belong to) but also on a psychological level (Drury et al., 2011; Eby et al., 2013; Ensher et al., 2002; Gladstone & Cimpian, 2021; Hernández et al., 2017).

A hard-work model and dedication should be preferred when working on women and girl's recruitment to one of brilliance and outstanding natural talent to create identification with STEM and increase self-efficacy (Bagès & Martinot, 2011; Bagès et al., 2016; McIntyre et al., 2011). Again, a model that

combats the stereotypical image of the scientist or technician as a «loner», who prefers solitude to interaction with others should be replaced by a portrait more focused on the social and communal implications of STEM work (Cheryan et al., 2013; Diekman et al., 2011; Olsson & Martiny, 2018).

We argue that the approach of the Social Cognitive Career Theory and the Stereotype Inoculation Model could still benefit our analysis by a critical reading of discursive gender practice. Biases and stereotypes will be studied as the consequence of structures of oppression. As such point, the mere contrast of these hurtful stereotypes would not favour that systematic change that is needed to allow not only a quantitative change –i.e., more women in STEM– but a qualitative one that would favour the creation of an environment free of gender oppression. From a theoretical point of view, we argue that it is necessary to take a materialist perspective to comprehend inequalities within STEM academia that would situate women’s subjugation during capitalist accumulation (Federici, 2014) and subsequently in the universities’ neo-liberalization process (Connell, 2019; Jessop, 2018; O’Hagan et. Al., 2016). From a policy point of view, a focus on gender stereotypes and biases as the only source for inequality, together with the application of neoliberal indicators to measure gender equality in academia, could result in pink-washing movements, where feminist practices are co-opted within the same patriarchal system that favours inequality in the first place (Ferree & Zippell, 2015). Rather than understanding how to attract more women in a male-dominated field like STEM academia, our objective is to understand how to re-draw relationships of power within this system that historically disadvantaged women to favour a qualitative change that would invest all the relationship and power chances for women – and possibly other marginalized groups – within STEM academia.

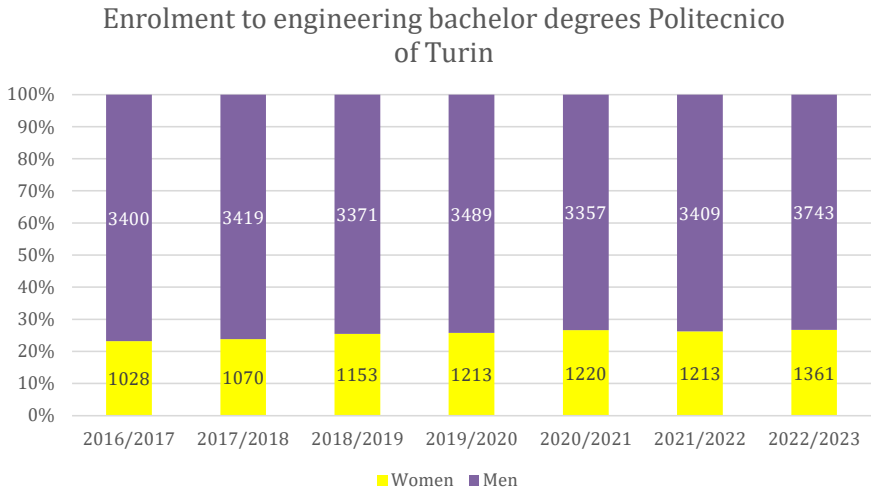
2. WeAreHERE: GENESIS AND DEVELOPMENT OF A MULTIFACED CAMPAIGN

The «WeAreHERE» campaign was born from the necessity to tackle horizontal segregation from a new, more organic perspective, as it was envisioned by the Politecnico’s Strategic Plan, Equality@Polito, and with the contribution of the principal stakeholders of the campaign, the students themselves. To

celebrate 2019 International Women's Day, on March 9th, 2019, the hackathon SheHacks@Polito was organized to identify this new strategy among the collaborative participants, and WeAreHERE was selected as the winning project. The title comes from the merging of «We are her» and «We are here» to indicate the intention of creating a peer-to-peer role modelling and mentorship campaign, in which the testimonials for high school female students interested in STEM are the same already enrolled at Politecnico (Ballatore et al., 2022).

The campaign adopts a peer-to-peer approach to mentorship first to target 14-18 high school female students who might be interested in the university STEM career. The mentors and role models for the target audience are the STEM female students themselves, starting from second-year students. Every year, around 30 female students are selected through a public procedure based on the candidate's university performance. All the newly selected role models and mentors receive training from previous editions' participants. All selected student collaborators receive compensation for the activities during the campaign, which can be divided into two action categories. First, the selected STEM students become role models for a broad audience through the social media campaign, mainly carried out through Instagram, and in-presence meetings in high schools: the aim is to share their everyday experiences and stories as Politecnico and engineering students in a way that wants to be perceived as approachable and relatable by the target audience. Then, through informal events (in presence and online, especially during the Covid-19 pandemic peak) and one-to-one meeting interviews (on Skype and Zoom as well, always during the Covid-19 pandemic peak), the role models establish a durable relationship with the target audience and become mentors for high school female students and first-year Politecnico STEM female students. The goal is to build a community within Politecnico that provides support and tools to break the patriarchal and discriminatory stereotypes and biases that are embedded in the STEM environment (EIGE, 2023; Politecnico di Torino, 2020; WeAreHERE, 2023).

Figure 1. Data on enrolment to engineering bachelor's degrees in Politecnico of Turin



Since the beginning of the WeAreHERE campaign, student enrolment in engineering courses at Politecnico di Torino was monitored to verify its effects on increasing female participation in STEM higher education. Fig.1 shows the data, disaggregated by gender, on enrolment in bachelor's engineering degree courses from the academic year 2017/2018 –before the start of the campaign– up to the academic year 2022/2023. The graph witnesses a constant increase in female enrolment since the start of the campaign, both in percentages –with a little set-back in the academic year 2021/2022– and in absolute numbers.

Figure 2. Data on enrolment for bachelor's and master's degree engineering courses in Politecnico of Turin

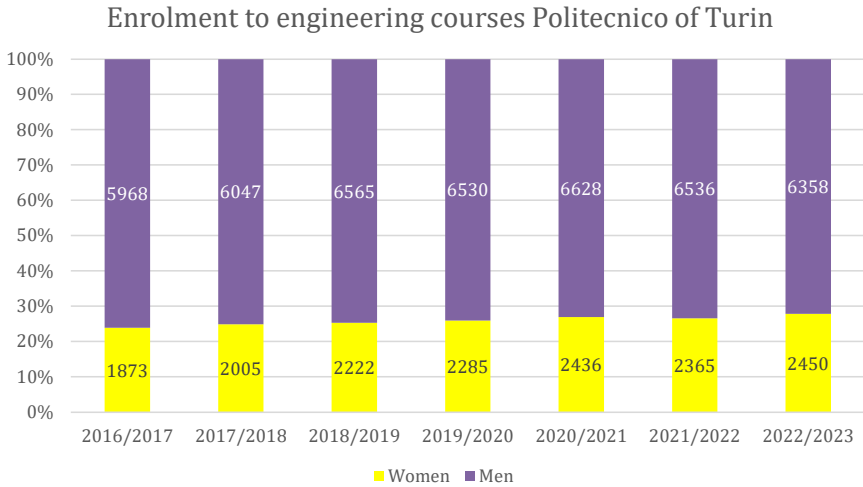


Figure 2 shows the same analysis but considers enrolment for bachelor's and master's degree engineering courses at Politecnico di Torino, over the same period. Again, we can see increased female participation since the start of the WeAreHERE campaign. Although it may be just formulated as a hypothesis, also considering the data on the master's degree courses can give us a hint that the campaign might be effective not only for the enrolment of new female students but also to increase retention in older ones through their educational career.

Given our theoretical background and case study, we want to answer to the following research questions:

- How can mentorship and role models' literature to break STEM gender stereotypes be explored through a critical systemic approach?
- Considering our case study, what kind of communication is issued by the WeAreHERE communication campaign?
- Based on the previous questions' answers, what policy lines can be suggested to improve the WeAreHERE campaign and similar ones from an individual and structural perspective?

3. METHODOLOGY

A Critical Discourse Analysis has been performed to answer the research questions (Fairclough, 2013) of the WeAreHERE campaign Instagram profile. Critical Discourse Analysis (CDA) was deemed the most appropriate tool for this study's objectives due to its focus on structural change and its usefulness in reading political stances behind discourses. As such we argue that CDA could be helpful to catch a glimpse of the tension between feminist practice and universities' neo-liberalization that Ferree and Zippel (2015) talk about.

It has been taken into consideration that the post appeared on the WeAreHERE Instagram page in the time that goes from summer 2021 to summer 2022 to compare it with the quantitative data about women's participation in the A.Y. 2021/2022. For this reason, we analysed all the 92 posts shared by the WeAreHERE Instagram page during the period mentioned above. Firstly, we categorised them according to the type of information they wanted to pass down, dividing them into three macro-categories: informative posts about events or university life; inspirational quotes or posts about women in STEM; humorous content about women and gender in STEM, often conveyed through the use of memes. These categories' borders are blurred as, for example, some informative posts were about events that aimed at being inspirational, while humorous also aimed at to give information or inspiring. Many of the posts taken into account fall under the first category, most of them being about talks or conferences with women who work in the STEM field. For this category, we also focused on the type of woman invited to these events called «AperiSTEM».

This first categorization was worthwhile to follow a scheme like that used by Cannito and Mercuri (2021) in their CDA of TV commercials about fathers, as –even if the object of study is different– we share a similar attention on gender practice and mediated content. Therefore, after the format analysis, the study focused on dimensions more strictly related to the message these posts were trying to convey to perform a CDA that would make us understand what kind of model these messages relate to.

The research attention has been focused on the following dimensions: relatable vs superhero models and individual attention vs structural discourses, meaning that some posts could be in the middle of this continuum, being relatable and talking about superhumans simultaneously. For the first dimension, we focused on one of the campaign objectives which is to favour women's participation in the STEM field and prevent them from dropping out at the university level: in conveying such a message to the students, do the posts focused on a relatable message, stressing out that anyone could make it and that even the big women in STEM had their up and downs or do they focused on the concept of innate talent? For the second dimension, we measured the alignment with the neoliberal system that pushes towards individualism, as in the capacity of the single individual to overcome their struggle versus the possibility of finding within the posts an element of critique to neoliberalism or gender structural oppression. Other format aspects we focused on were the setting in which the videos or photos were taken –which was almost always the Polytechnic's spaces– and the actors in it –which were always female students' part of the WeAreHERE project.

4. RESULTS

4.1. Conveying information

The following paragraphs will show some of the 92 analysed posts as an example, to present the results of the study. Most posts analysed in this study were informative, providing information about admission test procedures or future events organized by WeAreHERE. However, some of these informative posts also conveyed an inspirational message for young women in STEM.

Figure 3. Post from the Instagram page of WeAreHERE, posted on
15/12/2022

weareherepolito E tu avevi mai visto un'aula così al
Politecnico di Torino? 🤔

L'1 Dicembre ci siamo incontrate con le matricole
WeAreHERE per il nostro primo aperitivo.

Abbiamo presentato le attività WeAreHERE di quest'anno e
ascoltato le esperienze di Sara e Silvia, ex studentesse del
Politecnico di Torino.

Ogni mercoledì dalle 13 alle 14:30 ci trovi all'ingresso di
Corso Duca lato aule dispari per conoscere i progetti e le
attività di WeAreHERE.

Ti aspettiamo! Vieni a ritirare la tua maglietta WeAreHERE!

Note: Translation in the footprint¹

For instance, a post on WeAreHERE's Instagram page (the textual post is shown in Figure 3) showcased a classroom full of female students, presented as something groundbreaking at Politecnico. While the contraposition between the structural level and individual one, and, on the other side, relatability and being a superhero is more evident in purely inspirational posts, it can still be traced in the informative ones as well. For example, many informative posts advertise the «AperiSTEM» meetings, which aim to encourage interaction between women who work in STEM fields and female students at Politecnico. The role models for these meetings are presented in a relatable manner. However, they are also depicted as successful women who




1. Have you ever seen a classroom like this one in Politecnico? On the 1st of December, we met with freshwomen with WeAreHERE for our first aperitif. We presented this year's activities of WeAreHERE and listened to the experiences of Sara and Silvia, former students in Politecnico of Turin. Every Wednesday from 13 to 14:30 you can find us at the entrance in Corso Duca, near odd-numbered classes if you want to know the projects and activities carried out by WeAreHERE. We will be waiting for you! Come collect your WeAreHERE t-shirt!

have overcome the difficulties that women face in participating in the STEM field within the neoliberal system. However, there are few, if any, references to the systematic injustices that disadvantage women in STEM fields.



Figure 4. Post from the Instagram page of WeAreHERE posted on 07/01/2022

weareherepolito Stipendi da record, alta richiesta nel mercato del lavoro e possibilità di spaziare in più settori: diventare Data Scientist è sicuramente un'ottima idea!

Se hai in mente di progettare un piano di studi ad hoc per intraprendere questo tipo di carriera, il nostro consiglio è quello di intraprendere un percorso in:

-  Matematica per l'ingegneria
-  Ingegneria informatica
-  Ingegneria fisica

Dubbi o curiosità?

 Scrivici in direct 

#DataScientist
#womeninstem

#WeAreHEREPolito
#politecnicoditorino

Note: Translation in the footprint²

Similarly, even the informative posts about degree courses emphasize the graduates' ability to participate actively in the neoliberal job market, the potential for a good salary, and the high demand for such positions within the market (Fig. 4). Although the contrast between the two poles of the continuum is traceable in the informative posts, it is more apparent in motivational posts.

2. Record-setting salaries, high demand in the job market and the possibility to work in different fields: becoming a Data Scientist is surely a great idea! If you would like to project a curriculum tailored to take on this kind of career, our advice is to choose the right degree. For example, mathematics for engineering, informatics engineering or physics engineering. Doubts or questions? Text us in direct.

4.2. Human beings or superheroes?

One of the objectives of the WeAreHERE's campaign is to encourage female students' involvement, and potentially future, in the Polytechnic's activities and life by promoting women role models. While these can inspire students, there is a risk of setting an excessively high standard that may discourage the average student from engaging in STEM. WeAreHERE's communication strategy aims to create relatable role models by presenting these women as ordinary ones with the courage and determination to pursue their aspirations and accomplish them, rather than emphasizing their innate talents in the campaign's testimonials. Figure 5, for example, emphasises the importance of being aware on one's objectives, instead of focusing on talent alone.

Figure 5. Picture of Barbara McClintock with one of her quotes, posted by the Instagram page of WeAreHERE on 02/08/2022



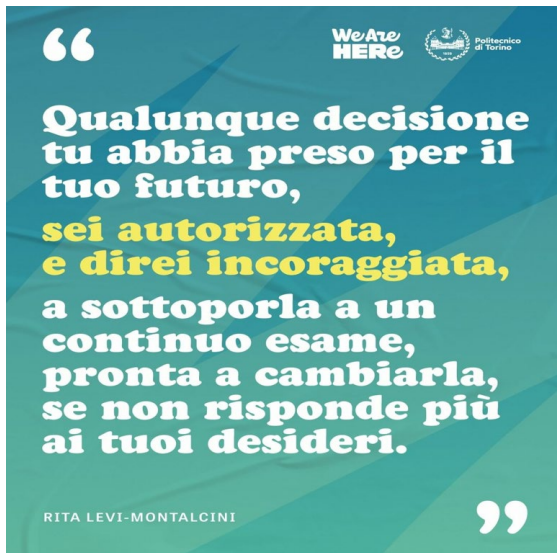
Note: Translation in the footprint³

3. Text on the image: If you know you are on the right path, if you know this deep inside yourself, then no one and nothing else can shut you down. It does not matter what they say.

Text on the post: Barbara McClintock was the scientist that discovered the existence of transposons, by studying corn genetic. In the Fifties, her research was antagonized by the scientific community: women were really underestimated in the field, and it

Furthermore, the inspirational quotes intend to reassure to the intended audience that it is expected to experience uncertainty when considering academic or work-related prospects and that setbacks and changes in direction are acceptable, as shown in Figure 6.

Figure 6. Quote by Rita Levi Montalcini, posted by the Instagram page of WeAreHERE on 04/01/2022



Note: Translation in the footprint⁴

was commonly believed that genes were fixed entities on chromosomes, incapable of moving. To see her merits recognized, Barbara waited for over twenty years, when her studies were finally revalued, appreciated, and allowed to discover the existence of transportable elements in many living beings, beside corn. If there is a thing that we can learn from Barbara is the following: never let what people say and think stop us if we know we are on the right path.

4. Whatever you have decided for your future, you are authorized – I would say encouraged – to put it under continuous scrutiny, to be ready to change it if it does not align with your wishes anymore.

In the memetic content on the topic, Politecnico's students are predominantly featured as protagonists. The objective of this approach is to demonstrate to the target audience that their peers are experiencing similar challenges and confronting them with optimism while providing support to one another.

Figure 7. Thumbnail for a meme video posted by the WeAreHERE's Instagram page on 05/07/2022



weareherepolito Superare la sessione, con stile 🙌👏

#weareherepolito
#politecnicoatorino

#sessione #università #esami

Note: Translation in the footprint⁵

5. Text on the post: Going through final seasons with style! Text on the image: Me vs Mathematic Engineering.

The post is accompanied by a reel of a young woman «fighting» –by punching the air and by cutting an invisible enemy with an invisible sword– her degree course’s fundamental exams (figure 7).

Figure 8. Thumbnail for a meme video posted by the WeAreHERE’s Instagram page on 14/07/2022



Note: Translation in the footprint⁶

The post is accompanied by a reel of a young woman mouthing the voice-over recorded audio, which says, «Girl, I got your back, girl, I got your back from here». A sentence that recites «When an electronic female engineer meets an informatics female engineer» is present in the video (figure 8).

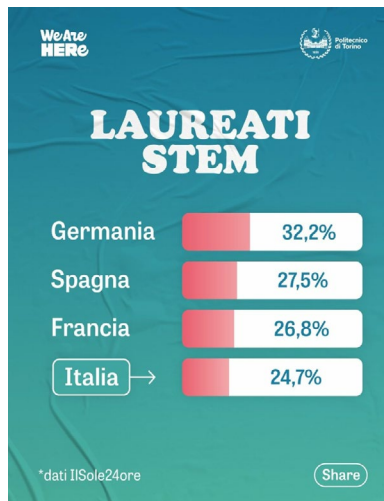
6. Text on the post: I'll watch your back, sis. Text on the image: When an electronic engineer meets an informatic engineer.

The primary objective of the motivational posts is to emphasize that the success or failure of a female engineer is not determined solely by the flawlessness of their career trajectory, but rather by personal qualities such as dedication, conviction, and a positive outlook. In the subsequent paragraph, we will delve deeper into this apparent emphasis on individual abilities.

4.3. Structural problems, individual solutions

The posts contain several noteworthy observations regarding an unfair system that undermines women's experiences and expertise in the STEM field. These observations are accompanied by data-based posts that indicate a gradual change in the gender gap regarding participation in STEM. For example, in Figure 9, it is shown an example of one of these posts containing percentages of STEM graduates in Germany, Spain, France and Italy.

Figure 9. Picture posted by the Instagram page WeAreHERE, posted on 11/01/2022



Note: Translation to the textual post accompanying the picture in the footprint⁷

7. If in the two-year period 2016/2017 the number of freshmen in STEM courses was 85 thousand, last year there were over 90 thousand, an increase caused mainly by women

Figure 10. Meme with informational content published on the WeAreHERE's Instagram page on 08/02/2022.



Note: Translation in the footprint⁸

that are increasingly choosing STEM university careers. Then why in Europe every 3 girls, only 1 chooses a STEM university career, while in Italy only 1 every 5 enrolls in STEM university faculties? New policies that put together the knowledge of teachers, experts, and researcher to rethink the relationship between STEM, labour market and High and Middle School. Politecnico of Turin has been focusing for years on Equal Opportunities and in 2020, after 161 years since its foundation, it published the first Gender Report: in the last few years an increasing in the numbers of female students has been registered, with the Engineering sector being particularly impressive, since it went from the 15% of female students in the 2000s to the 26% in the academic year 2019/2020. We Are HERe, and you?

8. How is it possible that in Italy only 12 out of 1000 women graduate in STEM disciplines? More than in other European countries, Italian girls and women experience

The textual post in figure 10 is accompanied by a GIF of a young girl being flabbergasted under the sentence «In Italy only 12 women out of 100 graduates in STEM university degrees».

There are instances where the posts acknowledge the connection between the systemic oppression faced by women and their underrepresentation in STEM fields, albeit mildly and subtly, as seen in the post presented in Figures 9 and 10. Another example is the posts that narrate the stories of women scientists from the past, such as the one depicted in Fig. 6, which encourages students to trust their intuition and pursue their goals. However, in general, the campaign's response to structural inequality and injustice is to promote individual characteristics that are presented as a solution to the challenges caused by patriarchal discrimination, as shown by examples in Figures 11 and 12.

a gender gap that prevents them from fully realizing their potential. From a lack of in-depth exploration of female examples in the world of science to stereotypes about technological and scientific professions that are often passed down within the same families, women graduate less in STEM disciplines simply because they are not guaranteed the opportunity to assert themselves in the scientific field, stifled by too many prejudices.

WeAreHERE is born to ensure equal opportunities between women and men in the field of Engineering, allowing girls from middle and high schools to experience how the role of women within the scientific community is not only important but truly indispensable, supporting and encouraging their participation. We are here and you?

Figure 11. Drawing of an astronaut with a quote from Christina Koch posted by WeAreHERE 's Instagram page on 18/03/2022



Note: Translation in the footprint⁹

9. Translation of the post's text: Did you know that Christina Koch, the astronaut that in 2019 surpassed the record on the longest space flight performed by a woman, has graduated in electrical and physical engineering? Her motto is that of working hard to reach what you always wished for. Are you ready to realise your dreams? Translation of the quote in the picture: Follow your passions, live the life you've always dreamed of, and do what scares you.

Figure 12. Picture with a quote from Marie Curie posted by WeAreHERE 's Instagram page on 15/02/2022



Note: Translation in the footprint¹⁰

-
10. Don't be scared by anyone: believe firmly in your beliefs, go after what you love and run without ever stopping in front of anything. Only you know how important is to reach the objective you chose, and if you will believe in yourself, the day in which you will cross the finish line will be closer by the day.

In addition, there are other examples of attention to the structural level that are posted on occasions, such as the International Day for the Elimination of Violence Against Women or to follow trends launched by other associations. An example of this is the post shared on International Women's Day, shown in Figure 13.

Figure 13. Picture posted by WeAreHERE's Instagram page on 08/03/2022



Note: Translation in the footprint¹¹

11. Text on the post: During this International Women's Day, we support the campaign BreakTheBias to break the gender prejudices that everyday affects women in every

The content presented here focuses on the biases and prejudices experienced by women in the STEM field, which are portrayed as particularly significant compared to other sectors. Although only a small selection of the 92 posts considered are displayed, they provide valuable insight into the ensuing discussion in the next paragraph.

5. DISCUSSION

The objective of this CDA was to evaluate whether the posts shared by the WeAreHERE Instagram account could be categorized into the two continua constructed for analysis. Although the concept of continuum was used to comprehend conflicting elements in these posts, we observed that all 92 posts analysed leaned towards one end of the continuum. Specifically, when considering the first continuum, which categorizes posts as either featuring relatable or superhero role models, all 92 posts were found to lean towards being relatable. However, it is worth noting that the role models presented in the posts, whether they were women invited for the «AperiSTEM» events or famous scientists, were introduced as ordinary individuals who were able to overcome obstacles through perseverance alone.

It is also important to note that all the role models presented in the WeAreHERE Instagram account are also highly accomplished scientists in their respective fields. The exception to this pattern is the memetic content, in which students are featured as the protagonists in short videos, portraying relatable experiences common to all of them. Although the posts showing students as protagonists make up a minority of the overall sample (10 out of 92), they constitute a majority when considering only the memes. As such, these posts overwhelmingly feature relatable role models. This approach aligns with the literature, which suggests that the relatability of role models is crucial for minority students, particularly girls, to be effectively recruited and retained in STEM fields. The Stereotype Inoculation Model suggests that the most relatable and effective role models for students are their peers within the same group. In the case of the WeAreHERE Instagram account,

field, especially in STEM. Take a close look to WeAreHERE, the Politecnico of Turin project, born to contrast gender stereotypes in Engineering.

this would include the students featured in the memetic content, representing only a minority of the sample analyzed.

While senior figures can also be perceived as relatable, their success must be seen as attainable by the target audience to serve as effective role models. When the posts emphasize the exceptionally high achievements of senior role models, such as Nobel Prize winners or CEOs, they may be perceived as leaning towards the superhero end of the continuum. Additionally, portraying role models as a collective rather than as individuals can increase their relatability and break the stereotype of the «loner» STEM student or worker. However, the WeAreHERE campaign falls short in this aspect, as it does not effectively portray role models as a collective, which can further push it towards the superhero end of the continuum.

Regarding to the second continuum – between individual attention and structural focus – we noticed a similar situation that is, however, different in some key aspects. There is always a co-presence of structural elements and individual attention in most of the posts, but the exciting factor is the link between these two aspects. Structures of oppression are seldom mentioned and only partially recognised. What is fully shown in the posts is instead the effects of the structural inequality, such as biases and stereotypes, that are presented as a problem that affects women in STEM and could be solved by individual virtues. This approach seems to be in line with a neoliberal stance that is spreading in academia (Connell, 2019), where the structural gender inequality caused by the neoliberal system itself (Federici, 2014, 2020) is presented in its mildest version, as the biases and stereotypes that generates rather than as a large-scale structure of oppression. In the posts, the gender structure is present, but not always mentioned, as an invisible object. Its direct effects –gender biases, discrimination, and stereotypes– are mentioned as if they were generated in a void.

If we consider what Ferree and Zippel (2015) discussed concerning to the possibility of academic capitalism being a co-opting force for feminist instances, after a quick and superficial reading of data, we could conclude that WeAreHERE's communication on Instagram shows that the process of co-optation is fully worked, as they are reinforcing the individualistic approach typical of neoliberalism, while disregarding the structural changes needed to achieve gender equality. However, as Ferree and Zippel (2015)

themselves notice, co-optation is not necessarily a linear process. Practices of resistance that try to use neoliberal language and approach to generate a structural change could be successful in some regards. At the same time, co-optation of feminist practice by neoliberalism could reduce the disruptive force of the movement, impeding the possibility for more significant changes.

In the case of the WeAreHERE's

Instagram profile, the campaign it is surely successful in bringing a quantitative change and in creating a small community of female students within Politecnico; the focus on individualism, on one hand, is useful to increase the perception of self-efficacy of the students but on the other it could reinforce a vision – typical of capitalist societies – oblivious to structural oppression; the antidote to this individualism, interestingly enough is already in the WeAreHERE activities: it lies in the creation of a community of students that are potentially an opposing force to the disaggregation of communal links caused by neoliberalism (Connell, 2019; Federici, 2014; Jessop, 2018).

6. CONCLUSIONS

After conducting this analysis, we aim to address our research questions. The first question investigated how the critical analysis of role models and mentorship aligns with existing literature. Our findings indicate that studies on gender stereotypes and biases within STEM academia often fail to consider the impact of systemic oppression. Our work seeks to bridge this gap by demonstrating that these two approaches are interconnected, with stereotypes and biases being the result of systematic gender oppression. That fact highlights the need for mentorship and role model programs to acknowledge this connection to be effective.

Our second research question examined the WeAreHERE communication campaign, considering the findings from the first question. While the campaign acknowledges the structural aspect of gender oppression, its primary focus remains on gender biases and stereotypes, with proposed solutions being individual. The campaign emphasizes the creation of a collective force, a space for women within STEM academia, in response to the fragmentation of communal ties in neoliberal academia.

Based on our analysis, we suggest several policy guidelines to increase the effectiveness of mentorship and role model programs, particularly those that address the gender gap in STEM higher education like WeAreHERE. Firstly, it is essential to highlight the generative link between structural oppression and gender stereotypes and biases. Secondly, role models presented through the campaign's Instagram account should emphasize the systemic impact of their success and promote a community-building approach to address gender inequality.

We utilized quantitative data as a preliminary step towards our qualitative analysis, which revealed that the WeAreHERE campaign has contributed to an increase in the number of female students. However, further quantitative analysis can help us better understand the real impact of the campaign and the potential outcomes of implementing the proposed policy guidelines. Our study focused on the messaging and political implications conveyed by the campaign's Instagram page. However, future research could incorporate both quantitative analysis of student admissions and qualitative investigations of the Instagram post creation process.

7. REFERENCES

- Alper, J. (1993). The pipeline is leaking women all the way along. *Science*, 260(5106), 409-411. <https://doi.org/10.1126/science.260.5106.409>
- Anacta, V. J., & Schwering, A. (2010). *Men to the east and women to the right: Wayfinding with verbal route instructions*. In J. A. Bateman, M. O. Belardinelli, C. Hölscher, N. S. Newcomb, & T. F. Shipley (Eds.), *Spatial cognition VII* (pp. 70-84). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-14749-4_9
- Bagès, C., & Martinot, D. (2011). What is the best model for girls and boys faced with a standardized mathematics evaluation situation: A hardworking role model or a gifted role model? *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 536-543. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2010.02017.x>
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics performance. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 55-64. <https://doi.org/10.1177/0361684315608842>
- Ballatore, M. G., De Giorgi, C., Montorsi, A., & Tabacco, A. (2022). Balance4Better: «We Are HERE» more than a gender campaign. In F. J. García-Peñalvo, A. García-Holgado, A. Dominguez, & J. Pascual (Eds.), *Women in STEM in higher*

- education: *Good practices of attraction, access and retainment in higher education* (pp. 85-97). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1552-9_5
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88(4), 354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>
- Berryman, S. E. (1983). *Who will do science? Trends, and their causes in minority and female representation among holders of advanced degrees in science and mathematics. A special report*. Rockefeller Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED245052>
- Bettio, F., Verashchagina, A., & Camilleri-Cassar, F. (2009). *Gender segregation in the labour market: Root causes, implications and policy responses in the EU*. Publications Office of the European Union. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/96149>
- Buchmann, C., & DiPrete, T. A. (2006). The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review*, 71(4), 515-541. <https://doi.org/10.1177/000312240607100401>
- Buck, G. A., Leslie-Pelecky, D., & Kirby, S. K. (2002). Bringing female scientists into the elementary classroom: Confronting the strength of elementary students' stereotypical images of scientists. *Journal of Elementary Science Education*, 14(2), 1-9. <https://doi.org/10.1007/BF03173844>
- Cannito, M., & Mercuri, E. (2021). Fathers in (Italian) TV commercials: Between new in-timacy and hegemonic masculinity. *AIS Journal of Sociology*, 17, 45-65. <https://dx.doi.org/10.1485/2281-2652-202117-2>
- Cheryan, S., Drury, B. J., & Vichayapai, M. (2013). Enduring influence of stereotypical computer science role models on women's academic aspirations. *Psychology of Women Quarterly*, 37(1), 72-79. <https://doi.org/10.1177/0361684312459328>
- Cockburn, C. (1981). The material of male power. *Feminist Review*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.1057/fr.1981.19>
- Colombelli, A., Cerquitelli, T., De Giorgi, C., & Montorsi, A. (2020). *Diversità è eccellenza. Bilancio di genere 2020*. Politecnico di Torino. <https://iris.polito.it/handle/11583/2859366>
- Connell, R. W. (2009). *Questioni di genere*. Il Mulino.

- Connell, R. W. (2019). *The good university. What universities actually do and why it's time for radical change*. Zed Books. <https://doi.org/10.1111/ajph.12605>
- Crosby, F. J. (1999). The developing literature on developmental relationships. In A. Murrell, F. Crosby, & R. Ely (Eds.), *Mentoring dilemmas: Developmental relationships within multicultural organizations* (pp. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dasgupta, N. (2011). With a little help from my colleagues: Strengthening the stereotype inoculation model with insights from fellow psychologists. *Psychological Inquiry*, 22(4), 299-303. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.631872>
- Dennehy, T. C., Smith, J. S., Moore, C., & Dasgupta, N. (2018). Stereotype threat and stereotype inoculation for underrepresented students in the first year of college. In R. S. Feldman (Ed.), *The first year of college: Research, theory, and practice on improving the student experience and increasing retention* (pp. 309-344). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316811764.012>
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Diekman, A. B., Clark, E. K., Johnston, A. M., Brown, E. R., & Steinberg, M. (2011). Malleability in communal goals and beliefs influences attraction to stem careers: Evidence for a goal congruity perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 902-918. <https://doi.org/10.1037/a0025199>
- Downing, R. A., Crosby, F. J., & Blake-Beard, S. (2005). The perceived importance of developmental relationships on women undergraduates' pursuit of science. *Psychology of Women Quarterly*, 29(4), 419-426. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2005.00242.x>
- Drury, B. J., Siy, J. O., & Cheryan, S. (2011). When do female role models benefit women? The importance of differentiating recruitment from retention in STEM. *Psychological Inquiry*, 22(4), 265-269. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.620935>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., & Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>

- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues*, 46, 183-201. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb01929.x>
- EIGE Toolkit. (2023). *WeAreHERE (peer-to-peer approach to enrolment of female students in STEM disciplines Politenico di Torino (IT))*. EIGE. <https://acortar.link/4CDJDn>
- Engels, F. (1884). *Der ursprung der familie, des privateigentums und des staats. The origin of the family, private property, and the state*. Pathfinder Press.
- Ensher, E. A., Grant-Vallone, E. J., & Marelich, W. D. (2002). Effects of perceived attitudinal and demographic similarity on protégés' support and satisfaction gained from their mentoring relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1407-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01444.x>
- Fairclough, N. (1992). Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, 3(2), 193-217. <https://doi.org/10.1177/0957926592003002004>
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis. The critical study of language* (2nd edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315834368>
- Federici, S. (2014). *Caliban and the witch. Women, the body and primitive accumulation*. Autonomedia.
- Federici, S. (2020). *Genere e Capitale. Per una lettura femminista di Marx*. Derive Approdi.
- Ferree, M. M., & Zippel, K. (2015). Gender equality in the age of academic capitalism: Cassandra and Pollyanna interpret university restructuring. *Social Politics*, 22(4), 561-584. <https://doi.org/10.1093/sp/jxv039>
- Gerson, K. (2010). Understanding work and family through a gender lens. *Community, Work & Family*, 7(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/1366880042000245452>
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 134-156. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00051-4)
- Gladstone, J. R., & Cimpian, A. (2021). Which role models are effective for which students? A systematic review and four recommendations for maximizing the effectiveness of role models in STEM. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00315-x>

- Gramsci, A. (2021). *Quaderni del carcere. Edizione critica a cura dell'Istituto Gramsci*. Giulio Einaudi editore.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003>
- Hernández, P. R., Estrada, M., Woodcock, A., & Schultz, P. W. (2017). Mentor qualities that matter: The importance of perceived (not demographic) similarity. *Journal of Experimental Education*, 85(3), 450-468 <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1246405>
- Jessop, B. (2018). On academic capitalism. *Critical Policy Studies*, 12(1), 104-109. <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1403342>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lewis, K. L., Stout, J. G., Pollock, S. J., Finkelstein, N. D., & Ito, T. A. (2016). Fitting in or opting out: A review of key social-psychological factors influencing a sense of belonging for women in physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020110. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020110>
- Lockwood, P. (2006). Someone like me can be successful: Do college students need same-gender role models? *Psychology of Women Quarterly*, 30(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00260.x>
- Luo, L., Stoeger, H., & Subotnik, R. F. (2022). The influences of social agents in completing a STEM degree: An examination of female graduates of selective science high schools. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00324-w>
- Marx, D. M., & Roman, J. S. (2002). Female role models: Protecting women's math test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1183-1193. <https://doi.org/10.1177/01461672022812004>
- McIntyre, R. B., Paulson, R. M., Taylor, C. A., Morin, A. L., & Lord, C. G. (2011). Effects of role model deservingness on overcoming performance deficits induced by stereotype threat. *European Journal of Social Psychology*, 41(3), 301-311. <https://doi.org/10.1002/ejsp.774>
- Morgan, S. L., Gelbgiser, D., & Weeden, K. A. (2013). Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection. *Social Science Research*, 42(4), 989-1005. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.03.008>

- Niemi, N. S. (2017). *Degrees of difference: Women, men, and the value of higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315521817>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in Psychology*, 9, 2264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02264>
- Pfund, C., Byars-Winston, A., Branchaw, J., Hurtado, S., & Eagan, K. (2016). Defining attributes and metrics of effective research mentoring relationships. *AIDS and Behavior*, 20(2), 238-248. <https://doi.org/10.1007/s10461-016-1384-z>
- Politecnico di Torino. (2023). *We Are HERE*. <https://weareherepolito.it/>
- Reid, M. (1934). *Economics of household production*. John Wiley & Sons Inc.
- Stout, J. G., Dasgupta, N., Hunsinger, M., & McManus, M. A. (2011). STEMing the tide: Using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 255-270. <https://doi.org/10.1037/a0021385>
- Thébaud, S., & Charles, M. (2018). Segregation, stereotypes, and STEM. *Social Sciences*, 7(7), 111. <https://doi.org/10.3390/socsci7070111>
- Turner, S. L., Joeng, J. R., Sims, M. D., Dade, S. N., & Reid, M. F. (2019). SES, gender, and STEM career interests, goals, and actions: A test of SCCT. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1069072717748665>
- UNESCO-IESALC. (2021). *Women in higher education: has the female advantage put an end to gender inequalities?* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377182>
- United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development (A/RES/70/1)*. United Nations.

IGUALDAD DE GÉNERO Y DESARROLLO SOSTENIBLE. AVANCES Y DESAFÍOS EN LA AGENDA MUNDIAL Y EN LA UNIVERSIDAD

GENDER EQUALITY AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT. PROGRESS AND CHALLENGES IN THE GLOBAL AGENDA AND AT UNIVERSITY

GEMA DEL SOCORRO GARCÍA LUJÁN ÁVILA
Y SILVIA ALBAREDA-TIANA

Authors / Autoras:

Gema del Socorro García Luján Ávila
Universitat Internacional de Catalunya,
Barcelona, España
gema.garcialujan@uic.es
<http://orcid.org/0000-0003-3314-5743>

Silvia Albareda-Tiana
Universitat Internacional de Catalunya,
Barcelona, España
salbareda@uic.es
<https://orcid.org/0000-0001-5643-8667>

Submitted / Recibido: 30/01/2023

Accepted / Aceptado: 16/09/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

García Luján Ávila, G. del S., y Albareda-Tiana, S. (2024). Igualdad de género y desarrollo sostenible. Avances y desafíos en la agenda mundial y en la universidad. *Feminismo/s*, 43, 213-243. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.09>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Gema del Socorro García Luján Ávila
y Silvia Albareda-Tiana

Resumen

En el año 2015 Naciones Unidas aprobó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, entre los que se encuentra el ODS 5 que propone la igualdad de género. A apenas siete años del término de esta Agenda, se constata que, aunque ha habido avances significativos, todavía falta compromiso y trabajo por parte de todas las administraciones y entidades educativas para contribuir al logro de todas las metas que incluyen los 17 ODS. En este contexto, los objetivos de este estudio son: 1) analizar, a partir de los informes oficiales que ofrece la web de los ODS de Naciones Unidas, las diferencias existentes entre hombres y mujeres a escala mundial, mostrando la vinculación entre el ODS 5 y otros ODS; 2) conocer el vínculo de la universidad con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, y en particular con el ODS 5; y 3) explorar las medidas que se han llevado a cabo por parte de la universidad española para la implementación del ODS 5, en la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el gobierno y en la investigación.

Para alcanzar estos objetivos se ha empleado una metodología descriptiva, llevando a cabo una revisión bibliográfica de informes gubernamentales, legislación vigente española y publicaciones científicas. Como conclusiones, se reconocen los avances significativos que se han logrado en términos de políticas de igualdad, promoción de la perspectiva de género en la educación, investigación y la participación de las mujeres en roles académicos y de liderazgo. Sin embargo, también se han identificado desafíos persistentes, como las brechas de género en ciertas disciplinas y la necesidad de abordar y eliminar la violencia de género en el entorno universitario. Es esencial mantener y fortalecer el compromiso con políticas inclusivas y medidas concretas que aborden las desigualdades de género en la Educación Superior. Esto implica promover la diversidad y la equidad en la contratación y promoción del personal académico, así como garantizar que se fomente una cultura universitaria libre de discriminación y violencia de género.

Palabras clave: Igualdad de oportunidades; ODS; ODS5; Brecha de género; Género, Universidad; Desarrollo sostenible; Informes oficiales; Transversalidad de género.

Abstract

In 2015, the United Nations approved the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda, including SDG 5, which proposes gender equality. Just seven years before the end of this Agenda, it is clear that, although there has been significant progress, there is still a lack of commitment and work by all administrations and educational entities to contribute to the achievement of all the goals that include the 17 SDGs. In this context, the objectives of this study are: 1) analysing, on the basis of the official reports provided by the United Nations SDG website, the differences between men and women worldwide, showing the link between SDG 5 and other SDGs; 2) finding out the university's links with the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda and in particular with SDG 5; and 3) exploring the measures that have been carried out by Spanish universities for the implementation of SDG 5, promoting equal opportunities for men and women, in government and in research. In order to achieve these objectives, a descriptive methodology has been used, carrying out a bibliographic review of government reports and current Spanish legislation and scientific publications. Among the conclusions are recognized the significant advances that have been made in terms of equality policies, promotion of the gender perspective in education and research and the participation of women in academic and leadership roles. However, persistent challenges have also been identified, such as gender gaps in certain disciplines and the need to address and eliminate gender-based violence in the university environment. It is essential to maintain and strengthen the commitment with inclusive policies and concrete measures that address gender inequalities in Higher Education. This involves promoting diversity and equity in

the recruitment and promotion of academic staff, as well as ensuring that a free of discrimination university culture and gender-based violence is promoted.

Keywords: equal opportunity; SDGs; SDG5; Gender gap; Gender, University; Sustainable development; Official reports; Gender mainstreaming.

1. INTRODUCCIÓN

En septiembre de 2015 Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que venían a ser la continuación y mejora de los Objetivos del Milenio (United Nations, 2015). Apenas a siete años del término de esta Agenda, se constata que, aunque ha habido avances significativos, todavía falta compromiso y trabajo por parte de todas las administraciones y entidades educativas para contribuir al logro de todas las metas que incluyen los 17 ODS (Gil-Pérez y Vilches, 2023; Sachs et al., 2022).

En esta línea, la consecución de la igualdad de género es indispensable para poder hablar de una visión de sostenibilidad y de equidad global. Está ampliamente reconocido que la igualdad de oportunidades que recoge el ODS 5, así como la formulación del ODS 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (United Nations, 2015, p. 21), no sólo es un derecho humano fundamental, sino también un requisito para un mundo próspero, sostenible y pacífico (United Nations Sustainable Development Group [UNSDG], 2017). La Agenda 2030 reconoce que el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y niñas contribuirá, de manera decisiva, al logro de todas las metas de los ODS (Puri, 2017).

Por parte del European Institute for Gender Equality (2016), la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) (Massó et al., 2021) y del Instituto de las Mujeres del Ministerio de Igualdad (2022) se han implementado diferentes medidas para contribuir al logro de la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en el ámbito de la academia y de la ciencia. Sin embargo, informes recientes muestran que todavía existe una brecha de género en la investigación científica y en el gobierno de la universidad (De Torres, 2020).

La igualdad de género sigue siendo un desafío, incluso, con todos los avances llevados a cabo en materia de equidad (Pastor y Acosta, 2016). Las universidades se encuentran insertas en la sociedad y, por ello, en ellas también influyen los pensamientos estereotipados y las redes informales de poder que hacen que los méritos y atribuciones de las mujeres obtengan un menor grado de reconocimiento y aceptación (De la Cal et al., 2023). La academia debería convertirse en centro neurálgico para que las aportaciones de investigadoras y científicas a lo largo del tiempo se hagan visibles y, sin embargo, todavía existe un número reducido de referentes femeninos en las distintas ramas de conocimiento. Siguen apareciendo sesgos de género implícitos en la investigación y en las evaluaciones de los méritos relacionados, que perjudican los trabajos realizados por las mujeres (Lombardo et al., 2021) y, como consecuencia, su desarrollo y crecimiento académico.

La investigación universitaria debe enfocarse en resolver problemas científicos y sociales importantes y en desarrollar tecnologías innovadoras que puedan ser utilizadas para mejorar la calidad de vida de las personas (Cisneros y Mendoza, 2018). Debe estar enfocada en generar conocimiento a través de la investigación, con el objetivo no sólo de preparar al estudiantado para carreras exitosas, sino también para contribuir al desarrollo de la sociedad (Tarrant y Thiele, 2016). Para lograr este progreso social es esencial que las universidades desempeñen un papel activo en la promoción de la igualdad de género en todos los aspectos de la educación y la investigación (Stange et al., 2011). La universidad debe convertirse en motor del desarrollo económico y social, fomentando el crecimiento, el debate y la innovación (Tomás y Valiente, 2020). Integrar el estudio y debate sobre igualdad de género en la Educación Superior es esencial para construir un mundo más justo e inclusivo.

Ante la creciente necesidad de analizar si existe una igualdad real de sexos en la investigación universitaria y en la academia, este estudio pretende conocer qué se ha hecho en el ámbito español, desde la aprobación de la Agenda 2030, para el logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la academia y en la ciencia, y cuáles son los resultados de las medidas tomadas. Para abordar este objetivo, se ha considerado necesario realizar previamente una revisión más amplia, analizando a escala mundial cuáles han sido los avances en igualdad de oportunidades, para las mujeres,

en los diferentes ODS. En síntesis, los objetivos de investigación que este estudio pretende abordar son los siguientes:

1. Analizar, a partir de los informes oficiales que ofrece la web de los ODS de Naciones Unidas, las diferencias existentes entre hombres y mujeres a escala mundial, mostrando la vinculación entre el ODS 5 y otros ODS.
2. Conocer el vínculo de la universidad con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y en particular con el ODS 5.
3. Explorar las medidas que se han llevado a cabo por parte de la universidad española para la implementación del ODS 5, en la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el gobierno y en la investigación.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar el primer objetivo se ha optado por realizar una revisión documental de todos los informes oficiales y documentos que aparecen enlazados en el portal web de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas: <https://tinyurl.com/y2moby9>. A partir de esta revisión documental, se han recopilado, en términos claros y empíricos, las diferencias estadísticas entre hombres y mujeres en cada uno de los ODS.

Para el logro de los otros dos objetivos de investigación, vinculados con la promoción de la igualdad de oportunidades en la investigación universitaria y en los órganos de gobierno, se ha utilizado una metodología descriptiva, llevando a cabo una revisión bibliográfica de informes gubernamentales, legislación vigente española y publicaciones científicas vinculadas tanto a la universidad como al ODS 5. Como base de datos para la revisión bibliográfica de artículos científicos se ha empleado Web of Science y Google Académico, por ser las principales bases de datos mundiales de referencias bibliográficas y publicaciones científicas. La búsqueda se realizó durante los meses de febrero a marzo de 2022 y, posteriormente, los meses de mayo y junio de 2023.

Los criterios de inclusión en la búsqueda de documentos han sido la combinación de términos: mujer + universidad; género + universidad; mujer + investigación; género + investigación, en el ámbito español y en cuanto a

criterios de exclusión se han rechazado publicaciones anteriores a la Agenda 2030 del 2015.

3. RESULTADOS

A menos que se acelere el progreso en materia de igualdad de género, la comunidad mundial no solo no logrará alcanzar el ODS 5, sino que también renunciará al efecto catalizador que la igualdad de género puede tener para el logro de la Agenda 2030 en términos más generales (UN Women, 2018). Las mujeres se enfrentan a enormes barreras estructurales que repercuten en todos los aspectos de sus vidas (Grupo Banco Mundial, 2015). Por lo tanto, es fundamental eliminar las limitaciones específicas de género, así como otras formas de discriminación con las que se entrecruzan.

3.1. Diferencias existentes entre hombres y mujeres a escala mundial

Uno de los problemas sociales más importantes hoy en día es lograr la igualdad de género a nivel internacional. La Agenda mundial de igualdad de género ha avanzado en varios aspectos en los últimos años. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer para alcanzar la igualdad real en todo el mundo ya que, a pesar de los avances significativos, las desigualdades persistentes y las discriminaciones sistémicas siguen siendo una realidad en todo el planeta.

Los ODS son un conjunto de 17 objetivos globales adoptados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015 para abordar los desafíos más urgentes del mundo y mejorar la calidad de vida de las personas. Los ODS abarcan una amplia gama de temas, desde la erradicación de la pobreza y el hambre hasta la protección del medio ambiente y la promoción de la igualdad de género (United Nations, 2015). Los ODS se convierten en una oportunidad para abordar la desigualdad global y la exclusión y representan un llamado histórico para abordar sus causas fundamentales y para construir un mundo más justo e inclusivo (Sachs, 2015).

El ODS 5: lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas concentra sus esfuerzos en la lucha contra la exclusión. Es importante mencionar que los ODS se relacionan entre sí y la igualdad de género es un tema transversal en todos ellos, es decir, es un aspecto clave

para lograr un desarrollo sostenible en todos los objetivos planteados (United Nations, 2015). A continuación, se enumeran algunos de los ODS en donde la igualdad de género es un tema recurrente y necesario para la consecución del desarrollo sostenible.

- ODS 1. Erradicar la pobreza: se promueve la igualdad de género mediante el empoderamiento económico de las mujeres, garantizando su acceso a servicios financieros y mejorando su representación en el sector laboral.
- ODS 2. Hambre cero: se promueve la igualdad de género mediante el acceso equitativo a la alimentación y la agricultura, y la inclusión de las mujeres en la toma de decisiones en estos ámbitos.
- ODS 3. Salud y bienestar: garantizar acceso igualitario a servicios de salud de calidad para hombres y mujeres, reducir la tasa de mortalidad materna y promover la salud sexual y reproductiva.
- ODS 4. Educación de calidad: garantizar la igualdad de acceso a la educación, incluyendo la eliminación de la discriminación de género en el sistema educativo y la promoción de la igualdad de género en el currículo.
- ODS 5. Igualdad de género: lograr la igualdad de género y empoderar a las mujeres y las niñas, y eliminar todas las formas de violencia contra ellas.
- ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico: promover la igualdad de oportunidades y la igualdad salarial entre hombres y mujeres, y mejorar la participación de las mujeres en el mercado laboral.
- ODS 9. Industria, innovación e infraestructura: fomentar la igualdad de género en el acceso a la tecnología, a la innovación y a las infraestructuras.
- ODS 10. Reducción de la desigualdad: abordar las desigualdades de género y promover la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.
- ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles: promover la igualdad de género en la planificación y el diseño de las ciudades y las comunidades.

- ODS 12. Consumo y producción responsables: promover la igualdad de género en la toma de decisiones y en el acceso a los recursos y servicios necesarios para un consumo y una producción sostenibles.
- ODS 13. Acción por el clima: promover la igualdad de género en la lucha contra el cambio climático y en la adaptación a sus efectos.
- ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas: promover la igualdad de género en la construcción de una sociedad pacífica y justa, y en el fortalecimiento de las instituciones y la gobernanza.
- ODS 17. Alianzas para lograr los objetivos: promover la igualdad de género en la toma de decisiones y en la formulación de políticas relacionadas con los ODS.

Si hablamos del ODS 1, erradicar la pobreza del mundo, se puede constatar que, en muchos lugares, la pobreza se debe a la desigualdad de género. Las mujeres ven limitadas sus capacidades por la falta de acceso a recursos y por la escasa o inexistente protección de sus derechos, lo que resulta en que tienen una alta probabilidad de vivir en la pobreza, en la exclusión social y sin acceso a cubrir sus necesidades básicas de salud (UN Women, 2018).

Se puede observar en las Tablas 1, 2 y 3 cómo impacta el ODS 5 en los ODS 1-6 y 8 con algunos indicadores relevantes que demuestran la desigualdad existente entre hombres y mujeres. En la Tabla 1, según datos del 2021 por cada 100 hombres que viven en condiciones de extrema pobreza, hay 122 mujeres. Las políticas y estrategias globales necesitan garantizar a la mujer el mismo acceso a la posesión de bienes y a las mismas condiciones y oportunidades en el mundo laboral.

Tabla 1. Relación del ODS 5 con los ODS 1, 2 y 3

ODS	Año	Indicador	Hombres	Mujeres
1. Fin de la pobreza	2021	783 millones (M) viven en extrema pobreza	100	122
2. Hambre cero	2020	690 M (8,9% de la población mundial) padecen hambre		↑
3. Salud y bienestar	2021	Consecuencias COVID-19: • Aumento de cuidados en casa y dificultades laborales y académicas. Las ganancias económicas de las mujeres están en riesgo • Ante el cierre en las escuelas aumenta la demanda de trabajo no remunerado		↑ ↑
	2020	• España: personal sanitario infectado Atención médica de mujeres en países de desarrollo Atención en planificación familiar (a nivel mundial) Riesgos para la salud derivados de contaminación del aire doméstico	24,5%	75,5% 50% 75% ↑

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la web de la Agenda 2030 de Naciones Unidas

A nivel internacional, existen compromisos para conseguir y extender los derechos en términos de igualdad de género. En el artículo «Eliminating all forms of violence against women and girls», Fitz-Gibbon y Walklate (2020) citan la Agenda 2030 y diferentes documentos de Naciones Unidas, donde se enfatiza la importancia de erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres y niñas a nivel mundial. Se reconoce cómo la violencia contra las mujeres es un problema grave de derechos humanos y de salud pública, y llama a los estados miembros a tomar medidas para prevenir y erradicar la violencia, proteger a las víctimas y perseguir a los perpetradores (Fitz-Gibbon y Walklate (2020). La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, adoptada por las Naciones Unidas, en 1995, durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la mujer contempla un plan de acción para lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres a nivel mundial (United Nations, 1995). Establece doce áreas temáticas clave para la igualdad de

género y el empoderamiento de las mujeres, incluyendo la educación, la economía, la violencia contra las mujeres y la participación política. La Declaración de Beijing es considerada como uno de los documentos más importantes para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en el mundo (United Nations, 1995). La Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing 2020 fijó el compromiso a través de los Objetivos de Desarrollo del Milenio del 2000 (ODM), renovándose con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a través de los ODS.

En la Tabla 2, se observa que las mujeres todavía sufren múltiples manifestaciones de violencia, tales como la mutilación genital femenina (200 millones en 2021), la violencia sexual o física a manos de una pareja íntima (una de cada cinco mujeres) y, aunque no se poseen datos precisos, se sabe que todavía hay numerosos obstáculos para denunciar la violencia sufrida. Por otra parte, como se recoge en el ODS 4 de la Tabla 2, en el 2021, 750 millones de jóvenes y niñas fueron obligadas a casarse antes de los 18 años.

Tabla 2. Relación del ODS 5 con los ODS 4, 5 y 6

ODS	Año	Indicador	Hombres	Mujeres
4. Educación de Calidad	2021	750 millones de personas adultas analfabetas	1/3	2/3
5. Igualdad de género	2021	<ul style="list-style-type: none"> • Obligadas a casarse antes de los 18 años • Mutilación genital femenina (MGF) • Representación parlamentaria • Violencia sexual o física a manos de una pareja íntima de un periodo de 12 meses • Obstáculos para la denuncia de violaciones y falta de protección legal 		750 M 200 M 23,7% 1 de cada 5
6. Agua limpia y saneamiento	2021	Desplazamientos en ir a buscar agua Defecación al aire libre con riesgo		80%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la web de la Agenda 2030 de Naciones Unidas

En el ODS 4 –Educación de calidad–, se observa que la meta 4.5 se centra directamente en el tema de disparidad de género: «4.5: De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad». La misma Tabla 2 muestra que, en el 2021, de 750 millones de personas adultas anal-fabetas, las dos terceras partes eran mujeres. En materia educativa, según el Informe de seguimiento de la universidad en el mundo (UNESCO, 2019), el acceso ha mejorado para niñas y mujeres en todo el mundo, pero aún existen desafíos en términos de calidad y pertinencia. El informe señala que, en todo el mundo, las niñas tienen menos probabilidades que los niños de completar su etapa académica y alcanzar habilidades básicas de lectura y escritura (UNESCO, 2019).

Las diferencias también afectan al ODS 6: Agua limpia y saneamiento. En la Tabla 2 se puede observar que en los lugares donde no hay acceso a agua potable, la tarea de desplazarse para ir a buscar agua recae en un 80% en niños, niñas y mujeres, lo que supone, en el caso de la población infantil, un recorte considerable del tiempo invertido en educación.

Analizando las diferencias entre hombres y mujeres en el ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, la Tabla 3 muestra que son notables en seis indicadores relevantes.

Tabla 3. Relación del ODS 5 con el ODS 8

ODS	Año	Indicador	Hombres	Mujeres
8. Trabajo decente y crecimiento económico	2021	Los hombres ganan sueldos más elevados	12,5% más	
	2021	Participación de población activa	94%	63%
	2021	Trabajo doméstico y cuidado de personas dependientes		2,6% veces más
	2019	Puestos directivos del mundo		28%
	2020	Representación parlamentaria	75%	25%
		Trabajo informal		70%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la web de la Agenda 2030 de Naciones Unidas

Según el informe *Progress of the world's women 2019-2020: Families in a changing world* (UN Women, 2019), el número de mujeres en el empleo ha aumentado en todo el mundo, pero aún existen brechas significativas en términos de salarios y oportunidades de carrera. El informe señala que, en todos los países, las mujeres ganan menos que los hombres en trabajos similares (UN Women, 2019). Como se puede observar en los datos recogidos en la Tabla 3, los hombres ganan un 12,5 % más que las mujeres en trabajos equivalentes. En el 2021, el 94% de los hombres, pertenecientes a la población activa, poseían un puesto de trabajo, mientras que solo era un 63% en el caso de las mujeres.

En cuanto a la participación política, el número de mujeres en cargos políticos ha aumentado en algunos países con un 25%, pero sigue siendo bajo en comparación con el número de hombres (Momsen, 2019). El informe *Women in Politics 2020* del *United Nations Development Programme (UNDP)* muestra que, a nivel mundial, solo el 23,7% de los cargos en el parlamento son ocupados por mujeres (UNDP, 2020). También se señala en este informe que, a nivel mundial, solo el 10,7% de las jefaturas de estado y de gobierno son asumidas por mujeres (UNDP, 2020). Estos datos indican que aún queda

mucho por hacer para alcanzar la igualdad de género en la participación política.

Si bien los ODS 1-6, y 8 se encuentran vinculados de forma clara y directa con el ODS 5, los ODS 7 y 9-17 requieren la participación y empoderamiento de las mujeres para lograr su consecución, tal como lo explica el documento *Why gender equality matters across all SDG's* (UN Women, 2018). En la Tabla 4 se puede observar cómo cada uno de estos ODS se relaciona con el ODS 5.

Tabla 4. Relación de los ODS 7, 9-17 con el ODS 5

<p>ODS 7 Energía asequible y no contaminante</p>	<p>Como principales gestoras de la energía en los hogares, las mujeres tienen un papel importante en la transición hacia una energía sostenible para todos.</p>	<p>La contaminación del aire en interiores por el uso de combustibles para la energía doméstica causó 4,3 millones de muertes en 2012, y las mujeres y las niñas representan 6 de cada 10 de ellas.</p>
<p>ODS 9 Industria, innovación e infraestructura</p>	<p>Aumentar la participación de las mujeres en la tecnología, la ciencia y la innovación para hacer frente a los retos mundiales del futuro.</p>	<p>Las mujeres representan el 28,8% de los investigadores de todo el mundo. Sólo 1 de cada 5 países han alcanzado la paridad de género en este ámbito.</p>
<p>ODS 10 Reducción de las desigualdades</p>	<p>La igualdad de género está estrechamente vinculada a la igualdad general en la sociedad.</p>	<p>Hasta el 30% de la desigualdad de ingresos se debe a la desigualdad dentro de los hogares, incluso entre mujeres y hombres. Las mujeres también tienen más probabilidades que los hombres a vivir por debajo del 50% de la renta media.</p>

<p>ODS 11 Ciudades y comunidades sostenibles</p>	<p>Las mujeres tienen los mismos derechos en la ciudad y su seguridad en los espacios públicos es crucial para una urbanización sostenible.</p>	<p>La población mundial se está volviendo más urbana, con oportunidades y riesgos para las mujeres y las niñas. Más del 50% de las mujeres urbanas de los países en desarrollo viven en condiciones en las que carecen de al menos uno de los siguientes elementos: acceso a agua potable, instalaciones de saneamiento mejoradas, vivienda duradera o una superficie habitable suficiente.</p>
<p>ODS 12 Producción y consumo responsable</p>	<p>La producción y el consumo insostenibles siguen patrones de desigualdad de género: las mujeres sufren de forma desproporcionada la escasez de recursos y de desastres naturales –consecuencia del cambio climático.</p>	<p>La inversión en transporte público es muy beneficiosa para las mujeres, que suelen utilizarlo más que los hombres.</p>
<p>ODS 13 Acción por el clima</p>	<p>La igualdad de género es fundamental para mitigar impactos climáticos: la inclusión de mujeres en el debate sobre el clima conduce a mejores resultados en los proyectos y políticas relacionados con el cambio climático.</p>	<p>El cambio climático tiene un impacto desproporcionado en las mujeres y los niños, que tienen 14 veces más probabilidades que los hombres de morir durante una catástrofe.</p>

<p>ODS 14 Vida submarina</p>	<p>Empoderar a las mujeres en la toma de decisiones en la industria pesquera local tiene como resultado una mejor gestión de los recursos para la conservación.</p>	<p>La contaminación de los ecosistemas marinos y de agua dulce afecta negativamente los medios de subsistencia de mujeres y hombres, su salud y la de sus hijos.</p>
<p>ODS 15 Vida de ecosistemas terrestres</p>	<p>El conocimiento particular de las mujeres sobre los bosques y su dependencia de los mismos las convierte en clave para la conservación y regeneración forestal.</p>	<p>Entre 2010 y 2015, el mundo perdió 3,3 millones de hectáreas de bosques. Las mujeres rurales en situación de pobreza dependen de los recursos comunes y se ven especialmente afectadas por su agotamiento.</p>
<p>ODS 16 Paz, justicia e instituciones sólidas</p>	<p>Las mujeres juegan un papel vital en la prevención de los conflictos y la creación y mantenimiento de la paz. Protegiendo a la mujer y sus derechos se garantizan sociedades pacíficas e incluyentes.</p>	<p>En tiempos de conflicto, los índices de homicidio y otras formas de delincuencia violenta aumentan considerablemente. Mientras que los hombres tienen más probabilidades de morir en el campo de batalla, las mujeres sufren de forma desproporcionada la violencia sexual, secuestradas, torturadas y obligadas a abandonar sus hogares.</p>
<p>ODS 17 Alianzas para lograr los objetivos</p>	<p>La movilización de recursos suficientes será crítica para la consecución de los compromisos para la Agenda 2030.</p>	<p>En 2015, el flujo de salida de fondos de los países en desarrollo fue 2,5 veces mayor que el de entrada de ayuda, y las asignaciones de género palidecieron en comparación.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la web de la Agenda 2030 de Naciones Unidas

3.2. Vínculos existentes entre la universidad española y la Agenda 2030

La misión de la academia es proporcionar educación y generar conocimiento a través de la investigación (Díaz et al., 2021). En términos de formación, la universidad es responsable de ofrecer una amplia variedad de contenidos académicos, desde programas de licenciatura hasta programas de posgrado, con el objetivo de brindar al alumnado una educación de calidad y prepararle para carreras exitosas en sus campos de elección (Connell, 2019). La capacitación universitaria también se centra en desarrollar habilidades importantes como el pensamiento crítico, la comunicación eficaz y la capacidad de trabajar en equipo, así como en fomentar valores éticos y sociales en el estudiantado (Marrero et al., 2018). La enseñanza superior debe renovar su misión, desarrollar las competencias que exige el mercado laboral, hacer frente a los retos actuales y participar activamente en la configuración de un nuevo contrato social para la educación (UNESCO, 2022). Con la situación vivida a raíz del COVID-19, la enseñanza universitaria de más de 220 millones de estudiantes se vio interrumpida en 2020 por el cierre de instituciones: es de vital importancia considerar el derecho a la Educación Superior como imperativo de justicia social (UNESCO, 2022), es decir, generar la igualdad de oportunidades.

En cuanto a su compromiso con la Agenda 2030, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2021a) ha adoptado un papel activo en su desarrollo e implementación, especialmente en lo que respecta a los ODS relacionados con la Educación Superior. La CRUE ha trabajado para promover la incorporación de los ODS en las políticas y prácticas universitarias, y ha desarrollado una serie de iniciativas para apoyar el cumplimiento de los ODS en las universidades españolas. Entre las iniciativas que ha desarrollado para apoyar la Agenda 2030 se incluyen: impulsar la docencia y formación con perspectiva de género, promover la investigación y la transferencia de conocimiento con perspectiva de género, analizar y evaluar planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, prevenir y desarrollar protocolos de actuación frente al acoso sexual y el acoso por razón de sexo y desarrollar estrategias que promuevan la conciliación y corresponsabilidad en entornos universitarios (CRUE, 2019).

El informe de la CRUE (2021b) *Universidad 2030: Propuesta para el debate* es una herramienta que busca evaluar el progreso de las universidades españolas en la implementación de la Agenda 2030. En él se recoge claramente que: «el compromiso de las universidades con la transformación social está dentro de su naturaleza y se debe medir en términos de contribución al avance de una sociedad más justa, cohesionada y sostenible» (CRUE, 2021b, p. 21). Este informe se ha elaborado para identificar las fortalezas y debilidades de las universidades españolas, proporcionando recomendaciones para mejorar su contribución a la Agenda 2030. La visión general de la implementación de los ODS en las universidades debe enmarcarse en cuatro áreas vitales, tal como podemos observar en la Tabla 5: investigación, educación, liderazgo social y gestión y gobernanza.

Tabla 5. Visión general de la contribución de las universidades a los ODS

Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre los ODS. • Investigación inter y transdisciplinar. • Innovaciones y soluciones. • Implementación local y nacional. • Creación de capacidades para la investigación.
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para el desarrollo sostenible • Empleos para implementar los ODS. • Creación de capacidades. • Movilizar e implicar a la juventud.
Liderazgo social	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso público. • Acción y diálogo intersectorial. • Desarrollo de políticas y abogacía hacia los ODS. • Movilización y posicionamiento del sector hacia los ODS. • Demostrar el compromiso del sector universitario.
Gestión y gobernanza	<ul style="list-style-type: none"> • Gobernanza y gestión universitarias alineadas con los ODS. • Incluir los ODS en la rendición de cuentas.

Fuente: SDSN Australia/Pacific (2017)

Según la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, las Administraciones públicas:

Fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres (art. 25.1), mediante: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de postgrados específicos. c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia (art. 25.2). (p. 16)

Si bien a nivel general se cuenta con amplio reconocimiento del papel fundamental que tienen las universidades en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el enfoque parece quedarse en el ámbito teórico y no en el práctico, sin abordar las necesidades y oportunidades únicas de las instituciones educativas de nivel superior.

Según el informe *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030* elaborado por la CRUE (2022), las contribuciones de las universidades españolas a la aplicación de la Agenda 2030 son de aplicación transversal e inclusiva en todos los ámbitos de la comunidad universitaria, con el compromiso de reportar informes sobre el impacto de la docencia, la investigación y la transferencia del conocimiento en relación a los ODS.

El Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) es el órgano de coordinación para el sistema universitario catalán, y se encarga tanto de consultar como de asesorar al Gobierno de la Generalidad en materia de universidades. Fue creado en 1977 y desde el 2003 es regulado por la Ley de Universidades de Cataluña. El CIC es una organización que representa a todas las universidades catalanas (públicas y privadas) y trabaja a través de diferentes comisiones para promover la investigación y el desarrollo científico en Cataluña y está comprometido con la implementación de los ODS en las universidades catalanas (CIC, 2021). Para dar cumplimiento al Acuerdo de Gobierno de 25 de septiembre de 2019, por el que se aprobó el Plan Nacional para la implementación de la Agenda 2030 en Cataluña, dentro del CIC se creó el grupo de trabajo de la Agenda 2030. La finalidad de este grupo de trabajo ha consistido en definir la estrategia del sistema universitario catalán para la consecución de los ODS aprobados por la Agenda 2030. Dicho grupo se responsabiliza igualmente de llevar a cabo acciones de difusión y dar visibilidad de dichas acciones a todo el sistema universitario. El CIC cuenta con un Plan de Acción del Sistema Universitario Catalán para la Agenda 2030, dividido en 5 ejes principales: Gobernanza, Educación y Docencia,

Investigación y Transferencia, Compromiso con la Comunidad e Iniciativas de Campus (CIC, 2021).

Por otra parte, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, sobre la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, establece en el punto 2 del artículo 4, los principios rectores en el diseño de los planes de estudios de los títulos universitarios oficiales. De acuerdo con estos, los planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos, los ODS y en su inciso b «el respeto a la igualdad de género, atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y de hombres, y al principio de igualdad de trato y no discriminación» (Real Decreto 822/2021, p. 10).

3.3. Medidas llevadas a cabo por el sistema universitario español para la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el gobierno y en la investigación universitaria

A pesar de que la presencia de mujeres en la Educación Superior ha aumentado significativamente en las últimas décadas, todavía existen desigualdades significativas en términos de representación, acceso a oportunidades y remuneración (Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC, 2022). Esta falta de representación se ve reflejada en la brecha de género en las cátedras y en la investigación, donde las mujeres están significativamente menos presentes que los hombres (Gallego-Morón y Matus-López, 2018).

Las mujeres enfrentan barreras en el acceso a oportunidades de investigación y desarrollo. De acuerdo con el informe *Mujeres Investigadoras 2022* (Comisión de Mujeres y Ciencia CSIC, 2022), solo el 27% de los proyectos financiados por el Ministerio es liderado por una mujer. De hecho, estas únicamente ocupan el 32% de los cargos de gestión universitaria. Según el mismo informe, las mujeres en España suponen un porcentaje similar de estudiantes de posgrado y de doctorado, pero es significativamente más improbable que presenten solicitudes de financiamiento para investigación y son menos propensas a recibir financiamiento. En general, según este informe, pese a que las mujeres son más del 50% del estudiantado universitario en España,

todavía existen brechas significativas en cuanto a la participación y el acceso a oportunidades de carrera en el ámbito de la investigación.

Según datos de la Oficina Española de Patentes y Marcas (OEMP), las mujeres suponen menos del 30% de las personas solicitantes de patentes en España (OEMP, 2022). Estos datos sugieren que, a pesar de tener una presencia similar en los programas de posgrado y doctorado, las mujeres en España enfrentan barreras significativas en el acceso a oportunidades de investigación y financiamiento. Esto se debe en gran medida a la discriminación implícita y explícita que soportan en el lugar de trabajo, así como a las expectativas de género que a menudo se asocian con la investigación y el desarrollo.

La brecha salarial puede estar relacionada con la discriminación de género en el lugar de trabajo, la falta de mujeres en puestos de liderazgo y la responsabilidad principal de cuidado de los hijos e hijas que recae en las mujeres (De la Cal et al., 2023). Esta disparidad se ve agravada por la falta de representación de las mujeres en posiciones académicas de mayor responsabilidad y por el acceso limitado de las mujeres a oportunidades de investigación y desarrollo. Según un estudio realizado por el Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación (OMCI, 2020) solo el 22% de las mujeres ocupan cargos de responsabilidad en las universidades españolas, en comparación con el 78% de los hombres. Aunque se han hecho progresos significativos en materia de igualdad de género en las universidades españolas, todavía quedan desafíos importantes por superar. Es necesario tomar medidas para aumentar la representación de las mujeres en posiciones académicas de mayor responsabilidad, eliminar barreras en el acceso a oportunidades de investigación y desarrollo, y abordar la brecha salarial entre hombres y mujeres (Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC, 2022).

Existen instituciones que se han comprometido con la igualdad de género en las universidades españolas y catalanas a través de proyectos y la consolidación de acciones especiales. El informe anteriormente citado de la CRUE (2021b), *Universidad 2030: Propuesta para el debate*, pretende medir de forma práctica y con las estrategias necesarias, el compromiso de la universidad con la igualdad de género. En primer lugar, el informe evalúa el grado en que las universidades están incorporando los ODS relacionados con la igualdad de género en sus programas académicos y en sus políticas y prácticas. Esto

incluye el grado en que las universidades están promoviendo la educación sobre igualdad de género y la inclusión de estudiantado, profesorado y personal no docente de todos los géneros. En segundo lugar, el informe evalúa el impacto de las universidades en la promoción de la igualdad de género en la sociedad. Por ejemplo, se evalúa el grado en que las universidades colaboran con organizaciones y entidades locales para promover la igualdad de género y empoderar a las mujeres. También se valora el grado en que las universidades están promoviendo la igualdad de género en sus investigaciones y proyectos de desarrollo sostenible, así como en las políticas de recursos humanos y en los puestos de responsabilidad.

Las instituciones universitarias se enfrentan al reto de lograr un cambio sostenible en una época en la que las transformaciones neoliberales han creado un modelo de gobernanza que da prioridad a la racionalidad económica; para ello, la investigación y consolidación de prácticas en igualdad de género deben ser una prioridad para así garantizar que las políticas universitarias promuevan una verdadera igualdad de oportunidades para todos/as (Rosa et al., 2020). La igualdad de género no es sólo una cuestión de justicia social, sino también una cuestión de cambio estructural en las economías y las sociedades y es, por ello, que la investigación en igualdad de género es esencial para entender y abordar las desigualdades persistentes entre hombres y mujeres en todo el mundo (Connell, 2019). Las universidades deben convertirse en espacios de educación crítica y transformación social, en los cuales se promueva la igualdad de género y se desmantelen las estructuras de opresión (Cisneros y Mendoza, 2018).

Por ejemplo, según el *Informe final del estudio brecha salarial de género en las universidades públicas españolas* de 2021, en las áreas que engloban disciplinas tradicionalmente masculinizadas el porcentaje de mujeres se reduce, es del 39,9% en la rama de Ciencias y se sitúa en el 25,9% en Ingeniería y Arquitectura (Massó et al, 2021). La desigualdad de género es la forma más palpable de inequidad, poniendo en clara desventaja a las mujeres en cualquier lugar del mundo en temas de educación, participación ciudadana, salud y toma de decisiones (Díaz et al., 2021). Todavía en muchos países no se cuenta con proyectos y estructura institucional, social y gubernamental suficientes como para cumplir con algunos de los ODS o con las metas anunciadas (United Nations Development Programme, 2020). La pandemia del

COVID-19 ha agravado las desigualdades de género existentes y ha amenazado los avances en igualdad de género y desarrollo sostenible alcanzados en el pasado. La investigación llevada a cabo por Yildirim y Eslen-Ziya (2020) demostró que la rutina diaria de las académicas con menores a su cargo se vio afectada de forma desproporcionada por la pandemia de COVID-19. Además, las mujeres con hijos e hijas son académicamente menos productivas que los hombres (Collins et al., 2020; Lutter y Schröder, 2020). Esto podría estar relacionado con el conflicto entre las exigencias que tradicionalmente se han asignado al rol de padre o madre, en el que las mujeres deben dar prioridad al cuidado de los menores. En las unidades familiares con hijos y/o hijas, en las que el hombre es el principal proveedor económico, se espera que la mujer asuma funciones adicionales que el hombre no puede asumir, por ausentarse del hogar la mayor parte del tiempo.

La igualdad de género en las universidades españolas sigue siendo un desafío importante. Según el estudio: *Mujeres e Innovación 2020* del Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación en España, aunque el porcentaje de mujeres en los estudios universitarios ha aumentado en las últimas décadas, todavía existen brechas significativas en términos de representación en cargos académicos y de investigación. El estudio señala que, en el año 2018, solo el 38,2% del profesorado titular eran mujeres (Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020). Además, según el informe *Universidad 2030: propuesta para el debate* sobre la situación de la igualdad de género en las universidades españolas, se observa que las mujeres tienen menos oportunidades para acceder a puestos de investigación y cargos académicos, así como un menor acceso a programas de formación y desarrollo profesional (CRUE, 2021b).

Las universidades en España han tomado medidas para incorporar la igualdad de género en sus contenidos y programas educativos. Según el informe anteriormente citado de CRUE 2021, sobre la situación de la igualdad de género en las universidades españolas en el año 2020, se observa que existen programas y políticas para promover la igualdad de género, como la creación de comisiones de igualdad, la inclusión de la perspectiva de género en los programas de estudio y la formación en igualdad de género para el personal docente y de investigación (CRUE, 2021b). De hecho, el 57% de

las universidades españolas han incorporado la igualdad de género en su formación para el personal docente e investigador (Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2020), pero todavía hay que realizar esfuerzos por implementar los planes establecidos. Se pretende que la perspectiva de género se aborde de manera transversal en la docencia, incorporándose en el currículum de todas las asignaturas, evitando un tratamiento separado como un problema específico sólo de algunas asignaturas (Verge y Cabruja, 2017). Para ello, existen recursos internacionales disponibles para lograr la correcta implementación de los ODS en la universidad, por ejemplo, se han desarrollado indicadores específicos para evaluar la contribución de las instituciones educativas a la Agenda 2030 (Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra [AQUA], 2019); existen guías para lograr la colaboración entre la universidad, la empresa y la sociedad civil para abordar los desafíos de sostenibilidad (SDSN Australia/Pacific, 2017) e igualmente existen ejemplos de buenas prácticas y estudios de caso de instituciones de Educación Superior que han implementado de forma exitosa los ODS en sus actividades y currículo (SDSN, 2020).

Las acciones concretas para introducir la perspectiva de género en la universidad incluyen la política institucional (unidades de igualdad, planes de igualdad), la docencia (sesiones de formación para el profesorado, competencias transversales de género, incentivos para proyectos con perspectiva de género) y la investigación (incluir en los planes estratégicos de la universidad, proyectos de investigación en perspectiva de género multidisciplinares y premiar la paridad y el liderazgo de las mujeres) (AQU Catalunya, 2019)

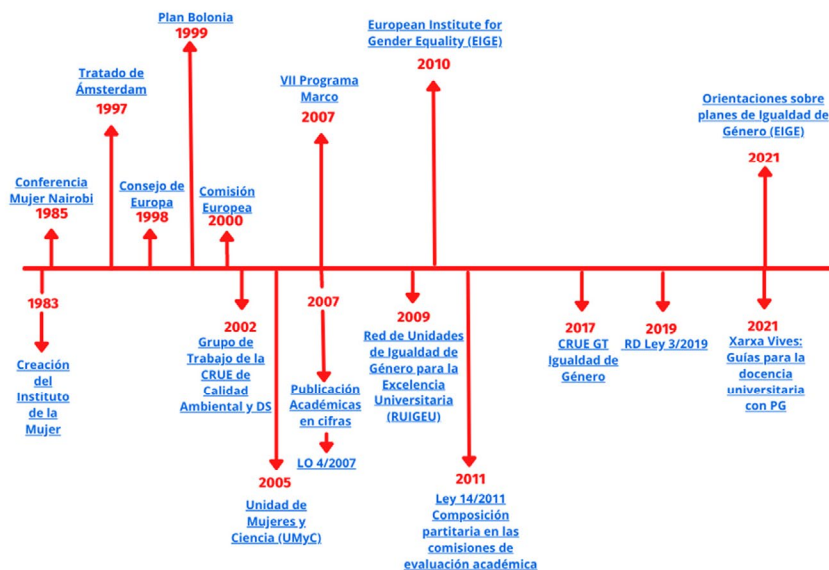
La Ley Orgánica 3/2007 atribuye un rol destacado en la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Establece que las universidades deben adoptar medidas para garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el acceso a estudios y en la formación, así como en la promoción y el desarrollo profesional. También promueve la creación de comisiones de igualdad y la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio y en la formación para el personal docente e investigador.

La Ley 14/2011, de 1 de junio, de la ciencia, la tecnología y la innovación, establece la igualdad de género como una categoría transversal que se debe establecer en la ciencia, la tecnología y la innovación en España. Esta

ley reconoce la necesidad de promover la presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la innovación, incluyendo la investigación, la formación, la promoción y el desarrollo profesional. En cuanto a la composición paritaria en los comités de evaluación, la ley establece la necesidad de garantizar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los comités de evaluación de proyectos de investigación y en los órganos de decisión de la ciencia, la tecnología y la innovación. Además, la ley plantea la evaluación ciega del currículum para garantizar la objetividad en la selección de personal. La evaluación ciega del currículum consiste en eliminar cualquier información personal que pueda identificar a la persona candidata, como el nombre o el género, con el objetivo de evitar la discriminación en la selección de personal (Ley 14/2011).

Tal como se puede observar en la Figura 1, la igualdad de género en la universidad ha recorrido un largo camino que tiene sus inicios en 1983.

Figura 1. Cronología de los hitos importantes en igualdad de género a nivel nacional e internacional que afectan al ámbito interuniversitario



Fuente: Elaboración propia

Los retos en España son palpables, aunque la ciencia y la tecnología han experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, puesto que según datos del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021), el presupuesto destinado a investigación e innovación en España ha aumentado desde el año 2000, alcanzando una tasa de inversión del 1,23% del PIB en 2019. En cuanto a la participación de mujeres en la ciencia y la tecnología, aunque ha habido algunos avances en las últimas décadas, todavía existe una brecha de género en estos ámbitos. Según el Informe sobre la situación de la igualdad de género en las universidades españolas de la CRUE del año 2021, el porcentaje de mujeres en cargos de investigación en España es del 25,4%. Aunque esto es un aumento en comparación con el año 2015 (22,4%), todavía existe una brecha significativa en comparación con el porcentaje de hombres (74,6%) (CRUE, 2021b).

Se recogen a continuación los datos estadísticos que aporta el Informe Mujeres Investigadoras 2022 de la Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC (2022), que hacen palpable la desigualdad de género existente y el reto que ello representa:

- Sólo un 35,5 % de los proyectos nacionales vigentes en 2021 en el CSIC son liderados por investigadoras.
- A nivel europeo, ese liderazgo se traduce en un 33,1% de proyectos que están dirigidos por investigadoras.
- El porcentaje de mujeres investigadoras de plantilla se sitúa en un 37,5%.
- El porcentaje de Profesoras de Investigación se sitúa en un 26,4%.

4. CONCLUSIONES

La educación ha sido considerada en todo el mundo como un vehículo esencial para promover la igualdad de género y hacer frente a los desequilibrios y la discriminación. Para lograr este objetivo es necesario realizar investigaciones que demuestren el impacto de esta política educativa. A pesar de que en términos generales se reconoce ampliamente la importancia crucial de las universidades en la promoción e implementación de los ODS, parece que este reconocimiento se limita principalmente a un nivel teórico y no se traduce de manera efectiva en la práctica. Esto implica que las necesidades

y oportunidades específicas de las instituciones educativas de nivel superior no están siendo abordadas de manera adecuada. Por ello, se considera de vital importancia aprovechar las sinergias y la transversalidad: hay 17 objetivos y la igualdad de género es importante para todos ellos. Los enfoques integrados de aplicación son fundamentales para aprovechar estas sinergias. Se debe dar prioridad desde las instituciones de Educación Superior a las inversiones, políticas y programas sensibles al género para alinear la acción con los principios, valores y aspiraciones de la Agenda 2030. Si estas prioridades se contemplan en los planes estratégicos de las universidades y se revisa su cumplimiento a través de indicadores, se podrá ir avanzando hacia la igualdad real de oportunidades.

El camino hacia la igualdad de género en las universidades es un proceso necesario y en constante evolución. A lo largo de este artículo, se han examinado los avances significativos que se han logrado en términos de políticas de igualdad, la promoción de la perspectiva de género en la educación e investigación y la participación de las mujeres en roles académicos y de liderazgo. Sin embargo, también se han identificado desafíos persistentes, como las brechas de género en ciertas disciplinas y la necesidad de abordar y eliminar la violencia de género en el entorno universitario.

Es fundamental reconocer que la igualdad de género en la universidad no es solo un objetivo ético, sino también un imperativo para el progreso y la equidad en la sociedad en su conjunto. Para seguir avanzando, es esencial mantener y fortalecer el compromiso con políticas inclusivas y medidas concretas que aborden las desigualdades de género en la Educación Superior. Esto implica promover la diversidad y la equidad en la contratación y promoción del personal académico, así como garantizar que se fomente una cultura universitaria libre de discriminación y violencia de género.

En última instancia, la igualdad de género en la universidad no solo beneficia a las personas directamente involucradas en la Educación Superior, sino que también contribuye a una sociedad más justa y avanzada en su conjunto. Es un desafío continuo que requiere un esfuerzo de todas las partes interesadas: instituciones educativas, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad académica. A medida que continuemos trabajando en esta dirección, podremos aspirar a un futuro donde la igualdad

de género en la Educación Superior sea una realidad tangible en España y en todo el mundo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agència de Qualitat de l'Ensenyament Superior d'Andorra. AQUA. (2019). *Proposal of indicators to embed the Sustainable Development Goals into institutional quality assessment*. <https://acortar.link/OsvMR6>
- AQU Catalunya. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género a la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Cisneros, P. F., & Mendoza, K. L. (2018). Vinculación universidad-sociedad: espacio para generar creatividad e innovación. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 53-58. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.304
- Collins, C., Landivar, L. C., Ruppner, L., & Scarborough, W. J. (2020). COVID-19 and the gender gap in work hours. *Gender, Work & Organization*, 28(S1), 549-560. <https://doi.org/10.1111/gwao.12506>
- Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC. (2022). *Informe mujeres investigadoras 2022 junio*. <https://mujeresconciencia.com/app/uploads/2022/07/cmcy-2022-6722.pdf>
- Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1111/ajph.12605>
- Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC). (2021). *Memòria del Consell Interuniversitari de Catalunya 2020*. https://recercauniversitats.gencat.cat/web/content/10_publicacions/6_memories/CIC/docs/Memoria_CIC_2020.pdf
- CRUE. (2019). *Grupo de trabajo de políticas de género*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/GT-Poli%CC%81ticas-de-Genero.pdf>
- CRUE. (2021a). *La universidad en la transición social hacia la Agenda 2030*. https://www.crue.org/Boletin_SG/Manifiesto%20Crue-Sostenibilidad%20Mieres.pdf
- CRUE. (2021b). *Universidad 2030: propuesta para el debate*. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf

- CRUE. (2022). *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE-Universidades-Espanolas.-Posicionamiento-Agenda-2030.pdf>
- De la Cal, M. L., Etxezarreta, A., Galbete, A., & Martínez, E. (2023). *Estudio brecha salarial de género en las universidades públicas españolas*. <https://www.observatorioigualdadyempleo.es/download/estudio-brecha-salarial-de-genero-en-las-universidades-publicas-espanolas/>
- De Torres, M. L. (2020). La Educación Superior en España en 2020: retos para alcanzar la igualdad de oportunidades. *Revista CES Derecho*, 11(2), 160-178. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.9>
- Díaz, M., Moreno, R., & Gallardo, C. (2021). La universidad española ante el ODS 4: los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69-91.
- European Institute for Gender Equality. (2016). *Gender equality in academia and research: GEAR tool*. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear>
- Fitz-Gibbon, K., & Walklate, S. (2020). Eliminating all forms of violence against all women and girls: Some criminological reflections on the challenges of measuring success and gauging progress. En J. Blaustein, K. Fitz-Gibbon, N. W. Pino, & R. White (Eds.), *The Emerald handbook of crime, justice and sustainable development* (pp. 315-332). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-355-520201018>
- Gallego-Morón, N., & Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 209-229. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- Gil-Pérez, D., & Vilches, A. (2023). Cómo avanzar en la necesaria transición a la sostenibilidad. *Ciência & Educação (Bauru)*, 29, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230027>
- Grupo Banco Mundial. (2015). *Mujer, empresa y el derecho 2016: alcanzando la igualdad*. Grupo del Banco Mundial.
- Instituto de las mujeres del Ministerio de Igualdad (2022). *III Plan Estratégico para la igualdad efectiva de mujeres y hombres 2022-2025*. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1824.pdf>

- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 2011, 54387-54455.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645.
- Lombardo, E., Bustelo, M., Alonso, A., Verge, T., Elizondo, A., Tildesley, R., & La Barbera, M. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las universidades. Recomendaciones*. <https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- Lutter, M., & Schröder, M. (2020). Is there a motherhood penalty in academia? The gendered effect of children on academic publications in German sociology. *European Sociological Review*, 36(3), 442-459. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz063>
- Marrero, O., Amar, R. M., & Triadú, J. X. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>
- Massó, M., Golías, M., & Nogueira, J. (2021). *Brecha salarial de género en las universidades públicas españolas: informe final*. Universidade da Coruña.
- Ministerio de Ciencia e Innovación. Unidad de Mujeres y Ciencia. (2021). *Científicas en cifras*. https://www.ciencia.gob.es/dam/jcr:dc8689c4-2c47-4aaf-97ce-874bd0b5a081/Cientificas_en_Cifras_2021.pdf
- Momsen, J. (2019). *Gender and development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315674186>
- Observatorio Mujeres, Ciencia e Innovación (OMCI). (2020). *Mujeres e Innovación 2020*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Oficina Española de Patentes y Marcas (OEPM). (2022). *La OEPM en cifras 2022*. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo.
- Pastor, I., & Acosta, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la universidad española. Avances y retos. *Investigaciones feministas*, 7(2), 247-271. <https://doi.org/10.5209/INFE.52966>
- Puri, L. (2017). *Women: Major drivers & beneficiaries of poverty eradication*. <https://acortar.link/Qxldd7>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021, 119537-119578.

- Rosa, R., Drew, E., & Canavan, S. (2020). An overview of gender inequality in EU universities. En E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university*, (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001348-1>
- Sachs, J. D. (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Deusto.
- Sachs, J. D., Kroll, C., Lafortune, G., Fuller, G., & Woelm, F. (2022). *Sustainable development report 2022*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009210058>
- SDSN Australia/Pacific. (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific.
- SDSN. (2020). *Accelerating education for the SDGs in universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*. Sustainable Development Solutions Network.
- Stange, M. Z., Oyster, C. K., & Sloan, J. E. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of women in today's world*. SAGE Publications.
- Tarrant, S. P., & Thiele, L. P. (2016). Practice makes pedagogy – John Dewey and skills-based sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(1), 54-67. <https://doi.org/10.1108/ijshe-09-2014-0127>
- Tomás y Valiente, F. (2020). Algunas reflexiones sobre la universidad, la historia y el estado. *Encuentros Multidisciplinares*, 64, 1-11.
- UN Women. (2018). *Why gender equality matters across all SDG's*. <https://acortar.link/HN3N1j>
- UN Women. (2019). *Progress of the world's women 2019-2020. Families in a changing world*. United Nations Publication.
- UNESCO. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros, 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436>
- UNESCO. (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. <https://doi.org/10.54675/YBTV1653>
- United Nations. (1995). *Report of the Fourth World Conference on Women*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/>

content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf?r=artikellink

- United Nations Development Programme (UNDP). (2020). *Women in politics 2020*. United Nations Development Programme.
- United Nations Sustainable Development Group (UNSDG). (2017). *SDGs and gender equality: UN interagency guidance note for the Europe and Central Asia Region*. <https://unsdg.un.org/resources/sdgs-and-gender-equality-un-interagency-guidance-note-europe-and-central-asia-region>
- Verge, T., & Cabruja, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Yildirim, T. M., & Eslen-Ziya, H. (2020). The differential impact of COVID-19 on the work conditions of women and men academics during the lockdown. *Gender, Work & Organization*, 28(S1), 691-697. <https://doi.org/10.1111/gwao.12529>

WHAT IS GAINED WHEN UNIVERSITY LEADERSHIP REVIEWS AND RECOMMITTS TO EQUALITY CONSIDERING THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT?

¿QUÉ SE GANA CUANDO EL LIDERAZGO UNIVERSITARIO REVISY SE COMPROMETE CON LA IGUALDAD TENIENDO EN CUENTA LA AGENDA 2030 PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE?

Authors / Autoras:

Idoia Fernández-Fernández
 Universidad del País Vasco, Leioa, España
idoia.fernandez@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0002-7266-3802>

Estibaliz Sáez de Cámara
 Universidad del País Vasco, Leioa, España
estibaliz.saezdecamara@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-8115-3655>

Leire Imaz
 Universidad del País Vasco, Leioa, España
leire.imaz@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0003-3554-6073>

Submitted / Recibido: 31/01/2023

Accepted / Aceptado: 11/04/2023

To cite this article / Para citar este artículo:
 Fernández-Fernández, I., Sáez de Cámara, E., & Imaz, L. (2024). What is gained when university leadership reviews and recommitts to equality considering the 2030 Agenda for sustainable development. *Feminismo/s*, 43, 245-272. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.10>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Idoia Fernández-Fernández, Estibaliz Sáez de Cámara & Leire Imaz

IDOIA FERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ,
 ESTIBALIZ SÁEZ DE CÁMARA
 & LEIRE IMAZ

Abstract

In 2015, all United Nations Member States adopted the 2030 Agenda for Sustainable Development, an ambitious initiative that aims to confront society's biggest challenges in a decisive and coordinated fashion. One such challenge is set out in SDG 5, achieving gender equality. Following the adoption of the 2023 Agenda, many higher education institutions have implemented strategies to make tangible progress towards this goal. To that end, universities have been drawing on their previous work in gender equality (in addition to other areas such as climate change, inclusivity, and quality education), constituting a solid foundation for embarking on this new path. However, the 2030 Agenda mandates that the challenges affecting people and the planet be viewed in an integrated manner and that social, economic, and environmental aspects interact in unprecedented ways, underscoring

the fact that continuing with previous policies is not sufficient; instead, we need to aim higher and devise more integrated and interrelated ways that will ultimately be more effective. In this paper, we analyse how the University of the Basque Country (UPV/EHU) has tackled these challenges at the policy level, and we report the steps the university has taken to place gender equality in a broader framework of sustainable development as an integrated whole. The new approach reworked the university's educational model, led by the Vice-Rector's Office of Innovation and Social Commitment, Sustainability and Equality Office. The new model has been taken up throughout the university and guides the institution for specific policies, plans and programmes in Education for Sustainable Development. We describe the initiatives with the most significant relevance for SDG 5 and the results for the last five academic years (2017-2021). The results show that significant progress is possible if appropriate and converging instruments are deployed, and efforts are sustained over time and supported by ongoing and rigorous monitoring of the results.

Keywords: Sustainable Development Goals (SDGs); Gender equality; Higher Education; Leadership; Education for Sustainable Development (ESD); Educational Policy; Educational Innovations; Educational Management.

Resumen

En 2015, todos los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una ambiciosa iniciativa que pretende afrontar los mayores retos de la sociedad de forma decidida y coordinada. Uno de estos retos se establece en el ODS 5, la igualdad de género. Tras la adopción de la Agenda 2030, muchas instituciones de Educación Superior han puesto en marcha estrategias para lograr avances tangibles hacia este objetivo. Para ello, las universidades han tenido en cuenta las acciones previas en materia de igualdad de género (además de en otras áreas como el cambio climático, la inclusividad y la educación de calidad), lo que constituye una base sólida para emprender este nuevo camino. Sin embargo, la Agenda 2030 exige que los retos que afectan a las personas y al planeta se consideren de forma integrada y que los aspectos sociales, económicos y medioambientales interactúen de una manera sin precedentes, lo que subraya el hecho de que no basta con continuar con las políticas anteriores, sino que hay que apuntar más alto e idear formas más integradas e interrelacionadas que, en última instancia, serán más eficaces. En este documento, analizamos cómo la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) ha abordado estos retos a nivel de políticas, e informamos de los pasos que ha dado la universidad para situar la igualdad de género en un marco más amplio de desarrollo sostenible como un todo integrado. Se reelaboró el modelo educativo de la universidad, liderado por el Vicerrectorado de Innovación y Compromiso Social, y la Oficina de Sostenibilidad e Igualdad. El nuevo modelo ha sido asumido por toda la universidad y orienta a la institución para políticas, planes y programas específicos en Educación para el

Desarrollo Sostenible. Describimos las iniciativas con mayor relevancia para el ODS 5 y los resultados de los últimos cinco cursos académicos (2017-2021). Estos muestran que es posible lograr avances significativos si se despliegan instrumentos adecuados y convergentes, se mantienen los esfuerzos en el tiempo y se apoyan en un seguimiento continuo y riguroso de los resultados.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); Igualdad de género; Educación superior; Liderazgo; Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); Política educacional; Innovación educativa; Gestión educativa.

1. CONTEXT

The dream of equality between women and men gave rise to the feminist movement, which has been making inroads largely thanks to and in collaboration with the millions of women who have fought throughout the decades. The 1948 Universal Declaration of Human Rights and the World Conferences on Women in Mexico (1975), Copenhagen (1980), Nairobi (1985) and Beijing (1995) are testaments to the fruits of the struggle. The Beijing Declaration and Platform for Action, unanimously adopted by 189 countries, marks a milestone in the struggle for gender equality, having set the foundation for establishing common strategic goals for achieving gender equality and the commitment to monitor the results continuously. However, because inequality persists, the 2030 Agenda for Sustainable Development, the most recent and significant initiative in international joint action, prioritises this challenge in Sustainable Development Goal (SDG) 5, which aims to «achieve gender equality and empower all women and girls» (United Nations, 2015).

Universities, as institutions committed to public service, have been responding to the international calls to promote policies on equality, and they have established, with varying degrees of responsiveness and commitment, plans of various types and varied results. The 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted in 2015 by the United Nations (UN) general assembly, and the role it confers to higher education in attaining its goals, represents a milestone of the utmost importance for rethinking and redefining the equality policies that have been crafted to date. The 2030 Agenda is an umbrella that encompasses goals in areas such as climate change, the fight against poverty and quality education while also making it

possible to resituate the role of gender equality and give it a new significance in accelerating and promoting the achievement of the other established goals and targets (Dugarova, 2018).

Nevertheless, interconnecting the SDGs in practice is not an easy undertaking. Although the transversality of gender is a recurring concept in global prescriptive frameworks, existing empirical evidence tells us that SDG 5 does not function as a catalyst for other goals, and it has a low level of interconnectivity (Asadikia et al., 2020). While advances have been observed for specific indicators, predictions suggest that it will take 100 years for the globe and 54 years for Western Europe to overcome the gender gap concerning political empowerment. In this context, considering that the SDGs do not effectively consider gender in their implementation, the gender gap may widen rather than narrow (Leal-Filho et al., 2022).

What is happening in universities? How are they digesting the UN mandates on sustainable development? What approaches are out there in this regard? What strategies have been established for integrating the SDGs? What can be done to facilitate the integration of SDG 5 with the other SDGs? As we noted above, universities have interpreted the 2030 Agenda differently. The systematic analysis of the experiences reported shows that the most significant difficulty is establishing a whole-institution approach in each university such that there is an impact on each of the four areas of activity (research, teaching-learning, governance/internal management, and transfer) and at the different levels of the organisation under which they are carried out: macro (rector's offices), meso (departments, schools, faculties and dean's offices) and micro (classroom) (Fia et al. 2022; Leal-Filho et al., 2022). What is certain is that an approach meant to affect an organisation entirely and substantially as complex as a university requires time, practice, creativity, and robust mechanisms for evaluating change. The area that has made the most progress is Education for Sustainable Development, which focuses on teaching and learning. However, as we will see, it has an interesting impact on governance, transfer, and research.

In the case of teaching and learning, transversalizing the 2030 Agenda has moved from an operational challenge to a pedagogical one, requiring universities to rethink how teaching happens. It urges a shift from teaching subjects related to sustainable development or, as the case of interest here,

to gender equality, to a focus on Education for Sustainable Development (ESD). The Berlin Declaration holds that ESD must be based on and promote respect for nature, human rights, democracy, the rule of law, non-discrimination, equity, and gender equality. It furthermore underscores the need to work to understand sustainability challenges and their complex interlinkages and explore alternative solutions (UNESCO, 2021). This insistence on interconnection and intersection invites universities to imagine new curricula integrating transversality, more transformative methodologies, and action-oriented learning experiences (Strachan et al., 2021).

Hundreds of universities have already begun to do this work. However, a detailed analysis of the existing research reveals that the incorporation of SDGs in degree programmes is predominantly done at the micro level in certain subjects and by faculty members with greater awareness. However, there is a lack of reported experience at the meso level, the intermediate level at which departments, faculties and schools operate (Fia et al., 2022).

In this article, we present an analysis of the policy developed at the University of the Basque Country (UPV/EHU) around sustainability, an area that has been recognised as a best practice in different contexts (Gobierno Vasco, 2020; REDS, 2020a, 2020b), paying close attention to the patterns of achievement about SDG 5. We begin by reviewing the work on gender equality carried out by the university since 2006 and which served as a springboard for putting forth a global and holistic approach to Education of Sustainable Development that aims to promote synergies among the SDGs. In this sense, we are presenting a reinterpretation of the educational model that guides the UPV/EHU at a macro level and in which the policy on equality plays an enhanced role through the Equality Campus, a planning and management tool that synthesises what was previously equality plans, resituating them within a rationale that interconnects with the two other sectoral plans, the Inclusion Campus, and the Planet Campus. Next, we present the strategies that have been developed for implementing ESD at the meso level, primarily from the perspective of those involved in academic leadership, namely the Vice-Rector's Office of Innovation and Social Commitment, the Office of Equality, and the Office of Sustainability, which have worked jointly to interweave and hybridise their approaches. We end with an analysis of

the results for the years 2017-2021, focusing on the aspects that are directly linked to gender equality and SDG 5.

2. FROM GENDER EQUALITY PLANS TO THE EHUAGENDA 2030 FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The UPV/EHU has been interested in gender equality since 2006, the year the Office of Equality was created and a year prior to the passage of Spain's Organic Law 4/2007 on universities, which urged higher education institutions to create units and services dedicated to equality. The UPV/EHU's first action was to assess the situation of women and men within the university and across its three campuses, which it published as a report with sex-disaggregated data for the entire university – students, service and administrative staff and teaching a research staff – across different areas of university activity. Following the assessment and report, the Equality Committee was created to coordinate the drafting of the university's first gender equality plan, which was to include the directives that would guide university-wide activity in matters relating to equality. Since then, three gender equality plans have been drafted and approved, along with their respective programmes for the various axes: training, research, relations with society and governance (Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU, 2009, 2014, 2019). Each plan has a budget and, despite being only an academic director and an equality specialist, devised actions that were actively supported by the university's Equality Committee, providing legitimacy and resonance within the university community.

The third plan, approved in 2019, was implemented differently and represented a departure in qualitative terms from the previous plans. The UN adopted the 2030 Agenda in 2015, and the UPV/EHU had already aligned itself with its unprecedented mandate that universities play a central role in bringing about its ambitious global plan to transform the world. The UPV/EHU, with support from the Basque Government and IHOBE, a publicly owned environmental management company, undertook an institution-wide analysis following the steps outlined by Sustainable Develop Solutions Network Australia/Pacific (SDSN Australia/Pacific, 2017): 1. Mapping what they are already doing 2. Building internal capacity and ownership of the

SDGs 3. Identifying priorities, opportunities and gaps 4. Integrating, implementing and embedding the SDGs within university strategies, policies and plans 5. Monitoring, evaluating and communicating their actions on the SDGs. That gave rise to a process of strategic reflection that affected all areas of the university and whose result would impact subsequent policies.

A map was made of all activities related to the SDGs that were considered a priority, and the university could make a tangible and committed contribution. This exercise allowed for an analysis of the results of the previous equality plans from a new perspective. It was observed that despite the effort made, achievements were limited to the assessment of the situation regarding equality and a first step toward raising awareness within the university community: awards for the best final-year undergraduate projects, final Master's projects and doctoral theses on gender, in-person training courses for teaching staff and administrative and service staff, and the offering of on-campus seminars and conferences. These initiatives were adequate as a first step. However, it was deemed time to accelerate and expand the implementation of policies on equality and that the programmes that address equality should be more implementation-driven and directed toward tangible results. The time had come for greater effectiveness in attaining more significant levels of gender equality in university life, teaching, research, and transfer to the public.

After the mapping was completed, a whole-institution strategy was developed, integrating the UPV/EHU's priorities and operationalising them through criteria and indicators that can be measured and monitored (Sáez de Cámara et al., 2021). The first significant impact was the reformulation of the university's IKD educational model, which guided the university's teaching and learning policy and was adopted in 2010 (Fernández & Palomares, 2010). Nearly ten years on and working within the framework of the 2030 Agenda, in 2019, the university launched its renewed educational model, IKD i3, with a focus on three (Basque) «i» s: ikaskuntza (teaching) x ikerketa (research) x iraunkortasuna (sustainability). IKD i3 prescribes that all learning activities must combine learning, research and sustainability. This strategy seeks a) exponential growth in teaching innovations within degree programmes, in developing unprecedented and highly impactful curricular processes and products that promote the development of complex competencies, b) the integration of research as a capacity to be developed by students

and c) attainment of the SDGs (UPV/EHU, 2019a). In short, regardless of the degree programme, all UPV/EHU students must have the opportunity to learn through experiences in enquiry and research encompassing issues related to sustainable development. This global institutional mandate is expected to lead to innovation in teaching teams both within and between degree programmes such that more and more students become involved in these kinds of learning experiences. It thus establishes requirements at the overarching macro level. Then it directs them to the intermediate level of school, faculty and department, where the directors of degree programmes are.

In addition to redefining its educational model, the UPV/EHU drafted its own 2030 Agenda for Sustainable Development, focusing on a rationale for creating interconnections between existing priorities and practices (Figure 1).

Figure 1. Diagram of concentric circles: integration, transversality, and precision in the EHUagenda 2030 for Sustainable Development



Source: UPV/EHU

This holistic and integrated vision, represented by concentric circles, allows the macro, meso and micro levels to work together and provides coherence and synergy. Three plans or «campuses» were created: Equality Campus, Planet Campus and Inclusion Campus, each functioning as a sector plan that envelops the IKD i3 educational model and puts it into practice. The key feature of these sector plans is that they go beyond ESD and affect governance, internal management, and even research and transfer, though these latter two are more challenging to influence.

Equality Campus is based on SDG 5, «Gender equality». As mentioned above, it was set up based on our university's experiences regarding equality policies for women and men; however, it came up against fresh challenges. As a priority, it attempts to make gender perspective and feminist theory part of the teaching environment as well as of final-year undergraduate and Master's projects. Moreover, it addresses the struggle against gender violence, sexist conduct, and gender-based discriminatory attitudes in the university environment by implementing and promulgating the UPV/EHU Protocol Against Gender Violence (Dirección para la Igualdad, UPV/EHU, 2019) and buttressing the role of women in university leadership. Some of the essential programmes in this sector plan will be analyzed in detail in section 3.

Analyzing the institution from the perspective of the UN 2030 Agenda resulted in the EHUagenda 2030 for Sustainable Development (University of the Basque Country, 2019a), which included defining 12 SDGs and thirty-five priority targets. The targets were not considered literally but were adopted as benchmark targets considering their scope and objectives (Table 1). As such, they provide an umbrella for operationalizing the Equality Campus' action points and how they translate into teaching and learning.

Table 1. SDG 5 targets adopted by the EHUagenda 2030

5.1	End all forms of discrimination against all women and girls everywhere.
5.2	Eliminate all forms of violence against all women and girls in the public and private spheres, including trafficking and sexual and other types of exploitation.
5.4	Recognise and value unpaid care and domestic work through the provision of public services, infrastructure and social protection policies and the promotion of shared responsibility within the household and the family as nationally appropriate.
5.5	Ensure women's full and effective participation and equal opportunities for leadership at all levels of decision-making in political, economic and public life.
5.c.	Adopt and strengthen sound policies and enforceable legislation for the promotion of gender equality and the empowerment of all women and girls at all levels.

In addition, a panel of 58 indicators was defined for a monitoring process to be carried out following the reality of the university (University of the Basque Country, 2019b). The SDG 5 indicators are the number of persons requiring action on the UPV/EHU gender violence protocol; the percentage of women in charge of research groups; the percentage of women in academic positions; the percentage of women in top academic positions (*professor*), and the number of postgraduates in feminist and gender programmes. These are very general measures and should be complemented with other local and more specific data, as shown in the results section.

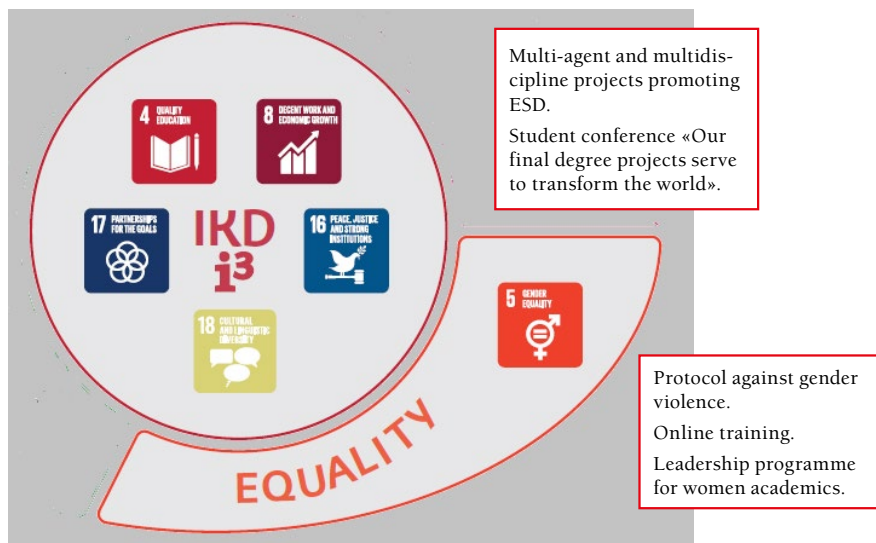
3. INTEGRATING, IMPLEMENTING AND EMBEDDING SDG 5 WITHIN UNIVERSITY STRATEGIES, POLICIES AND PLANS

Although research has been done on creating and measuring sustainability indicators in universities (Avelar et al., 2019; Griebeler et al., 2022), the essential questions undoubtedly are: How might a general strategy be turned into the concrete plans that make it possible to achieve the stated goals effectively, and what types of programmes or plans might help university campuses become more sustainable in terms of how they operate and in terms of the degree programmes in which an authentic ESD is developed and goes beyond the more naïve views of «teaching sustainability». To answer

these questions, it has been necessary to consider how university policies on equality are designed for the university community and as well as change our conceptions of how equality is taught and learned, removing them from the single-subject and thematic processes of specific courses and interweaving them throughout at the level of the degree programme and in interaction with other SDGs.

This section will present the most noteworthy initiatives for promoting gender equality in the UPV/EHU that were reconfigured and strengthened following adopting the EHUagenda 2030 for Sustainable Development. We divide our analysis into two levels. The first is linked to the Equality Campus, which directly impacts the general SDG 5 indicators, which are specific and sectoral. The second relates to teaching and learning and affects degree programmes; at this level, we will analyse the initiatives that attempt to concretise the most innovative and interconnected ESD initiatives (Figure 2).

Figure 2. SDG 5 within the Equality Campus and teaching and learning framework



3.1. The Equality Campus: spaces that are aware, free of gender violence and empowering

As mentioned above, The Equality Campus is a sector plan comprising one of the core elements of the UPV/EHU's educational model. Its *raison d'être* is to go beyond activities that raise awareness of equality and open up space for plans and programmes that deliver results in impact; the aim is to go beyond raising awareness and good intentions and achieve new levels of accurate and verifiable equality. It was concluded that before this point, university policy had thought of the university community as a passive subject that took in information related to gender and equality. Evidence of this is the fact that the budget for the Office of Equality prioritised spending on the organisation of workshops, courses and seminars, the majority of which were very short-term ways to circulate information. The Equality Campus aims to reverse the previous tendency and approach the university community as an active subject capable of addressing the present inequality.

The Equality Campus comprises various fields of action, three of which we focus on in the following subsections: the Protocol against Gender Violence, online training and the leadership programme for women academics.

3.1.1. *University life without gender violence*

One of the first fields of action reoriented with adopting the EHUagenda 2030 and establishing the Equality Campus was to revise the Protocol Against Gender Violence (Dirección para la Igualdad, UPV/EHU, 2018). The central idea was to create an effective tool for eradicating gender violence on all of the university's campuses and to serve and support any individual member of the university community (teaching staff, students, service and administrative staff) experiencing such violence.

The protocol came from a working group of female and male students, female and male teaching staff, other staff, and union representatives. In addition to analysing the protocols of other universities, a listening and commenting phase was held; over a year, over 300 people participated. The university's Governing Board approved the protocol on 7 June 2018, and a committee comprising representatives of the university's Safety, Prevention and Psychological Support services and the Office of Equality was created to

hear cases of gender-based violence. The protocol places the victims of violence at the centre of the process, and care and support are not contingent on the victim having previously reported the incident to the police or the courts. It covers victims who experience violence either on- or off-campus, as well as when the violence is based on the expression of gender identity or sexual orientation. Persons affected are attended to promptly, with confidentiality and care, seeking to prevent re-victimisation at all costs.

In 2020, the UPV/EHU's Protocol against Gender Violence was awarded a Menina Prize by the Delegation for the Spanish Government in the Basque Country for an outstanding public project or initiative for its capacity to raise awareness of and knowledge about gender-based violence (Gobierno de España, 2020).

3.1.2. Online training for the entire university community

Courses and workshops on equality were already being taught regularly. However, the university's commitment to SDG 5 impelled the Office of Equality to seek more effective and expanded training formats that would lead to broader involvement from students, lecturers, and administrative and service staff. To that end, the university signed a collaboration agreement with Emakunde, the Basque Institute for Women, whose training catalogue was adapted to the virtual environment and made available to the university and other public sectors. This online training is free and open to the entire university community. Participants receive credit for completing assignments, and undergraduate students are given elective credits. The offered training includes courses on inclusive language, equality between women and men, new masculinities, sexual diversity, violence against women, and coeducation.

The online training is closely linked to all the outreach activity and information developed concerning the Protocol against Gender Violence. For example, two training programmes that address the prevention of gender-based violence have been developed, one for women (Indartu Programme) and one for men (Eraldatzen Programme).

3.1.3. *Empowered women academics*

The UPV/EHU continues to run its leadership programme for women academics, *Akademe*, first launched in 2016 (Dirección para la Igualdad, UPV/EHU, 2017). This training and support programme seeks to develop the self-leadership and leadership skills of women academics to motivate them to enter and remain in positions of responsibility in research, teaching, and transfer. This programme aims to build collaborative networks among women academics who have attained stability in their careers and are ready to assume leadership roles. Thirty people participate each academic year, and seven editions have been held.

Akademe is an eminently practical programme that integrates coaching techniques and combines classroom and working sessions with sessions that take place online and focus on applying what was learned. It is based on a learning-by-doing approach, where participants engage in experimentation, self-reflection and sharing, and there is a balance between theory, experience, and practice. This approach favours learning adapted to each participant's needs and to different leadership styles.

3.2. Multiagent and multidiscipline projects promoting ESD

Education for Sustainable Development demands a transformation in how teaching and learning occur in universities. Moving away from a model that teaches topics related to sustainability and towards an approach that operates at the more significant level of degree programmes requires a major overhaul and innovative approaches to teaching that move beyond the narrow lens of subjects and draw lecturers out of the model of individual, solitary teaching. Hence, students connect with the challenges facing people and the planet and learn to confront them cross-disciplinary.

Our search for areas in the curriculum that could support interconnections with SDGs resulted in three major projects that organise learning within the framework of a degree programme and even between degree programmes: *Campus Bizia Lab*, the student conference «Our End of Year Projects help change the world» and *IKD i3 Laboratory*.

Campus Bizia Lab is a UPV/EHU programme from the Erasmus Project-funded University Educators for Sustainable Development (UE4SD) for

addressing the sustainability challenges at our university's three campuses through a cross-cutting approach involving students and administrative and academic staff. It consists of a research-action process aimed at developing a high-impact practice among students (cross-cutting learning based on challenges in sustainability), in which lecturers act as researchers in their practices. These practices are curricular and are handled via final-year projects for undergraduate degrees and Master's courses. These sustainability challenges, which were defined by the Campus Bizia Lab community when it began to operate (in the 2017-18 academic year), include Education for Transformation, Gender Equity, and other challenges strongly connected to SDG 5 (Dirección para la Sostenibilidad, UPV/EHU, 2018). The calls are competitive, and in 2022 funds to carry out projects were given to 54 groups.

The final undergraduate and Master's projects undertaken within the ESD framework usually participate in the student conference titled «Our final degree projects serve to transform the world». This pioneering initiative, held since 2018 at the three campuses of the UPV/EHU, intends to make visible and recognise the research work carried out by undergraduate students related to SDGs of the 2030 Agenda, including SDG 5. The conference is organised and runs like a scientific conference, and eight awards are given for the best project, two for each theme (People, Planet, Prosperity, Peace-Partnerships).

The third curricular innovation project is the IKD i3 Laboratory. In a bid to extend the IKD i3 model (see section 2) and promote ESD beyond final projects for bachelor's and Master's degree programmes, the IKD i3 Laboratory was launched in 2019 to mobilise teaching teams to lead the work of adding sustainability challenges into degree programme curricula through the use of active, collaborative and research-based teaching-learning strategies in order to develop in students the complex competences needed to act ethically and effectively in today's world. Teaching teams draft proposals for redesigning their subjects in a way that establishes a roadmap with ESD serving as the common thread. The proposals from academic staff are implemented gradually and involve different degrees of engagement and application levels. Also, in this case, it is a competitive call; the selected teaching teams receive funding to develop their programme. In 2022, 54 projects were ongoing.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section reports the relevant results for the initiatives developed and implemented in the Equality Campus, focusing on ESD. For our discussion, we will refer to the EHUagenda 2030 for Sustainable Development indicators corresponding to SDG 5 and the data collected in the abovementioned programmes. Our discussion is focused on the input of these mesoscale initiatives to the overall contribution of a higher education institution towards attaining gender equity. For our discussion of ESD, we will present the results for two of the initiatives we presented above and closely examine their impact in terms of interconnection among the SDGs.

4.1. Transformations in university life: results from the Equality Campus

The results relating to the SDG 5 general indicators are presented in Table 2. These general indicators describe tendencies at the macro level and are part of the university's sustainability policy scorecard. The results highlight three main issues, which we analyse below.

Table 2. Evolution of the SDG 5 indicators adopted by the EHUagenda 2030 for the academic years 2017-18 through 2021-22

Indicator	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
1. Several persons require action on the UPV/EHU gender violence protocol.	19	12	12	12	47
2. Percentage of women in charge of research groups.	32.9%	37.1%	39.5%	41.7%	43.4%
3. Percentage of women in academic positions.	47.4%	48.0%	49.8%	58.0%	47.3%
4. Percentage of women in top academic positions (<i>professor</i>)	25.5%	25.4%	26.0%	26.5%	26.5%
5. Several people are completing postgraduate programmes on feminism or gender.	55	62	74	67	68

The first indicator reflects the actions taken to ensure university campuses are free of gender-based violence. According to Pikara Magazine (Jara, 2018), the UPV/EHU is one of three universities in Spain, registering the highest number of reports of gender-based violence. Since 2017, the UPV/EHU has dealt with nearly 100 reports of violence: the number of reports for the most recent academic year (2021-2022) is twice the number of incidents reported for the first year (19) and three times the number reported in the intervening years (12). These high numbers are seen as a positive result because it demonstrates that university community members are becoming more willing to report incidents of gender-based violence, particularly within the student body. We view this increase as a consequence of the UPV/EHU's policies that actively favour equality and diversity. The more effective the policies are, the more people report incidents of violence.

Transforming campuses into safe spaces does not only depend on a protocol being in place; the protocol's effectiveness is related to additional factors that create an environment that supports actions against gender violence. In this particular case, our protocol is known as a practical resource for a variety of reasons: the very process of jointly constructing the protocol, the fact that it was unanimously approved by the Governing Board, its broad dissemination (a poster promoting the protocol and whose design was selected by the student body as part of an open design call is in every classroom), its inclusion in every faculty's or school's orientation of first-year students and the active engagement on the part of all the equality committees and dean's offices.

One of the elements that contribute to ameliorating situations of inequality is training. Indicator 5 measures the results for official postgraduate studies, which vary along the usual ranges in Master's programmes. In addition, we must acknowledge the contribution of massive online training. While these figures are not collected as part of the general indicators for SDG 5 in the EHUagenda 2030, they are tracked by the Equality Campus. Since 2018, online training on equality, diversity, and gender-based violence has been available to all groups within the university (Table 3). Since 2018, 5,727 people have completed the courses and received credit, resulting in 178,344 hours of instruction. These figures do not include the number of registered people who still need to complete a course.

One important qualitative factor is that the online training offered was not limited to looking at gender from the perspective of equality of women and men – it also addressed sexual diversity, thereby increasing the visibility of groups that are subject to discrimination due to gender. This has accompanied the approval of other measures on campus, such as unisex toilets, a third option (non-binary or other) for indicating sex on official documents and a protocol for name changes for transgender persons.

Table 3. Online courses related to equality and their characteristics
 (2018-2021)

Course	Number of hours	Number of people receiving credit	Number of training hours
Gender equality (UPV/EHU and Emakunde)	25	1,206	32,444
Inclusive language	25	1,088	27,200
New masculinities. Men and equality: challenges and resistances	25	1,097	27,425
Let's talk about Coeducation	75	533	39,975
Sexual diversity	30	628	18,840
Child sexual abuse	30	617	18,510
Violence against women	25	558	13,950
Total		5,727	178,344

This multi-pronged approach to combatting gender-based violence in the university community has spurred alliances with other agents within Basque society (transfer). The UPV/EHU has helped create, via ad hoc agreements and contracts, a collaborative network to address gender-based violence, much of which operationalises as online training. The UPV/EHU recently implemented two training programmes – one addressing violence against women and the other childhood and adolescent sexual abuse – for professionals working for the Basque Public Administration, with 2,371 people obtaining certificates. Thanks to these training programmes, the UPV/EHU

recently became an affiliate of the Basque Government's 2022-2025 Strategy to stop violence against children and adolescents, to which several postgraduate training programmes are linked.

Indicators 2, 3 and 4 relate to women's academic empowerment and constitute a second block of results. Empowering women academics and mobilising them to take on positions of influence connects to university governance and the culture surrounding university life. The Akademe above leadership programme for women academics is the most relevant initiative: 224 women have completed the programme. Other measures have been taken in parallel, such as awarding points to university research calls when women are principal or co-principle investigators, which undoubtedly encourages women to access these leadership positions. Increases have been observable and sustained, from 32.9% in 2017 to 43.4% in 2021.

The percentage of women in academic posts is also satisfactory, with an average of around 50%. This balance between women and men is the principle, the main goal. It is also the case that since 2017 the UPV/EHU has been led by women rectors, and the teams within the rectorate have had equal numbers of women and men. That a woman governs the university is an important symbol of a watershed moment (her presence in the media demonstrates that a woman can govern a large major institution), as well as raising awareness of the policies related to SDG 5.

The most problematic indicator relates to women in top teaching positions. The percentage of women full professors has increased by only 1% in the last five academic years: compared to 25.5% in 2017-2018 against 26.5% in 2021-2022. This state of affairs reflects the underrepresentation of women academics in positions of high status, even though they have more than enough merit to attain those positions. This situation is a structural problem that affects all universities, and as such external agencies that control quality in the university should start operating from a feminist perspective. The efforts made with the university have yet to bear fruit, and more work needs to be done.

4.2. New ways of teaching and learning: results for ESD in relation to SDG 5

As noted above, the UPV/EHU has put out two competitive calls for innovation projects, with the selected teaching teams receiving funding. Because this line of work is very experimental, the general indicator for the EHUagenda 2030 is linked to SDG 4. It considers the number of professors participating in projects on innovation in sustainability. As Table 4 shows, the number has increased considerably – the most recent data counts 459 professors, about 14% of the university's faculty. Nevertheless, this indicator is evidence of the degree of activity ongoing in teaching and learning regarding the development of the IKD i3 educational model and, thus, ESD.

Table 4. Evolution of the number of professors participating in innovation projects for the academic years 2017-18 through 2021-22

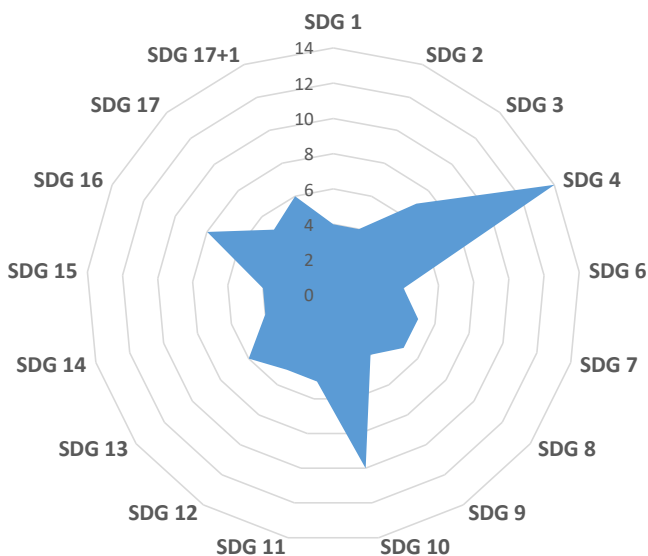
Indicator	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Number of professors who participate in sustainable innovation projects	137	234	394	459	-

As we noted at the outset, our interest is showing to what extent SDG 5 is present and how connections can be made with other themes regarding the interconnection indicated by UNESCO (2021). For this analysis, we looked at data for the two initiatives described in the previous section: IKD i3 Laboratory and the student conference «Our final degree projects serve to transform the world».

An analysis of the multiagent and multidiscipline projects promoting ESD over the last five years shows that work on SDG 5 features in 17 projects – representing approximately a quarter of the projects launched – and that SDG 5 is addressed in conjunction with other SDGs, as shown in Figure 3. The most common combinations are the joint contribution of SDG 5 and SDG 4 (Quality education), present in 14 of the 17 projects, and the joint contribution of SDG 5 and SDG 10 (Reducing inequalities), present in 10 of the 17 projects. Figure 3 illustrates that SDG 5 is often combined with mainly social topics, while combinations with economic or environmental

topics are still at initial levels. The move away from isolated thematic areas has been set in motion, but it is necessary to begin developing connections with SDGs that are thematically more distant. Regardless, all 17 projects foresee greater or lesser contributions to the SDGs.

Figure 3. Number of IKD i³ Laboratory projects combining SDG 5 (Gender equality) with another SDG



As shown in Table 5, the number of contributions has doubled since the initiative's launch (from 55 in 2018 to 115 in 2022). The percentage contributing to SDG 5 has been above 22% in all editions, with the most recent edition seeing the most significant contribution to date: one-third of the projects took SDG 5 into account. Furthermore, SDG 5 has been among the top five SDGs in all conference editions (Table 6). In that sense, the SDGs are interconnected in the curricula of the degree programmes in the final degree projects presented at the student conference, representing the culmination of student work done at the UPV/EHU concerning sustainability.

Table 5. The number of final year projects presented at the UPV/EHU student conference over the last five editions and the number of projects contributing to SDG 5 in absolute and relative terms

Edition	2018	2019	2020	2021	2022
Number of contributions	55	62	85	116	115
Number that contributes to SDG 5	15	17	19	31	38
Percentage that contributes to SDG 5	27.27	27.42	22.35	26.72	33.04

Table 6. The top five SDGs appearing in final year projects in the last five editions of the UPV/EHU student conference

2018	2019	2020	2021	2022
SDG 3	SDG 4	SDG 3	SDG 3	SDG 3
SDG 5	SDG 10	SDG 10	SDG 10	SDG 10
SDG 11	SDG 3	SDG 13	SDG 4	SDG 5
SDG 12	SDG 5	SDG 12	SDG 5	SDG 4
SDG 7	SDG 9	SDG 5	SDG 12	SDG 16

5. CONCLUSIONS

Our analysis of the UPV/EHU's policy on sustainability concerning SDG 5 for the years 2017-2022 reveals that adopting a whole-institution approach has an impact in both quantitative and qualitative terms, though such an approach requires institutional solid will that is deployed upstream and downstream at the macro, meso and micro levels (Fia et al., 2022; Filho et al., 2022). In the case of the UPV/EHU, adopting the methodology proposed by SDSN Australia/Pacific (2017) spurred strategic reflection that influenced an area as significant and cross-cutting as our educational model. However, it simultaneously obliged us to operationalise the new model by defining goals, targets, and indicators that were continuously recorded and analysed

to make changes and improvements. In short, what is needed are schemes that allow for a collective understanding of what outcomes are desired and a set of functional tools that provide empirical evidence for what is happening.

Our quantitative results capture advances linked to changes in how university policies on equality are conceived and in the university culture in general. Drafting our sustainability agenda and building on what already exists considering our aim to move to a qualitatively different panorama has led to several shifts in SDG 5.

First, the university community has gone from being a passive subject that receives information about equality to being an active subject committed to eradicating inequality. Whether through actions and initiatives such as the university-wide, collaborative creation of Protocol Against Gender Violence (which included an active listening and commenting process and the creation of an inter-service committee to deal with reports of gender-based violence), online training for students, lecturers and administrative and service staff, or the Akademe programme for empowering women academics, the members of the university community progressively become subjects with the power to transform and protagonists of change. Working under the auspices of the Office of Equality, with the support of the Rector's Office and in a close and participatory manner with the community, the equality committees in schools, faculties and dean's offices have been the key to embedding the notion that equality is an issue that concerns us all. The increase in the number of people served through the protocol is evidence of this.

Second, the Equality Campus bolsters the construction of equality from multiple viewpoints addressed simultaneously: gender-based violence, equality, new masculinities, inclusive language, diversity, and childhood sexual abuse. They encompass equality within a broad and complementary perspective, bringing together the interests of different groups within the university. Therefore, their spread has a more significant impact. Examples of this (more) comprehensive policy are the measures adopted for transgender people (unisex toilets, expanded options for indicating gender, and the name change protocol), measures that had not been contemplated previously. A new concept of equality is being constructed within the university. The view of gender, with its different dimensions, is widening: the more it is extended, and the more it is grounded in constructing a university community free of

gender stereotypes, the more impact it has, and the more progress is made. True equality cannot emerge without changing current mandates on gender.

Third, there is a transition in matters related to equality, gender, and diversity, where we move from a reproduction model (more superficial and passive) towards one of immersion (deeper and more active) and seek impact and tangible results. The critical element in the whole process is the student body. Students are the ones who accrue the most credits for online training, who report more incidents of gender-based violence and who participate the most in programmes like Indartu and Eraldatzen. Hence, the final degree project is included as a driving element for work on issues related to SDG 5 and spaces such as the student conference to strengthen the interconnections listed above.

Fourth, this immersion model is transferrable beyond the university. Once an online training programme has been tested over three years, it is transferred outside the university via agreements or contracts. When a protocol is implemented, companies and public institutions are interested in its creation and application. Interest is similarly generated by the implementation of the third checkbox for gender on official forms and unisex toilets. Because the policies transmit credibility and are grounded, there is increased media coverage. This strategy makes it possible to develop networks, such as the mass training of Basque Public Administration workers in male violence and child abuse. Such networks have a domino effect, igniting, in turn, other pioneering training initiatives at the university.

Finally, the multiagent and multidiscipline projects promoting ESD (e.g., Campus Bizia Lab and IKD i3) at the UPV/EHU allow faculty and students to combine teaching with research and sustainability, thereby opening up avenues for the acquisition of complex (transversal) competencies using active methodologies. As a result, the expectation of exponential and inter-connected growth emerges. SDGs can overlap in the same project. An intersectional approach is essential when working on equality, gender, diversity and violence – the perspective of people with disabilities, adolescent girls and boys, transgender people, migrants, and refugees, among others, cannot be excluded. The cumulative capacity of this new university mentality is a breeding ground for projects that can ignite students' creativity when seeking solutions to real problems.

In any event, we are talking about processes in motion that must respond to new challenges. The inequality between women and men is shifting, taking on new forms that must be carefully monitored. These changes take root, but they are processing whose quantitative and qualitative results must always be subject to exhaustive and rigorous analysis. The path is not linear, and the quest is ongoing.

6. REFERENCES

- Asadikia, A., Rajabifard, A., & Kalantari, M. (2020). Systematic prioritisation of SDGs: Machine learning approach. *World Development*, 140, 105269. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105269>
- Avelar, A. B., da Silva-Oliveira, K. D., & da Silva Pereira, R. (2019). Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100322. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100322>
- Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. (2009). *I Plan de igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV/EHU (2010-2013)*. <https://www.ehu.es/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/berdintasun-plana>
- Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. (2014). *II Plan de igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV/EHU (2014-2017)*. <https://www.ehu.es/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/berdintasun-plana-2014-2017>
- Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. (2017). *Akademe. Programa para el liderazgo de las mujeres académicas*. <https://www.ehu.es/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/akademe>
- Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. (2018). *Protocol to prevent gender-based violence*. <https://www.ehu.es/documents/2007376/9945919/Protocolo-UPV-EHU-contra-las-violencias-de-genero.pdf/c2c299d3-c2da-8707-d8ad-dca5cbc1e015?t=1543407042000>
- Dirección para la Igualdad de la UPV/EHU. (2019). *III Plan de igualdad de Mujeres y Hombres de la UPV/EHU (2019-2022)*. <https://www.ehu.es/es/web/berdintasuna-direccionparalaigualdad/berdintasun-plana-2019-2022>
- Dirección para la Sostenibilidad de la UPV/EHU. (2018). *Programa Campus Bizia Lab*. <https://www.ehu.es/en/web/iraunkortasuna/campus-bizia-lab>

- Dugarova, E. (2018). *Gender equality as an accelerator for achieving the Sustainable Development Goals*. UN Women. <https://www.undp.org/publications/gender-equality-accelerator-achieving-sdgs/>
- Fernández, I., & Palomares, T. (2010). *¿Cómo desarrollar un currículum universitario en la sociedad del conocimiento? IKD, un modelo de desarrollo curricular en la Universidad del País Vasco. Desarrollo curricular de las nuevas titulaciones de grado*. Servicio Editorial de la UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/12367>
- Fia, M., Ghasemzadeh, K., & Paletta, A. (2023). How higher education institutions walk their talk on the 2030 Agenda: A systematic literature review. *Higher Education Policy*, 36, 599-632. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00277-x>
- Gobierno de España. (2020). *Reconocimientos Premios Menina Euskadi. Delegación del Gobierno en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. <https://u.pcloud.link/publink/show?code=XZxqfRXZ9ETfQHBzChRnHvfxtrkUi7bwoTXX>
- Gobierno Vasco. (2020). *Guía práctica para organizaciones vascas. ¿Cómo implementar la Agenda 2030 y contribuir a los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Euskadi 2030 Gunea*. https://bideoak2.euskadi.eus/2020/11/24/news_65067/GU%C3%8DA_PR%C3%81CTICA_PARA_ORGANIZACIONES_VASCAS.pdf
- Griebeler, J.S., Londero Brandli, L., Lange Salvia, A., Leal-Filho, W., & Reginatto, G. (2022). Sustainable Development Goals: A framework for deploying indicators for higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 23(4), 887-914. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0088>
- Jara, Y. (2018, April, 10). *Más de la mitad de las universidades públicas españolas registran casos de acoso*. Pikara Magazine. <https://www.pikaramagazine.com/2018/04/mas-de-la-mitad-de-las-universidades-publicas-espanolas-registran-casos-de-acoso/>
- Leal-Filho, W., Kovaleva, M., Tsani, S., Țircă, D. M., Shiel, C., Pimenta, M. A., Nicolau, M., Sima, B., Fritzen, B., Lange, A., Minhas, A., Kozlova, V., Doni, F., Spiteri, J., Gupta, T., Wakunuma, K., Sharma, M., Barbir, J., Shulla, K.,...Thipathi, S. (2022). Promoting gender equality across the Sustainable Development Goals. *Environment, Development and Sustainability*. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02656-1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura—UNESCO. (2021). *World Conference on Education for Sustainable Development*.

- Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381228>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible-REDS. (2020a). *Cómo Evaluar los ODS en las Universidades*. 2020. <https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/04/Gui%CC%81a-COMO-EVALUAR-ODS-2020-AAFF.pdf>
- Red Española para el Desarrollo Sostenible-REDS. (2020b). *Implementando la Agenda 2030 en la Universidad. Casos Inspiradores*. https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf
- Sáez de Cámara, E., Fernández, I., & Castillo-Eguskitza, N. (2021). A Holistic approach to integrate and evaluate sustainable development in higher education. The case study of the University of the Basque Country. *Sustainability*, 13, 392. <https://doi.org/10.3390/su13010392>
- Strachan, S., Logan, L., Willison, D., Bain, R., Roberts, J., Mitchell, I., & Yarr, R. (2021). Reflections on developing a collaborative multi-disciplinary approach to embedding education for sustainable development into higher education curricula. *Emerald Open Research*, 3(24). <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14303.1>
- Sustainable Development Solutions Network– SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition*. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific, Melbourne.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. UN. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1975). *World Conference of the International Women's Year*. UN. <https://www.un.org/en/conferences/women/mexico-city1975>
- United Nations. (1979). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. UN. <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/>
- United Nations. (1995). *Beijing Declaration and Platform for Action*. UN. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20E.pdf>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

- United Nations Sustainable Development. (2020). *Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/gender-equality/>
- University of the Basque Country. (2019a). *EHUagenda 2030 for sustainable development*. <https://www.ehu.eus/documents/4736101/11938005/EHUagenda-2030-ENG.pdf/487b2c83-51e1-d0e2-dcd1-af419b2b5c26>
- University of the Basque Country. (2019b). *UPV/EHU Panel of Sustainable Development Indicators*. <https://www.ehu.eus/documents/4736101/11938005/EHUagenda2030-Panel-of-indicators.pdf/40e28e80-4e8b-421c-66e7-6ec589c573d1>

THE ROLE OF THE SUPPORT OF TOP MANAGEMENT IN GENDER EQUALITY OUTCOMES IN HIGHER EDUCATION AND RESEARCH

EL ROL DEL APOYO DE LA ALTA DIRECCIÓN EN LOS RESULTADOS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA INVESTIGACIÓN

KATALIN TARDOS & VERONIKA PAKSI

Authors / Autoras:

Katalin Tardos
HUN-REN Centre for Social Sciences,
Institute for Sociology and International
Business School, Budapest, Hungary
tardos.katalin@tk.hu
<https://orcid.org/0000-0002-9770-5167>

Veronika Paksi
HUN-REN Centre for Social Sciences,
Institute for Sociology, Budapest, and
Department of Sociology, Faculty of
Humanities and Social Sciences, University of
Szeged, Hungary
paksi.veronika@tk.hu
<https://orcid.org/0000-0003-3912-1048>

Submitted / Recibido: 26/02/2023

Accepted / Aceptado: 09/10/2023

To cite this article / Para citar este artículo:
Tardos, K., & Paksi, V. (2024). The role of
the support of top management in gender
equality outcomes in higher education and
research. *Feminismo/s*, 43, 273-309. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.11>

Licence / Licencia:

This work is shared under a Creative
Commons Attribution-NonCommercial-
ShareAlike 4.0 International licence
(CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Katalin Tardos & Veronika Paksi

Abstract

In the past decade, there has been increasing attention globally to the institutionalisation of diversity management practices in research, development and innovation (RDI) organisations, as well as the necessity of addressing more effectively various forms of discrimination and inequalities, especially agendas of gender inequality. Although there is extensive research on the different forms, levels, and reasons for gender inequality in RDI organisations, relatively little research has examined how top management members perceive the importance of the former. Our research examines how gender equality outcomes might differ for higher education and research-performing organisations in Hungary when top management strategically supports gender equality. For this purpose, we use –among the indicators by which the European Union (EU) measures progress related to achieving Sustainable Developmental Goal #5 on Gender Equality– the gender employment gap, the gender pay gap, and positions held by women in senior management. We applied

a quantitative approach, using an online questionnaire to survey forty-eight higher education institutions and research centres. Our findings build on a comparison of two subsamples; the first in which top management attributes strategic importance to gender equality, and the second in which this strategic approach is lacking. The results show that the «strategic» subsample can primarily be differentiated from the «non-strategic» subsample due to the former's implementation of significantly more gender equality initiatives at the individual and cultural levels. Concerning initiatives on the structural and organisational level, no significant difference could be found. Furthermore, while a positive linear relationship was found between the number of gender equality practices and the number of positive gender equality outcomes, comparing gender equality outcomes in the two subsamples in more detail indicated fewer significant differences.

Keywords: gender equality; diversity management; Sustainable Development Goals; gender equality outcomes; top management; higher education; RDI; strategic approach to gender equality; SDG #5.

Resumen

En la última década, se ha prestado cada vez más atención en todo el mundo a la institucionalización de las prácticas de gestión de la diversidad en las organizaciones de investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), así como a la necesidad de abordar más eficazmente las diversas formas de discriminación y desigualdad, especialmente las agendas de desigualdad de género. Aunque existen numerosas investigaciones sobre las distintas formas, niveles y razones de la desigualdad de género en las organizaciones de I+D+i, son relativamente pocas las que han examinado cómo perciben los miembros de la alta dirección la importancia de la primera. Esta investigación examina cómo podrían diferir los resultados en materia de igualdad de género en las organizaciones de enseñanza superior y de investigación de Hungría cuando la alta dirección apoya estratégicamente la igualdad de género. Para ello, se utilizó –entre otros indicadores con los que la Unión Europea (UE) mide los avances relacionados con la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5 sobre Igualdad de Género– la brecha de empleo entre hombres y mujeres, la brecha salarial entre hombres y mujeres y los puestos ocupados por mujeres en la alta dirección. Se aplicó un enfoque cuantitativo, utilizando un cuestionario en línea para encuestar a cuarenta y ocho instituciones de enseñanza superior y centros de investigación. Los resultados se basan en una comparación de dos submuestras: la primera, en la que la alta dirección atribuye una importancia estratégica a la igualdad de género, y la segunda, en la que no existe este enfoque estratégico. Los resultados muestran que la submuestra «estratégica» puede diferenciarse principalmente de la submuestra «no estratégica» debido a que la primera aplica un número significativamente mayor de iniciativas de igualdad de género a nivel individual y cultural. En cuanto a las iniciativas a nivel estructural

y organizativo, no se encontraron diferencias significativas. Además, aunque hubo una relación lineal positiva entre el número de prácticas de igualdad de género y el número de resultados positivos en materia de igualdad de género, la comparación más detallada de los resultados en materia de igualdad de género en las dos submuestras indicó menos diferencias significativas.

Palabras clave: igualdad de género; gestión de la diversidad; Objetivos de Desarrollo Sostenible; resultados en materia de igualdad de género; alta dirección; educación superior; I+D+i; enfoque estratégico de la igualdad de género; ODS 5.

1. INTRODUCTION

The European Union (EU) has long promoted gender equality and sustainable structural change through different means in the sphere of research, development and innovation (RDI). In pursuing gender equality (GE), the focus has tangibly shifted from the individual to the cultural and structural level, both in stakeholder and scholarly discourse and action. The role of diversity management (DM) practices and how various forms of discrimination and inequalities are managed in organisations have also attracted more attention recently (European Commission, 2021; European Parliament Committee on Women's Rights and Gender Equality, 2015; OECD, 2017; Timmers et al., 2010).

The importance of tackling the issue of GE at the organisational level has been strongly underlined, first by some Member States, then the EU itself. The Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth (ERA) encouraged research-performing and research-funding organisations (RPO and RFO, respectively) to implement institutional change relating to HR management, funding, decision-making and research programmes through Gender Equality Plans (GEPs). It included conducting impact assessment, introducing audit procedures and practices to identify gender bias, implementing innovative strategies to eliminate biases and targeting and monitoring progress via different indicators (European Commission, 2012; Rosa et al., 2020). In 2022, the EU prescribed that RPOs and RFOs need to develop GEPs. Otherwise, they are not eligible to apply for grants.

However, translating GE concepts enshrined in gender equality laws into policy goals and institutional practices is a challenging issue (De Vries &

Van Den Brink, 2016). Ní Laoire and colleagues (2021) argued that taking national, legislative and organisational contexts – such as governance structures, power relations and cultural norms, presents particular conditions –, as well as organisational climates into consideration is vital to achieving structural change regarding GE. A collaborative approach (communities of practice [CoP]) can also be valuable, such as sharing contextual and other information and experiences with other actors responsible for GEPs (Thomson et al., 2022). Furthermore, instead of applying different normative approaches, such as the question of fairness, efficiency, merit or the business case, GEPs should overcome the omnipresent gendered epistemic injustice in academia by being sensitive to gender power relations and reach an institutional consensus on the value of having gender justice as a guiding principle, informing the formal and informal life of the university» (Clavero & Galligan, 2021, p. 1128). Without such organisational and cultural changes, academic organisations seem to resist making specific changes that would promote gender equality (Husu, 2020; Powell et al., 2018). Academic research tends to focus on describing the gender inequality status quo instead of exploring how specific initiatives and good practices can enhance GE outcomes. Namely, there is a gap between policy and practice (Ní Laoire et al., 2021), as well as between scholarship and knowledge-based advocacy activities (Benschop & Verloo, 2011).

The role of top management and senior leaders in making structural changes for GE is crucial and has already been highlighted (Bencivenga & Drew, 2021; Clavero & Galligan, 2021). The GE outcomes of diversity management (DM) practices significantly depend on how top management fosters change in organisations. Gender expertise is rare, and instead of tackling the symptoms, the gender competence of top management is needed to address the causes and consequences of inequality in organisations (Lipinsky & Wroblewski, 2021). According to the Strategy Web, a classic model of diversity management (Kandola & Fullerton, 1998), seven key organisational processes can ensure the implementation of effective diversity initiatives in organisations. The first is that diversity must be part of the organisational vision, and the second is that the commitment of top management must be clear to organisational members.

These requirements are followed by auditing and assessing needs, clarity of objectives, effective communication, coordination activity, and evaluation. More recently, the League of European Research Universities (LERU) concluded that gender biases contribute to the phenomenon of the leaky pipeline and suggested how RPOs, RFOs and universities can achieve sustainable change by eliminating gender bias during recruitment, selection, retention and advancement, and the allocation of research funding (Gvozdanović & Maes, 2018). The report, similarly to several others, highlighted the importance of «showing leadership, vision, and strategy» as an intervention point since the lack of such a role for leaders tends to lead to gender-biased decisions, less visibility and impact, and lower productivity (Gvozdanović & Maes, 2018). For example, the maximal support of top management figures should be assured for proposals aimed at developing and implementing GEPs (Horizon 2020 or Horizon Europe, respectively) that are submitted to the EU.

In Hungary, the government had already mandated that organisations employing more than fifty employees should develop and implement equality plans before the EU required GEPs for RPOs and RFOs in its Member States. However, empirical research (Tardos & Paksi, 2021) reveals that the majority of the equality plans remain rather formal documents hosted on organisations' websites in Hungary and are insufficient for helping meet Sustainable Development Goal #5 linked to Gender Equality (SDG#5). There is also a strong need for the commitment of top management to framing gender equality as a strategic priority. Currently, measuring gender equality outcomes or undertaking impact assessments of diversity management (DM) practices are rare in these organisations. Only a few studies (Carvalho et al., 2013; Lipinsky & Wroblewski, 2021) have assessed the effect of senior management treating gender equality as a strategic priority.

The purpose of the present paper is to examine how gender equality outcomes are linked to the strategic support for GE of top management in RDI organisations in Hungary. Our quantitative research is guided by the following research question: «How do gender equality practices and outcomes differ for higher education institutions and RPOs when top management strategically supports the goals of gender equality compared to in those organisations where top management does not?» We hypothesise that if top management takes a strategic approach to gender equality, this will increase

the number of gender equality initiatives at the RDI institution and improve the workplace diversity index and the gender equality outcomes related to the SDG#5 indicators. The following chapter on methodology is followed by a presentation of results. A discussion of the results and a conclusion chapter close the paper.

2. METHODS

We aimed to involve all higher education institutions in Hungary and all research centres affiliated with the Hungarian Academy of Sciences (now Hungarian Research Network). The total number of institutions targeted included sixty-five higher education organisations and fifteen research centres, thus amounting to a total population of eighty institutions. Data were collected in autumn 2017 through an online questionnaire. Forty-eight institutions filled out the questionnaire, of which thirty-eight were higher education institutions and ten research centres. Thus, the overall response rate was 60%. The research centres' response rate was somewhat higher than that of higher education institutions (66% versus 58%). All research centres are funded by the state, while more than one-third of higher education institutions represented in the sample (37%) are private or non-profit.

We developed the online questionnaire as part of a research project entitled «*Career Models and Career Advancement in Research and Development. Different Patterns and Inequalities in Labour Market Opportunities, Personal Network Building and Work-Life Balance*», funded by the Hungarian National Research, Development, and Innovation Fund. The questionnaire aimed to assess gender equality and diversity management practices in Hungarian higher education and research and comprised ninety-eight closed questions, dominantly using a dichotomous scale. In designing the questionnaire, we relied on the works of Timmers and colleagues, the Gender Equality Strategy Guide developed by the Australian Government, and the Workplace Diversity Index and diversity management benchmarking studies developed by Tardos (Australian Government Workplace Gender Equality Agency, 2019; Tardos, 2011, 2014, 2017; Timmers et al., 2010).

We created two subsamples from the sample of forty-eight RDI institutions based on whether top management accredited strategic importance

to gender equality. For this purpose, we used a YES/NO question included in the questionnaire: «*Does top management view the development of gender equality and equal opportunities for women in the organisation as a strategic priority?*» The first subsample consisted of fifteen institutions where top management attributes strategic importance to gender equality (according to respondents' assessments) and thirty-three organisations where top management does not. In most cases, respondents were the Equal Opportunity Officers of the institutions. We refer to the two subsamples as Strategic Approach (i.e., strategic approach of top management to gender equality) and Non-strategic Approach (of top management to gender equality) in later sections of the paper. The Strategic Approach subsample included less than one-third of all cases (31%), while the Non-strategic Approach subsample represented more than two-thirds (69%).

Higher education institutions make up the vast majority of the Strategic Approach subsample (87%), while most were of smaller size, employing fewer than 250 employees (67%), belonging to the state sector (60%), and located in Budapest (60%). The content of the Non-strategic Approach subsample was more varied: the majority of institutions were higher education institutions (76%), and except for two organisations, all research centres were included in this sample. Moreover, concerning size and number of employees, medium-sized organisations with between 250 and 1000 employees accounted for a larger share (36%) of the Non-strategic Approach subsample. Furthermore, state-sector-related organisations were more numerous in this second subsample (70%), and institutions located in towns outside the capital were better represented (45%). See Table 1.

Table 1. Approach of top management to gender equality by type of RDI institution, number of employees, sector and location

	STRATEGIC Approach subsample		NON-STRATEGIC Approach subsample		Full sample	
	n	%	n	%	n	%
Type of RDI institution						
Higher education	13	87	25	76	38	79.2
Research centres	2	13	8	24	10	20.8
Number of employees						
1-249	10	67	17	52	27	56.3
250-1,000	3	20	12	36	15	31.2
Above 1,000	2	13	4	12	6	12.5
Sector						
State sector	9	60	23	70	32	66.7
Non-state sector (private and non-profit)	6	40	10	30	16	33.3
Location						
Capital city of Hungary: Budapest	9	60	18	55	27	56.2
Other towns in Hungary	6	40	15	45	21	43.8

3. RESULTS

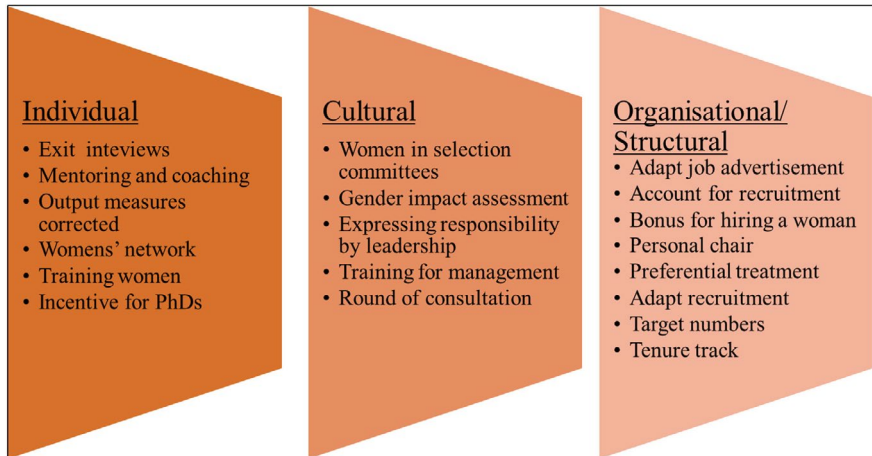
In the following section, we first compare the two subsamples of RDI organisations based on their differentiation according to the frequency of implementation of gender equality practices, focusing on individual, cultural, and organisational/structural level practices. Second, we examine whether members of the two-subsamples differ significantly in their general diversity management practices using the Workplace Diversity Index developed by Tardos (2011). Third, we aggregate indicators for assessing gender equality outcomes by which we can investigate whether the two subsamples differ significantly in terms of how they perform on employment, equal pay, leadership, and the

overall assessment of gender equality. It thus becomes possible to identify whether and in what ways top management's strategic support for gender equality makes a difference in relation to SDG5-related indicators.

Gender equality practices

In our categorisation of gender equality practices, we adopted a similar approach to Timmers and colleagues, who developed a classification of three categories of gender equality practices adopted by higher education institutions: 1) practices focusing on the individual level that support women to overcome barriers to equal opportunities, 2) practices targeting changes in the culture of the organisation, and finally 3) practices that aim to achieve structural change at the organisational level (Timmers et al., 2010). See Figure 1.

Figure 1. Classification of gender equality policy measures according to individual, cultural, and structural categories



Source: based on Timmers et al. (2010)

The number of gender equality practices we assessed in our survey was greater than in Timmers et al.'s research (2010), being seventy items, of which twenty-six practices were related to the individual category, twenty-three to the cultural level, and twenty-one to organisational-level initiatives. A

comprehensive list of gender equality practices can be found in Appendix 1, with frequencies for both subsamples.

First, we examined gender equality practices related to the *individual level*. Within this group, we formed subgroups of practices aimed at reducing the negative impact of childbearing on careers, supporting work-life balance, supporting careers in academia, supporting the intake of female students and researchers, and supporting financial well-being. The five most frequent individual-level practices across the whole sample were re-employment after maternity/paternity leave (75%), supporting further studies (60%) and international mobility (46%), non-compulsory overtime (38%), and supporting domestic mobility (38%). In most cases, the frequency of individual practices was higher in the first (Strategic Approach) subsample, containing institutions whose top management embraced the strategic nature of gender equality. However, it should be highlighted that statistically significant differences could be observed amongst the Strategic Approach and Non-strategic Approach subsamples, with higher scores for the former, with regard to offering leave of absence for emergency/family situations (53% versus 24%), being in cooperation/direct contact with educational institutions (47% versus 18%), providing courses on managing stress (27% versus 6%), and creating a family room at the workplace (child-friendly office) (27% versus 6%). Furthermore, it became apparent that some practices that are widespread in other countries are practically non-existent in the Hungarian higher education system. These include leadership training for women, mentoring for women (as a part of leadership training), offering coaching opportunities on a voluntary basis, and forming resource groups such as women's or parents' networks.

Regarding gender equality practices targeting the transformation of *the organisation's cultural characteristics*, we created four subgroups. The first subgroup of practices indicated whether and to what extent the organisational culture embraced gender equality. These included how supportive male employees were of women's equality plans/programmes or gender equality in general, whether women leaders were accepted in the organisation to a similar extent as men, and whether it was true to state that no one could be disadvantaged because of their gender in the organisation. The second subgroup of practices comprised gender impact assessment and awareness

raising about gender equality in the organisation, including initiatives for publishing policies and outcomes inside and outside the organisation and launching awareness-raising campaigns. The third sub-category of practices was related to the top and middle management's approach to gender equality, and the fourth subgroup assessed training provided for stakeholders about gender equality.

On the cultural level, it was typically found that male employees were 'rather supportive' of women's equality plans/programmes or gender equality in general (96%), and women leaders were accepted in the organisation to a similar extent as men (75%), that in line with company culture, no one was disadvantaged because of their gender (67%), and senior managers were involved in the development of gender equality and equal opportunities for women (63%). Similarly, to the individual-level practices, with practices related to the cultural level, the occurrence of gender-equality-conducive cultural practices was more pronounced in the Strategic Approach subsample. In this subsample, organisations demonstrated significantly better performance on a number of indicators compared to the Non-strategic Approach subsample organisations: in terms of company culture, no one was disadvantaged because of their gender (93% versus 53%), senior managers were involved in promoting gender equality and equal opportunities for women (100% versus 46%), positive attitude of middle management towards the practical implementation of gender equality and gender-related measures (67% versus 18%), fighting against negative gender stereotypes (40% versus 9%), and finally gender equality and equality between women and men is promoted as a positive value in the organisation (47% versus 6%). It is important to note here that there was a strong correlation between the variables of top management regarding gender equality as a strategic priority and top management's active participation in the development of gender equality initiatives. However, it is important to highlight that training on gender equality, whether for HR staff, middle or top management, was a weakness in both subsamples.

For the third category of gender equality practices, those focusing on the *organisational and structural level*, we identified initiatives related to recruitment, objectives for women in leadership positions, organisational measures for reducing gender inequality, and implementing flexible work practices. Interestingly, organisational-level practices were less prevalent

than the two other categories of practices discussed above, even though the former is crucial to achieving sustainable change within organisations. Among the most frequent structural initiatives we found were eliminating gender restrictions in job advertisements and job descriptions (50%), organisations with an above-average proportion of part-time workers (56%), organisations with an above-average proportion of employees with flexible working hours (35%) and gender equality reflected in job advertisements (25%) Whilst the previously better GE performance of organizations with a Strategic Approach was also mostly applicable with regard to this category of practices, it was less systematic. Related to recruitment, having gender equality reflected in job advertisements (47% versus 15%), and for management positions, both sexes are expected to be represented on shortlists (27% versus 6%), statistically significant differences were found among the two subsamples, demonstrating the better GE performance of the Strategic Approach subsample. Additionally, the specific needs of female employees (work-life, family roles, healthcare, etc.) in the workplace were examined more frequently in the former subsample (40% versus 3%), as well as having an above-average proportion of employees who combine several atypical forms of work at the same time (40% versus 12%). An overarching weakness across both subsamples was a failure to define objectives related to having women in leadership positions.

To aggregate results, we examined the average number of initiatives for supporting gender equality and women in general, taking into consideration the total number of initiatives on the individual, cultural, and organisational levels. A significant difference was observed between those organisations where top management considered gender equality to be of strategic importance and those that did not. The total number of such initiatives at RDI institutions in the Strategic Approach subsample was twenty, and in the Non-strategic Approach subsample, twelve (of a maximum of 70 potential initiatives). Moreover, based on the full list of indicators, it was established that the Strategic Approach subsample primarily differs from the Non-strategic Approach subsample in terms of implementing a significantly higher number of initiatives on the individual and cultural levels. Concerning initiatives on the structural and organisational level, no significant difference could be found. Another significant difference between the two subsamples was that

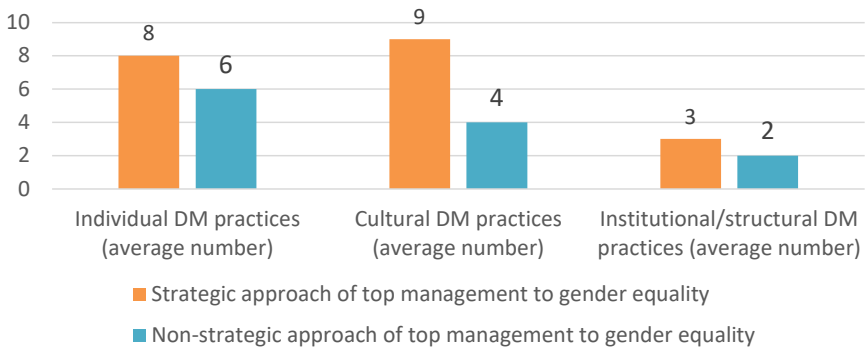
while organizations in the Strategic Approach subsample implemented most initiatives related to the cultural level, organizations with a Non-strategic Approach to gender equality typically focused on individual-level practices. (Table 2 and Figure 2).

Table 2. Average number of gender equality initiatives of RDI organizations in the Strategic Approach Vs. Non-strategic Approach subsamples (%)

Average number of gender equality initiatives	STRATEGIC Approach subsample		NON-STRATEGIC Approach subsample		<i>t</i> (46)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Individual level	8.20	4.678	5.82	3.225	2.052	.046	.638
Cultural level	8.73	3.654	4.42	2.385	4.886	.000	1.522
Organisational/ Structural level	3.20	3.005	1.82	2.128	1.827	0.74	.568
Total (all levels)	20.13	9.456	12.06	5.798	3.644	.001	1.134

Source: authors' research

Figure 2. Average number of gender equality initiatives of RDI organizations in the Strategic Approach Vs. Non-strategic Approach subsamples



Workplace Diversity Index

To better contextualise gender equality practices in RDI organisations, it is worthwhile to examine how gender equality practices are embedded in the broader context of diversity management. For this purpose, we adopted the Workplace Diversity Index developed by Tardos (2011). The Workplace Diversity Index is composed of five main parts, and organisations' performance concerning the general aspects of diversity can be identified on a 100-point scale. For our two subsamples, the average score on the Workplace Diversity Index was 38 and 34, respectively. Interestingly, neither the overall index nor any of the sub-categories differed for the two subsamples in a statistically significant manner. However, in the Strategic Approach subsample, the institutionalisation of diversity management in the form of having an equality/equal opportunity plan, equal opportunity policy and strategy, using more HR tools and having somewhat more plans for developing diversity and equal opportunities in the organisation could be observed. Nevertheless, when comparing the previously mentioned individual, cultural and organisational gender equality practices, we could not identify major discrepancies between the level of development of gender equality practices or the more general diversity management practices. In both cases, the adoption of these practices was moderate (Table 3).

Table 3. Average score on the Workplace Diversity Index of organizations in the Strategic Approach Vs. Non-strategic Approach subsamples

Average score on the Workplace Diversity Index	STRATEGIC Approach subsample	NON-STRATEGIC Approach subsample	p
Diversity of workforce (score for number of minority groups)	14	14	.830
Institutionalisation of Diversity Management (score for number of DM processes)	7	6	.352
Human Resource tools used for diversity and inclusion (score for number of HR tools used)	8	6	.160
Initiatives to increase equal opportunities (score for number of initiatives)	8	8	.640
Plans to develop Diversity Management	1	0	.726
Workplace Diversity Index	38	34	.324
	N= 15	N=33	

Source: Authors' construction

Gender equality outcomes

The following section will compare the two subgroups of institutions in relation to the indicators by which the European Union (EU) measures progress related to Sustainable Development Goal 5 (SDG5) on Gender Equality (European Commission, 2021). Of the eight indicators related to SDG5 on Gender Equality used by the EU,¹ three are applicable in the workplace context: the gender employment gap, the gender pay gap, and finally, positions

1. Physical and sexual violence to women, the gender gap for early leavers from education and training, gender gap for tertiary educational attainment, the gender pay gap in unadjusted form, gender employment gap, gender gap for inactive population due

held by women in senior management. Additionally, we examine an indicator of the overall evaluation priority awarded to gender equality in the institution.

Related to the gender employment gap, we find mixed results. While the average proportion of women among those employed (54% versus 50%) and in RDI jobs (47% versus 39%) is higher at institutions in the Strategic Approach group, in the year preceding the data collection, institutions classified as having a Non-strategic Approach had more newly recruited female employees (58% versus 53%) However, it is important to highlight that no statistically significant difference could be identified between the two types of institutions concerning the patterns of employing women. (Table 4).

Regarding the second category of indicators associated with the gender wage gap, a significant difference could be observed in relation to the priority awarded to wage equality among men and women. Although only slightly more than one in every tenth organisation declared that gender pay parity was a priority area, there were significantly more institutions where the top management's approach to gender equality was deemed to be strategic (33% versus 6%). Institutions generally assessed the gender wage gap to be a peripheral phenomenon (approximately 2-3%); however, in relation to the different managerial levels (lower, middle, and top management), the Strategic Approach subsample organisations were less liable to have a gender wage gap, except for at the top management level where the occurrence of the gender pay gap was similar in both subsamples (13% and 15%).

Concerning the third gender equality outcome indicator of women's representation in leadership positions, statistically significant differences between the two subsamples could only be identified with one indicator: the average proportion of women in lower-level operational management jobs. However, organisations in the Strategic Approach subsample scored higher for the three other indicators than institutions in the Non-strategic Approach subsample. Thus, the average proportion of women in middle and top management jobs and the percentage of institutions where the share of

to caring responsibilities, seats held by women in national parliaments, and finally positions held by women in senior management.

women in senior leadership had increased in the past five years was higher among those institutions in the Strategic Approach subsample.

Finally, we compared the organizations in the two subsamples in relation to their overall evaluation of gender equality as a relatively or very strong organisational priority. It is worth mentioning that none of the organisations rated the importance of gender equality as «very strong». We found that organisations in the two subsamples differed significantly in this respect. It was much more common for members of the Strategic Approach subsample to regard equality for women and gender equality as a business and cultural expectation and organizational norm (Table 4).

Table 4. SDG #5 indicators for monitoring progress in gender equality according to the Strategic Approach Vs. Non-strategic Approach subsamples (%)

SDG #5 indicators for monitoring progress in gender equality	STRATEGIC Approach subsample	NON-STRATEGIC Approach subsample	p
EMPLOYMENT			
Average proportion of women among those employed	54	50	.429
Average proportion of women among those hired in the previous year before data collection	53	58	.520
Average proportion of women in RDI jobs	47	39	.269
The proportion of women has increased in the last five years	27	15	.631
GENDER PAY GAP			
Occurrence of a gender wage gap across the entire institution (%)	0	15	.198
Occurrence of a gender wage gap with entry-level positions (%)	0	12	.346
Occurrence of a gender wage gap at the middle management level (%)	0	12	.422
Occurrence of a gender wage gap at the top management level (%)	13	15	.408

Gender pay parity is a very strong priority in the organisation (%)	33*	6	.013
LEADERSHIP			
Average proportion of women in lower-level operational management jobs	45*	27	.027
Average proportion of women in middle management jobs	37	33	.542
Average proportion of women in senior management jobs	31	24	.370
Proportion of institutions where the share of women in senior leadership has increased in the past five years	33	12	.157
OVERALL EVALUATION OF GENDER EQUALITY			
Gender equality is a rather or very strong priority in the organisation	73**	12	.001
Equality for women and gender equality is a business and cultural expectation and organizational norm	47	9	.091

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Source: Authors' construction

Results for the gender equality outcomes were mixed in terms of to what extent the higher number of gender equality practices in the Strategic Approach subsample translated into better gender equality outcomes in RDI organisations. In the analysis above, we show how no significant difference could be observed in the two subsamples regarding the employment indicators of women. However, regarding the gender pay gap, one difference manifested uniquely in terms of the (subjective) priority attributed to gender wage equality (but not the objective indicators of wage equality). Moreover, significant differences in women's representation in managerial positions could only be detected for lower-level management jobs. Hence, the broader question arises: What is the relationship between implementing more gender equality practices and performing better on gender equality outcome indicators? We calculated the correlation coefficients between the aggregated indicators and sub-categories of our two major indicators in relation to the

total number of gender equality practices and the total number of positive gender equality outcomes. See Table 5.

Concerning the correlation coefficients, individual-level gender equality practices are strongly correlated to other types of gender equality practices, but the outcome indicators are not correlated significantly with employment indicators nor with indicators for wage equality. Conversely, there is a significant but weak correlation between individual-level gender equality practices and women's representation in leadership. Moreover, the evaluation of the priority assigned to gender equality within the organisation is moderately correlated with the number of individual-level gender equality practices.

Cultural-level gender equality practices display a similar pattern to individual-level practices insofar as they do not correlate significantly with employment indicators for women nor with indicators of wage equality. On the other hand, there is a significant weak-to-moderate correlation between cultural practices and women's representation in leadership and overall gender equality outcomes. The strongest correlation could be found with the overall evaluation of the priority awarded to gender equality, similarly to with individual practices but at a higher level.

Organisational-level practices were rare in our sample; nevertheless, they also show a similar pattern to that identified for individual and cultural practices: whilst they are not correlated with employment and wage equality outcome indicators, they manifest a significant but weak correlation with leadership, overall evaluation, and the total number of positive outcomes for gender equality.

The aggregated indicator for the total number of gender equality practices also does not correlate with outcome indicators for employment or wage equality. However, a strong relationship can be found between the overall evaluation of gender equality (coefficient of .54) and a more moderate one for overall gender equality outcomes and the leadership representation of women.

With regard to the outcome indicators, the employment gender equality indicator only shows a significant relationship with leadership outcomes and the aggregated gender equality outcome indicator. Interestingly, the outcome indicator for the gender pay gap is only correlated with the aggregated gender equality outcome indicator, but not employment, leadership, or

the overall evaluation. Furthermore, the leadership-, overall evaluation of gender equality-, and the aggregated gender equality outcome indicators are significantly correlated with the different types of gender equality practices.

We find that individual, cultural and organisational gender equality practices are somewhat more strongly correlated with the overall evaluation of gender equality than the aggregated gender equality outcome, calling attention to the importance of the subjective perception of gender equality practices within organisations. On the other hand, of the three types of gender equality practices, cultural practices had the highest correlation coefficient (.47) in relation to the aggregated gender equality outcome indicator. Nevertheless, the positive linear relationship between the higher total number of gender equality practices and the higher total number of positive gender equality outcomes cannot be denied and is associated with a moderately strong relationship (.47) in the examined RDI institutions.

Table 5. Correlation coefficients according to type and number of gender equality practices and gender equality outcomes

Type and number of gender equality practices and outcomes	n	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Individual-level GE practices ^a	48	6.56	3.85	–								
Cultural-level GE practices ^a	48	5.77	3.4	.50**	–							
Organisational-level GE practices ^a	48	2.25	2.49	.55**	.41**	–						
Total number of gender equality practices	48	14.58	7.99	.87**	.80**	.75**	–					
Employment gender equality outcomes ^b	48	1.92	1.13	.22	.09	.12	.18	–				
Gender wage gap outcomes ^b	48	2.58	1.90	.06	.28	.17	.20	.00	–			
Leadership gender equality outcomes ^b	48	2.02	1.41	.31*	.32*	.32*	.39**	.43**	.15	–		
Overall subjective evaluation of gender equality	48	0.52	.71	.40**	.53**	.37*	.54**	.03	.13	.35*	–	
Overall gender equality outcomes ^b	48	8.06	3.56	.33*	.47**	.36*	.47**	.52**	.67**	.73**	.46**	–

^a Total number of practices

^b Total number of positive outcomes

* $p < .05$. ** $p < .01$.

4. DISCUSSION

In our research, we analysed how DM practices and GE differ in higher education and research institutes within the RDI sector based on whether top management attributes strategic importance to gender equality. First, we examined the frequency of implementing different gender equality practices within the organisations. Then, based on Timmers and colleagues (2010), we analysed these practices at individual, cultural, and organisational/structural levels, although we considerably extended the list of practices to include individual-level ones (e.g. childbearing and work-life balance).

At the individual level, practices for reducing the negative impact of childbearing on career (re-employment after maternity/paternity leave) and for supporting work-life balance (non-compulsory overtime, leave of absence for emergency/family situations) were often applied in organisations. At the same time, practices that need more organisational financial or human resources, such as reintegration training after maternity/paternity leave and babysitting services, were rare. Encouraging fathers' involvement is also extremely unusual, reflecting Hungarian society's traditional attitude toward care work (Gregor & Kováts, 2019). Regarding practices for supporting careers in academia, while Timmers et al. (2010) found that mentoring, coaching and training women were the most frequent activities in Dutch universities, in the present sample, these were scarcely used. Instead, organisations seemed to find it more important to support further studies and domestic and international mobility. This may be because mobility fosters professional cooperation and enhances productivity, although these activities could be supported by external funds that alleviate the responsibility of the organisation, and benefit both women and men.

Regarding the cultural level, organisations seem to fully embrace GE in theory; they support equality programmes, accept female leaders, and involve senior managers to achieve their goals. Organizations that express responsibility and commitment to GE have also been identified by other scholars (Bilimoria et al., 2008). Timmers and colleagues (2010), moreover, call attention to the fact that a strong cultural organisational GE perspective decreases the glass ceiling effect and increases the representation of female faculty in universities. However, in the Hungarian sample, we discovered that

institutions scored much lower on implementing such cultural GE practices, such as raising GE awareness and offering training or conducting impact assessments. This discrepancy between the organisational perception of GE and real DM practices may suggest – underlining the earlier findings of the authors (Tardos & Paksi, 2021) – that organisations are aware of the mainstream approach of GE in Europe, and to some extent, try to embrace these European goals, but are lagging regarding the implementation of activities. The fact that the examined organisations were almost completely ignorant about the potential of developing women’s and gender equality as part of corporate social responsibility activities also supports this view.

Interestingly, organisational/structural level practices were found to be much less common in organisations than those associated with the two categories discussed above. The most often mentioned practices were flexible working arrangements (part-time and flexible) and recruitment. Recruitment was also identified in Timmers and colleagues’ work (2010), but in the form of accountability for the whole hiring process, not only to refer to unbiased job advertisements and job descriptions, unlike in our sample. Organisations in our sample failed to audit recruitment processes in terms of GE. Part-time work was the most frequently used practice at the organisational level, although in Hungary, women’s part-time work is negligible (Gregor, 2017). More importantly, flexible working hours, and teleworking or home office were less frequently mentioned by the examined Hungarian organisations, although it is widely claimed that these flexible working arrangements – along with the ability to control working time and place – can decrease work-family conflict and enhance work-life balance (Hobson, 2011), particularly for young mothers (Peters et al., 2009). Flexibility also fosters mental health and well-being, often by allowing one to enjoy work (Kelly et al., 2010; Shockley & Allen, 2010). Finally, beyond the issue of flexibility, organisations hardly had objectives for increasing the number of women in leadership positions or measures for reducing the gender pay gap.

Second, we identified whether the two subsamples differ significantly in their general diversity management practices using the Workplace Diversity Index developed by Tardos (2011). It is telling that the «Strategic Approach» subsample scored almost as high as the national average (39/100) as identified in an earlier survey conducted in Hungary (Tardos, 2017). However,

in our research, none of the differences between the subsamples (Strategic Approach and Non-strategic Approach) were significant in this area. Nevertheless, it is worth considering that while there was a relatively high diversity of workforce in both subsamples, organisational practices were less developed in terms of the institutionalisation of diversity management and using human resource management tools to promote diversity and inclusion, especially in the non-Strategic subsample.

Third, we examined how top management's strategic promotion of gender equality affects employment, equal pay, and leadership outcomes. Longitudinal research has already called attention to the positive link between more DM practices and the employment of women within an organisation (Bilimoria et al., 2008; Timmers et al., 2010; Winchester & Browning, 2015), and on how diversity among decision-makers increases women's opportunity to enter top leadership positions (Cook & Glass, 2013). However, in our research, the representation of women in the organisations was similar in the Strategic Approach and Non-strategic Approach subsamples. The applied practices may not have been sufficient (regarding their frequency and embeddedness) to achieve organisational change. Nevertheless, women's significantly greater representation in lower-level operational management jobs reflects the gender-based allocation of tasks – a phenomenon that may not only occur in male-dominated departments (Settles et al., 2013). This also highlights the importance of GE awareness and competence in organisations for overcoming the status quo (Lipinsky & Wroblewski, 2021).

Organizations with a strategic approach primarily differed in terms of implementing significantly more initiatives at the individual and cultural level, while concerning initiatives on the structural/organisational level, no significant difference could be found. In sum, organisations need to strengthen several dimensions of their GE strategy, such as assessment and monitoring, as earlier findings have also suggested (Kandola & Fullerton, 1998). It has become clear that the subjective perception of the level of equality in organisations depends on the frequency of GE practices on the cultural level, not on the organisational one. This result may be linked to the low number of GE practices at an organisational/structural level, as well as to earlier findings that called attention to targeting organisational culture in order to achieve structural change (Clavero & Galligan, 2021). It is

worth considering that while the EU aims to foster structural and sustainable changes regarding GE, in Hungary, there is a huge gap between policy and practice (Ní Laoire et al., 2021). Actors do not fully engage with or perceive the importance of the structural dimension of GE, which is strongly responsible for the overall phenomenon of organisational resistance (Husu, 2020; Powell et al., 2018). This conclusion sustains the aim of our study, namely, calling attention to the importance of top management's engagement with promoting GE.

5. CONCLUSION

This paper describes an examination of the strategic role of top management in relation to achieving gender equality outcomes related to the SDG#5 indicator for higher education institutions and research-performing organisations. First, we present the findings of an online survey on gender equality conducted among forty-eight RDI institutions in Hungary. We aimed to answer the research question: «How do gender equality practices and outcomes differ for higher education institutions and RPOs when top management strategically supports the goals of gender equality compared to in those organisations where top management does not?» We hypothesised a correlation between top management adopting a strategic approach to gender equality and a (greater) number of gender equality initiatives at the RDI institution, the Workplace Diversity Index, and gender equality outcomes related to the SDG#5 indicator.

We have demonstrated that having a strategic approach to gender equality is positively related to gender equality measures and outcomes, although this is not a linear relationship. Therefore, the hypothesis can only partially be accepted. Significant differences were identified between the strategic and non-strategic subsamples for the total number of GE practices (in particular, those at the individual and cultural levels). As differences on the Workplace Diversity Index were not significant, we conclude that gender equality practices are not necessarily embedded in more general diversity management policy, and top management's strategic commitment to gender equality does not automatically mean a commitment to the wider agenda of diversity and inclusion. The most intriguing results of our research were

related to the relationship between gender equality practices and gender equality outcomes. We argue that top management's strategic approach to GE («*showing leadership, vision, and strategy*») is necessary but insufficient to fully contribute to the achievement of the Sustainable Development Goal linked to Gender Equality (SDG #5) in higher education and research-performing organisations. Overcoming organisational resistance, building the gender competence of management, focusing on GE practices not only on the individual and cultural but also on the structural level, defining accountability for outcomes, and monitoring progress with GE are all indispensable organisational processes for moving beyond the status quo and improving the outcome indicators for GE.

The novelty of the present paper is that it investigates the relationship between GE practices and outcomes for RDI sector employers in Hungary from the perspective of top management, illustrating their strategic commitment to GE.

A limitation of the research is that we could not explicitly identify how GE practices contributed to better GE outcomes; instead, we focused on where and how our two subsamples differed. Furthermore, our study was implemented in a single country, Hungary, using a relatively small sample size, especially for the Strategic subsample. Moreover, it is important to mention that our survey was deployed preceding new regulations introduced by the European Commission and the Horizon Europe research funding scheme to promote Gender Equality Plans (GEPs) in higher education institutions and research-performing organisations. Thus, further research could assess how the introduction of such Gender Equality Plans is impacting gender equality outcomes and the achievement of the Sustainable Development Goal linked to Gender Equality (SDG #5) in RDI institutions.

ACKNOWLEDGEMENTS

The research was supported by the Hungarian National Research, Development, and Innovation Fund (NKFIH K 116102).

6. REFERENCES

- Australian Government Workplace Gender Equality Agency. (2019). *Gender equality strategy guide*. Australian Government Workplace Gender Equality Agency. https://www.wgea.gov.au/sites/default/files/documents/2019_WGEA_GE_Strategy_Guide.pdf
- Bencivenga, R., & Drew, E. (2021). Promoting gender equality and structural change in academia through gender equality plans: Harmonising EU and national initiatives. *Gender: Zeitschrift Für Geschlecht, Kultur Und Gesellschaft*, 13(1), 27-42. <https://doi.org/10.3224/gender.v13i1.03>
- Benschop, Y., & Verloo, M. (2011). Gender change, organizational change, and gender equality strategies. In E. Jeanes, D. Knights, & P. Yancey-Martin (Eds.), *Handbook of gender, work and organization* (pp. 277-290). Wiley.
- Bilimoria, D., Joy, S., & Liang, X. (2008). Breaking barriers and creating inclusiveness: Lessons of organizational transformation to advance women faculty in academic science and engineering. *Human Resource Management*, 47(3), 423-441. <https://doi.org/10.1002/hrm.20225>
- Carvalho, T., White, K., & de Lourdes Machado-Taylor, M. (2013). Top university managers and affirmative action. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(4), 394-409. <https://doi.org/10.1108/EDI-03-2011-0014>
- Clavero, S., & Galligan, Y. (2021). Delivering gender justice in academia through gender equality plans? Normative and practical challenges. *Gender, Work & Organization*, 28(3), 1115-1132. <https://doi.org/10.1111/gwao.12658>
- Cook, A., & Glass, C. (2013). Women and top leadership positions: Towards an institutional analysis. *Gender, Work & Organization*, 21(1), 91-103. <https://doi.org/10.1111/gwao.12018>
- De Vries, J. A., & Van Den Brink, M. (2016). Transformative gender interventions: Linking theory and practice using the «bifocal approach». *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 35(7/8), 429-448. <https://doi.org/10.1108/EDI-05-2016-0041>
- European Commission. (2012). *A Reinforced european research area partnership for excellence and growth*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0392>
- European Commission. (2021). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Directorate-General for Research and Innovation. <https://doi.org/10.2777/06090>

- European Parliament Committee on Women's Rights and Gender Equality. (2015). *Report on women's careers in science and universities, and glass ceilings encountered*. European Parliament. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0235_EN.pdf
- Gregor, A. (2017). A rész munkaidős foglalkoztatás dilemmái [The dilemmas of part-time employment]. In M. Kovács (Szerk.), *Társadalmi nemek. Elméleti megközelítések és kutatási eredmények* (pp. 69-84). ELTE Eötvös Kiadó.
- Gregor, A., & Kovács, E. (2019). Work–life: Balance? Tensions between care and paid work in the lives of Hungarian women. *Socio.Hu*, 25, 91-115. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019en.91>
- Gvozdanović, J., & Maes, K. (2018). *Implicit bias in academia: A challenge to the meritocratic principle and to women's careers-and what to do about it* (Technical Report 23; Advice Paper, p. 28). League of European Research Universities (LERU). <https://www.leru.org/files/Publications/Implicit-bias-in-academia-Full-Paper.pdf>
- Hobson, B. (2011). The agency gap in work–life balance: Applying sen's capabilities framework within european contexts. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 18(2), 147-167. <https://doi.org/10.1093/sp/jxr012>
- Husu, L. (2020). What does not happen: Interrogating a tool for building a gender-sensitive university. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university* (pp. 166-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001348-13>
- Kandola, R. S., & Fullerton, J. (1998). *Diversity in action: Managing the mosaic*. CIPD Publishing.
- Kelly, E. L., Ammons, S. K., Chermack, K., & Moen, P. (2010). Gendered challenge, gendered response: Confronting the ideal worker norm in a white-collar organization. *Gender & Society*, 24(3), 281-303. <https://doi.org/10.1177/0891243210372073>
- Lipinsky, A., & Wroblewski, A. (2021). Re-visiting gender equality policy and the role of university top management. In P. O'Connor, & K. White (Eds.), *Gender, power and higher education in a globalised world* (pp. 163-186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69687-0_8
- Ní Laoire, C., Linehan, C., Archibong, U., Picardi, I., & Udén, M. (2021). Context matters: Problematizing the policy-practice interface in the enactment of

- gender equality action plans in universities. *Gender, Work & Organization*, 28(2), 575-593. <https://doi.org/10.1111/gwao.12594>
- OECD. (2017). *Report on the implementation of the OECD gender recommendations—some progress on gender equality but much left to do*. OECD. <http://www.oecd.org/mcm/documents/C-MIN-2017-7-EN.pdf>
- Peters, P., den Dulk, L., & van der Lippe, T. (2009). The effects of time-spatial flexibility and new working conditions on employees' work-life balance: The Dutch case. *Community, Work & Family*, 12(3), 279-297. <https://doi.org/10.1080/13668800902968907>
- Powell, S., Ah-King, M., & Hussénius, A. (2018). 'Are we to become a gender university?' Facets of resistance to a gender equality project. *Gender, Work & Organization*, 25(2), 127-143. <https://doi.org/10.1111/gwao.12204>
- Rosa, R., Drew, E., & Canavan, S. (2020). An overview of gender inequality in EU universities. In E. Drew, & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university* (pp. 1-15). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001348-1>
- Settles, I. H., Cortina, L. M., Buchanan, N. T., & Miner, K. N. (2013). Derogation, discrimination, and (dis)satisfaction with jobs in science: A gendered analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 37(2), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0361684312468727>
- Shockley, K. M., & Allen, T. D. (2010). Investigating the missing link in flexible work arrangement utilization: An individual difference perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 131-142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.07.002>
- Tardos, K. (2011). *Esélyegyenlőség és sokszínűség a munkahelyeken [Equal Opportunities and Diversity at the Workplace]*. mtd Tanácsadói Közösség.
- Tardos, K. (2014). *Esélyegyenlőség és családbarát vállalati gyakorlatok [Equal opportunities and family-friendly workplace practices]*. mtd Tanácsadói Közösség – MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
- Tardos, K. (2017). *Életkor és esélyegyenlőség: Az életkori sokszínűség alakulása a vállalati HR stratégiák tükrében [Age and equal opportunities: The evolution of age diversity in corporate HR strategies]*. mtd Tanácsadói Közösség; Belvedere Meridionale. <https://doi.org/10.14232/belvbook.2017.58534>
- Tardos, K., & Paksi, V. (2021). Can equality plans contribute to the sustainable development goal linked to gender equality in higher education and research performing organisations? *Education of Economists and Managers*, 62(4). <https://doi.org/10.33119/EEIM.2021.62.2>

- Thomson, A., Palmén, R., Reidl, S., Barnard, S., Beranek, S., Dainty, A. R. J., & Hassan, T. M. (2022). Fostering collaborative approaches to gender equality interventions in higher education and research: The case of transnational and multi-institutional communities of practice. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1935804>
- Timmers, T. M., Willemsen, T. M., & Tjzens, K. G. (2010). Gender diversity policies in universities: A multi-perspective framework of policy measures. *Higher Education*, 59(6), 719-735. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9276-z>
- Winchester, H. P., & Browning, L. (2015). Gender equality in academia: A critical reflection. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2015.1034427>

APPENDICES

Appendix 1

GENDER EQUALITY PRACTICES FOCUSING ON THE INDIVIDUAL LEVEL

	STRATEGIC Approach subsample (%)	NON-STRATEGIC Approach subsample (%)	Full sample (%)
PRACTICES FOR REDUCING THE NEGATIVE IMPACT OF CHILDBEARING ON CAREER			
Re-employment after maternity/paternity leave	80	73	75
Participation in company training during maternity/paternity leave	0	6	4
Re-orientation training after maternity/paternity leave	0	3	2
PRACTICES FOR SUPPORTING WORK-LIFE BALANCE			
Non-compulsory overtime	53	30	38
Leave of absence for emergency/family situations	53	24	33***
Working-time allowance for overtime	33	27	30
Workplace family room (child-friendly office)	27	6	13***
Fathers' involvement in parenting is encouraged	20	6	10
Organisation of babysitting services	13	3	6
Encouraging fathers to participate in paternity leave	0	0	0
PRACTICES FOR SUPPORTING CAREERS IN ACADEMIA			
Supporting further studies	73	55	60
Supporting international mobility	47	45	46
Supporting domestic mobility	53	30	38
Stress management training courses	27	6	13***
Leadership training for women	13	3	6
Mentoring for women (as a part of leadership training)	7	0	2
Coaching opportunities on voluntary basis	7	0	2
Women's network (resource group)	0	0	0
Parent network (resource group)	0	0	0

PRACTICES FOR SUPPORTING THE INTAKE OF FEMALE STUDENTS AND RESEARCHERS			
Cooperation, direct contact with educational institutions	47	18	27***
Open day for students/young professionals	33	15	21
Fresh graduates programme	27	9	15
Scholarship opportunities for college/university students	13	15	15
Programme targeting schoolgirls to make traditionally 'male' careers more attractive	20	6	10
PRACTICES FOR SUPPORTING FINANCIAL WELL-BEING			
Partial/full coverage of childcare costs	7	0	2
Partnering with service providers (e.g., elderly and/or sick care)	0	0	0

*** Chi-Square test significant

Source: Authors' construction based on the works of Australian Government Workplace Gender Equality Agency, 2019; Tardos, 2011, 2014, 2017; Timmers et al., 2010

GENDER EQUALITY PRACTICES FOCUSING ON THE CULTURAL LEVEL

	STRATEGIC Approach subsample (%)	NON-STRATEGIC Approach subsample (%)	RDI organisations total (%)
ORGANISATIONAL CULTURE EMBRACING GENDER EQUALITY			
How supportive are male employees of women's equality plans/programmes or gender equality in general? (Rather supportive)	100	94	96
Are women leaders accepted in the organisation to a similar extent as men? (Yes)	87	70	75
There is a company culture where no one is disadvantaged because of their gender	93	55	67***
They fight against negative gender stereotypes	40	9	19***
Gender equality and equality between women and men is promoted as a positive value in the organisation	47	6	19***
Is it typical for the organisation to promote diversity of leadership styles? (Yes)	40	33	35
This organisation consciously fights against barriers to gender equality	33	0	10***

The role of the support of top management in gender equality outcomes in higher education and research

This organisation consciously builds on the benefits of gender equality	27	3	10***
This organisation takes care not to promote their company and products with sexist messages	7	9	8
This organisation is willing to learn new ways of working to improve gender equality	20	3	8***
This organisation understands the development of gender equality as part of Corporate Social Responsibility (CSR) activities	0	3	2
GENDER IMPACT ASSESSMENT AND AWARENESS RAISING ON GENDER EQUALITY IN THE ORGANISATION			
Does the organisation publicise its gender equality and women's empowerment programme inside the organisation? (Yes)	47	24	31
Is the ratio of women to men at different levels of responsibility publicised within the organisation? (Yes)	47	21	29
Is the ratio of women to men at different levels of responsibility publicised outside the organisation? (Yes)	33	21	25
Do they publicise their gender and gender equality programme outside the organisation? (Yes)	33	9	17
Has the organisational culture been assessed in terms of how it may affect gender equality and equal opportunities for women? (Yes)	7	6	6
Campaigns to change employer and employee attitudes towards gender equality	0	0	0
MANAGEMENT APPROACH TO GENDER EQUALITY			
Are senior managers in your organisation involved in developing gender equality and equal opportunities for women? (Yes)	100	46	63***
What is the attitude of middle management in your organisation towards the practical implementation of gender equality and gender-related measures? (Supportive)	67	18	33***
Is there a discourse within the organisation, with senior management, on the career opportunities for female talents within the organisation? (Yes)	13	6	8

TRAINING ON GENDER EQUALITY			
Have HR staff ever received training on gender equality and equal opportunities for women? (Yes)	13	6	8
Have senior managers ever received training on gender equality and equal opportunities for women? (Yes)	13	0	4
Have middle managers ever received training on gender equality and equal opportunities for women? (Yes)	7	0	2

*** Chi-Square test significant

Source: Authors' construction based on the works of Australian Government Workplace Gender Equality Agency, 2019; Tardos, 2011, 2014, 2017; Timmers et al., 2010.

GENDER EQUALITY PRACTICES FOCUSING ON THE ORGANISATIONAL-STRUCTURAL LEVEL

	STRATEGIC Approach subsample (%)	NON-STRATEGIC Approach subsample (%)	RDI organisations total (%)
RECRUITMENT			
Eliminating gender restrictions in job advertisements and job descriptions	60	46	50
Gender equality is reflected in job advertisements	47	15	25***
In management positions, both sexes are expected to be represented on the shortlist	27	6	13***
Review of recruitment and selection methods to avoid gender discrimination	0	9	6
When recruitment is outsourced, choosing a provider that is known not to discriminate.	0	0	0
Using a recruitment method that specifically targets women	0	0	0
OBJECTIVES FOR WOMEN IN LEADERSHIP POSITIONS			
Do you have a specific objective to increase the proportion of women in management? (Yes)	0	6	4
Do you have an organisational programme to increase the number of women in senior management in the future? (Yes)	0	0	0

The role of the support of top management in gender equality outcomes in higher education and research

ORGANISATIONAL MEASURES TO REDUCE GENDER INEQUALITY			
The specific needs of female employees (work-life, family roles, health care, etc.) in the workplace have been examined. (Yes)	40	3	15***
Has your organisation already investigated whether there is a pay gap between women and men in the same positions? (Yes)	7	12	10
Have you introduced measures to reduce the pay gap between women and men in the last five years? (Yes)	13	0	4
Do you have a best practice in place for women in terms of equal opportunities and employment practices that you are proud of and that works well? (Yes)	7	0	2
Female ombudsman in the company	0	0	0
IMPLEMENTING FLEXIBLE WORK PRACTICES			
Average percentage of flexible working hours contracts in the organisation	30	21	24
Average percentage of part-time employees in the organisation (%)	18	8	11
Average percentage of employees in the organisation working through telework or home office – Prevalence in the organisation (%)	9	5	6
Average percentage of employees in the organisation combining several atypical forms of work at the same time – Prevalence in the organisation (%)	14	5	8
Percentage of organisations with above average proportion of part-time workers	73	49	56
Percentage of organisations with above average proportion of employees with flexible working hours	40	33	35
Percentage of organisations with above average proportion of teleworkers, home office workers in the organisation	27	12	17
Percentage of organisations with above average proportion of employees combining several atypical forms of work at the same time	40	12	21***

*** Chi-Square test significant

Source: Authors' construction based on the works of Australian Government Workplace Gender Equality Agency, 2019; Tardos, 2011, 2014, 2017; Timmers et al., 2010.

APPENDIX 2

Detailed structure of the Workplace Diversity Index

WORKPLACE DIVERSITY INDEX	Maximum score
Diversity in the composition of the workforce	28
Of which:	
Are the following disadvantaged employees present in your organisation (Yes answers)	
1. Women	2
2. Parents of more than two children under 14	2
3. Single parents with children	2
4. School leavers	2
5. Employees aged 45 and over	2
6. People with disabilities (physical, mental)	2
7. People with a reduced work capacity	2
8. Carers of chronically ill relatives	2
9. Other sexual orientations, LGBT+ people	2
10. Roma people	2
11. Other ethnic minorities	2
12. Other nationalities, migrants	2
13. People living in a rural area	2
14. Other, namely	2
The institutionalisation of equal opportunities policy	28
Of which:	
Does your company have...? (Yes answers)	
1. Equal opportunity plan	2
2. Equal opportunities strategy	2
3. Equal opportunities officer, coordinator	2
4. Equal opportunities working group	2
5. Diversity policy	2
6. Anti-discrimination policy	2
7. Anti-discrimination training	2
8. Harassment policy/procedure	2
9. Monitoring of equal opportunities practices	2
10. Application for social, equal opportunities awards	2
11. Code of ethics, including guidelines for ensuring equal opportunities and equal treatment in the workplace	2
12. Employee satisfaction survey covering equal opportunities aspects	2
13. Relationship with NGOs supporting disadvantaged workers	2

The role of the support of top management in gender equality outcomes in higher education and research

14. Dealing with equal opportunities in the workplace for at least 1 year at organisational level	2
Using HR tools to support equality and diversity	26
Of which:	
Which of the following HR tools are used to promote equal opportunities/diversity?	
1. Teleworking	2
2. Part-time working	2
3. Flexible working hours	2
4. Job sharing	2
5. Job design	2
6. Job evaluation	2
7. (Re)orientation training	2
8. Mentoring	2
9. Coaching	2
10. Skills development programmes	2
11. Professional training	2
12. Career development	2
13. Performance appraisal system	2
Measures and provisions to improve equal opportunities/diversity	16
Of which:	
Does/do your company have... (Yes answers)	
1. Health screening	2
2. Sports facilities	2
3. Barrier-free facilities	2
4. Family programmes, benefits	2
5. Liaison with mothers on maternity leave	2
6. Provision of daycare, nursery at the workplace or places available in other childcare institutions	2
7. Summer camp for children	2
8. Room for breastfeeding and rest	2
Future development of equal opportunities/diversity policy	2
Of which:	
1. Plans to introduce anti-discrimination measures to improve equal opportunities for disadvantaged groups of workers	1
2. Additional human and financial resources are available to implement the planned measures	1
Total	100

Source: Tardos, 2011, 2017.

II. Miscellaneous section / Sección miscelánea

LO MARGINAL EN EL CENTRO. FORMAS DEL SILENCIO EN LA POESÍA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA ESCRITA POR MUJERES

THE MARGINS AT THE CENTRE: FORMS OF SILENCE IN CONTEMPORARY SPANISH POETRY WRITTEN BY WOMEN

MARÍA EMA LLORENTE

Author / Autora:

María Ema Llorente
Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales(IIHCS)
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Cuernavaca, México
emmall@uaem.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8092-9837>

Submitted / Recibido: 14/12/2022

Accepted / Aceptado: 02/05/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Ema Llorente, M. (2024). Lo marginal en el centro. Formas del silencio en la poesía española contemporánea escrita por mujeres. *Feminismo/s*, 43, 313-340. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.12>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 María Ema Llorente

Resumen

El artículo se centra en el estudio de tres formas de aparición del silencio en poemas españoles contemporáneos escritos por mujeres. El tema del silencio literario se combina en este caso con la conciencia de género y con una actitud de testimonio y denuncia. Partiendo de una introducción histórica de la situación de las mujeres y las escritoras en España y de una revisión terminológica y crítica del tratamiento del silencio en la literatura y la poesía actual, se analizarán poemas de autoras como Juana Castro, Montserrat Cano, Lola Crespo, Sonia San Román, Laia López Manrique y Alba González Sanz, publicados en el siglo XXI. Tomando como referencia las ideas desarrolladas por Eduardo Chirinos (1998) con relación al silencio, y las nociones de logofagia y productividad de lo fónico de Túa Blesa (1998, 2004), se intentará demostrar cómo el silencio se utiliza en estos poemas como una forma de subversión, que convierte la marginalidad social femenina fruto del sistema patriarcal en centralidad textual. Los distintos usos del silencio que aparecen en esta poesía –el silencio temático, expresado, verbalizado o referido; el silencio representado mediante distintos tipos de pausas, huecos y

vacíos textuales; y el silencio aludido a través de marcas y recursos que dan cuenta de la incapacidad de comunicar y de la ausencia de un discurso propio— permiten cuestionar y desmontar el lenguaje poético convencional, en la búsqueda de una forma de expresión que se aleje de los estereotipos y modelos de género dominantes y de sus convenciones de escritura. El estudio de las formas que adopta el silencio en la poesía contemporánea escrita por mujeres supone un paso más en los intentos de valorar y visibilizar esta escritura, que viene a sumarse a otras actividades de recuperación y divulgación.

Palabras clave: poesía escrita por mujeres; silencio; violencia; estereotipos femeninos; discurso patriarcal; identidad femenina; logofagia; potencial sonoro.

Abstract

The article aims at exploring three forms of silence in contemporary Spanish poems written by women. The topic of literary silence is fused here with gender awareness and an attitude of testimony and social criticism. Following a historical introduction to the situation of women and female writers in Spain and a terminological and critical review of how silence is addressed in poetry today, a number of poems by authors such as Juana Castro, Montserrat Cano, Lola Crespo, Sonia San Román, Laia López Manrique and Alba González Sanz, published in the 21st century, will be analysed. Based on the thoughts on silence developed by Eduardo Chirinos (1998) and the notions of 'logophagy' (*logofagia*) and 'phonic productivity' (*productividad de lo fónico*) by Túa Blesa (1998, 2004), this paper seeks to show how silence is used in these poems as a form of subversion, which turns the female social marginality resulting from a patriarchal system into textual centrality. The different uses of silence in this poetry—thematic silence, expressed, verbalized or referred to; silence represented by different types of pauses, gaps and textual voids; and the silence alluded to through brands and resources that account for the inability to communicate and the absence of one's own discourse—allow for conventional poetic language to be challenged and dismantled in the search for a means of expression that moves away from the prevailing gender stereotypes and models and their written forms. The study of the different appearances of silence in contemporary poetry written by women can be seen as one more step in the attempt to understand and make this writing visible, which adds to other current tasks of recovery and dissemination.

Keywords: poetry written by women; silence; violence; feminine stereotypes; patriarchal discourse; female identity; logophagy; sound potential.

1. INTRODUCCIÓN

El silencio, entendido tanto de manera literal, en forma de ausencia de voz, palabra y discurso, como metafórico, en la falta de productos artísticos y publicaciones literarias, ha acompañado a la mujer en distintos momentos de la historia. Este silencio, derivado del sistema patriarcal y su concepción particular de los géneros, supone la marginación, exclusión y negación de la mujer en diferentes ámbitos—individual, social, político, económico, cultural y artístico—, y puede entenderse como una exclusión general del lenguaje y del discurso. Este silencio ha llegado a considerarse una condición propia del género femenino, tal como señala De la Paz (2018):

Es fácil afirmar y demostrar que el silencio se ha asociado siempre al género femenino. No nos referimos ya aquí al silencio metafórico, referente a la ausencia de voces femeninas en el arte, la literatura y la política, entre otros, sino al silencio literal como rasgo deseado de una mujer, cuya decencia pasaba también por permanecer en silencio. Las mujeres calladas, sumisas y recatadas han sido un peón para el sistema patriarcal, una forma de imposición y dominación que ha garantizado la continuidad del privilegio social, cultural, político y económico para el hombre. (p. 79)

Identificar el silencio de las mujeres con la imposición y la dominación permite constatar la violencia que implica todo acto de silenciamiento, ejercido con la finalidad de proteger y perpetuar el sistema dominante. En palabras de Tamara Tenenbaum (2019):

La operación del silenciamiento de las mujeres cumplió una serie de funciones claves en el sostenimiento de su opresión: se prohíbe y cuando ya no es posible se burla y se desacredita su palabra—su testimonio en un juicio, su historia oral, su literatura, su producción científica— para ejercer violencia sobre ellas sin consecuencias; y al mismo tiempo que se les silencia para violentarlas, se les violenta para silenciarlas, para evitar la circulación de discursos que pongan en cuestión o en evidencia el orden patriarcal vigente. El silenciamiento es causa y efecto de la violencia. La literatura producida por mujeres se produce sobre y contra ese trasfondo: hable de lo que hable, se relaciona con ese intento de callarlas. (para. 3)

Como apunta la autora, la literatura escrita por mujeres debe enfrentar necesariamente ese silencio histórico, genérico y discursivo que ha invisibilizado su producción literaria por motivos tanto políticos como ideológicos y

editoriales. Sharon Keefe Ugalde (2006) señala dos causas de este silenciamiento de la mujer en España, donde se combina, en su opinión, la situación política de la dictadura y la censura de género:

Durante el régimen franquista llevaban a la espalda el peso de una doble censura –la nacional, que negaba la libre expresión de una política de oposición y acceso a información del extranjero, y la de la feminidad «oficial» que limitaba o castigaba la participación de la mujer en la esfera pública. Al contrario de la censura nacional, la del género no se elimina por decreto porque el silenciamiento de las mujeres como grupo tiene raíces profundas en la cultura occidental. (p. 657)

Como relata Cinta Montagut (2014), esta situación, en lo que respecta especialmente a la «censura nacional», empieza a modificarse con la muerte del dictador y el cambio político consecuente:

En 1975 muere Franco y se produce la llamada Transición con la aprobación de 1978 de la Constitución que permite la libertad de expresión y las elecciones democráticas. El panorama cultural español cambia radicalmente y en ese cambio tienen mucho que ver las escritoras que son conscientes de la represión que han sufrido en los años de la dictadura que encorsetaba su expresión muchas veces a través de la autocensura. (pp. 203-204)

En el caso de la poesía, este silenciamiento puede apreciarse, entre otras cosas, en la ausencia de nombres femeninos en las antologías de poesía publicadas en España, aspecto en el que han reparado autores como José María Balcells (2009), Fernando Candón Ríos (2017) y Marta López Vilar (2019).

A pesar de los distintos esfuerzos de recuperación y visibilización realizados en la actualidad, la publicación de poesía escrita por mujeres sigue siendo aún menor, como afirma Ana Rodríguez Callealta (2020). Según esta autora, la realidad confirma que «los espacios compartidos siguen perpetuando la tradicional marginación de las poetisas», lo que hace necesario continuar mostrando y difundiendo esta producción lírica, que no debe ser ignorada en los panoramas críticos y las historias de la literatura (Rodríguez Callealta, 2020, pp. 19-20).

Para intentar contrarrestar esa condición invisible o «(tras)lúcida» (López Vilar, 2019) de las autoras en la historia literaria española, se han llevado a cabo distintas acciones. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, las numerosas antologías de poesía escrita por mujeres que han aparecido en

los últimos años, que, junto a otros proyectos e iniciativas, están orientadas a visibilizar a poetas silenciadas o infravaloradas y llenar un vacío evidente en la sociedad actual.

El silencio o silenciamiento de las mujeres relativo a la ausencia de publicaciones, exclusión de la historia literaria y del canon y discriminación en los premios, menciones y reconocimientos es un tema que está siendo tratado por la crítica y que ha empezado a recibir atención a través de distintas medidas compensatorias. Sin embargo, creo que no ha sido tan estudiada la forma en la que las propias autoras hacen referencia en sus textos al silencio, tematizándolo de diferentes maneras y convirtiéndolo en un aspecto central de sus composiciones.

El objetivo de este trabajo será precisamente analizar distintas formas de tratamiento y aparición del silencio en poemas españoles contemporáneos escritos por mujeres que muestran una postura crítica respecto al lugar ocupado por la mujer en la historia y en la literatura. El tema del silencio literario se combina en este caso con una conciencia de género y una actitud de testimonio y denuncia de la situación de las mujeres en España, tal como muestran poemas de distintas autoras, entre las que se encuentran Juana Castro, Ángeles Mora, Montserrat Cano, Mada Alderete, Irene Sánchez Carrón, Inma Luna, Lola Crespo, Sonia San Román, Laia López Manrique y Alba González Sanz, publicados en su mayoría en el siglo XXI.

Sobre el silencio textual y literario han reflexionado autores como George Steiner (1967), Amparo Amorós (1982), Rae Armantrout (1985), Carmen Bobes Naves (1992) y Eduardo Chirinos (1998), entre otros. Desde el punto de vista de la crítica feminista también han tratado el tema Hélène Cixous (1995) y Luce Irigaray (1999).

En épocas más recientes, y en relación con el silencio poético, destacan, en primer lugar, los estudios de Ramón Pérez Parejo (2013a, 2013b). En el primero de ellos, resultado del congreso sobre el silencio celebrado en octubre de 2009 en la Universidad de Paderborn (Alemania), el autor distingue entre *hablar del silencio*, temática que puede abordarse desde cualquier estilo, y *hablar desde el silencio*, algo que denomina una estética o una poética del silencio (Pérez Parejo, 2013a, p. 25).

Posteriormente, en 2018 tuvo lugar el XV Seminario de Poesía organizado por miembros de la Universidad de Córdoba y la asociación cultural La

Manzana Poética, titulado «La poética del silencio en las autoras españolas del último cambio de siglo». Este seminario se centró en la escritura del silencio hecha por mujeres –cuya tradición y estudio se había limitado en el caso español a la obra de José Ángel Valente o Pere Gimferrer–, llegando a considerarla como un rasgo propio de las escritoras del cambio de siglo, que desarrollan este tema de manera especial.

También se han ocupado del silencio en la poesía española contemporánea autores como María Ángeles Hermosilla (2020) y Javier Helgueta Manso (2020). Este último autor menciona la división que existe entre los estudios que se enfocan en el silencio impuesto a las mujeres por circunstancias históricas, políticas y heteropatriarcales y aquellos que estudian el silencio textual como forma de expresión y parte de una poética del silencio (Helgueta, 2020, p. 176). El autor propone además una distinción entre lo que denomina *poesía silenciada*, *poesía silenciaria* y *poesía silente*. La poesía silenciada tiene que ver con el plano social y político; la silenciaria, con el plano trascendental; y la silente, con el plano material-individual (Helgueta, 2020, p. 177).

En este trabajo, el silencio que aparece en los poemas de las autoras mencionadas se analiza bajo tres aspectos o formas distintas. La primera de ellas tiene que ver con las alusiones y referencias al silencio en los textos. A través de distintos procedimientos, los textos aluden a la situación social e histórica que se produce en contextos de desequilibrio y desigualdad. Se trata en estos casos, como se dijo, de un hablar sobre el silencio (Pérez Parejo, 2013a, p. 26), de referirse a esa forma de silencio que tiene que ver, en palabras de Helgueta, con el mutismo o la voz silenciada de algunos sectores de la población, marginados históricamente por el totalitarismo y sus diversas estrategias disciplinarias (Helgueta, 2020, p. 176). Este primer grupo de poemas funciona así como testimonio, tanto personal como colectivo, de estos actos de violencia y marginación.

La segunda forma tiene que ver con la estrategia de hacer que sea el silencio mismo el que se exprese en los textos a través de vacíos, omisiones, huecos y silenciamientos de la dicción. En este caso, el poema se silencia momentáneamente para mostrar o comunicar algún aspecto relacionado con la identidad de género o con distintos tipos de violencias, injusticias y abusos. Se aproximaría a lo que Pérez Parejo (2013b, p. 26) denomina poética

o *estética del silencio* y Javier Hergueta (2020, p. 177) refiere como *estética silenciaria*, pero no en la línea de la poesía mística, emotiva o contemplativa, ni de la purista, meditativa o intelectual (Pérez Parejo, 2013a, p. 29), sino aplicada u orientada, en ese caso, como se adelantó, a temas relativos a la condición de las mujeres.

Finalmente, los poemas también hacen referencia al silencio mostrando la ausencia de un lenguaje y una tradición poética propia, que conduce a las mujeres a la búsqueda y la experimentación con el lenguaje. Se acercaría a la línea de poesía experimental, de ruptura y tachadura, que Pérez Parejo (2013a, p. 29) refiere como una posibilidad dentro de la estética del silencio. Aunque la experimentación formal no es exclusiva de la escritura hecha por mujeres ni se limita a periodos históricos concretos, en este caso coincide con una preocupación temática y social. Esta última forma de silencio hace referencia específicamente a las mujeres como escritoras y poetas, pues se refiere al lenguaje de una tradición poética mayoritariamente masculina.

2. EL SILENCIO VERBALIZADO. TESTIMONIO, DENUNCIA Y CRÍTICA

La primera y más evidente forma de presencia del silencio en esta poesía consiste en su aparición como tema en los poemas, mencionado o aludido a través de distintos procedimientos. Se trata de un silencio verbalizado, expresado, que evoluciona desde la ausencia de palabras en el plano real o extratextual, a la presencia en el plano textual y discursivo. Este tipo de silencio evidencia la paradoja que rodea al acto de referir o expresar el silencio –que consiste por definición en la ausencia de palabras– mediante las palabras mismas; hablar de la ausencia mediante la presencia (Chirinos, 1998, p. 75).

Los poemas de este primer grupo hacen referencia al silencio que proviene de la prohibición, la negación, la coerción y la censura. Se trata de un silencio activo, relacionado con la borradura o la tachadura, con el *taceo*, siguiendo la terminología lacaniana; el silencio de la represión de lo que existe, que pone en evidencia, como apunta nuevamente Eduardo Chirinos (1998), una posición subordinada en las relaciones de poder:

La supervivencia del verbo «tachar» (esto es, borrar lo ya escrito hasta hacerlo ininteligible) supone un ejercicio de violencia implícito en

expresiones como «tachar a una persona», presente, por ejemplo, en la imposición de San Pablo que obligaba a las mujeres a guardar silencio en la iglesia: «Mulier *tacet* in ecclesia. (p. 184)¹

Los poemas analizados en este apartado funcionan, por un lado, como testimonio de esa imposición de silencio –*taceo*–, al dar cuenta de la realidad histórica y social en la que viven las mujeres y del contexto al que aluden los poemas. Por otro lado, constituyen una forma de desobediencia, al romper la prohibición y poner en palabras toda una serie de vivencias, experiencias, imaginaciones o deseos, desempeñando una labor de crítica y denuncia de esta situación. Se desafía al silencio y al silenciamiento mediante el lenguaje mismo.

Estos poemas resultan interesantes por la información que ofrecen de ese contexto histórico, relativa a los agentes responsables del silenciamiento; a la violencia que este silenciamiento supone, patente en los elementos y las formas empleadas en la acción obstrusiva del *taceo*; a los aspectos concretos que se silencian en cada caso –el cuerpo, la identidad, los sentimientos, las opiniones, los deseos, la sexualidad–; a los términos que constituyen esas palabras prohibidas o tabú para la mujer, entre las que destaca especialmente la palabra «no»; y a las figuras y formas de caracterización y (auto)representación textual que se derivan de este silenciamiento. Por cuestiones de espacio, me detendré únicamente aquí en este último aspecto; aquellos casos en los que los textos recrean personajes femeninos marginales y convierten este descentramiento social en una centralidad textual.

El silencio impuesto a las mujeres como parte de un determinado modelo de feminidad, al alejarlas del lenguaje y del discurso, implica también un acto de exclusión del espacio social y público. La marginalidad lingüística se corresponde con una marginalidad espacial y viceversa. Algunos de los poemas contemporáneos recrean figuras femeninas aisladas, descentradas y silentes. En el poema «*Ecce homo*», de Juana Castro (1994), las alusiones a este tipo de mujer se relacionan directamente con el espacio que ocupa y con la representación cosificada y desvalorizadora que se ofrece de ella:

1. Las cursivas son del original.

Soy sólo una mujer
sentada en la banqueta.
Me ha pintado la noche
yerma al claro de agosto, despojada.
Aquí sólo el silencio
me acompaña y me fija, presa en mí
del instante.
Nada miro ni hablo.
Nada pienso, y estoy
como no están las piedras,
quizá como una carne
disecada y sin alma. Ni pregunto
ni espero

(p. 59)

Más recientemente, Ana Vidal Egea desarrolla un tema similar en el poema «La chica del guardarropa». En este caso, el poema transmite las reflexiones de esta mujer que desempeña un trabajo invisible en un local nocturno, lo que la convierte nuevamente en un ser excluido y marginado, cuya condición se transmite a través de las metáforas que se eligen para presentarla –«toda piedra», «armario» y «palabra seca»– (en García-Teresa, 2019, p. 334). Puede pensarse que el breve espacio de este guardarropa y la función de recibir y guardar las prendas de los clientes supone, de alguna manera, una ampliación del espacio doméstico y del cautiverio que representa para las mujeres, y perpetúa, en cierto modo, el estereotipo de la esposa y madre, centrado en la atención y cuidado de los otros, y excluida de participar en esa fiesta social a la que asisten los demás.

Una situación parecida se presenta en el poema «El baile», de Sonia San Román (2017), en el que a través de la ironía se critica la división de géneros en la sociedad patriarcal. Utilizando la idea del baile y la partida de cartas como metáforas de la vida, el poema plantea la situación de desigualdad que existe entre los géneros femenino y masculino, que se corresponden con los valores de marginalidad, pasividad y sumisión, en el primer caso, y centralidad, actividad y dominación, en el segundo:

No puedo pasar.
 Tengo todas las llaves pero me vetan la entrada y debo asumirlo con
 [elegancia
 y sin estridencias.
 Según las reglas de los tuyos, las damas no deben gritar.
 Pero no esperes alegría ni complacencia en mis actos.
 Me sentaré en silencio y ocultaré mi mirada de eterno aburrimiento
 ante tus gestas admirables.
 En el país de mi abanico fingiré refrescarme pero te estaré mostrando
 todas mis cartas.
 Como verás, mi combinación es excelente pero, en la partida,
 tú siempre juegas de farol y ganas.
 (p. 39)

Mediante la alusión a «los tuyos» se hace referencia en este caso al género masculino y a las reglas de comportamiento que establece para las mujeres, entre las que se incluye el silencio y la abstención de participar en ese «baile» al que alude el título. Aunque la mujer que habla en el poema tiene una combinación de cartas «excelente», debe limitarse a escuchar «las gestas admirables» del hombre y a asentir en silencio, limitando su lenguaje al idioma cifrado o codificado de los abanicos.

Tener negado el acceso a la palabra equivale de esta forma a tener negado el acceso a unos espacios concretos –«No puedo pasar»– y también a las acciones que los acompañan. A la mujer le corresponde el papel de observadora desde el margen, desde lo lateral. A través del lenguaje se le presenta un mundo completo, en apariencia, lleno de posibilidades, del que sin embargo se le impide disfrutar. Su actuar debe restringirse a espacios aparte y limitarse, como se mencionaba en el poema anterior, a asentir en silencio. En el poema «Las palabras», de Inma Luna (2014), que muestra el contexto religioso de la España de la dictadura y sus procesos de socialización de género, se alude precisamente a ese doble acto de mostración y ocultación de las posibilidades del mundo y de la vida, que pone ante los ojos de las mujeres una serie de realidades para después restringirles el acceso a ellas, censurando con este acto tanto una dimensión posible de las propias palabras como de las mujeres mismas:

Ellas nos enseñaron las palabras preciosas:
 Libertad, gozo, entrega, amor y éxtasis.
 Más tarde, cuando empezamos a entenderlas,
 nos las arrebataron de la boca.
 Eran las celadoras del léxico divino.
 (p. 27)

Finalmente, la marginación espacial asociada a la expresión se muestra también en el poema «Derecho al vuelo», de Andrea Mazas (en García-Teresa, 2019). Este poema utiliza la metáfora de la jaula para hacer alusión de nuevo al encierro o el cautiverio que comparten muchas mujeres, que supone su aislamiento y su exclusión e impide no solo su movimiento en libertad, sino también su palabra, su «canto»:

No saben muy bien quiénes son algunas mujeres.
 Las hay que llevan la jaula por fuera
 y se mimetizan con sus varillas.
 Se contonean alegres ciertas mañanas
 al son de su canto apresado.
 [...]

 No, no saben muy bien
 quiénes son esas mujeres
 ni yo tampoco
 ni quién nos puso la jaula encima
 pero nos miro con ternura desde mi columpio,
 desde donde sueño cielo y no juicio ni jaula,
 [...]

 (p. 197)

Las alusiones a los distintos tipos de silencios y actos de silenciamiento mencionados en este primer apartado se confirman en otros poemas contemporáneos, entre los que se encuentran «Menstruación», de Milagros Salvador, del poemario *Habitando la sombra* (2006); «Persiguen contenerme» de Olalla Castro Hernández, de *La vida en los ramajes* (2013); «Maternidad», de Laia López Manrique, incluido en *La mujer cíclica* (2014); «Cuidar», de Ana Gálvez, de *Raro es pensar* (2016); «El legado», de Beatrice Borgia, incluido en *Los grajos no entienden de colores* (2015); y «Escribo contra los hombres», de María Monjas Carro, de *Nadie hablará de nosotras* (2018).

Quizá más importante que la enumeración de los distintos ejemplos de este silencio, que constituyen en realidad variantes expresivas o creativas de la misma idea, sea el hecho de enunciarlo y lo que esta enunciación revela de las condiciones sociales en las que han vivido y viven muchas mujeres. Los poemas de este primer grupo evidencian cómo el silencio constituye una herramienta de control que sirve para imponer y perpetuar la división de roles de género que opera en el sistema patriarcal. Sirve para mantener y justificar la distribución de los espacios atribuidos a cada uno de los géneros –público y privado; social y doméstico– y para afianzar los rasgos de un modelo de feminidad asociado a la pasividad, la sumisión y la obediencia. Los poemas funcionan a modo de documentos que testimonian, denuncian y critican esa situación, haciendo de la marginalidad social el centro de la composición poética.

3. EL SILENCIO REPRESENTADO. LA ELOCUENCIA DE LA OMISIÓN

Además de la mención, existe otra forma de silencio poético que consiste en su aparición en los textos. Se trata de una comunicación sin palabras o, más bien, de una comunicación que alterna las palabras y los silencios, las presencias y las ausencias, para dejar sugerido o apuntado el contenido que se quiere expresar sin llegar a decirlo. Este tipo de silencios, que proviene del silenciamiento de la hablante, del *sileo*, diferente al silencio impuesto o *taceo* visto en el apartado anterior, puede verse como un caso de autocensura, que se manifiesta en una suspensión momentánea del hablar y convierte el silencio en un silencio textual o representado. Es el tipo de silencio que Eduardo Chirinos (1998, p. 28) incluye dentro de los *silencios del texto* para distinguirlos de los silencios del autor y del lector, y al que Emma Sepúlveda-Pulvirenti (1986) alude de la siguiente forma:

De este no decir –o imposibilidad de decirlo–, salen las pausas o las llamadas páginas en blanco, que dicen con silencio lo que las palabras escritas no pueden expresar. Este silencio niega la palabra, pero está hecho de ella –en este momento, el espacio se vuelve escritura. (p. 279)

Es decir, los blancos y las ausencias se semantizan, adquieren significado y resultan elocuentes. Este tipo de prácticas se acercan a lo que Túa Blesa (1998, p. 15) califica como *logofagia* textual y se manifiesta en forma de

pausas, omisiones, huecos, blancos y vacíos de información que se utilizan para transmitir el significado de manera indirecta. En estos casos, lo referido no está en realidad dicho ni presente en el texto, sino ausente, y hay que inferirlo o deducirlo por el contexto. El texto llega hasta un cierto límite y allí se detiene para mostrar lo que puede entreverse sin necesidad de ser verbalizado, algo que pone de relieve nuevamente la relación que guarda el silencio con la idea de umbral y de margen vista en el apartado anterior. Lo no dicho es en estos casos lo más importante, lo que cobra valor y se transmite a través del contraste con lo expresado, de forma semejante al blanco de una diana que se hace visible gracias a todo lo que la rodea y que apunta en su dirección. El silencio se convierte en estos casos en el lenguaje de las mujeres, en un lenguaje subalterno, que adopta esa marginalidad histórica y la convierte en centralidad textual, haciendo de su desventaja una vía de comunicación. Paradójicamente, y como refiere Javier Helgueta (2020), esta forma de utilización del silencio por parte de las autoras da muestras de su independencia y de la fuerza de su voz y su enunciación:

Los fenómenos de la negatividad se convierten en refugio social y material estético para las escritoras y artistas. Si antes constituyó una imposición cultural –política, heteropatriarcal–, poesía silenciada, después deviene tema recreado trascendentalmente –poesía silenciaria– o tono que marca la propia voz –poesía silente–. El empleo del silencio por parte de las mujeres en la poesía española de postdictadura y del cambio de siglo se convierte en una de las pruebas de su progresivo empoderamiento. (p. 176)

Podría hablarse así, en cierto modo, de una poética negativa, pero entendida no en el sentido de un intento de referir «la nada» o «aquello que no es», como ocurre en los *lenguajes apofáticos* (Cussen et al., 2018, p. 138), sino de un tipo de omisión que tiene que ver con lo silenciado en cuanto inefable, traumático o reprimido. Se trata de recuperar la capacidad expresiva o elo-cuente del silencio; recuperar su potencialidad ignorada o invisible, negando su aparente intranscendencia, idea que se sugiere en el poema «La esquina afilada del silencio», de Olalla Castro (2016): «Parecía redondo, inofensivo,/ incapaz de cortar, a todas luces./ Nadie reparó,/ hasta que ya fue muy tarde,/ en la esquina afilada del silencio» (p. 58). Esta idea del silencio como un arma aparecerá también en otro texto de la misma autora que se comentará más adelante.

Como primer ejemplo de esta escritura logofágica puede citarse el poema en prosa de Montserrat Cano (2006) «Es larga, largísima cadena». En él, la logofagia se manifiesta a través de la repetición con variantes que el poema utiliza para corregirse o autocorregirse a medida que va avanzando, convirtiendo el texto mismo, en lo formal, en la cadena a la que se hace referencia desde lo temático. Esta forma de composición consigue trasladar al texto la idea de un ideal de vida que se persigue, pero que nunca llega a alcanzarse. Ese ideal es precisamente la felicidad, la realización y la plenitud prometida por el discurso del amor romántico y el tipo de vida que este ideal ofrece a las mujeres. La autocorrección constante que tiene lugar en el texto representa la distancia o la divergencia permanente que existe entre la perfección de las ideas transmitidas y la realidad con la que choca ese ideal, produciendo una deriva constante. El poema reproduce verbalmente el recorrido realizado en la búsqueda incansable de esas ideas, algo que resulta en sí mismo frustrante e insatisfactorio y que se perpetúa en la transmisión familiar de madres a hijas:

Esa larga, larguísima cadena.

Una mujer sueña una palabra, un beso, una canción, la luna. En su vida hay una palabra, un beso, una canción, la luna, pero no son el sueño, ni siquiera su sombra. Sin embargo, ella entrega a sus hijas la memoria de una palabra, un beso, una canción y una luna perfectos. Ellas esperan el gozo que describió su madre, no saben nada de palabras, ni besos, ni canciones, ni luna, y sienten una cierta tristeza cuando palabras, besos, canciones y la luna no son el sueño ni la sombra del sueño. Callan su desilusión y su fracaso y sus hijas heredan el sueño inalcanzable de palabras, besos, canciones y una luna muy falsa... (p. 31)

Otro ejemplo de este silencio textual, con una realización diferente y distintas intenciones, lo constituye el poema «Padre», de Juana Castro (2000). De forma ambigua y velada, el poema hace referencia a un episodio de abuso por parte de la figura que se menciona en el título. Este acto solo se insinúa y se da a entender por la situación que el poema describe, aprovechando la elocuencia del silencio por omisión. En el lugar del hecho en sí, en el momento exacto en el que esto ocurre, la dicción del poema se interrumpe y se sustituye por un espacio en blanco, por una pausa verbal y un mayor espaciado entre las líneas. Tras esta pausa, el poema vuelve al inicio, mostrando el

escenario en el que se encuentran los personajes y apartándose de la acción principal, como si de un movimiento de cámara se tratara²:

Esta tarde en el campo piafaban las bestias.
Y yo me quedé quieta, porque padre
roncaba como cuando,
zagal, dormíamos en la era.
Me tiró sobre el pasto
de un golpe, sin palabras. Y aunque hubiera podido
a sus brazos mi fuerza,
no quise retirarlo, porque padre
era padre: él sabía qué hiciera.
Tampoco duró mucho.

Y piafaban las bestias.

(p. 22)

La hablante del poema, que conoce el desarrollo de los hechos, juega con el contenido del texto y modula o racionaliza lo que sabe, lo que dice y lo que calla, utilizando esta modulación como estrategia expresiva y defensiva al mismo tiempo³. Como señala Eduardo Chirinos (1998) con relación al uso de los silencios que aparece en discursos testimoniales como los de Rigoberta Menchú, en este tipo de prácticas se demuestra el control que tiene el testimoniante sobre su discurso, que se manifiesta en el dominio que ejerce sobre sus silencios y en la forma en la que estos se utilizan para velar y desvelar al mismo tiempo una determinada información: «lejos de suprimir la mención a sus ‘secretos’ (y con ello negarles carta de presencia), la hablante los textualiza y consigue llamar la atención sobre ellos, a la vez que silencia astutamente sus contenidos» (p. 189). El silencio presente en el poema anterior supone así esa materialización del secreto, que se hace presente a través de ese vacío elocuente. Además del saber o no saber y del decir o no decir a

2. Amparo Amorós (1982, p. 75) incluye precisamente las técnicas cinematográficas dentro de las estrategias que analiza en *La retórica del silencio* como una posibilidad de manifestación textual del silencio.

3. Se trata del tipo de estrategia que Josefina Ludmer (1984, p. 48), comentando la *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, de Sor Juana Inés de la Cruz, denomina *tretas del débil*, que tienen que ver, precisamente, con el uso y la combinación o dosificación de esos tres elementos –saber, decir y no– con los que juega el texto como mecanismo de defensa de la subalternidad ante la autoridad.

los que alude Ludmer, creo que puede hablarse aquí también de un cuarto elemento que es el poder o no poder hacer. En estos poemas, el discurso y el lenguaje sí suponen una forma de defensa de la subalternidad ante la autoridad, pero demuestran, precisamente, esa posición de subordinación e incapacidad ante esas figuras y sus imposiciones. En el poema de Juana Castro (2000), la hablante declara tener la fuerza suficiente para resistirse al ataque de su agresor, pero el poder de este sobre ella va más allá de la fuerza física y se muestra como un poder psicológico, ejercido por la figura paterna que representa en este caso a la autoridad: «Y aunque hubiera podido/ a sus brazos mi fuerza,/ no quise retirarlo, porque padre/ era padre: él sabría qué hiciera» (p. 22).

La idea del poder y la sumisión aparece también en el tercer poema que mencionaré como ejemplo de este segundo tipo de silencio textual, «La muñeca rusa (2). La lista macabra», de Mada Alderete (2007). Este poema, que utiliza como el de Juana Castro el recurso textual del espaciado o el blanco interlineal y los puntos suspensivos para materializar el silencio, se enuncia bajo la forma de una entrevista realizada a una mujer extranjera. La entrevista se compone de una serie de preguntas, orientadas a conocer en detalle el tipo de agresiones sufridas por la mujer, que integran esa lista macabra a la que alude el subtítulo del poema: «Se sienta a mi lado/ para hacer la entrevista/ 'en profundidad'/ que tiene también una larga/ y macabra lista/ de posibilidades/ patadas/ mordiscos/ empujones/ bofetadas/ estrangulamientos/ puñaladas/ violaciones/...» (p. 16). La lista que se ofrece, sin embargo, no es completa, tal como sugieren los puntos suspensivos, que dejan el poema abierto a otras posibles agresiones. La mujer entrevistada responde con monosílabos y con gestos de cabeza, quedando los hechos ocurridos silenciados verbalmente y referidos únicamente en la lista inicial: «ella me va diciendo sí o no/ con la cabeza agachada/ dice a casi todo sí» (p. 16). De esta forma, su historia no la cuenta ella directamente, sino que deben reconstruirla nuevamente las y los lectores a través de los indicios que ofrece quien recoge y valora el testimonio. La técnica de la entrevista, utilizada en este poema como estrategia textual, deja espacio para los vacíos y los silencios en su estructura de preguntas y respuestas. De hecho, el uso de la forma dialogada constituye una de las cuatro formas de silencio señaladas por Emma Sepúlveda-Pulvirenti (1990, p. 205) para la poesía española

contemporánea. El espacio que separa los parlamentos de las distintas voces poéticas, así como la ausencia de transcripción completa de las respuestas, unido al uso de los puntos suspensivos, configuran ese silencio o blanco textual, omisión que remite de nuevo a un episodio frustrante, desagradable o traumático que no se menciona directamente.

Desde el punto de vista de la enunciación, este tipo de silencio del texto puede entenderse también como un gesto del habla y del poema. Esta vinculación del silencio enunciativo con el gesto aparece ya apuntada en el inicio del artículo de Rae Armantrout (1985), en el que, como introducción a su trabajo, y definiendo ese efecto estético por el que la autora se siente atraída, afirma lo siguiente: «I felt it had something to do with empty space left in a work, or following one, a kind of palpable stoppage, a silence that was a gesture» (p. 31). Sobre esta idea del silencio como gesto reflexiona también Roberto Cruz Arzábal (2015). El autor apunta esta recurrencia de lo ausente y de lo no dicho como una característica propia de las poéticas recientes y la relaciona con un contenido emocional no desarrollado del poema:

En una época en la que las emociones son producidas masivamente mediante las experiencias de consumo, en el espacio del poema son modificadas mediante una puesta en ausencia que no las muestra como una realización sino como una potencia. Lo que siempre está por decirse en los poemas aparece, al menos relacionado con las emociones, como un gesto. (para. 3)

Con la palabra gesto no se hace referencia aquí, como explica el autor, a movimientos corporales, sino a algo que está más allá. Lo emocional no está ausente del poema, sino que aparece en sus huecos, sus silencios y sus afecciones. El silencio del poema se convierte así en signo, en huella de aquello que pugna por hacerse presente. Se trata de reductos de significación condensada que hay que incorporar a lo dicho, «palabras en la tangente para hablar del mundo sin tocarlo propiamente sino haciendo del habla un gesto que se refiere al habla» (Cruz, 2015, para. 8).

4. EL SILENCIAMIENTO DE LA TRADICIÓN Y LA INSUFICIENCIA DEL LENGUAJE. LOS IDIOMAS AÓSITOS Y LAS HERIDAS TEXTUALES

Como tercera posibilidad, algunos textos poéticos escritos por mujeres aluden al silencio en cuanto carencia de discurso, haciendo evidente la falta de un lenguaje poético propio, que se aparte del lenguaje poético tradicional y de las imágenes y los estereotipos femeninos que ha consolidado. Mercedes Bengoechea (1992, p. 49) señala que la mujer ha estado silenciada en el ámbito literario, entre otras causas, por carecer de un lenguaje apropiado, lo que le impide muchas veces nombrar lo que le ocurre porque «no encuentra palabras para hacerlo» (p. 54). Esta falta de un lenguaje propio conduce a la necesidad de buscar otra forma de comunicar. Para ello, las mujeres que quieren apartarse de ese lenguaje convencional deben someterlo a una serie de operaciones que afectan de igual forma a lo existente o lo dicho y a lo silenciado, tal como ya apuntaba Luce Irigaray en *Ser dos*. Para esta autora, la posibilidad de la existencia de una lengua femenina pasa necesariamente por la revisión del lenguaje masculino, lo que implica tanto la resignificación de la palabra pronunciada como la exploración del potencial de lo no dicho (Fusco, 2019, pp. 37-38). Ambos procesos constituyen mecanismos de experimentación formal a través de los cuales las autoras construyen lenguajes alternativos y formas de expresión novedosas.

La experimentación con el lenguaje poético y la subversión de las formas convencionales no es algo exclusivo de la poesía más reciente y cuenta con algunos antecedentes dentro de la poesía española escrita por mujeres⁴. Ana Rodríguez Callealta (2020, p. 18) remonta esta búsqueda al Romanticismo –1840–, con el surgimiento de una generación de mujeres poetas. Ángel Luis Prieto de Paula (2020) reflexiona también sobre esta necesidad fundamental de la escritura de las mujeres de encontrar un lenguaje nuevo, diferente del que ha consolidado la tradición y el pensamiento masculino, que no perpetúe esquemas, estereotipos y roles. El autor, en consonancia con las ideas

4. Como antecedentes de estos intentos de abandono y ruptura de la tradición de escritura masculina se ha señalado, por ejemplo, la escritura de Ana María Moix, considerada por autoras como Sharon Keefe Ugalde (2006) como precursora de un planteamiento posmoderno-feminista. También se ha incluido dentro de este grupo de escrituras que desafían la tradición discursiva dominante obras de Pureza Canelo como *Habitable (Primera poética)* y *Tendido verso (Segunda poética)* (Ugalde, 2006, p. 655).

apuntadas arriba, insiste en esa necesidad de deconstruir el lenguaje y el discurso mediante lo que califica como «formas de disenso respecto a los cauces mayoritarios», que enumera de la siguiente forma:

La quiebra del metro, la suspensión del sentido ilativo, los vislumbres aló-
gicos, la retórica enjuta, la pérdida de conectores sintácticos, la prelación
de la mirada sobre lo mirado...: todas estas y otras señales son maneras
de plasmar el conflicto con un mundo heredado y el desacuerdo con las
palabras en que la realidad ha delegado su representación. (p. 74)

Por su parte, María Ángeles Hermosilla incluye la retórica del silencio dentro de las tres posibilidades que la autora registra en la escritura de mujeres que pretenden abandonar el discurso hegemónico. Como parte de esta retórica del silencio Hermosilla (2020, pp. 294-295) menciona, entre otras manifestaciones, la transgresión de las reglas sintácticas, la huida de lo racional, la logofagia, el uso de los signos de puntuación y los blancos tipográficos, aspectos que comparten algunos de los poemas que se analizan en este último apartado.

En estos poemas se reconoce de manera explícita la incapacidad o la insuficiencia del lenguaje convencional para expresar realidades más allá de las acostumbradas. En el poema «El infierno está en mí», de Ángeles Mora (2001, pp. 22-23), la hablante hace referencia a sus palabras como «palabras prestadas», que causan una sensación de falsedad y enajenación y que se oponen a su voz interior, único aspecto que se siente como algo auténtico. Puede pensarse que esta escritura poética se encuentra en un estado inicial u originario, que debe empezar a construirse desde lugares distintos a los acostumbrados. Algunos poemas registran la angustia que produce este estado incipiente; el hecho de enfrentarse a un espacio vacío y la incertidumbre que provoca la falta de confianza ante la posibilidad de traducir intuiciones y experiencias propias y comunicarlas a través de la palabra, tal como se menciona en el poema «Invocación», de Alba González Sanz (2012):

¿Qué sucederá si no soy capaz de atajar con mi espada el recuerdo,
poner voz a la voz de la tierra, geografía a la nada;

beberán del cordero los muertos
y me dirán: Nadie;

qué sucederá si no puedo blandir ante mí la palabra?».

(p. 8)

El acercamiento a este lenguaje nuevo puede realizarse, en primer lugar, a través de la corrección de la historia y la reescritura de su discurso. Un ejemplo de esta idea lo constituye el poema «Confesiones de Adán», de Irene Sánchez Carrón (2018). En este poema, es el propio Adán el que niega el relato bíblico y cuenta la verdadera historia de la manzana, de la que se deriva la culpa atribuida a la mujer a lo largo de la historia: «Para nada fue cierto/ que Eva me ofreciese la manzana./ Ella nunca lo hizo./ La historia verdadera no fue así» (p.17). En esta nueva versión, Eva encuentra la salida del Paraíso y se aleja, dejando solo a Adán, quien la busca sin éxito por todos los rincones de ese jardín abandonado. La voz de Eva se presenta en la memoria de Adán como una voz original, natural y auténtica, que carece de la mancha acostumbrada: «Cuando cierro los ojos/ me parece escuchar su voz de selva/ estrenando sonidos/ de un lenguaje sin mancha». (p. 18)

Una idea similar se relata en un breve poema de Lola Crespo (2012) que me parece muy significativo: «Me he dedicado a borrar las páginas del cuaderno./ No./ No está vacío.// Está listo» (p. 5). Este caso extremo de logofagia demuestra la necesidad ya mencionada de borrar o eliminar lo anterior para hacer sitio a lo nuevo, lo que se subraya en el texto mediante la diferencia de matiz que existe entre las palabras «vacío» y «listo».

Además de estos casos explícitos de corrección o borrado, otros poemas intentan compensar el peso concedido al logos en la poesía convencional utilizando un lenguaje que otorgue más importancia a lo sonoro y la sonoridad. Se trataría aquí de la diferencia entre el logocentrismo y el fonocentrismo apuntada por Derrida y recuperada por Walter Ong (1987, pp. 161-164) en su estudio sobre oralidad y escritura, y también de esa *productividad de lo fónico* mencionada por Túa Blesa (2004, p. 60). Creo que el poema de Laia López Manrique (2021) «Canción de las niñas a las que ronda el rótero» resulta muy ilustrativo en este sentido. En él se aprovecha el potencial sonoro de determinadas palabras, que se privilegia por encima de su sentido léxico o gramatical. Estas palabras que las niñas repiten a modo de conjuro –«muclágo, amonita, rosácea»– se utilizan para exorcizar la amenaza de la figura masculina que se menciona en el título:

Cuando el rótero vigila las
arcadas
de la casa
las niñas se ovillan, se
ladean.
No nos ve el
rótero
si cruzamos los
dedos
y decimos
el embrujo:
Mucílago, amonita, rosácea.
(p. 16)

Las niñas del poema crean su propio lenguaje a partir de la combinación y repetición de estas palabras procedentes del lenguaje común, cuyo significado desconocen, pero que están dotadas de una sonoridad particular y envolvente. Con este mecanismo, el poema ejemplifica ese acto de desposeer a las palabras de su significado habitual para apropiárselas y utilizarlas en un nuevo contexto:

No saben
lo que significan las
palabras,
[...]
Mucílago, amonita, rosácea.

El rótero dice:
«si contáis algo, os mato.»
Por eso
hemos aprendido
a hablar un idioma
apósito,
hecho de palabras
comestibles
y danzantes.
(p. 17)

Como ocurría en algunos poemas de los apartados anteriores, la prohibición hecha a través del lenguaje –«si contáis algo, os mato»– se desafía aquí con el lenguaje mismo, pero con un lenguaje otro, desarticulado y apropiado. Se

trata de un lenguaje «danzante», en el que las palabras se mueven y oscilan por su sonoridad, y también de un lenguaje «apósito», falso, inventado o vicario. Este y otros tantos lenguajes femeninos que ha documentado la historia, creados ante distintos tipos de necesidades y situaciones, han constituido un mecanismo de defensa y empoderamiento de la mujer en múltiples ocasiones (Showalter, 1999, pp. 89-94) y pueden verse como una vía de escape, una posibilidad de acción ante la impotencia o la falta de recursos. Además, como señala Chirinos (1998, p. 165), este tipo de expresiones se acercan, en su sonoridad y sinsentido, a los parlamentos mágicos y evocan las lenguas bárbaras, asociadas al poder misterioso que tienen los discursos de procedencia desconocida. Este poder mágico se confía en este caso a estas palabras adoptadas de otros contextos, a las que se atribuye el mismo poder de un veneno que al ser ingerido por el hombre que acecha provocará un daño en su cuerpo y terminará con su amenaza. Las palabras rescatadas se presentan así en calidad de objetos tangibles, convertidas en auténticas armas: «son anzuelos/ para que el rótero los coma y el/ veneno/ se extienda/ a través de su faringe/ celular/ como un cáncer». (Laia López Manrique, 2021, p. 17)

La misma tendencia a potenciar recursos sonoros aparece en otros poemas. Lo interesante para este trabajo, como ya se dijo, es la relación que existe entre este uso de la sonoridad y los temas concretos que tratan estos textos, centrados en situaciones de inferioridad y marginalidad social de las mujeres, como ocurre, por ejemplo, en el poema «Amor mío», de Juana Castro (2016), que explota los recursos de la aliteración y la paronomasia para denunciar las consecuencias de la violencia machista. El contenido latente o tácito de este poema –la identificación errónea del amor con la posesión, el control y la sumisión– se sugiere tanto a través de la doble lectura que permite la expresión del título –«amor mío»–, afectiva y posesiva, como a través del choque que produce la frase «amor de amordazar», que aprovecha la repetición de la secuencia «amor» para crear el contraste de una expresión paradójica. Este juego con la sonoridad, que va encadenando repeticiones y variantes –amor de amordazarse, de amortajar, de amordazar–, constituye el mecanismo constructivo de todo el poema, que asocia así términos contrarios en una misma imagen. Con esto se consigue llamar la atención sobre la ironía que encierra la aparente similitud de esas expresiones, cuya cercanía

es únicamente sonora y fónica, al tiempo que se realiza una crítica y una denuncia de esta forma de violencia contra las mujeres:

Antonia buena chica ingresó ya cadáver.

[...]

Amor de amaratarse amor que es amoldar
y amancillar.

Amor de amenazar amor de amurallar
amor de amartillar
y de amasijo.

Amor de amortajar.

[...]

Es el amor que amengua que amuralla
que amortece y amarra.

Amor de amuñecar amor que es amputar
amor de amilanar
y de ambulancia.

Amor de amordazar.

[...]

Mi señora mi dueña
mi rehén.

Amo mío mi amor.

El anillo no sabe no sabía.

El anillo.

El cuchillo.

(para. 20)

A través de las aliteraciones y las paronomasias el poema parece ir construyendo nuevas palabras, otros significados, en un nuevo lenguaje que el texto va creando en su sucesión. La paronomasia pone nuevamente en tela de juicio la constitución tradicional de las palabras; desestabiliza, mediante su asociación con palabras similares, su forma y su significado convencionales, mostrando su maleabilidad y su apertura a la deformación. Los límites de las palabras se cuestionan también, tanto de manera literal, al ser incluidas dentro de otras palabras y derivadas de otra forma, como en su significado, del que el poema hace dudar mediante inteligentes asociaciones. La sonoridad se revela así como un mecanismo al servicio de la deconstrucción, con capacidad de cuestionar lo establecido. Permite decir sin decir, de una

forma velada y silenciosa; es una forma de explorar esos lugares no dichos, de experimentar con el silencio y sus potencialidades a la que aludían los críticos citados.

Por último, los distintos recursos de la sonoridad y la experimentación, en la forma de correcciones, autocorrecciones, avances, retrocesos, repeticiones, borrado o tachado pueden verse como marcas o cortes en la superficie del texto, que dan cuenta de esa escritura logofágica o autofágica (Chirinos, 1998, p. 182), que se construye y se destruye sucesivamente. Como indica nuevamente este autor, se trata de una forma de luchar contra la imposición y la prohibición ideológica de ese silenciamiento impuesto –*taceo*–, dejando que las marcas y desajustes textuales se conviertan en representaciones del silencio (Chirinos, 1998, p. 186). Los silencios que provienen de este tipo de procedimientos conforman de esta forma esas *heridas textuales* que pueden entenderse como «dolorosas quemaduras que comunican la imposibilidad de comunicar» (Chirinos, 1998, p. 190). Este tipo de silencios suele ir asociado a contenidos altamente emocionales e intensos, aspecto que los textos transmiten mediante una escritura de respiración entrecortada y balbuceante. Como ejemplo puede mencionarse el poema «Rasga(d) las vestiduras», de Laia López Manrique, (en López Vilar, 2016), que utiliza esa forma de escritura descompuesta o desintegrada para hacer alusión a las mujeres muertas y enterradas:

Ellas. Gorriones sobre la tierra negra, carruajes de lúnula, raspaduras. Quiénes son, dijeron: ellas, gorriones sobre la tierra negra, carruajes de lúnula, raspaduras. [Ellas tienen]: No, ellas no tienen. Ellas guardan deseo. Ganas de hervir. [Ellas guardan] Palabras y palabras donde hervir. Qué se hierve. Tal vez se hierve quien articula este discurso, estas palabras. [...]

Ellas guardan el daño, un daño inscrito: un daño lateral, pronunciado. Un daño ligero como los restos de piel en la muda. Para significar que fueron hubieron de robar una tela estrecha y rijosa y arañarla, para significar que fueron hubieron de asestar el golpe en la crin del caballo, decir: historia, decir: histeria, pronunciar las palabras donde no había palabras sino un zumbido arcano y contagioso (zzzzzzzzzzumbido, lo oiremos antes que las palabras, el zumbido de ellas, zzzzzzzzzumbido, llegará antes que las palabras dibujando sus llagas su música, antes que las palabras el sssssss-silencio dispuesto en la mesa como un mantel lleno de migajas, promontorios).(p. 338)

Procedimientos sonoros como la repetición idéntica de palabras, las correcciones, las paronomasias –«historia», «histeria»–, así como la sintaxis entrecortada, las elipsis y el letrismo se combinan en este fragmento que da cuenta de esa desestructuración del lenguaje poético, que abandona su sentido lógico para convertirse él mismo en sonido, en onomatopeya, en ese «zzzzzzzzumbido» que de forma sinecdótica representa a esas mujeres desaparecidas y precede a las palabras. También las precede ese «sssssssilencio» que cobra forma y se distribuye de manera aleatoria sobre el mantel, de forma similar a como se despliega y se ofrece en la página en blanco, como un objeto dispuesto para ser consumido; como un arma, que de forma semejante al anzuelo que se mencionaba en el poema anterior de la misma autora, actúe contra la amenaza, la imposición y silenciamiento forzado.

5. CONCLUSIONES

El silencio constituye una estrategia de visibilización y subversión que se introduce en el texto para llamar la atención sobre los silenciamientos que tienen lugar fuera de ellos. Lo silenciado contiene otra verdad, otra realidad, que ha sido excluida de lo normativo y lo hegemónico. Al integrarlo en los poemas se cuestiona la autoridad del centro, que establece una única voz y un único discurso, y se deja paso a lo marginal. En esta operación, lo anterior va siendo desplazado por lo nuevo. El silencio muestra así su cualidad de límite, de frontera, no solo en lo formal, sino también, y especialmente, en lo ideológico, pues atentar de una u otra forma contra el lenguaje, contra el discurso, es atentar contra el poder establecido y contra una determinada forma de organización social. El estudio de las diferentes formas de presencia del silencio en la poesía contemporánea escrita por mujeres contribuye a valorar esta escritura en sus particularidades, posibilidades y aportaciones, sumándose con esto a la labor que realizan otras tareas actuales de recuperación y divulgación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderete, M. (2007). *La casa de la llave*. Baile del Sol.
- Amorós Moltó, A. (1982). La retórica del silencio. *Los Cuadernos del Norte*, 16, 24-30.
- Armantrout, R. (1985). Poetic silence. En Bob Perelman (Ed.), *Writing/Talks* (pp. 31-47). Southern Illinois University Press.
- Balcells, J. M. (2009). *Voces del margen. Mujer y poesía en España. Siglo XX*. Universidad de León. Área de Publicaciones.
- Bengochea, M. (1992). El silencio femenino. *REDEN*, 5, 48-56.
- Blesa, T. (1998). *Logofagias. Los trazos del silencio*. Anexos de Tropelías.
- Blesa, T. (2004). *Tránsitos*. Tirant lo Blanch.
- Bobes Naves, M. C. (1992). El silencio en la literatura. En C. Castilla del Pino (Ed.), *El silencio* (pp. 99-123). Alianza.
- Borgia, B. (2015). *Los grajos no entienden de colores*. Torremozas.
- Candón Ríos, F. (2017). Silencio y marginalidad. Apuntes sociológicos sobre la ausencia de la mujer en las grandes antologías españolas de poesía del último tercio del siglo XX. *Confluente. Revista di Studi Iberoamericani*, 2, 70-81.
- Cano, M. (2006). *La mujer desarmada*. Sial.
- Castro, J. (1994). *No temerás*. Torremozas.
- Castro, J. (2000). *Del color de los ríos*. Esquío.
- Castro, J. (2016). *Juana Castro*. <https://www.juanacastro.es/index.php/poemas>
- Castro, O. (2013). *La vida en los ramajes*. Devenir.
- Castro, O. (2016). *Los sonidos del barro*. Aguaclara.
- Chirinos, E. (1998). *La morada del silencio*. FCE.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. Anthropos.
- Crespo, L. (2012). *Las palabras acostumbradas*. Guadalturia.
- Cruz Arzábal, R. (8 de julio de 2015). Los gestos del poema o la escritura de la insuficiencia. *Tierra Adentro*. <https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/>
- Cussen, F., Labraña, M., y Andrade, M. (2018). Poéticas negativas. *Literatura y Lingüística*, 37, 137-161. <https://doi.org/10.29344/0717621X.37.1376>
- De la Paz de Dios, L. (2018). Me gusta cuando gritas porque no estás ausente... El silencio y la rabia femenina a través de la literatura universal. *Raudem*, 6, 74-86. <https://doi.org/10.25115/raudem.v6i0.2754>

- Fusco, V. (2019). Amor a la diferencia/amor en la diferencia. Reflexiones acerca del «espacio del silencio» en la obra de Luce Irigaray. *Dossiers Feministes*, 25, <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2019.25.3>
- Gálvez, A. (2016). *Raro es pensar*. GPS.
- García-Teresa, A. (Ed.). (2019). *Insumisas. Poesía crítica contemporánea de mujeres*. Baile del Sol.
- González Sanz, A. (2012). *Parentesco*. Suburbia.
- Helgueta Manso, J. (2020). Indagación y rito: enunciaciones del silencio en Ada Salas y Marta López Vilar. *Studia Iberica et Americana*, 7, 75-192.
- Hermosilla Álvarez, M. A. (2020). Teoría feminista y poesía española de mujeres. *BRAC*, 169, 281-300.
- Irigaray, L. (1999). *Ser dos*. Paidós Ibérica.
- López Manrique, L. (2014). *La mujer cíclica*. La Garúa.
- López Manrique, L. (2021). *Periférica interior*. Stendhal Books.
- López Vilar, M. (Ed.). (2016). *(Tras)lúcidas. Poesía escrita por mujeres (1980-2016)*. Bartleby Editores.
- López Vilar, M. (2019). Traslucidez y silencio en la poesía peninsular escrita por mujeres. *Guaragua*, 61, 63-75.
- Ludmer, J. (1984). Las tretas del débil. En E. González y E. Ortega (Eds.), *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas* (pp. 47-54). Ediciones Huracán.
- Luna, I. (2014). *Divina*. Baile del Sol.
- Monjas, M. (2018). *Nadie hablará de nosotras*. Huerga y Fierro.
- Montagut, C. (2014). *Tomar la palabra. Aproximación a la poesía escrita por mujeres* (pp. 199-224). Aresta.
- Mora, Á. (2001). *Contradicciones, pájaros*. Visor.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E.
- Pérez Parejo, R. (2013a). Qué es silencio y qué no es silencio. Claves de una poética. En C. J. Bischoff y A. Thiem (Eds.), *Poesía y silencio. Paradigmas hispánicos del siglo XX y XXI* (pp. 25-59). LIT.
- Pérez Parejo, R. (2013b). El silencio después de Paderborn. *Ínsula*, 795, 7-12.
- Prieto de Paula, Á. L. (2020). La musa de las musas: una reflexión sobre la poesía de mujeres en el tránsito del 68 a los años ochenta. *Studia Iberica et Americana*, 7, 61-76.
- Rodríguez Callealta, A. (2020). Hijas de su tiempo: la integración poética femenina. *Studia Iberica et Americana*, 7, 17-26.

- Salvador, M. (2006). *Habitando la sombra*. Huerga y Fierro.
- San Román, S. (2017). *La barrera del frío*. Suburbia.
- Sánchez Carrón, I. (2018). *Micrografías*. Visor
- Sepúlveda-Pulvirenti, E. (1986). Notas sobre una lectura de «En las orillas del Sar». En *Actas do Congreso Internacional de Estudos sobre Rosalía de Castro e o seu tempo* (Vol. 2, pp. 279-284). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/10197>
- Sepúlveda-Pulvirenti, E. (1990). El lector de poesía: función interpretativa de los espacios del silencio. *La Torre*, 14, 197-212.
- Showalter, E. (1999). La crítica feminista en el desierto. En M. Fe (Ed.), *Otramente: lectura y escritura feministas* (pp. 75-111). FCE.
- Steiner, G. (1967). *Language and Silence: Essays on Language, Literature, and the Inhuman*. Atheneum.
- Tenenbaum, T. (12 de mayo de 2019). El silencio de las mujeres. *Tierra Adentro*. <https://tierraadentro.fondodeculturaeconomica.com/>
- Ugalde, S. K. (2006). Poesía española en castellano escrita por mujeres (1970-2000): Bosquejo a grandes pinceladas. *Arbor, Ciencia Pensamiento y Cultura*, 721, 651-659.

EL DEVENIR ANIMAL DE LOS CUERPOS FEMENINOS EN TRES CUENTOS DE ESCRITORAS INSÓLITAS DE HABLA HISPANA

ANIMAL TRANSFORMATION OF FEMALE BODIES IN THREE SHORT STORIES OF UNUSUAL SPANISH-SPEAKING FEMALE WRITERS

GAETANO ANTONIO VIGNA

Author / Autor:

Gaetano Antonio Vigna
Universidad de Salamanca, Salamanca,
España
gvigna@usal.es
<https://orcid.org/0000-0003-0879-1540>

Submitted / Recibido: 12/01/2023

Accepted / Aceptado: 29/05/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Vigna, G. A. (2024). El devenir animal de los cuerpos femeninos en tres cuentos de escritoras insólitas de habla hispana. *Feminismo/s*, 43, 341-363. <https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.13>

Licence / Licencia:

Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Gaetano Antonio Vigna

Resumen

Al analizar los relatos «La jaula de los esperpentos», de Diana Varas Rodríguez, «El matrimonio de los peces rojos», de Guadalupe Nettel, y «Cadena de ave», de Mónica Crespo, se pretende indagar sobre el trastocamiento de la identidad corporal que se da en la narrativa de lo inusual del siglo XXI. En esta modalidad discursiva de lo insólito, la animalización del cuerpo de la mujer se configura como respuesta sistémica contra el binarismo disciplinario de la sociedad heteropatriarcal. Y, de hecho, en el panorama de esta narrativa, dicha operación de deshumanización corporal es asumida como estrategia para subvertir la noción de identidad femenina, tal y como esta ha sido codificada por el varón. Partiendo de esta idea y para contribuir a los estudios sobre la mujer, en esta ocasión me detendré en la función subversiva del cuerpo femenino, que se metamorfosea debido a la posición subalterna que ocupa en el sistema binario sexo/género. En el presente estudio se hace referencia, primeramente, al uso feminista de la ficción de lo insólito por parte de las escritoras como herramienta para derribar las barreras de género en las que, tradicionalmente, han

sido encerradas. A continuación, me centraré en el análisis de los relatos escogidos, haciendo hincapié en la animalización del cuerpo de las protagonistas y aportando una serie de reflexiones sobre la subversión de los modelos culturales femeninos cautelosamente elaborados por el patriarcado durante sus largos siglos de dominación. Los resultados obtenidos nos permitirán apreciar la contestación contra lo que el canon quiere imponer como feminidad típica y cerrada, en un proceso de liberación del cuerpo de la mujer del sistema de códigos culturales, sociales y políticos impuestos sobre su sexo.

Palabras clave: Diana Varas Rodríguez; Guadalupe Nettel; Mónica Crespo; narrativa fantástica; narrativa de lo inusual; monstruo insólito; metamorfosis animal; feminismo.

Abstract

Through the analysis of three short stories —«La jaula de los esperpentos», by Diana Varas Rodriguez, «El matrimonio de los peces rojos», by Guadalupe Nettel, and «Cadena de ave», by Mónica Crespo—, this paper explores a set of corporeal changes as they are shown in fantastic and unusual literature of the 21st century. In these writings the female body changes into animal due to the repressive social norms of the patriarchal order. In the field of unusual literature, this operation of corporal dehumanization is assumed as a stratagem to subvert the notion of feminine identity, as it has been codified by man. To that end, and in order to contribute to women's studies, this analysis will focus on the becoming-animal of women. The reason I come up with is that the bestial transformation is the female answer to the subordination to the dualistic thinking of the androcentric sex/gender system. Firstly, in this paper, references can be found about the feminist use of fiction of the unusual and its use by women writers in order to break down gender barriers to which they have been traditionally confined. Next, and in accordance with the year of publication, I will focus on the selected short stories. The aim is to emphasise the animalisation of the protagonists' bodies and to provide a series of critical thoughts on the subversion of female cultural models, cautiously elaborated by the patriarchy during its long centuries of domination. The study developed in this paper allows us to esteem the subversion against what the canon wants to impose as typical and closed femininity. Moreover, it will show the process of liberation of women's bodies from the cultural, social, and political codes imposed on their sex.

Keywords: Diana Varas Rodríguez; Guadalupe Nettel; Mónica Crespo; Fantastic Fiction; Narrative of the Unusual; Unusual Monster; Metamorphoses; Feminism.

1. PRESENTACIÓN

En este trabajo parto del planteamiento de David Roas (2011) según quien la literatura distanciada de la vertiente realista se encuentra en una relación intertextual constante con la realidad, denotando sus textos toda su afinidad con ella. Y esto, a pesar de la incursión repentina del misterio en el marco de la cotidianidad (Ceserani, 1999). Es más, aseguran Teresa López-Pellisa y Ricard Ruiz Garzón (2019) que, gracias a la deformación de las imágenes de la realidad, la ficción de lo insólito nos permite observar el rostro más verdadero del mundo. De ahí la idea de servirme de lo insólito —entendido aquí como macrocategoría dentro de la cual es posible insertar las formas no miméticas (García, 2012)— y reflexionar sobre el uso feminista de una de sus modalidades discursivas, la narrativa de lo inusual. Especulando sobre sus fundamentos, Carmen Alemany Bay (2019) indica que lo inusual se caracteriza por la brevedad y el fragmentarismo, con textos donde la imaginación sirve como clave para reinterpretar lo real (pp. 320-321). En esa certeza parece también situarse Benito García-Valero (2019), quien añade que las formas estéticas de lo inusual sobrenaturalizan el lenguaje con expresiones lingüísticas colindantes con lo hiperbólico y lo metafórico para hablar de una realidad cabalmente natural que asedia a sus protagonistas (pp. 333-336).

En virtud de esta concordia con el orden de lo real, los productos literarios de autoría femenina adscritos a dicho género presentan un uso reivindicativo de la escritura, de denuncia de los discursos hegemónicos impuestos sobre las mujeres. O, para decirlo de otra manera, una escritura que quiere subvertir los modelos culturales femeninos cautelosamente elaborados por el patriarcado durante sus largos siglos de dominación. En palabras de García-Valero (2019), «un programa de denuncia social» (p. 329). Hace ya muchos años que Anne Richter (1977) postuló la existencia de un *fantastique féminin* moderno, es decir una manera propia de la mujer de cultivar el género. Pero el cuestionamiento dicotómico de la belga no deja de considerar lo femenino como entidad esencializada. Así lo señala Gloria Alpini —«an old-fashioned system of binary oppositions» (2005, p. 38)—, cuya propuesta contempla una *poetic of perversity* con que las escritoras del género «create a female character that disrupts normative behaviour» (Alpini, 2009, p. 221). Estamos tal vez ante un claro gesto político: el uso feminista del relato fantástico que,

siguiendo a Roas (2020), presenta unos tópicos específicamente vinculados en la feminidad, una voz narradora femenina que se vale del deíctico *yo* y, por último, el protagonismo narrativo de las mujeres (p. 24).

En los tres relatos que traigo a colación el cuerpo femenino experimenta una metamorfosis o una hibridación y se animaliza. La asociación mujer-animalidad no es algo nuevo. Y, de hecho, a lo largo de la historia no faltan ejemplos que lo demuestran. La estudiosa Marta Segarra ha escrito sobre ello en *Humanimales* (2022), ensayo donde vuelve a incidir sobre la exclusión de la humanidad sufrida por determinados individuos o grupos en aras de su esclavización y explotación (p. 21). Se podrían evocar precedentes literarios bien conocidos que ilustran esa degradante asociación, como el Arcipreste de Hita y las imágenes animales de su *Libro de buen amor*, Fernando de Rojas y los retratos zoomórficos de Celestina o al mismo Fray Luis de León, que también animaliza el cuerpo de la perfecta casada. Otro ejemplo paradigmático lo encontramos, siglos después, en una contribución de Ortega y Gasset, «La solución de Olmedo», de mayo de 1927, donde el intelectual nos habla de la irracionalidad como característica intrínsecamente femenina y animal: «El centro del alma femenina [...] está ocupado por un poder irracional [...] El animal es también irracional» (Ortega y Gasset, 1970, pp. 193-194). La misma tónica atraviesa también el discurso médico. Sirvan las consideraciones del jefe de los Servicios Psiquiátricos Militares del franquismo, Antonio Vallejo, según quien «el psiquismo femenino tiene muchos puntos de contacto con el infantil y el animal» (cit. en Caballé, 2006, p. 381). Otro tanto podría rastrearse en nuestros actos de habla cotidianos: es una víbora, es una zorra, es una perra.

Ahora bien, lo interesante para el caso que aquí se atiende es que dicha deshumanización es asumida como resorte para trastocar la noción preceptiva de identidad femenina, tal y como esta ha sido codificada por el varón. Así acaece que, bajo la opresión masculina, el cuerpo de la mujer experimenta la manifestación de factores endógenos que quebrantan las fronteras de su morfología. El cuerpo se contamina de lo ajeno, experimentando una metamorfosis o una hibridación. Entonces, ¿es posible relacionar dicha transfiguración del orden natural con la voluntad del sujeto alienado de dinamitar las redes de efectos de poder en la que se encuentra atrapado? Parece que sí. En el panorama de la narrativa de lo insólito del siglo XXI llama la atención

el elevado número de obras en las que dicha monstruosidad —el cuerpo que muta y se deshumaniza— se configura como respuesta sistémica contra el binarismo disciplinario de la sociedad heteropatriarcal. Es una operación de apropiación discursiva que desafía las representaciones clásicas, volviendo inquietante y rentable el binomio mujer-animal. Seguramente como afirma, entre otros, Patricia MacCormack (2017, pp. 27-28), en la renuncia a la naturaleza humana se halla el deseo de los individuos de derribar los efectos perniciosos del poder sobre sus cuerpos, subyugados y controlados. Se puede considerar, por tanto, que la emergencia de la monstruosidad es la ostensión, la marca visible, del deseo ontológico de la mujer, su deseo de ser y querer ser más allá de los requerimientos masculinos sobre su cuerpo. Recordemos que, para la filósofa Rosi Braidotti (2005), el proceso de devenir «es un desafío y una oposición persistentes a las identidades molares y fijas» (p. 149).

No es este el lugar para hacer un recorrido detallado de la alienación social del cuerpo de la mujer en el seno de la cosmología androcéntrica. Pero sí me gustaría referirme al entramado de virtudes idealizadas que, desde el surgimiento del paradigma mecanicista, pesará sobre la corporalidad femenina, convirtiendo a las mujeres en instrumentos simbólicos (Bourdieu, 2003, p. 60). Sus cuerpos, descalificados y enjaulados a partir de la dicotomía sexual sobre la que se fundamenta el prestigio del hombre, serán objetos de preocupaciones constantes, regulados y coercidos por el poder estatal (Federici, 2016). A la luz de esto, en las llamadas escrituras de lo insólito de autoría femenina no sorprende encontrar una sobrexposición de la corporalidad. El cuerpo, largamente silenciado por las estructuras de dominación del patriarcado, se constituye ahora como espacio de poder y contestación. Es un cuerpo que rehúye de la categorización, que ya no quiere ser contemplado solo como femenino. Ni solo como humano. Transgrede, rompe la frontera de lo socialmente aceptado, y aceptable, para dar voz a una nueva subjetividad.

Que el cuerpo se configura como uno de los espacios fundamentales en muchas creaciones contemporáneas es un hecho ya asimilado y aceptado por todas y todos. Parece también aceptado que, en la narrativa actual de línea fantástica escrita por mujeres, hay un despliegue de la corporalidad femenina que, en su devenir animal, abre camino al empoderamiento (Boccuti, 2020). Al respecto, Braidotti (2005) nos recuerda que, cuando *zoe*, la vida animal e

irracional, y *bios*, la vida discursiva e inteligente, se entrecruzan en el cuerpo humano, convierten «al yo físico en un espacio contestado, en una arena política» (p. 165). Así las cosas, el cuerpo animalizado es un claro espacio de denuncia de la opresión de las mujeres y se animaliza como respuesta a la posición subalterna que ocupa en el espacio social. Tal es así que me parece que lo espacial, o más precisamente la posición que el cuerpo sometido ocupa en él, propicia la irrupción del elemento insólito.

Aclarado esto, procedo a analizar el trastocamiento de la identidad corporal que se da en tres textos de escritoras de habla hispana como respuesta al peso de las normas de conducta que regulan los cuerpos de las mujeres. Son cuerpos que, desde su posición subalterna, abajo y dentro, se animalizan y rompen los términos convencionales del pacto social. Anticipo ya desde ahora que, en este proceso de resignificación subversiva, el cuerpo híbrido o metamorfoseado de las protagonistas cifra su devenir en lo abyecto, en lo abominable. Esta intención coincide con la de otras autoras españolas e hispanoamericanas actuales que se sirven del elemento abyecto para liberar los arquetipos clásicos y cuestionar el poder y el orden establecido. Así lo señala Roas (2022) en una contribución en la que explora la reactualización de la monstruosidad femenina en lo fantástico del siglo XXI. Los relatos escogidos para el presente estudio son, de acuerdo con el año de publicación, «La jaula de los esperpentos» (2009), de la ecuatoriana Diana Varas Rodríguez (1984), «El matrimonio de los peces rojos» (2013), de la mexicana Guadalupe Nettel (1973) y «Cadena de ave» (2017), de Mónica Crespo (Bergara, Guipúzcoa, 1974).

2. ABAJO Y DENTRO. METAMORFOSIS ANIMAL DE LAS SUBALTERNAS

En los tres textos se relata el devenir animal de tres mujeres de las que no conocemos el nombre. Dos experimentan una metamorfosis completa en ave. La tercera, en cambio, empieza a mostrar signos de hibridación con la hembra de un pez betta, su mascota. Este devenir insólito de la materia orgánica otorgará a todas ellas la posibilidad de salir de la situación de minoría en la que se hallan. Así, por ejemplo, la protagonista de «La jaula de los esperpentos» se metamorfosea en gallina y logra escapar de la cárcel, lugar donde ha sido recluida a consecuencia de innumerables asesinatos de

gallinas que tan alboroto han causado en el país. La de «Cadena de ave» se convierte en pájaro y, tras comerse a su marido —«Cuando entraba me parecía pequeño y apetitoso como una lombriz [...] llegado el momento, no me importó devorarlo» (p. 102)—, abandona la casa donde este la mantenía cautiva. Finalmente, en «El matrimonio de los peces rojos» la mujer protagonista, que ve aparecer en su vientre grávido la misma raya que las hembras de *Betta splendens* desarrollan en caso de estrés o peligro, toma conciencia de su posición subalterna y se separa de su cónyuge. Como ya es posible inferir, y lo decimos con palabras de Rosalba Campra (2019), «la inscripción política del texto es manifiesta» (p. 81). Y el mensaje transmitido conecta con el de toda una generación de autoras fantásticas que se sirven de la escritura para cuestionar y subvertir los discursos y las prácticas de representación del poder patriarcal. Así, enlazando lo fantástico con lo simbólico, ofrecen nuevos modelos femeninos capaces de pervertir y distorsionar aquellos elaborados en y por el orden masculino.

A estas alturas, y sin pretender explorar a fondo todas sus posibilidades, es preciso señalar el simbolismo animal reseñable en los tres textos. Lo que, de paso, nos permitirá apreciar la resignificación de los símbolos llevada a cabo por cada cuentista, ese proceso de apropiación discursiva que señalé en la parte dedicada a la introducción. En lo que respecta al texto de Varas, antes de sufrir una mutación en gallina, animal que desde antiguo aparece asociado a la castidad femenina (Chevalier, 1986, p. 104), la voz enunciativa nos informa de su afición a desmembrar las gallinas, momificar sus miembros y agregarlos a su cuerpo. «Llegué a tener 45 patas pegadas [...] y una cabeza de gallina en cada hombro» (Varas, 2009, párr. 9). La revelación de esta práctica permite ir más allá en las inferencias. Sobre todo, si, con Rosi Braidotti (2005), consideramos la visión anorgánica del cuerpo como estrategia para descodificar el código del falogocentrismo, aflojando su poder sobre el cuerpo (p. 155). Y lo cierto es que hay en la escritura de la ecuatoriana un devenir materialista que, en esta peculiar infracción de lo normativo, puede constituirse como operación de descodificación del régimen falocéntrico. Pero también de recodificación ética y moral, de reinscripción del sujeto mujer fuera de los códigos dominantes de la cultura, incluso el antropocéntrico. Ese paso del cuerpo mutilado de las aves, aminorado en sus funciones, al cuerpo extendido de la mujer, un cuerpo más poderoso y funcional

gracias a su nueva morfología, no hace sino confirmarlo. Así lo reclama la propia protagonista, cuando afirma que las suturas la han convertido en un ser divino y tripartito. Estas vinculaciones plantean interesantes cuestiones sobre la percepción del cuerpo monstruoso, de manera que en su carácter poshumano es posible leer la voluntad de desdibujamiento de las fronteras, de salida del orden prestablecido.

Una reflexión en estos términos es aplicable también al híbrido humano-peze en el relato de Guadalupe Nettel. Abundantemente codificado, el pez es visto como «un ser psíquico [...] dotado de poder ascensional en [...] lo inconsciente» (Cirlot, 1992, p. 60). Si con Cirlot consideramos el impulso de ascensión como momento de trascendencia de la condición humana (p. 88), el fenómeno de hibridez podría ejemplificar la quiebra con la tradición, el deseo y el esfuerzo de trascender para escapar de los mecanismos de dominación. Digna de mención es también la referencia al vientre, y no solo por las posibilidades simbólicas que ofrece —unas veces considerado como el aspecto inverso del cerebro, otras como el lugar de los ritos de iniciación (Cirlot, 1992)—, sino también por el valor semántico que adquiere en la práctica de lo insólito de autoría femenina. Posiblemente no esté de más recordar que, dentro del discurso patriarcal, el vientre, epítome de la fecundidad, concentraba toda la tensión entre poderío masculino y subalternidad femenina. Con razón apunta Barbara Creed (1993) que «it has been used to represent woman's body as marked, impure and a part of the natural/animal world» (p. 49). De acuerdo con lo que quizá podríamos esperar, en «El matrimonio de los peces rojos», el vientre se despoja de la abominación que le fue propia y es un claro instrumento de lucha contra los esquemas normativos de las jerarquías machistas.

También la metamorfosis narrada por Mónica Crespo puede ser leída como una versión del mismo proceso. Porque, en efecto, en la abundante simbología del pájaro encontramos, entre otras, referencias a la libertad y al mundo celeste (Chevalier, 1986, p. 154; Cirlot, 1992, p. 91). Si consideramos que en muchas culturas lo femenino y lo aéreo se confunden, es fácil ver el cuerpo parasitado de la protagonista como clave para desprenderse del control masculino en lo terrenal. Interesantes son también las implicaciones simbólicas del nido y del huevo. Por la voz de la protagonista nos enteramos de que, cuando la *animalitas* se ha apoderado de ella, su cuerpo

metamorfoseado ya no responde a la lógica humana y el instinto animal es el único que guía su conducta. Así, construye un nido en el salón de su casa y lleva a cabo la puesta de un huevo. Chevalier (1986) nos habla del nido como morada a la que el alma humana accede tras liberarse de la pesadez terrenal (p. 155). Y, de hecho, sabemos que la voz enunciante levanta su refugio solo cuando, tal y como indica Bachelard (2000) al presentar la fenomenología filosófica del nido, los valores de primitividad han alcanzado su máximo nivel (p. 94). La puesta del huevo y su eclosión son, en cambio, imagen del nacimiento y renacimiento del hombre (Cirlot, 1992, p. 345). Justamente de esto nos habla Crespo: del renacimiento del sujeto femenino fuera de la estructura simbólica de dominación. De una posmujer que, ya fuera del campo de visión del orden masculino, se libera de los mecanismos de poder que gravaban sobre su sexo.

No cabe duda de que esta reapropiación discursiva animal, femenina y feminista, que es también una revisión de mitos y símbolos, nos permite contemplar el cuerpo de la mujer a otra escala, teniendo presente que, como justamente señala Mary Douglas (1978), la preocupación por el mantenimiento de los límites corporales surge solo cuando existe una preocupación por mantener los límites sociales (p. 94). En los tres relatos, la transgresión de dichos límites es llevada a cabo a partir de lo abyecto. Abyecto es, ante todo, el cuerpo de la mujer. Así lo pone de manifiesto Julia Kristeva (2004), cuando afirma que «si hay alguien que personifica la abyección sin promesa de purificación, es una mujer, «toda mujer», la «mujer toda»» (p. 115). Y abyecta es también la osadía que procede del cuerpo que «perturba una identidad, un sistema, un orden [...] que no respeta los límites, los lugares, las reglas» (Kristeva, 2004, p. 11). Relacionar metamorfosis con perturbación no tiene, creo, necesidad de tantos alegatos: en los textos en análisis, el cambio de forma inevitablemente perturba el sistema. A ello se añaden los detalles perturbadores, abominables, que acompañan la mutación de la identidad corporal. Por poner algún ejemplo concreto, piénsese en las cicatrices en el cuerpo de la matagallinas, huellas que lo alejan de lo puro y lo plenamente simbólico. O bien en el derramamiento de sangre que antecede a su muerte: «empecé a moverme y a golpearme la cabeza una y otra vez contra la pared» (Varas, 2009, párr. 12). Abyecta es la gestación en el relato de Nettel, así como la tendencia de la protagonista de «Cadena de ave» a reforzar el nido con sus

excrementos. Estamos, tal vez, ante la voluntad autoral de construir el sujeto-mujer a partir de lo que excede las estructuras simbólicas masculinas, de hacerlo visible a partir de una corporalidad abyecta e impura que revaloriza todo aquello que el binarismo disciplinario de la sociedad heteropatriarcal clasificó como desestabilizador. En ese sentido, es posible apreciar cómo el tratamiento fantástico de lo abyecto propugna la resistencia frente a la asimilación del discurso hegemónico.

Ahora bien, como dije antes, cada corrupción de la carne, cada infracción de lo normativo se manifiesta cuando sobre el cuerpo de la mujer grava el peso de las normas de conducta. Dicha operación de ortopedia moral, de reglamentación que interviene en diferentes niveles —desde el Estado, pasando por la Familia y la Escuela, hasta la Iglesia—, se impone en los espacios cerrados, ámbitos donde el cuerpo femenino es objeto de violencia física y simbólica. Basta acudir de nuevo a «La jaula de los esperpentos» para corroborar lo dicho. Aquí el cuerpo de la protagonista es encerrado y puesto bajo vigilancia, sancionado por su conducta transgresora:

Me hice pasar por la Gallareta, la asesina más buscada de gallinas y ya tengo una semana en cana. Averigüé todo su récord policial para representar bien su papel: 37 años. Esquizofrénica. Alzheimer. 176 gallinas robadas. 41 colgadas en el umbral de varias casas. 621 mutiladas. 6 cabezas encontradas en las loncheras de los niños de una guardería. 11 patas pegadas debajo de las bancas de la Catedral. Se sospecha que fue la causante de la aparición repentina de 34 gallinas teñidas de azul y amarillo en el centro regenerado del pueblo. Unos dicen que estaba haciendo campaña política. Otros, que era cocinera y vendía caldo a un dólar. (Varas, 2009, párr. 3)

La protagonista quiere ser otra, la Otra, la Gallareta. Renuncia, entonces, a su identidad personal y, gracias a la imitación, delinea un nuevo devenir. Todas sus acciones apuntan a la fusión con el ser idolatrado. En este proceso de imitación, que es a la vez un recorrido de transgresión y de construcción identitarias, es reseñable la serie de motivos coincidentes que, siguiendo el enfoque psicoanalítico de Otto Rank (1982), aparecen en las manifestaciones literarias de los dobles: la apropiación del nombre; el trabajo en pugna con el prototipo, reivindicado en el texto a partir de un sentimiento de sororidad; cierta ilusión persecutoria; el motivo del óbito como homicidio o suicidio (p. 67). Conviene señalar cómo en el texto de Varas el fenómeno del doble

aparece ligado a la insania. Buscando afanosamente ser la Gallareta, la voz enunciante ha de entrar en el ámbito de la locura, si es que no estuviera ya inmersa en él. ¿Importa esto demasiado? El caso es que la locura se presta claramente aquí a un doble nivel de lectura. Deja entrever, por un lado, los efectos del poder en el cuerpo del individuo. Es, por el otro, la ostensión de su disidencia.

Ahora bien, la suplantadora del relato, que quiere representar el papel de la Gallareta a la perfección, nos informa haber entrado en posesión del récord policial de la criminal. Aquí se la describe como una mujer de mediana edad, diagnosticada de Alzheimer y esquizofrenia. En el cuento, la locura de la Gallareta, o lo que es la imitación de su cuadro clínico, activa el engranaje de control médico-judicial que salvaguarda el cuerpo social y que coacciona al individuo disidente. Foucault (2000) ya ha mostrado cómo, a partir de la locura, la relación Estado-individuo se ve afectada por la puesta en práctica de una tecnología de poder, psiquiátrico en este caso, que sanciona el peligro social (p. 17). Es la intervención rectificadora del derecho cada vez que se hace manifiesta una infracción monstruosa de lo normativo. Más monstruosa aún si consideramos que la protagonista no se limita a matar. Lejos de la mirada ajena, en el patio trasero de su casa ha construido un criadero de gallinas. Aquí ceba a los animales que desmiembra y momifica. Y, para no llamar la atención de los vecinos, al igual que una bruja posmoderna, prepara brebajes de agua, valeriana y Lexotan con que anestesia a sus víctimas.

Frente a la libre gestión del cuerpo por parte de la protagonista, asistimos en el relato a la puesta en práctica de todos los mecanismos de poder que sancionan su conducta transgresora. El lugar de la sujeción es la cárcel, donde el cuerpo es encerrado y puesto bajo vigilancia. Qué oportunos y esclarecedores son, a estas alturas, aquellos razonamientos que hacía Foucault (2002) de que la política de las coerciones coloca al cuerpo rebelde en un sistema de fuerzas que lo estudia, lo desarticula y recompone (p. 83). Aunque muy escueto, el texto de Varas ilumina estos aspectos. Junto a la figura del psiquiatra, del doctor y de un abogado aparece la de un cura, que le hace un exorcismo, y de una vidente, que la visita de vez en cuando para quitarle el mal de ojo. Todas ellas encargadas de estudiar a la presa, de disciplinar su cuerpo, reglándolo según los normativismos del pacto social. El castigo impuesto la privará no solo de la libertad, sino también de sus facciones

monstruosas. Su cuerpo híbrido es despojado, entonces, de todo elemento que distorsiona la morfología humana. Es desarticulado y recompuesto, remodelado a imagen y semejanza del sujeto obediente, morfonormativo. En lugar de los órganos desmontables aparecen unas cicatrices, marcas visibles de su renovada condición de dominada.

La represión que procede de este peritaje ha creado un sujeto atrapado en el vetusto binarismo del sistema patriarcal. Abajo y dentro, el cuerpo descontrolado, peligroso, de la convicta es depositario de una violencia en lo físico y en lo simbólico. Es un cuerpo doblemente sancionado. En efecto, a la vez que infringe las normas jurídicas, la delincuente viola el conjunto de requerimientos masculinos sobre su sexo (Almeda, 2003, p. 46). Esto la convierte en un ser aberrante. Así lo postulaban las primeras teorizaciones decimonónicas: «caratteri degenerativi [...] sono gravi e numerosi quasi più che nel maschio», escribían Lombroso y Ferrero (1893, p. 430). Tan solo me interesa destacar ahora que esta idea de la feminidad como agravante del delito sigue presente en la actualidad (Juanatey Dorado, 2018; Juliano, 2009). Sobre el cuerpo de la mujer grava, entonces, una sobrepenalización con la que se quiere enmendar no solo sus faltas contra las leyes humanas, sino también contra la naturaleza.

Privada de su libertad y de su morfología poshumana, la suplantadora decide suicidarse. Esto porque la muerte se configura como el único camino posible de liberación, único medio con que reivindicar la libre gestión del cuerpo, de impulsos y deseos. Hay una concentrada descripción del horror de esta muerte, en una rápida sucesión de hechos que se inician con la protagonista que empieza a golpearse una y otra vez la cabeza contra la pared de su celda, y se cierran con su transformación en gallina. La metamorfosis acaece cuando la cautiva ve salir debajo de su cama una gallina sin ojos: es la verdadera Gallareta. Esta empieza a picotearle las heridas, reavivando el sufrimiento que el lento suicidio aturde. De las cicatrices brotarán unas plumas blancas y sus brazos se convertirán en alas. Bajo esta nueva forma, y tras contemplar su propio cadáver en un lago de sangre, de la mano de la Gallareta abandona la cárcel. El cuerpo, como ella misma declara, ya no la limita.

Esta posición subalterna del cuerpo como detonante de lo insólito volvemos a encontrarla en «El matrimonio de los peces rojos». También en este

caso la animalización de la protagonista es la respuesta a la marginalidad y a la opresión vivida. Pero con un matiz diferente, pues aquí el cuerpo se convierte en espacio de denuncia de las expectativas culturales y sociales sobre el papel de madre. El embarazo, presentado como momento de incertidumbre en la vida marital, es el marco en el que se inscribe la hibridación corporal de la protagonista. Porque, en efecto, el proceso de transformación tiene su origen en la soledad del encierro doméstico, cuando, de baja por maternidad, la enunciante del relato se entrega a la contemplación obsesiva de la pecera. Y, a la vez que fantasea o investiga sobre el comportamiento de las dos mascotas establece analogías entre pareja humana y pareja animal. La clave para la interpretación de dicha correspondencia se trasluce ya desde las primeras páginas del cuento, cuando la mujer resalta el vínculo anímico que existe entre animales humanos y no humanos: «son como un espejo que refleja emociones o comportamientos subterráneos que no nos atrevemos a ver» (Nettel, 2013, p. 16). En este movimiento continuo que va del hombre al animal y del animal al hombre —y que Ramírez y Ramírez (2013) describen cómo un proceso de personificación y despersonificación constante—, la protagonista pone en tela de juicio el dietario del imaginario patriarcal.

En el relato, los vaivenes anímicos del matrimonio encuentran su reflejo en el pequeño universo acuático observado. Es interesante notar cómo el juego de espejos restituye una doble refracción. Tenemos, por un lado, una analogía entre conducta animal y conducta humana. Hay, por el otro, una clara equivalencia entre la casa y la pecera. Cuerpos y espacios aparecen en un dialogismo constante y se hace evidente que es la espacialidad la que determina la figuración insólita de la corporalidad en los dualismos opositivos arriba/abajo y fuera/dentro. Así, por ejemplo, la actitud arrogante y voraz del macho de la pecera —«con los opérculos erguidos» (Nettel, 2013, p. 19); «subía como un torpedo, mucho más rápido que su compañera y devoraba todo cuanto su estómago le permitía» (Nettel, 2013, pp. 35-36)— refleja la posición de sujeto dominante encarnada por su marido, Vincent. De igual manera, «las aletas gachas y [...] movimientos pausados» (Nettel, 2013, p. 19) de la hembra aluden al inicial sometimiento y a la pasividad de la protagonista.

Estos posicionamientos binarios —arriba/abajo y fuera/dentro— son convocados varias veces a lo largo del relato y conviene detenerse en ellos

para examinarlos con más esmero. Su importancia procede de la dimensión simbólica a la que apelan y que guarda una relación estrecha con la representación de la mujer y del hombre como sujetos que actúan en esferas separadas. Como señalé más arriba, la hibridación acaece durante la gestación, cuando el cuerpo fecundo de la protagonista, ya tradicionalmente asociado con lo animalesco y lo abyecto (Ussher, 2006), se encuentra bajo la vigilancia del discurso médico. Bien claro nos deja Ussher (2006) que este proceso de medicalización, iniciado ya en el siglo XIX con la marginación de las parteras, hace de las mujeres «mere vessels [...] their subjectivity absent from the frame» (p. 87). En el contexto de estas argumentaciones es fácil ver la conversión del cuerpo en un objeto posicionado ideológicamente, abajo y dentro. De hecho, mientras Vincent pasa largas horas fuera de casa, volcándose en su trabajo antes del nacimiento de la niña, la narradora-protagonista tiene que renunciar a ello y entregarse a un ideal de maternidad que codifica su cuerpo y su conducta. Piénsese, al respecto, en la licencia de maternidad y, tras el alumbramiento, en la prolongación de la misma: «debía firmar una carta en la que declaraba sufrir depresión postparto [...] No puedo describir la inseguridad que el asunto me produjo» (Nettel, 2013, p. 36). En términos foucaultianos, estaríamos ante un proceso de histerización del cuerpo femenino, hipersexualizado, patologizado y regulado para favorecer los intereses del cuerpo social (Foucault, 2007, p. 127). Es más, la descalificación lleva implícito el diferencial de poder entre las mujeres y los hombres, pues concentra en las manos de estos últimos el capital simbólico y material (Braidotti, 1994, p. 268). Las alusiones a la negativa de Vincent de comprarle naranjas —«no puedes despilfarrar el dinero como has hecho siempre» (Nettel, 2013, p. 18)—, así como el miedo a denunciar el sexismo sufrido en el ámbito laboral —«un combate tan largo e incierto» (Nettel, 2013, p. 36)—, no hacen sino destacar la sujeción de la protagonista, su situación de minoría en razón a su sexo. Otra vez abajo, otra vez dentro.

Tanta represión da pie a la aparición de «una línea marrón situada exactamente en la mitad de mi vientre» (Nettel, 2013, p. 22). Este devenir insólito de la materia orgánica en el cuerpo del animal humano tiene una correspondencia con el sistema de signos y señales producidos por la hembra en la pecera. Efectivamente, la voz enunciante nos informa que a lo largo del cuerpo de la mascota «habían salido dos rayas horizontales de color pardo»

(Nettel, 2013, p. 19). Las investigaciones llevadas a cabo por la narradora-protagonista nos aclaran que, en situaciones de estrés o de peligro, «los betta desarrollan rayas horizontales contrastantes con el color de su cuerpo» (Nettel, 2013, p. 23). Así, los dos cuerpos, cautivos en los asfixiantes espacios de pertenencia, mutan debido a la relación tensa y conflictiva que se instaura con el otro sujeto del sistema binario, el macho.

Señalé anteriormente que Nettel configura un dialogismo constante entre espacialidad y corporalidad. Y lo cierto es que la disolución de las fronteras entre lo animal y lo humano acontece debido a la forzosa proximidad de las dos hembras, cada una en su ámbito cerrado de pertenencia. Se puede decir que los dos espacios se asemejan. Tanto la pecera como la casa remiten al sexo femenino. La primera en virtud del elemento acuoso. La segunda por ser el espacio de acción reservado tradicionalmente a las mujeres. Estos dos ámbitos quedan envueltos en una atmósfera opresiva y alienante, desvelando el sufrimiento vivido por sus moradoras. Así, si el espacio restringido de la pecera no permite la convivencia pacífica de los dos peces, revelando de paso las dificultades de la vida en pareja, el hogar realza la soledad y la angustia de la narradora —«la vida doméstica comenzó a parecerme insoportable» (Nettel, 2013, p. 31)—. Estamos ante una zozobra que se materializa a partir de la exclusión social que nuestra protagonista sufre tras el embarazo y, más tarde, por su nuevo papel como madre. En un contexto donde priman los valores masculinos, el hogar se convierte en una prisión que despersonaliza al sujeto: «necesitaba pasar [...] momentos de libertad y recreo en los que recuperaba [...] mi individualidad» y, más adelante, «veía mi estancia en casa como una suerte de cárcel domiciliaria» (Nettel, 2013, p. 37).

Hay, entonces, un malestar del encierro que cataliza la transgresión identitaria, que impulsa el devenir insólito de la carne. Incorporándose al discurso de denuncia de la opresión vivida por las mujeres, la evolución insólita de lo orgánico muestra la voluntad de ruptura con los requerimientos androcéntricos sobre el sexo femenino. De otro modo, la supremacía masculina impulsaría su desintegración. Lo deja bien claro la muerte de la hembra —«apareció flotando en el acuario. Tenía las aletas rotas y un ojo desorbitado» (Nettel, 2013, p. 39)—, momento que cierra la transición de la voz enunciante a través de los diferentes estadios de concienciación sobre su condición de sujeto subalterno. El óbito parece desligarla de la espacialidad

disciplinaria del universo androcéntrico, proyectándola fuera de un contexto de violencia que, en una relación especular perfecta, acabaría con su vida. De ahí la decisión de la mujer de separarse de su marido y de mudarse «a un apartamento que imaginaba amplio» (Nettel, 2013, p. 41), reivindicando su condición de sujeto autónomo.

El último cuento que nos sirve de ejemplo para ilustrar la metamorfosis animal de las subalternas es «Cadena de ave» (2017). Aquí la voz enunciante, pasa por diferentes etapas de un proceso de transformación que culmina con el nacimiento de un nuevo ser. Seguidamente descubrirá el lector que se trata del nacimiento de la propia protagonista, su renacimiento como sujeto libre del peso de las normas de conducta.

La diégesis abarca fragmentariamente todos los estadios metamórficos por los que pasa el sujeto hasta su conversión completa. Abundan, por esta razón, los saltos temporales del presente hacia el pasado. Las reiteradas analepsis introducen al lector a la gradual animalización que invade el cuerpo de la protagonista y al dolor experimentado por esta durante cada afianzamiento de la *animalitas*: «De niña [...] las alas abriéndose paso en la carne no me permitían dormir», y más adelante, «en la pubertad unos bultos reaparecieron, yemas ardientes [...] bulbos inflamados» (Crespo, 2017, p. 88). La gradual corrupción de la carne convoca en todo momento la condición subalterna de la voz enunciante, su sufrimiento por una deformidad que de manera tangible la coloca fuera de los binarismos normativos. De ahí la incapacidad de levantar el vuelo, de desprenderse del conjunto de regulaciones que la oprimen y la ocultan. Piénsese, al respecto, en el corsé ortopédico que su madre, primera depositaria del secreto, la obliga a llevar para esconder su deformidad. Pero también en el fracasado vuelo al que asiste, sin ser vista, una niña del colegio, y que será el origen de los episodios de burlas y acoso escolar. La referencia a la familia y a la escuela como dispositivos de sumisión aquí es más que evidente. Y manifiesta es también la pasividad inicial de la protagonista. Así lo demuestran la alusión a la esfinge con su inmovilidad —«tuve que entrar en clase, sentarme en mi pupitre y ser una esfinge el resto de la mañana» (Crespo, 2017, p. 93)— y el recuerdo de la lectura del mito de Ícaro que, desatendiendo las amonestaciones paternas, vuela más alto de lo permitido y acaba cayéndose al mar, donde encuentra la muerte.

Conviene señalar que, a estas alturas, los espacios cerrados se relacionan con la seguridad y el autoconocimiento corporal. De especial relevancia es el cuarto de baño, uno de los subespacios más privados de la casa, donde la protagonista se encierra para contemplar sus formas cambiantes, para conocerse a sí misma lejos de la mirada preceptiva del afuera. Sin embargo, estos valores positivos se desintegran a la vez que la metamorfosis avanza y *zoe* va ganando su lucha contra *bios*. La casa se convierte entonces en un lugar asfíctico, en un marco opresor que exagera el deseo de trasgredir sus límites. Una vez más se hacen presentes los posicionamientos binarios arriba/abajo y fuera/dentro que, como ya he señalado, impulsan el deseo femenino de descodificar el cuerpo y liberarse de la coerción.

Lo vemos bien en las analepsis de la edad adulta, cuando la narradora rememora su vida en pareja con Otto, un naturalista que conoce su secreto y parece aceptarlo. Pero, tras los primeros idilios románticos, la conyugalidad adquiere los tintes de un auténtico cautiverio. Considérese que el cuento se abre con la imagen de Otto que sacude ante los ojos de la protagonista una bolsita de papel con semillas, poniendo en primer plano la dependencia económica de la mujer. Unas páginas después se hace visible también su dependencia emocional. Son los efectos perniciosos del romanticismo patriarcal, acentuados aquí por la situación de minoría en la que se halla la voz enunciante: «él tenía razón [...] ¿quién me iba a querer con mis deformidades secretas?» (Crespo, 2017, p. 94). Alrededor de estos dos ejes gravitan las violencias diarias que atentan contra el deseo de libertad de la protagonista. No es de extrañar entonces la identificación de los brazos de Otto con el enrejado de las jaulas (Crespo, 2017, p. 99). Lo que Otto busca, y no acierta a conseguir, es la domesticación completa de este sujeto zoomorfo. El escenario privilegiado del proceso de sumisión es la casa conyugal, donde la mujer-ave ha sido llevada tras varios intentos fallidos de vuelo. Cito por extenso porque las palabras de la narradora son muy sugerentes:

Todo fue bien hasta que los deseos de volar se volvieron incontenibles. De madrugada, él me encontraba en la azotea, calculando el salto, con las alas extendidas, agitándolas arrítmicamente, cada vez más rápido, esperando el momento en el que el deseo sucediera. Pero él siempre llegaba antes, me llamaba y yo volvía junto a él. Avergonzada y culpable. Otras veces, ni siquiera lo oía llegar hasta que me agarraba por el brazo y la presión firme

de su mano me paralizaba como un fagonazo. Y me arrastraba a casa, como si despertara de un sueño. Fue entonces cuando nos mudamos a las torres, al piso veintiuno. Largas fachadas de cristal con ventanas que no se pueden abrir. Vivimos en una de ellas, que nos devuelve la imagen perfecta de su gemela en un juego de espejos y brillos que observo en el transcurso del día. Desde aquí veo el cielo y la simetría de las calles, me pego todo lo que puedo al cristal, pero no alcanzo a ver el suelo ni tampoco el final del cielo. (Crespo, 2017, pp. 84-85)

A la luz de esta última imagen visual en la que el sujeto da cuenta de su posición, la casa es fácilmente asimilable a una jaula: en ambas sus habitantes están prácticamente encerrados; por su parte, la jaula es un espacio donde el ser cautivo se ve abocado a la repetición continua. Me parece interesante destacar esta combinación en el sistema de rituales domésticos realizados con un claro intento disciplinante:

En casa, cada noche, veíamos juntos la televisión. Después cenábamos en silencio. Después, él recogía la cocina y me animaba a ir a la cama. Siempre en ese orden. Allí, cada noche, lo esperaba con la lamparilla de la mesilla encendida, y él me llevaba una infusión. Él conocía mis sueños, y la infusión me ayudaba a dormir. Dormía profundamente. (Crespo, 2017, p. 94)

La referencia a la reiteración de actos y conductas resulta particularmente significativa, pues alude al respeto de un orden con el que Otto quiere conferir cierta solidez simbólica a la casa. Por supuesto, es un simbolismo que legitima la dominación del principio masculino sobre el femenino y que procede del sistema de jerarquías de los sexos. El hombre arriba y la mujer abajo, el hombre fuera y la mujer dentro. Ahora bien, las acciones de Otto son imprescindibles para que la protagonista se abandone a la animalidad y surja como mujer nueva. Como es de esperar, las crudezas se agolpan. Conocemos, por ejemplo, la afición de Otto de decorar la casa con las plumas de su mujer-ave, reduciendo su cuerpo a mero objeto de adorno. Significativo es el episodio en el que la protagonista, que descansa bajo los efectos anestésicos de lo que considera una infusión, despierta de golpe y casi sorprende a su marido cortándole las alas. Frente a tanta represión, la voz enunciativa no tarda en revelar su malestar: «en la torre de cristal empecé a enfermar»; «me sentía enferma y atrapada» (Crespo, 2017, pp. 85, 96).

A partir de este punto cobra mayor riqueza el tema del sueño, tratado por Crespo como espacio salvífico. Trayendo de nuevo a Campra, en el capítulo cuarto de su *En los dobleces de la realidad* (2019), la escritora argentina, al analizar las formas icónicas y verbales de representación del mundo onírico, distingue dos grupos de sueños. Sitúa en el primero los relatos en los que la materia del sueño y la de la realidad es la misma. En el segundo, al contrario, aquellos textos donde la relación entre vida onírica y vida diurna forma un doble nivel de realidad (Campra, 2019, pp. 155-156). En «Cadena de ave» sueño y vigilia se encuentran en el mismo nivel. E, incluso las imágenes oníricas de la infancia —la protagonista sueña con un pájaro amarillo, bien alimentado en su interior, que amenaza con romper la integridad del cuerpo—, y que a simple vista pudieran parecer el producto de una imaginación desordenada, son expresión del sueño como razón superior, como facultad extraordinaria del sujeto desligado de la normatividad. En este aspecto, el sueño absuelve a una doble función. Permite vaticinar acontecimientos del futuro, a la vez que tiene un claro cometido esclarecedor. Recuérdese, al respecto, el sueño del pájaro amarillo que eleva el vuelo y sale por una ventana abierta. Pero también el que guiará a la protagonista hacia una misteriosa tienda donde descubre que la infusión que su marido le prepara cada noche, llamada Cadena de ave, es en realidad un anestésico que adormece su animalidad, sus impulsos.

Hemos aquí una obvia referencia al título del relato y sobre lo que con vendría precisar dos aspectos. El primero: en la tienda aparecen otros frascos cuyos marbetes revelan la presencia de otros seres híbridos y zoomorfos¹. Podría ser esta la indicación de la presencia de una comunidad de sujetos disidentes que, amenazando con su anormalidad la estabilidad del pacto social, son objetos de control, de medicalización. El segundo: en otro sueño vuelven las alusiones a las cadenas que atan el cuerpo de la protagonista al

1. «En los estantes se exponían pequeñas figuras de animales o seres humanos, una mujer con cabeza de tigre con grandes mamas hasta los pies; un centauro rodeado por lazos de serpientes que manaban de su torso; peces rojos de los que emergían cabecitas humanas abriéndose paso entre las escamas con grititos ahogados; un zorro rojo con cuerpo y robustas patas de pavo real; un ave con pico de águila y piel de armiño de larga cola esponjosa, y otros animales y mezclas que no sabía identificar» (Crespo, 2017, pp. 97-98).

de su marido, dando cuenta de la imposibilidad de la mujer de salir del ciclo de dominación masculina.

Frente a tanta represión, el cuerpo de la voz enunciante va mutando rápidamente. Se proporcionan al lector una serie de datos que remiten a una siempre más creciente *animalitas*. Efectivamente, pasamos de la primeriza concordancia con el orden natural —las visitas de una paloma blanca o el episodio de los gorriones y cuervos que se amontonan sobre su cuerpo— a la aparición de las aves como psicopompos, mensajeras de la muerte. En esta última epifanía podría leerse la típica función mediadora de los volátiles, que muestran a la cautiva el recorrido hacia la libertad. Pero también el anuncio de la muerte de su *humanitas*, justo antes de que la metamorfosis sea completa. Sea como fuere, los últimos trances del cuerpo híbrido se caracterizan por la predominancia de los impulsos animales: «entretenida en recoger ramitas, piedras de formas pulidas, hojas secas y papelitos brillantes de cajetillas de tabaco, plásticos, envoltorios de caramelos que llamaban poderosamente mi atención» (Crespo, 2017, p. 97). Ya en casa, construye un nido y lleva a cabo la puesta de un huevo. Y, justo antes de la eclosión, la mujer-ave acaba con la vida de su victimario, Otto. La muerte del hombre cierra el ciclo de dominación y, una vez libre, la voz enunciante, tras contemplar su esqueleto, abandona el nido.

3. CONCLUSIONES

Varas, Nettel y Crespo, y como ellas muchas otras escritoras de la estética de lo insólito, promocionan una auténtica transmutación de valores, desestabilizando con sus narrativas las relaciones asimétricas de poder sobre las que se sustenta el binarismo disciplinario de la sociedad heteropatriarcal. En ese sentido, los tres textos se insertan claramente en ese filón perverso, *poetic of perversity*, de la literatura fantástica que, en su uso feminista, pervierte y distorsiona los modelos tradicionales de representación de la mujer. Imposible no ver el gesto político de una escritura que aboga por el cambio social y la transformación del sujeto-mujer. La ruptura ínsita en dicha transformación tiene su refrendo en una sobrexposición de la corporalidad femenina. El cuerpo, largamente silenciado por las estructuras de dominación del patriarcado, se convierte en espacio de poder y contestación. Y se monstrifica,

amenazando con su naturaleza corrupta al conjunto de valores levantados por el sistema de género.

Estas tres muestras confirman la relevancia de lo corporal en lo insólito feminista del siglo XXI, y confirman también cómo el proyecto de reconstrucción identitaria femenina se articula a partir de lo tradicionalmente degradado por el patriarcado. De hecho, no olvidemos que el cuerpo cifra su devenir en lo abyecto y en la resignificación subversiva del material simbólico. Cada escritora elegirá un cuerpo y el modo de corromperlo, de situarlo fuera de los modelos de normatividad. Al respecto, podría destacarse, con palabras de Didier Anzieu (1987), que «la profundidad de la alteración de la piel es proporcional a la profundidad de la herida psíquica» (p. 46). Son cuerpos que importan, diría parafraseando a Judith Butler (2002), que ya no quieren ser simples vidas residuales. Desde su posición subalterna, abajo y dentro, se animalizan y trastocan la noción preceptiva de identidad femenina, rompiendo los términos convencionales del pacto social. De esta manera, las tres escritoras contestan eso que el canon quiere imponer como femineidad típica y cerrada, liberando el cuerpo de los códigos culturales, sociales y políticos impuestos sobre el sexo femenino.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemany Bay, C. (2019). ¿Una nueva modalidad de lo insólito en tiempos posmodernos? La narrativa de lo inusual. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Eds.). *Realidades fracturadas. Estética de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 307-324). Visor Libros.
- Almeda, E. (2003). *Mujeres encarceladas*. Ariel.
- Alpini, G. (2005). From Female Archetypes to Female Stereotypes. Myth and Fantasy: Alienating Modes of Representation. An Interdisciplinary and Comparative Approach to «le fantastique féminin». *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, 2, 35-46.
- Alpini, G. (2009). *The Female Fantastic*. Aras Ediciones.
- Anzieu, D. (1987). *El yo-piel*. Biblioteca Nueva.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Boccuti, A. (2020). Modulaciones de lo insólito, subversión fantástica e ironía feminista: ¿una cuestión de género(s)? *Orillas*, 9, 151-176.
- Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Anagrama.

- Braidotti, R. (1994). *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Editorial Paidós.
- Caballé, A. (2006). *Una breve historia de la misoginia*. Lumen.
- Campra, R. (2019). *En los dobleces de la realidad*. Eolas Ediciones.
- Ceserani, R. (1999). *Lo fantástico*. Visor Libros.
- Chevalier, J. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Herder.
- Cirlot, J. E. (1992). *Diccionario de símbolos*. Editorial Labor.
- Creed, B. (1993). *The Monstrous Feminine*. Routledge.
- Crespo, M. (2017). Cadena de ave. En M. Crespo. *Las madres secretas* (pp. 83-103). Editorial Base.
- Douglas, M. (1978). *Símbolos naturales*. Alianza Editorial.
- Federici, S. (2016). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpos y acumulación primitiva*. Traficantes de sueños.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- García, F. (2012). Cuando a manifestação de insólito importa para a crítica literaria. En F. García y M.C. Batalha (Eds.). *Vertientes teóricas e ficcionais do Insólito* (13-29). Editora Caeté.
- García-Valero, B. (2019). Para una teoría de lo inusual. Procedimientos lingüísticos y planteamientos estéticos. En N. Álvarez Méndez y A. Abello Verano (Eds.). *Realidades fracturadas. Estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)* (pp. 325-338). Visor Libros.
- Juanatey Dorado, C. (2018). Delincuencia y población penitenciaria femeninas: situación actual de las mujeres en prisión en España. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 20, 1-32. <http://criminnet.ugr.es/recpc/20/recpc20-10.pdf>
- Juliano, D. (2009). Delito y pecado. La transgresión en femenino. *Política y sociedad*, 1-2, 79-95.
- Kristeva, J. (2004). *Poderes de la perversión*. Siglo XXI Editores.
- Lombroso, C., y Ferrero, G. (1893). *La donna delinquente*. Editori L. Roux e C.

- López-Pellisa, T., y Ruiz Garzón, R. (2019). Introducción. Las hijas de Metis. En T. López-Pellisa y R. Ruiz Garzón (Eds.), *Insólitas* (pp. XI-XXI). Páginas de Espuma.
- MacCormack, P. (2017). Ahuman Abolition. En C. Gardner y P. MacCormack (Eds.), *Deleuze and the Animal* (pp. 25-36). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474422758-003>
- Nettel, G. (2013). El matrimonio de los peces rojos. En G. Nettel. *El matrimonio de los peces rojos* (pp. 15-42). Páginas de Espuma.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *Estudios sobre el amor*. Revista de Occidente.
- Ramírez, M., y Ramírez, A. M. (2013). Personificación y despersonificación en la identidad de los personajes en *El matrimonio de los peces rojos*. *Contexto*, 23, 96-107.
- Rank, O. (1982). *El doble*. Ediciones Orion.
- Richter, A. (1977). *Le fantastique féminin d'Ann Radcliffe à nos jour*. Marabout.
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real. Una definición de lo fantástico*. Páginas de Espuma.
- Roas, D. (2020). Fantástico Femenino vs. Fantástico Feminista. Género y transgresión de lo real. En D. Roas y A. Massoni (Eds.), *Las creadoras ante lo fantástico. Visiones desde la narrativa, el cine y el comic* (pp. 15-29). Visor Libros. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.32225>
- Roas, D. (2022). La monstruosidad femenina en las narradoras fantásticas españolas del siglo XXI. *Signa*, 31, 105-124.
- Segarra, M. (2022). *Humanimales. Abrir las fronteras de lo humano*. Galaxia Gutenberg.
- Ussher, J. M. (2006). *Managing the Monstrous Feminine*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203328422>
- Varas Rodríguez, D. (2009). La jaula de los esperpentos. *The Barcelona Review. Revista Internacional de narrativa breve contemporánea*. https://barcelonareview.com/68/s_dvr2.html#Author

LA IMAGEN DE LAS MUJERES ÁRABES MUSULMANAS EN LA CINEMATOGRAFÍA ESPAÑOLA DE LA SEGUNDA DÉCADA DEL SIGLO XXI¹

IMAGE OF ARAB MUSLIM WOMEN IN SPANISH CINEMATOGRAPHY IN THE SECOND DECADE OF THE 21ST CENTURY

IVYLIET VENTURA-KESSEL

Author / Autora:

Ivyliet Ventura-Kessel
Universidad de Deusto, Bilbao, España
ivyliet.v.kessel@deusto.es
<https://orcid.org/0000-0001-9398-7323>

Submitted / Recibido: 02/02/2023

Accepted / Aceptado: 26/09/2023

To cite this article / Para citar este artículo:

Ventura-Kessel, I. (2024). La imagen de las mujeres árabes musulmanas en la cinematografía española de la segunda década del siglo XXI. *Feminismo/s*, 43, 365-398.
<https://doi.org/10.14198/fem.2024.43.14>

Licence / Licencia:


Este trabajo se comparte bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.



© 2024 Ivyliet Ventura-Kessel

Resumen

Este artículo parte de un estudio previo sobre la representación de las mujeres árabes musulmanas en series de ficción españolas de la segunda década del siglo XXI. Se decidió replicar el análisis en una selección de películas para determinar si ambos medios de comunicación ofrecen discursos culturales similares sobre este colectivo. Mediante una metodología cualitativa basada en el modelo de caracterización de personajes y el análisis de la figura del estereotipo, se determinó que, en los largometrajes de ficción y a diferencia de las series, estas mujeres han quedado

1.  Este artículo forma parte de un proyecto financiado por el Programa de Investigación e Innovación Horizonte 2020 de la Unión Europea en el marco del acuerdo de subvención Marie Skłodowska-Curie N.º 847624. Varias instituciones respaldan y cofinancian este proyecto. Este artículo refleja únicamente la opinión de la autora y la Agencia no es responsable del uso que pueda hacerse de la información que contiene.

relegadas a personajes secundarios con mayor o menor presencia en la trama. Además, su participación en la historia depende exclusivamente de su vínculo con un personaje masculino. En ambos formatos se representan con rasgos físicos asociados frecuentemente a su comunidad y todas llevan en algún momento de la trama turbante o hiyab. Tanto en series como en películas existen personajes de este colectivo que rompen con la tendencia de asociar a estas mujeres con el espacio del hogar y el ámbito privado. En los filmes no abundan escenas en las que se expresen verbalmente estereotipos asociados a esta minoría. Sin embargo, cuando esto ocurre, ellas se enfrentan y corrigen los conceptos con que se les pretende definir. No obstante, temas como el modo de vida, la religión o la violencia aparecen representados mediante ideas preconcebidas, usualmente asociadas a esta comunidad. Se concluye que, a diferencia del ámbito del audiovisual seriado, el cine español, en su mayoría, ha regresado a las primeras fórmulas de representación de las mujeres árabes musulmanas. Esto concuerda con los datos actuales sobre producción de contenidos audiovisuales en España, que reflejan una tendencia de retorno al pasado en el cine, en relación con la diversidad y representación de personajes. La imagen de esta minoría en las películas se caracteriza por la invisibilidad, carencia de voz, reclusión al ámbito doméstico, y vinculación con la violencia y la droga. Por tanto, se mantiene el estereotipo que, en la ficción española, vincula nacionalidad con comportamiento delictivo y abuso de sustancias.

Palabras clave: Películas españolas; representación; mujeres árabes musulmanas; personajes; estereotipos; diversidad; género; análisis comparativo.

Abstract

This paper is based on a previous study on the representation of Arab Muslim women in Spanish fiction series of the second decade of the 21st century. It was decided to replicate the analysis in a selection of films to determine whether both media offer similar cultural discourses about this group. Using a qualitative methodology based on the characterization model and the analysis of the stereotype figure, it was determined that, in fiction feature films and unlike the series, these women have been relegated to secondary characters with greater or lesser presence in the plot. Furthermore, their participation in the plot depends exclusively on their link with a male character. In both formats, they are represented with physical features frequently associated with their community and all of them wear a turban or hijab at some point in the plot. In both, series and films, there are characters from this group that break with the tendency to associate these women with the private sphere. In films, there are not many scenes in which stereotypes associated with this minority are expressed verbally. However, when this occurs, they confront and correct the concepts with which they are defined. Nevertheless, topics such as the way of life, religion, or violence are represented through preconceived ideas, usually associated with this community. It is concluded that, unlike in the field of serialized audiovisuals, Spanish cinema, for

the most part, has returned to the first formulas of representation of Arab Muslim women. This is consistent with current data on audiovisual content production in Spain, which reflect a trend of return to the past in cinema, in relation to diversity and character representation. The image of this minority in films is characterized by invisibility, lack of voice, confinement to the domestic sphere, and links to violence and drugs. Therefore, the stereotype associating nationality with criminal behavior and substance abuse is maintained in Spanish fiction.

Keywords: Spanish films; representation; Arab Muslim women; characters; stereotypes; diversity; gender; comparative analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios evidencian que los medios de comunicación contribuyen al contacto vicario entre personas de diferentes orígenes étnicos y naciones e influyen en la naturaleza de sus relaciones (Igartua, 2010; Müller, 2009; Park, 2012; Schiappa et al., 2005). Esta interacción mediada recurre al uso de estereotipos que promueven la ampliación de prejuicios (Marcos-Ramos et al., 2023), y estos últimos, a su vez, inciden en los procesos de aceptación, acogida, integración, exclusión, rechazo y xenofobia (Blinder y Allen, 2016; Etcheagaray y Correa, 2015; Valentino et al., 2013).

En el contexto europeo, las investigaciones más recientes han identificado el tratamiento mediático de la migración como uno de los factores que influyen en el desarrollo de actitudes negativas hacia los migrantes por parte de la población autóctona (De Coninck et al., 2021; De Poli, et al., 2017; Eberl et al., 2018; Meltzer et al., 2017). Este hallazgo ha impulsado a otros estudios que se aglutinan, fundamentalmente, en torno a dos líneas: el análisis de la representación de inmigrantes en los medios, y los efectos de esa representación en la audiencia (Marcos-Ramos et al., 2023).

Los trabajos sobre representación mediática de la inmigración y minorías extranjeras, dentro de los cuales se enmarca el presente estudio, se han centrado mayoritariamente en su tratamiento informativo y su potencial para modelar las percepciones sobre el tema. Los análisis coinciden en que los y las inmigrantes son mostrados/as como amenaza cultural y económica, asociados/as con la criminalidad y presentados/as como víctimas de

situaciones violentas (Bleich et al., 2015; Blinder y Allen, 2016; Eberl et al., 2018; Fernández et al., 2021; López-Rodríguez et al., 2020).

En Europa se ha estudiado el discurso de la ficción audiovisual sobre el tema en menor medida (por ejemplo: Hargreaves y Perotti, 1993; Koeman et al., 2007; Lykidis, 2009; Luna-Dubois, 2021; Marcos Ramos et al., 2019; Santaolalla, 2010; Villar-Argáiz, 2014). Sus resultados se solapan con las investigaciones sobre el tratamiento periodístico de la inmigración.

Los/as académicos/as han descrito las excelentes ventajas del discurso audiovisual de ficción en el análisis de los imaginarios sociales sobre minorías extranjeras. Son productos comunicativos con capacidad para configurar estos imaginarios (Mateos, 2014) y crear imágenes mentales, fundamentalmente, sobre colectivos a los que no se pertenece (Marcos Ramos et al., 2020). Además, en la actualidad, los públicos se exponen a un mayor número de contenidos de entretenimiento (Eberl et al., 2018).

Junto a estos elementos, durante el consumo de los contenidos audiovisuales de ficción se establecen dos mecanismos que influyen en las interacciones entre audiencia y personajes: la identificación y la relación o contacto parasocial.

El primero de estos procesos explica la necesidad de incluir personajes inmigrantes con presencia activa y relevante dentro de la sociedad de acogida (Marcos-Ramos et al., 2022; Sánchez, 2021), desligados de los estereotipos de marginalidad y violencia. Esta otra imagen de la inmigración no resultará entonces extraña o ajena a los espectadores. Como han descrito los trabajos de Igartua (2010) y Müller (2009), les permitirá identificarse con el personaje, su forma de vida, sus necesidades, y puede incidir en actitudes favorables hacia el fenómeno migratorio.

Por su parte, el contacto parasocial describe la capacidad de desarrollar relaciones de empatía y amistad entre el público y los personajes (Park, 2012), lo cual conlleva a que se preocupen por las dificultades de estos últimos y se alegren por sus éxitos (Marcos Ramos e Igartua Perosanz, 2014). Se puede comprender, a partir de este proceso, el efecto negativo de que los personajes inmigrantes aparezcan únicamente ligados a situaciones de conflicto, lo cual dificulta la conexión entre audiencia y personaje. Marcos Ramos e Igartua Perosanz (2014) señalan que también obstaculiza ese vínculo el hecho de que

sus interacciones con personajes nacionales sean estereotipadas o vinculadas exclusivamente al espacio laboral.

Al repetir la misma narrativa una y otra vez sobre un grupo de personas, esta se convierte en normatividad y se reduce una comunidad diversa, plagada de múltiples experiencias de vida, a una sola realidad y contexto. Se ha demostrado una relación directa entre la imagen positiva de las minorías, la identificación con los personajes minoritarios y las actitudes más positivas hacia estos (Marcos-Ramos et al., 2022; Marcos Ramos e Igartua Perosanz, 2014; Park, 2012).

Los análisis sobre la representación de la inmigración en la ficción audiovisual en España develan que esta nación se muestra en pantalla como una sociedad en la que priman los hombres caucásicos, y en la que hombres y mujeres de origen extranjero no ocupan un lugar destacable (Marcos-Ramos et al., 2022; Sánchez, 2021; Villamor y Romero, 2018).

Las escasas investigaciones que profundizan en la imagen de las mujeres fuera de la norma nativa y europea en la ficción española abordan mayoritariamente el fenómeno como un todo, sin particularizar en cada colectivo (por ejemplo, en Argote, 2003; Castagnani y Colorado, 2009; Marcos-Ramos et al., 2022; Martínez Lirola y Olmos Alcaraz, 2015; Olmos Alcaraz, 2013). Cuando se especifica, los análisis se centran en la representación de mujeres latinoamericanas, descuidando las particularidades de aquellas provenientes de otras regiones del planeta (Cruzado Rodríguez, 2015; Piccolotto, 2017). No obstante, se ha identificado que el sitio de nacimiento y el color de la piel permean las percepciones sobre cada colectivo inmigrante, estableciéndose una suerte de jerarquización de extranjeros de primer y segundo orden (Argote, 2003; Marcos-Ramos et al., 2023; Zarco, 2018).

En el caso de las mujeres árabes musulmanas², la revisión bibliográfica evidenció una carencia de trabajos que se centren en la imagen mediática de este colectivo en España. No obstante, la mayor población extranjera

2. Un personaje femenino pertenece a este grupo no solamente si ha nacido en alguna nación árabe, sino también si lo ha hecho en algún país occidental dentro de una familia de inmigrantes de esa etnia, y en ambos casos es musulmana. Se seguirá esta distinción, debido a que, en ocasiones, los hijos de inmigrantes árabes nacidos en Occidente se identifican y autoidentifican según la etnia de sus padres (García et al., 2011).

en la nación europea es de origen marroquí³ y 1.2 millones de inmigrantes son musulmanes (mayoritariamente provenientes del país magrebí) («Musulmanes en España superan los 2 millones de personas», 2020).

Durante el 2022 se llevó a cabo un estudio sobre la representación de las mujeres árabes musulmanas en las series españolas producidas durante la segunda década del siglo XXI. El análisis abordó, además, los estereotipos que aparecen asociados con mayor frecuencia a este colectivo. Los resultados evidencian que se otorga una mayor relevancia a estos personajes dentro del audiovisual seriado español, se ofrecen alternativas a las actividades, espacios y roles a los que comúnmente se les asocia, y se posibilita que estos personajes, por sí mismos, enfrenten y corrijan los estereotipos con los que se les define (Ventura-Kessel, 2023).

Las conclusiones de este análisis contrastan con aquellas señaladas en años anteriores por investigadores dentro del ámbito nacional, por lo que abren la posibilidad de explorar si los cambios identificados en materia de construcción del personaje y asociación a estereotipos también se manifiestan en otros formatos de la ficción audiovisual.

El cine influye en la construcción del imaginario colectivo acerca de los extranjeros en la contraposición del «nosotros» frente a los/las otros/as mediante un proceso circular: la sociedad construye, el cine reproduce; el cine emite símbolos, la sociedad reproduce (Rodríguez Sardinero, 2021). En estas dinámicas de construcción de estructuras y prácticas sociales, este medio de comunicación abre espacios de debate mediante las representaciones que crean nuevas imágenes y perpetúan o modifican las existentes (Zarco, 2018).

Por tal motivo, se decidió replicar la investigación con una nueva muestra: las películas españolas producidas en la segunda década del siglo XXI que incluyan una mujer árabe musulmana como uno de sus personajes principales o secundarios.

Se parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se representan las mujeres árabes musulmanas en las películas españolas de la segunda década del siglo XXI? ¿Cuáles son las características físicas, psicológicas y

3. Casi 800 mil personas empadronadas hasta el 1 de enero del 2022, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística (Instituto Nacional de Estadística, 2022).

sociales que se les otorgan? ¿Cuáles son los estereotipos más comunes con los que se les asocian? ¿Cómo se manifiestan estos estereotipos? ¿Ha ocurrido algún cambio de tendencia en la representación de estas mujeres respecto a la producción cinematográfica española de años anteriores? ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias respecto a la imagen de este colectivo en las series de ficción españolas?

A partir de estas preguntas se establecieron los objetivos de la investigación. En primer lugar, se busca caracterizar la forma en que se retrata a las mujeres árabes musulmanas en el cine español y los estereotipos a los que comúnmente se les asocia. Además, se pretende determinar si ha ocurrido algún cambio de tendencia en la representación respecto a películas de años anteriores, debido a factores como el aumento de la producción cinematográfica española (IAB Spain, 2020), hechos políticos relevantes en el mundo árabe-islámico (Primavera Árabe, Guerra en Siria y crisis migratoria, aparición del Estado Islámico de Iraq y Siria) (Corral et al., 2021), y el contexto político español (auge de los partidos de extrema derecha) (Marcos-Ramos et al., 2023). Finalmente, se busca establecer una comparativa entre las series previamente analizadas y las películas producidas en la misma década para ampliar la identificación y caracterización de los discursos culturales sobre estas mujeres difundidos en los medios españoles a través de la ficción.

Es importante acotar que si bien se priorizarán aquellas películas donde se muestre a estas mujeres a través de su condición de inmigrante, es también de interés para el estudio acercarse a personajes femeninos de este colectivo que, aunque habiten en sus naciones de origen, hayan sido pensadas y construidas desde el audiovisual español.

1.1. Cine español y mujeres de origen extranjero

La representación de nacionales de otros países en el cine español ha estado muy aparejada a la transformación de la nación europea en tierra receptora de inmigrantes. En el caso de las mujeres extranjeras, la bibliografía consultada revela que sus primeras representaciones en el cine de ficción español estuvieron en franca desventaja respecto a sus pares masculinos (Argote, 2003; Barreto Malta y Gordillo, 2021; Zarco, 2018).

Las imágenes iniciales de esas mujeres «otras» en la cinematografía de España estuvieron marcadas por la carencia de voz, la pasividad, la prostitución, la violencia, la droga, el trabajo doméstico a bajo costo y la explotación laboral (Argote, 2003; Marcos-Ramos et al., 2022; Prádanos, 2012; Santaolalla, 2010; Zarco, 2018). La literatura coincide en que se trata de una representación basada en tópicos y estereotipos (Argote, 2003; Gordillo et al., 2021; Zarco, 2018), los cuales, puede añadirse, se repiten a través de la producción cinematográfica española del siglo XXI en mayor o menor medida.

En las tramas de las películas, la experiencia migratoria y proyecto de vida de estas mujeres aparecen mayormente supeditados a los de un hombre, y sus motivaciones para emigrar relacionadas con el reagrupamiento (Gordillo et al., 2021; Piccolotto, 2017). Investigaciones como las de Argote (2003), Prádanos (2012), Piccolotto (2017), Zarco (2018), Gordillo et al. (2021) han evidenciado la tendencia de mostrarlas como elemento desestabilizador cuya presencia debe ser aniquilada o subyugada al final del filme o cuya redención depende del hombre blanco europeo.

De acuerdo con Martín Morán (2019), las primeras películas españolas con personajes inmigrantes femeninos se incluyen en una tendencia inicial de ofrecer narrativas que visibilizaban a las comunidades extranjeras recién llegadas mediante el recurso de la victimización del «otro», y asociándolos siempre a problemas. «Se muestran relaciones interculturales deficientes entre el oriundo y el inmigrante [...] debido, sobre todo, a la mirada etnocéntrica y a los prejuicios sociales y culturales» (Gordillo, 2007, p. 222).

Las investigaciones anteriores coinciden en el contraste de estas imágenes con la realidad sociodemográfica de la inmigración femenina en España, que incluye también mujeres extranjeras con formación superior y dedicadas a profesiones de nivel medio o alto en el país (Argote, 2003; Cruzado Rodríguez, 2015; Marcos-Ramos et al., 2022). Específicamente, la imagen de la inmigrante prostituta se ha arraigado profundamente en el imaginario español, y, a pesar de los cambios en la representación de este colectivo, se mantiene como símbolo que regresa recurrentemente a las pantallas (Argote, 2003; Naiboglu, 2017; Zarco, 2018).

No obstante, los/as autores/as concuerdan en señalar los años finales del siglo XX y la primera década del XXI como un periodo caracterizado por la producción de filmes españoles protagonizados por mujeres extranjeras,

que abordan detenidamente la figura femenina (Cruzado Rodríguez, 2015, Gordillo et al., 2021; Piccolotto, 2017; Zarco, 2018). Las películas más emblemáticas son: *Cosas que dejé en La Habana* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1997), *Flores de otro mundo* (Icár Bollaín, 1999), *La puta vida* (Beatriz Flores Silva, 2001), *Princesas* (Fernando León de Aranoa, 2005), *Un novio para Yasmina* (Irene Cardona, 2008) o *Retorno a Hansala* (Chus Gutiérrez, 2008).

El estudio de Gordillo et al. (2021) señala estas películas como las más representativas dentro de una tendencia de algunos/as guionistas y realizadores/as españoles/as de construir a las mujeres extranjeras, fundamentalmente inmigrantes, como personajes protagonistas multidimensionales. Por su parte, Cruzado Rodríguez (2015) destaca en estas producciones la profundidad extraordinaria de los personajes femeninos inmigrantes, que cuentan con voz propia sus historias y las motivaciones por las que abandonaron su país de origen.

Desde el punto de vista narrativo, se emplea una focalización interna dominante, e incluso, cuando no asumen el rol principal, se muestran como activas, influenciadoras o modificadoras (Gordillo et al., 2021). Estos recursos posibilitan que el espectador pueda conocer con mayor profundidad el personaje, su propia visión y experiencia en la historia y, de esta manera, establecer relaciones empáticas con sus acciones.

En el área temática, los filmes mencionados suelen focalizarse en la integración o negociación del lugar de los/las inmigrantes en la sociedad de acogida, aunque no falten las discriminaciones (Martín Morán, 2019; Piccolotto, 2017). Las historias siguen un patrón: de situación inicial de rechazo y desprecio por parte de personajes autóctonos, a un acercamiento paulatino que desemboca en amistad mediante la comunicación y el entendimiento mutuo (Gordillo et al., 2021; Piccolotto, 2017; Zarco, 2018). Por tanto, los discursos se articulan alrededor de las posibilidades de coexistencia y aprendizaje que ofrece un escenario transcultural, producto de la inmigración.

En estos audiovisuales, además, se trastocan los estereotipos asociados inicialmente a las mujeres inmigrantes: no son representadas como víctimas; se les otorga mayor profundidad a sus diálogos; se elimina la carga erótica y exótica de sus caracterizaciones; se muestran como sujetos independientes que pueden decidir por sí mismas; y sus representaciones dejan de

circunscribirse al ámbito familiar y a procesos de reagrupamiento (Gordillo et al., 2021; Martín Morán, 2019; Prádanos, 2012; Zarco, 2018).

Como se ha evidenciado, el periodo temporal descrito abrió las puertas a propuestas narrativas y formales alternativas a la imagen tradicionalmente más negativa del fenómeno migratorio. Aunque los estudios indican que los rasgos asociados inicialmente a estos personajes femeninos no se han eliminado totalmente (Gordillo et al., 2021; Zarco 2018), se observa una evolución hacia un discurso más integrador (Seijas-Costa y González-Cortes, 2015), que demuestra «un esfuerzo por parte de los/las directores/as de transformar al «otro» en un «nosotros»» (Cavielles-Llamas, 2009, p. 65).

No obstante, la literatura académica advierte que no pueden perderse de vista las marcas del colonialismo en las desigualdades que estructuran las relaciones de interculturalidad en la vida y el cine de España, las cuales permean incluso las visiones más amplias e integradoras de las mujeres fuera de la norma nativa y hacen que su presencia en pantalla responda a una lógica hegemónica de visibilidad controlada (Barreto Malta y Gordillo, 2021).

Debe considerarse otro elemento al investigar la imagen de las mujeres árabes musulmanas en el cine español: a diferencia de otros países europeos, las comunidades diaspóricas en España carecen de articulación en los medios de comunicación y poseen acceso muy limitado a los canales de representación (Santaolalla, 2010; Martín Morán, 2019). Puede comprobarse fácilmente que, dentro del universo filmico sobre inmigración en España, son los/as directores/as y guionistas nativos/as los que han ahondado en estos temas.

Aunque existen algunas excepciones de directores transnacionales o diaspóricos cuya experiencia desterritorializada se traslada a sus obras (Martín Morán, 2019), la mayor parte de la producción cinematográfica española está permeada por una perspectiva eurocéntrica que prevalece, aunque esté llena de empatía y voluntad de familiarizarse con la figura del/la extraño/a (Aleksandrowicz, 2019). Es reconocible la escasez de historias que se desliguen de la centralidad de lo étnico y la experiencia migratoria en las narraciones, y que se constituyan como relatos de la condición humana.

1.2. Mujeres árabes musulmanas: presencia discreta en la pantalla del cine español

Desde los primeros trabajos académicos sobre el tema, las investigaciones detectaron que las distinciones entre las experiencias de unas y otras mujeres extranjeras a nivel social, debido a su lugar de origen, se trasladaron al plano de la representación (Argote, 2003; Marcos-Ramos et al., 2023; Zarco, 2018). Estas diferencias han estado permeadas, en parte, por la idea de considerar como deseables solamente a extranjeros «asimilables», basando esta distinción en una supuesta incompatibilidad de tradiciones culturales y estilos de vida (Aleksandrowicz, 2019; Argote, 2003; Marín Molina, 2017). Específicamente, se ha detectado dentro de la población autóctona española la percepción de que los árabes musulmanes, especialmente marroquíes, son uno de los grupos migratorios más difíciles de adaptar e integrar (Huertas Bailén y Martínez Suárez citado por Boris-Tarré, 2015).

Sin desconocer las complejidades de los mecanismos de discriminación ligados a las desigualdades sociales, este estudio se une al consenso académico que comprende las experiencias de las mujeres provenientes del mundo árabe musulmán como derivadas de la intersección dinámica de las categorías de sexo/género, clase, raza y marginación orientalista (Gezgin et al., 2021; İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Martín Muñoz, 2012; Spivak, 1988; Telseren, 2021; Zarco, 2018).

No se puede estudiar la representación de este colectivo desde un país occidental sin considerar que se trata de mujeres condicionadas, no solo por el dominio de estructuras patriarcales, sino también por el modelo de pensamiento orientalista. Este último comprende a Occidente y sus valores políticos, socioculturales y morales como superiores a los de Oriente⁴ (Gezgin et al., 2021; Said, 2003; Tuastad, 2003). En los trabajos de Akmeş (2021), Berciano Garrido (2021), Gezgin et al. (2021) y Güven (2021) se demuestra ampliamente que el orientalismo se manifiesta a través del discurso e influye en la imagen mediática de lugares y personajes provenientes del mundo árabe islámico.

4. Edward Said (2003) acotó que, si no se especifica que se refiere a todo el continente asiático, el término Oriente realmente comprende al mundo árabe musulmán. Este trabajo se adscribe a esta distinción.

La literatura revisada coincide en que la experiencia de vida de las mujeres es uno de los elementos empleados para remarcar esta supuesta superioridad entre Occidente y Oriente (Martín Muñoz, 2012; Spivak, 1988; García et al., 2011, İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021). El tratamiento mediático occidental del islam, fundamentalmente luego de los ataques terroristas del 11-S, ha consolidado el estereotipo de unas mujeres cuyas vidas se condicionan/obstaculizan por su creencia religiosa, mostrada como esencialmente machista (Huertas Bailén y Luna, 2017; Martín Muñoz, 2012; Telseren, 2021). El hiyab, por su parte, ha sido empleado como el símbolo que identifica y define a la mujer musulmana en Occidente (Berciano Garrido, 2021; García et al., 2011) y es «considerado como un símbolo de amenaza a la armonía social en muchas sociedades democráticas» (Boris-Tarré, 2015, p. 556).

En el contexto español, la creciente presencia de mujeres árabes musulmanas (fundamentalmente marroquíes) en la sociedad fue aparejada por una casi absoluta invisibilidad del colectivo en el cine (Argote, 2003; Cruzado Rodríguez, 2015; Martín Morán, 2019). Su aparición en pantalla está caracterizada por el silencio, los roles secundarios, el plano del hogar, la total sumisión a la figura masculina (generalmente el marido) y la vinculación a tópicos como las drogas o el terrorismo (Cruzado Rodríguez, 2015; Piccolotto, 2017).

No es hasta el año 2008 que mujeres árabes musulmanas, específicamente magrebíes, aparecen como protagonistas de dos filmes: *Un novio para Yasmina* (Irene Cardona, 2008) y *Retorno a Hansala* (Chus Gutiérrez, 2008). Las protagonistas, Leila y Yasmina, rompen con la imagen de mujeres marroquíes tradicionales, invisibles y recluidas en el ámbito familiar, y encarnan dos jóvenes independientes y seguras de sí mismas (Cruzado Rodríguez, 2015; Martín Morán, 2019; Piccolotto, 2017).

Estas dos películas, como se explicó en el apartado anterior, forman parte de la tendencia de colocar a la figura migrante femenina como mediadora entre la cultura foránea y la española (Piccolotto, 2017), ellas se convierten en el símil de la posibilidad de una coexistencia y aprendizaje mutuo. Asimismo, la narración no solo se enfoca en el proceso de adaptación de estas mujeres a la sociedad española, sino también a la apertura de los personajes nativos

a edificar nuevas formas de relación con las diferencias (Boris-Tarré, 2015; Martín Morán, 2019; Piccolotto, 2017).

Leila, de *Retorno a Hansala*, se erige como heroína salvadora, frente a la tendencia de colocar a estas mujeres en el plano del «objeto» que necesita del «sujeto» que la rescate y salve (Piccolotto, 2017). Por su parte, *Un novio para Yasmina* se aleja del género dramático y coloca a su protagonista en medio de un tejido social no amenazador, donde no faltan espacios de socialización y redes de solidaridad (Martín Morán, 2019).

Aunque en términos cuantitativos las mujeres árabes musulmanas aparezcan poco en la cinematografía español, resulta alentador que, cuando protagonizan las historias, permitan problematizar los conceptos de inclusión y exclusión, de nosotros/as y ellos/as, de pertenencia y otredad (Martín Morán, 2019).

2. METODOLOGÍA

Tal y como se mencionó en el apartado introductorio de este artículo, se replicará la metodología llevada a cabo en la investigación sobre la imagen de las mujeres árabes musulmanas en las series producidas en España en la segunda década del siglo XXI (Ventura-Kessel, 2023).

A partir de las aportaciones de la narrativa audiovisual, esta investigación comprende al personaje desde un enfoque fenomenológico, el cual lo considera un simulacro de persona real, con perfil emotivo, intelectual y actitudinal (Casetti y Di Chio, 2007). Para llevar a cabo una caracterización desde la mencionada postura teórica, se decidió circunscribirse al modelo propuesto por la investigadora Elena Galán Fajardo (2006), la cual establece tres ejes fundamentales sobre los que se construye un personaje: la descripción física, psicológica y sociológica. La ficha de análisis incluye de tres a cinco indicadores en cada una de las dimensiones (Tabla 1).

Tabla 1. Ficha de análisis de las características de los personajes

Ficha técnica	Dimensión física	Dimensión psicológica	Dimensión social
Título de la película	Edad	Comportamiento	Posición social/ Nivel económico
Año de estreno	Rasgos físicos/ Apariencia	Objetivos/Metas	Ámbito profesional/laboral
Dirección	Transformación	Evolución	Nivel educacional
Nombre del personaje			Ámbito familiar: Estado civil No. de hijos
Nacionalidad			Marco espacial

El segundo instrumento de análisis, propuesto en el estudio a replicar, explora la figura del estereotipo y su relación con los personajes. Se elaboró a partir de contribuciones de los estudios culturales, postcoloniales, de los conceptos de orientalismo y neo-orientalismo, y de investigaciones precedentes sobre el estereotipo en la ficción audiovisual (Galán Fajardo, 2006) y la representación de árabes y/o musulmanes en largometrajes de ficción (Akmeşe, 2021; Güven, 2021; İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Telseren, 2021).

Mediante la ficha se pretende identificar a los personajes que expresan estos estereotipos y cuál es el contexto en el que lo hacen. Además, se analizan el empleo de estereotipos asociados a cinco categorías o temas (Tabla 2).

Tabla 2. Ficha de análisis de estereotipos y temas generadores de estereotipos

Ficha técnica	Análisis de estereotipos expresados verbalmente	Tratamiento de los siguientes temas
Título de la película	Quién habla	Modo de vida
Año de estreno	Posición socioeconómica del emisor	Religión
Dirección	Sobre quién se está hablando	Vestimenta
Contexto de la escena	Quién es el receptor	Violencia
	Posición socioeconómica de quien escucha	Integración
	Qué dicen y cuándo lo dicen	
	Con qué actitud	
	Por qué lo dice	
	Dónde lo dice	

El corpus de este artículo comprende películas producidas exclusivamente en España y coproducidas con otros países que incluyan a una mujer árabe musulmana como personaje principal o secundario. Se consideró que un personaje pertenecía a este colectivo tanto si se expresaba verbalmente en la historia o si podía inferirse con facilidad.

El segundo criterio para delimitar la muestra fue la acotación temporal: circunscribiendo el estudio a la segunda década del siglo XXI. En primer lugar, se trata de un período en el que ha ocurrido un auge de la producción audiovisual española (IAB Spain, 2020). Además, coincide con la sucesión de hechos políticos relevantes en el mundo árabe-islámico (Primavera Árabe, Guerra en Siria y crisis migratoria, aparición del Estado Islámico de Iraq y Siria) que, según los estudios, han influido relevantemente en la manera en que los medios occidentales han representado a las comunidades y naciones de esa región del planeta (Corral et al., 2021). Por su parte, en el contexto español se documentó un auge de los partidos de extrema derecha, con un marcado discurso antimigratorio (Marcos-Ramos et al., 2023). Finalmente,

desde el punto de vista académico, se comprobó una ausencia de investigaciones sobre la imagen de las mujeres árabes musulmanas en la cinematografía española a partir de la segunda década del siglo XXI, lo cual ha truncado la posibilidad de continuar mapeando las características de su presencia en pantalla.

Establecidos estos criterios, se realizó la búsqueda en el catálogo de la Filmoteca Española. Mediante el resumen de la trama presente en la ficha de cada filme, se pudo determinar si existían personajes en la historia con las características de interés para la investigación. En una década, se encontró un universo de solo cinco películas. Este hecho coincide con las conclusiones del estudio de Marcos Ramos et al. (2020), que subraya la baja diversidad étnica en la ficción audiovisual española y cómo esta problemática se agrava cuando se cruza con la variable de género, reduciendo la representatividad de manera significativa.

Del universo identificado de cinco películas, se descartó una de ellas porque la aparición del personaje era demasiado breve e intrascendente y la otra debido a la dificultad de acceso al material. De esta manera, el corpus quedó restringido a tres filmes: *El niño* (2014) de Daniel Monzón, *Julieta* (2016) de Pedro Almodóvar y *Palestina* (2017) de Julio Soto Gurpide y Mohamed El Badaoui, y a cuatro personajes Amina (*El Niño*), Sanáa (*Julieta*), Ismahan y Rana (*Palestina*).

3. RESULTADOS

3.1. Características comunes de las mujeres árabes musulmanas en las películas españolas de la segunda década del siglo XXI

Tal y como se mencionó en el apartado metodológico, se pudo constatar como primer resultado de interés para la investigación que el universo cinematográfico español de la segunda década del siglo XXI, que incluye a un personaje femenino árabe musulmán, es muy reducido. Solo cinco películas han incorporado a una mujer de este colectivo en sus historias y siempre en un papel secundario de menor o mayor peso en la narración. En el caso específico de los tres largometrajes analizados, su importancia depende meramente de la relevancia de un personaje masculino.

Amina (*El Niño*), Sanáa (*Julieta*), Ismahan y Rana (*Palestina*) comparten rasgos comunes en sus caracterizaciones correspondientes a sus dimensiones físicas, psicológicas y sociales. Primeramente, se describirán los aspectos en los que convergen y luego se particularizarán en sus diferencias.

Se trata de cuatro mujeres cuyos rasgos fisionómicos corresponden con aquellos usualmente asociados en el imaginario popular al pueblo árabe: piel morena u oscura, cejas y cabellos igualmente oscuros. Esto coincide con patrones de representación que han identificado los investigadores en las producciones de otros países occidentales, como Estados Unidos (Berciano Garrido, 2021). Todas mantienen su apariencia física constante a lo largo de la narración.

Tres de los personajes corresponden con mujeres jóvenes, entre 20 y 30 años de edad, mientras que Ismahan ronda los 50 años. Generalmente visten de manera tradicional y todas, en algún momento de su película, cubren su cabeza con hiyab o turbante. Este último elemento concuerda con uno de los patrones de representaciones más utilizados por los medios occidentales sobre estas mujeres, el cual ha pasado a convertirse en su elemento identificativo por antonomasia (Berciano Garrido, 2021; Boris-Tarré, 2015).

Son mujeres de clase baja y poco o nada se sabe de su nivel educacional. El trabajo de camarera de Amina permite intuir que sabe al menos leer y escribir, únicamente Rana en *Palestina* muestra indicios de poseer un nivel de instrucción más allá del básico. Los cuatro personajes se encargan de labores asociadas al ámbito doméstico o poseen empleos de muy baja cualificación. Igualmente, tres de ellas se enmarcan en una historia vinculada con la droga o la violencia.

3.1.1. Amina: transgredir imágenes comunes en la representación

Amina se inserta en la narrativa de la película *El Niño* (2014) de Daniel Monzón con una imagen que se engarza con la proyectada por Leila o Yasmina en sus respectivos filmes.

La historia está protagonizada por *El Niño* y *El Compi*, dos jóvenes que deciden introducirse en el mundo del narcotráfico en la zona de Algeciras y Gibraltar para obtener mejores ingresos. Esto provoca que se vean inmersos en una investigación policial que busca comprobar la convergencia de las

rutas del hachís y la cocaína. Halil, un chico inmigrante marroquí, se hace socio en el *negocio* de El Niño y El Compi y propone que su hermana Amina compre el hachís a los productores marroquíes y la traslade hasta la orilla del mar para que El Niño la lleve a la península.

A pesar de que en varias escenas lleva hiyab y chilaba, en ocasiones decide prescindir de ellos y optar por ropas occidentales. Una vez que se traslada a España, deja de cubrir su cabello, rompe con el código de modestia del islam al vestir, y muestra hombros y piernas. Este patrón se repite en otras producciones cinematográficas españolas, el cual Boris-Tarré (2015) ha descrito como acto disidente hacia la sociedad de origen y como estrategia para facilitar la experiencia inmigrante de estas mujeres, protegiéndolas frente a actitudes discriminatorias o xenófobas en la sociedad de acogida.

Amina se presenta desde el inicio ante el espectador como una mujer que disiente con su contexto. Se describe repetidamente como una persona testaruda e independiente. Su hermano Halil comenta en una escena que, a pesar de haberse divorciado, decidió no regresar al hogar de sus padres, donde recibía repetidas golpizas por su tozudez. Tampoco ha optado por atar nuevamente su vida a un hombre, aunque nuevamente Halil señale este como el camino más cómodo. Trabaja pasando paquetes con enseres básicos que no se encuentran con facilidad en Marruecos, de un lado a otro de la frontera en Ceuta.

Esta mujer decide por sí misma tanto en el ámbito laboral como personal: elige libremente incluirse en el negocio de narcotráfico de su hermano; acepta la propuesta de El Niño de cruzar con él El Estrecho en moto acuática para llegar a España; opta por no vivir con él una vez en el país para que la relación *sea en serio*; y toma la decisión de terminar su noviazgo con el Niño para alejarse del mundo de las drogas, a pesar de que este le propone matrimonio para regularizar su situación migratoria.

Amina, además, lucha incansablemente por alcanzar su principal objetivo: reunir dinero para emigrar a España. Por eso, le confiesa al protagonista, pasa paquetes y drogas de un lado al otro de la frontera.

Las escenas en las que interviene se desarrollan en el espacio público: en el paso fronterizo de Ceuta, donde trabaja; en la playa marroquí, donde le pasa drogas a El Niño; en la playa gaditana, donde inicia su relación con él y decide terminarla; o en la cafetería en la que consiguió trabajo en España.

Amina manifiesta abiertamente no tener interés en pertenecer al plano del hogar, ni depender exclusivamente de un hombre.

No obstante, este personaje sufre una transformación una vez llega a suelo español. Aunque se introduce en la historia como *la hermana de*, Amina pronto adquiere relevancia individual. Sin embargo, una vez que materializa su sueño migratorio, se convierte nuevamente en un personaje que depende de otro masculino para tener importancia en la trama. Ella misma, al finalizar la película, le confiesa al protagonista que ha esperado por él, aunque estuviera preso, porque no tenía nada más que hacer, ni ningún lugar a donde ir.

3.1.2. *Sanáa: la representación simplificada*

La película *Julieta* (2016) de Pedro Almodóvar narra la vida de la mujer homónima contada en la voz de su protagonista. El relato se enfoca en los eventos que tuvieron lugar después de que conoció al padre de su hija en un tren. La historia está plagada de reflexiones de la protagonista sobre su rol de esposa, madre o hija.

Específicamente, el personaje de Sanáa, una chica marroquí de Tánger, aparece en la narración cuando Julieta decide visitar a sus padres para presentarles a su hija Antía. Samuel, el padre de Julieta, ha contratado a la joven para que ayude en casa y cuide a la madre de Julieta, enferma de Alzheimer.

Es una mujer joven que viste con prendas occidentales, pero que evita mostrar sus hombros y piernas, además de cubrir su cabeza mientras trabaja en la casa y en el campo. Desde el punto de vista psicológico, se caracteriza por ser un personaje pasivo que sigue, casi de manera sumisa, las instrucciones de los personajes nacionales. Este rasgo no puede ser atribuido únicamente a su papel de empleada doméstica, ya que en la película, otra mujer de origen gallego realiza el mismo trabajo en otro hogar y se presenta como un personaje activo, que lidera y toma decisiones en su entorno laboral.

Sanáa apenas habla, su comunicación se limita a intercambiar miradas con Samuel, quien responde cuando Julieta intenta entablar conversación con la joven. A través de este personaje masculino, se desvela cómo Sanáa se incorporó a la familia y su nivel de competencia en el idioma español. No se conocen sus motivaciones, deseos, objetivos, ni metas. Su lugar en la trama

depende del padre de Julieta, como su empleada doméstica, ayudante en las labores agrícolas, y posteriormente apoyo emocional e interés romántico.

Su evolución como personaje es más bien de estatus o posición dentro de la jerarquía familiar, pues pasa de ser la sirvienta a la nueva pareja del padre de Julieta y madre del hermano menor de esta. No obstante, esta evolución tampoco se cuenta desde la perspectiva de la chica, sino que es Samuel quien continúa haciendo de su portavoz.

Sanáa forma parte de la tendencia de asociar a estas mujeres con las labores domésticas y de los cuidados. No hay indicios de su nivel educacional, ni siquiera si sabe leer o escribir. No se menciona su pasado ni sus relaciones familiares, más allá de los nuevos lazos que forma con el padre de Julieta y el posterior hijo que tienen ambos. Sus escenas ocurren en ambientes domésticos dentro de la casa, el huerto y el coche familiar. No se le muestra tomando decisiones o influyendo en su ambiente.

Es evidente que se trata de un personaje secundario con una participación menor dentro de la historia. No obstante, su aparición en pantalla devela una caracterización simple, y esquemática.

3.1.3. *Ismahan y Rana: cuando el escenario no es el contexto español*

Palestina (Julio Soto Gurrpide y Mohamed El Badaoui, 2017) no es una película de inmigración y tampoco se desarrolla en el contexto de España. No obstante, se decidió incluir en el corpus de análisis debido a que ha sido ideada, escrita y producida por un equipo español y refleja su visión de esa parte del mundo, la comunidad árabe musulmana y su cultura. Además, posee como particularidad ser la única cuyo director es español marroquí.

El filme narra la historia de Chaim, un soldado israelí que, herido y sin memoria, es confundido con Nassim, un joven palestino desaparecido hace una década. La madre y prima de este último, Ismahan y Rana respectivamente, lo reciben en casa e integran en su mundo. Poco a poco el chico va creando lazos con su nueva familia y amigos que le hacen cuestionarse el conflicto entre Israel y Palestina.

Ismahan es una mujer de alrededor de 50 años de edad que se muestra en pantalla vestida con ropas orientales y velada en el espacio público. Con un carácter fuerte y dominante, es la matriarca de su pequeña familia y

demuestra a lo largo de la película que es quien toma las decisiones en el hogar. Su principal motivación es su condición de madre, esto la impulsa a intentar por todos los medios que su hijo reencuentre su lugar dentro de la comunidad de la que ha estado ausente durante diez años, y a evitar que, al mismo tiempo, se inmiscuya en la guerra.

Se le muestra como una mujer religiosa y a la vez supersticiosa: no acepta que Chaim/Nassim se case con su prima Rana hasta que el sheik (líder religioso) le confirma que es un matrimonio aceptado por el islam. Asimismo, cree que los problemas mentales de su *hijo* no se deben a la amnesia, sino a que lo han poseído espíritus, y lo lleva a una curandera para solucionarlo.

Durante toda la película Ismahan confía en que efectivamente Nassim ha vuelto a casa, incluso se niega a ver las señales que evidencian de que se trata, en realidad, de otra persona. Teme volver a perder a su hijo, por lo que hará todo lo que esté a su alcance para evitar que se involucre en la lucha por Palestina junto a sus amigos, aunque al final sus esfuerzos resulten en vano.

Poco o nada se sabe de esta mujer más allá de su papel de madre, se menciona que es viuda y se muestra que pertenece a la clase media baja. No trabaja y se dedica a las labores del hogar, no se especifica cómo se sostiene económicamente ni se hace alusión a su nivel educacional. Aunque la mayoría de sus escenas son en el espacio doméstico y privado, se observa cierta influencia en el espacio público, debido a que pertenece a un grupo de mujeres mayores que deciden en la comunidad sobre aspectos de la vida social.

Por su parte, Rana es una mujer de unos veinte años que lleva prendas occidentales, aunque sigue el código de modestia al vestir del islam, y cubre su cabeza en el espacio público con el hiyab. Es callada y observadora, expresa sus opiniones, aunque su tía Ismahan no las acepte. No obstante, siente respeto por esta y obedece su voluntad.

Su meta principal es lograr que Nassim comparta sus sentimientos y que su tía apruebe el matrimonio entre los dos. Sin embargo, no se le muestra tomando ninguna acción concreta para alcanzar estos objetivos, ya que parece resignarse a seguir las decisiones de Ismahan, quien en un principio prohíbe la unión y decide buscar otra esposa para su hijo.

Una vez que esta última enferma gravemente, es Rana quien asume las riendas de la familia. Ella decide no contarle a su tía finalmente que Nassim es en realidad Chaim, el soldado israelita desaparecido, y le advierte a este

que se vaya del pueblo, pues grupos radicales de luchadores palestinos sospechan que colabora con el Mossad y quieren matarlo.

De todos los personajes analizados, Rana posee la peculiaridad de ser la única que al parecer cursa estudios de educación superior, no obstante, no se ofrecen detalles al respecto. Sin embargo, el ámbito en el que mayormente se desarrollan sus escenas es en el espacio del hogar, y su tía le insiste en que su futuro será casarse y formar su propia familia. Rana no verbaliza ni realiza acción alguna que permita intuir que se opone a ese plan de vida.

3.2. Estereotipos identificados

A diferencia del estudio anterior centrado en las series producidas en España, en las tres películas analizadas se detectaron solo dos escenas en las que los personajes expresaron estereotipos verbalmente.

Esta ausencia de escenas en las que se aborden verbalmente estereotipos asociados a las mujeres árabes musulmanas puede deberse a que no se le otorgue especial relevancia a su origen y religión en las historias, incluso cuando en *Palestina* el hecho de que se trate de una familia árabe musulmana es uno de los desencadenantes del conflicto que se narra.

Las dos escenas identificadas son parte de la película *El Niño*. En ellas, los personajes españoles hablan con una actitud que da a entender que están firmemente convencidos de la veracidad de la idea que expresan. Sin embargo, el estereotipo que reproducen no se relaciona exclusivamente con las mujeres árabes musulmanas, sino que se extiende a todas las mujeres inmigrantes, quienes supuestamente buscan un matrimonio de conveniencia como una manera de regularizar su situación migratoria.

El Niño: Compi que esto es otra cosa, nos vamos a casar

El Compi: ¿Que qué? ¿Tú estás escuchando lo que estás diciendo? Ten cuidado con esta. Te lían para casarte y una vez que tienen los papeles te dejan tirado.

El Niño: Ella no lo sabe todavía

Amigo: Ah, ¿ha sido idea tuya? Ya te digo yo que te ha dado el sol y te has quedado tonto.

Sin embargo, cuando la escena se repite esta vez entre El Niño y Amina, esto lo confronta recordándole que ha sido él quien le ofreció la oportunidad de irse juntos a España:

El Niño: ¿Qué pasa: tenías a algún moro esperándote y hacía falta que alguien te cruzara? Soy gilipollas, te he ahorrado los 10 mil euros, ¿y ahora qué? Te echo un par de polvos y si te he visto no me acuerdo.

Amina: Para, me estás haciendo daño.

El Niño: ¿Cómo crees que estoy yo? Si es que no entiendo nada, te iba a pedir matrimonio para que tuvieras papeles.

Amina: Oye que yo a ti no te he pedido nada, ni papeles, ni dinero, ni que me trajeras. Yo tenía las cosas muy claras.

3.2.1. *Temas generadores de estereotipos: modo de vida, religión, violencia*

Escenas de *El Niño* y *Palestina* aparecen representadas mediante ideas preconcebidas que usualmente se han asociado a las mujeres árabes musulmanas y a su comunidad en general. En el último de los filmes mencionados se muestra a estos personajes femeninos como muy tradicionales, con un proyecto de vida centrado exclusivamente en casarse y formar una familia. Aunque estén cursando estudios superiores no se menciona su desarrollo profesional como parte del futuro.

Desde Occidente, se ha representado al mundo árabe musulmán con una fascinación erótica y exótica a través de la exposición cuidadosamente planificada de la desnudez de los cuerpos en la pantalla. Sin embargo, en los filmes analizados sólo se detectó este elemento en el personaje de Amina, quien se muestra al espectador en determinadas escenas mediante una mirada de deseo, principalmente masculina, canalizada a través de los personajes de El Niño y El Compi en ciertas escenas.

Una vez más, se retrata a la comunidad árabe musulmana en situaciones problemáticas o conflictivas. En *El Niño*, se les relaciona con el mundo del narcotráfico, aunque también se representan a españoles involucrados en esta actividad ilegal. Por otro lado, en *Palestina*, el conflicto israelí-palestino actúa como un marco que influye en todos los aspectos de la vida de los personajes, incluyendo a las mujeres que no están directamente involucradas en la lucha.

Asimismo, se representan a los personajes árabes musulmanes como muy religiosos, su fe influye y controla todos los aspectos de su vida y siguen los mandatos del islam sin excepciones. Solo con la intervención de un sheik cambia la manera de pensar de Ismahan y decide aprobar el casamiento de Nassim y Rana. En este último largometraje también se establecen vínculos entre la violencia y la comunidad árabe musulmana, no solo por el hecho de vivir en una zona en guerra (lo cual los lleva a cometer acciones violentas contra el enemigo israelí), sino también porque se les muestra matando a otros palestinos en nombre de su lucha.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las películas españolas analizadas repiten patrones de representación de mujeres árabes musulmanas previamente identificados en otros estudios del discurso audiovisual occidental sobre el tema (Berciano Garrido, 2021; García et al., 2011; İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Telseren 2021). Se reconocieron tres tipologías: la primera se corresponde con un personaje pasivo, cuya importancia en la historia depende de un hombre; la segunda muestra a una mujer árabe musulmana económicamente independiente y occidentalizada en su aspecto; y la tercera se ajusta a la imagen tradicional de madre árabe musulmana que perpetúa al sistema patriarcal.

Sanáa en *Julieta* (Pedro Almodóvar, 2016) es una mujer sumisa, carente de voz, recluida en el espacio doméstico. Su relevancia en la trama depende exclusivamente de sus relaciones laborales y sentimentales con Samuel.

Amina, por su parte, se muestra en un inicio como una mujer que rompe con la tradicional imagen de chica árabe musulmana: pasiva y sometida a los designios masculinos. Varios elementos de sus dimensiones física, psicológica y social se salen de la norma por la cual han sido mayoritariamente representadas. No obstante, el proceso de occidentalización que experimenta durante la historia solo le ofrece una emancipación parcial en su sociedad de origen (İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Telseren, 2021).

Mientras, el personaje de Ismahan concuerda con la imagen de una mujer musulmana, velada, tradicional, madre (İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Telseren, 2021). Ismahan no solo se encarga de repetirle a su hijo discursos

patriarcales, sino también a su sobrina Rana, a quien ha criado durante 17 años.

Esta última parece encarnar una versión más joven de su tía. Aunque en ocasiones desafía las decisiones de Ismahan, en última instancia, mantiene un respeto subyacente por las elecciones de esta última y se ajusta a su voluntad.

Aunque un universo y corpus de estudio tan reducido no permita establecer un modelo de representación de este colectivo en el cine español, se pudo determinar que existen elementos de las dimensiones físicas y sociales de estos personajes que pueden constituir un patrón en el discurso de la ficción española sobre estas mujeres. Poseen características físicas que permiten identificar con facilidad su origen étnico; son de clase baja o media baja; se vinculan a las labores domésticas, a los cuidados, al ámbito del hogar o a los trabajos de baja cualificación; poseen bajo o medio nivel educativo; sus historias están vinculadas a la violencia y la droga; y si se habla de sus aspiraciones, se mencionan, principalmente, las de carácter familiar o amoroso.

El hiyab continúa formando parte de las caracterizaciones de estas mujeres en el espacio público, no se dan pistas de si lo llevan por imposición o elección. Solo Amina exterioriza en pantalla su poder de decisión sobre el uso de esta prenda. Las películas analizadas se enmarcan en la tendencia, señalada en investigaciones anteriores, de utilizar el hiyab como una de las imágenes más comunes al representar a personajes femeninos árabes musulmanes desde la perspectiva occidental (Akmeşe, 2021; Boris-Tarré, 2015; García et al., 2011; Güven, 2021).

Amina es el único personaje entre los analizados que se presenta ante el espectador a través de una mirada exótica y erótica de deseo, a pesar de que este enfoque es otro de los rasgos comunes que las culturas occidentales han utilizado en la construcción de la imagen de las mujeres árabes musulmanas en la ficción audiovisual (Santaolalla, 2010).

En estos productos comunicativos no se producen, mayoritariamente, escenas en las que los personajes reproduzcan verbalmente estereotipos asociados a estas mujeres y su comunidad. Los únicos dos momentos identificados corresponden a la idea de buscar un matrimonio de conveniencia para regularizar la situación migratoria, la cual no está relacionada

exclusivamente con el colectivo estudiado, sino con las mujeres inmigrantes en general (Gordillo et al., 2021).

No obstante, la imagen que se ofrece de las mujeres árabes musulmanas posee puntos de contacto con estereotipos identificados previamente (Akmeşe, 2021; Güven, 2021; İmik Tanyıldızı y Yolcu, 2021; Telseren, 2021). Por lo tanto, es posible deducir que estas representaciones se han construido a partir de ideas preconcebidas acerca de su estilo de vida, el papel de la religión en su cotidianidad y su asociación con la violencia o los conflictos. Sin embargo, cuando estas ideas se expresan verbalmente, se puede observar cómo Amina, por ejemplo, reacciona y manifiesta su incomodidad.

El análisis llevado a cabo permite establecer paralelismos y rupturas entre la representación de este colectivo y su comunidad, en las películas y las series producidas en España en el mismo marco temporal. En primer lugar, mientras que en las series estos personajes femeninos han llegado a ser las protagonistas de la historia (Ventura-Kessel, 2023), en los largometrajes de ficción han quedado relegadas a personajes secundarios con mayor o menor presencia en la trama. Es relevante señalar que desde 2008 no se han realizado películas en este país que tengan a estas mujeres como protagonistas.

De igual manera, mientras que en las series se erigen de manera independiente y no supeditan su importancia a un personaje masculino (Ventura-Kessel, 2023), en las películas su participación depende exclusivamente de su vínculo con un hombre, casi siempre el héroe. Incluso en el caso específico de *El Niño*, Amina comienza la historia como un personaje que adquiere relevancia propia, pero una vez llegada a España esta se diluye y se transforma en *la novia* de el protagonista.

En las series españolas del mismo marco temporal, los estereotipos se explicitan verbalmente, tanto a través de personajes autóctonos como de árabes musulmanes. Este tipo de escenas no abundan en las películas pues, como se ha visto, solo pudieron identificarse dos. No obstante, es destacable que, en ambos casos, sean las propias mujeres quienes se enfrenten o corrijan estas ideas preconcebidas sobre ellas.

Estos hallazgos convergen con los últimos datos sobre la producción de contenidos audiovisuales en España. La tendencia ha sido un notable

aumento en la producción de series, con un crecimiento en la cantidad de títulos encabezados por mujeres y personajes de diversos contextos, así como una mayor representación de la comunidad LGTBQ+ (PWC y PATE, 2021). Sin embargo, en el caso del cine, se ha notado que, a pesar de la mayor diversidad e inclusividad en los guiones, todavía persiste una inclinación hacia fórmulas de representación tradicionales (PWC y PATE, 2021).

No obstante, debe considerarse que la síntesis del medio cinematográfico necesariamente condiciona el tratamiento de los personajes y las posibilidades de manejar varias tramas de manera simultánea, frente a las oportunidades que ofrecen los audiovisuales seriados en este sentido.

Si comparamos con la década anterior de producción cinematográfica en España, es evidente que se ha producido un cambio en relación a películas como «Retorno a Hansala» o «Un novio para Yasmina». Mientras que estos filmes ampliaron las opciones narrativas y formales, permitiendo una representación de la mujer árabe musulmana que trascendiera la victimización y los estereotipos orientalistas, las obras analizadas en este artículo parecen estar más alineadas con las primeras formas de representación identificadas por la academia. Estas representaciones se caracterizan por la pasividad, la casi invisibilidad de estos personajes y la caracterización simple y esquemática (Gordillo et al., 2021; Martín Morán, 2019; Santaolalla, 2010).

Es pertinente investigar si factores como la inclusión de mujeres en los equipos de realización, fundamentalmente en los puestos de guion y dirección, influyen en la construcción de caracterizaciones de este colectivo más alejadas de los estereotipos. Además, es apropiado examinar las dinámicas de creación por parte de los emisores del mensaje con el fin de comprender las razones que explican las variaciones en la representación de las mujeres árabes musulmanas, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, entre los diferentes formatos audiovisuales en el contexto español.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akmeşe, E. (2021). Searching for the East in the Shadow of the West: Layla M as the Portrait of an Oriental Woman in Modern Orientalist Discourse. In I. Tombul y G. Sari (Eds.), *Handbook of Research on Contemporary Approaches to Orientalism in Media and Beyond* (pp. 648-661). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7180-4.ch037>
- Aleksandrowicz, J. (2019). Fourteen Kilometres To Paradise. Images Of Migration To Andalusia In Spanish Cinema. *Przeegląd Polsko-Polonijny*, 10, 185-209.
- Argote, R. (2003). La mujer inmigrante en el cine español del inaugurado siglo XXI. *Feminismo/s*, 2, 121-138 <https://doi.org/10.14198/fem.2003.2.08>
- Barreto Malta, R. y Gordillo, I. (2021). Presencia de mujeres inmigrantes latinoamericanas en el cine español. *Revista Famecos. Media, Cultura y Tecnología*, 28, 1-15. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2021.1.41576>
- Berciano Garrido, D. (2021). *Árabes y musulmanes en la ficción seriada estadounidense (2017-2021). Un modelo de representación desde la hegemonía cultural* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Bleich, E., Bloemraad, I., y de Graauw, E. (2015). Migrants, minorities and the media: Information, representations and participation in the public sphere. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(6), 857-873. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2014.1002197>
- Blinder, S. y Allen, W. L. (2016). Constructing immigrants: Portrayals of migrant groups in British national newspapers, 2010-2012. *International Migration Review*, 50(1), 3-40. <https://doi.org/10.1111/imre.12206>
- Boris-Tarré, M. (2015). Voces disidentes y nuevas identidades religiosas en una emigración femenina marroquí autónoma en *Un novio para Yasmina* (2009) de Irene Cardona y *Retorno a Hansala* (2010) de Chus Gutiérrez. *Studia Iberica et Americana: journal of Iberian and Latin American literary and cultural studies*, 2, 545-564.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (2007). *Cómo analizar un film*. Paidós: Comunicación y Cine.
- Castagnani, T. y Colorado, C. (2009). La representación de la mujer inmigrante en la prensa escrita española. Análisis del discurso citado en textos periodísticos. *Discurso y Sociedad*, 3(4), 621-657.
- Cavielles-Llamas, I. (2009). *De Otros a Nosotros: El Cine Español sobre Inmigración y su Camino hacia una Visión Pluricultural de España*

- (1990-2007) [Tesis de máster]. University of Massachusetts Amherst. <https://scholarworks.umass.edu/theses/246>
- Corral, A., García-Ortega, C., y Cayetano, R. (2021). ¿Revolución o golpe de Estado? El relato sobre el cambio sociopolítico egipcio en la prensa española (2011-2013). *Historia y Comunicación Social*, 26(2), 583-593. <https://doi.org/10.5209/hics.64943>
- Cruzado Rodríguez, M.^a A. (2015). Las mujeres inmigrantes vistas por el cine español en los albores del siglo XXI. *Dossiers Feministes*, 20, 43-61.
- De Coninck, D., Ogan, C., y d'Haenens, L. (2021). Can «the other» ever become «one of us»? Comparing Turkish and European attitudes toward refugees: A five-country study. *International Communication Gazette*, 83(3), 217-237. <https://doi.org/10.1177/1748048519895376>
- De Poli, S., Jakobsson, N., y Schüller, S. (2017). The drowning-refugee effect: Media salience and xenophobic attitudes. *Applied Economic Letters*, 24(16), 1167-1172. <https://doi.org/10.1080/13504851.2016.1262513>
- Eberl, J.-M., Meltzer, C. E., Heidenreich, T., Herrero, B., Theorin, N., Lind, F., Berganza, R., Boomgaarden, H. G., Schemer, C., y Strömbäck, J. (2018). The European media discourse on immigration and its effects: a literature review. *Annals of the International Communication Association*, 42(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1497452>
- Etchegaray, N., y Correa, T. (2015). Media consumption and immigration: Factors related to the perception of stigmatization among immigrants. *International Journal of Communication*, 9(1), 3601-3620.
- Fernández, C., Prieto-Andrés, A., y Uldemolins, E. (2021). Entre la aceptación de la inmigración y la amenaza identitaria. El reflejo en la prensa de los discursos políticos sobre la inmigración durante las elecciones al parlamento de España en abril de 2019. *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, 27(1), 123-132. <https://doi.org/10.5209/esmp.70898>
- Galán Fajardo, E. (2006). Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva. *ECO-PÓS*, 9(1), 58-81.
- García, A., Vives, A., Expósito, C., Pérez-Rincón, S., López, L., Torres, G., y Loscos, E. (2011). Velos, burkas... moros: estereotipos y exclusión de la comunidad musulmana desde una perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 2, 283-298. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2011.v2.38556

- Gezgin, S., Yalçın, S., y Evren, O. (2021). Orientalism From Past to Present, Traditional to Digital. En I. Tombul y G. Sari (Eds.), *Handbook of Research on Contemporary Approaches to Orientalism in Media and Beyond* (pp. 1-11). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7180-4.ch001>
- Gordillo, I. (2007). El diálogo intercultural en el cine español contemporáneo: entre el estereotipo y el etnocentrismo. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 1(4), 207-222.
- Gordillo, I., Toledo, S., y Toscano, M. (2021). Otredad y marginación: personajes del otro lado en el cine español (1999-2012). *Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía.*, 23, 75-96. <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2021.v23i.12277>
- Güven, F. (2021). The Discursive Representation of Islam and Muslims in movies and series. En I. Tombul y G. Sari (Eds.), *Handbook of Research on Contemporary Approaches to Orientalism in Media and Beyond* (pp. 591-610). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7180-4.ch034>
- Hargreaves, A. G., y Perotti, A. (1993). The representation on French television of immigrants and ethnic minorities of Third World origin. *New Community*, 19(2), 251-261. <https://doi.org/10.1080/1369183X.1993.9976359>
- Huertas Bailén, A., y Luna, M. (2017). Religión y consumo mediático de las mujeres musulmanas del norte de África con experiencia migratoria. *Revista Prisma Social*, 2, 83-103.
- IAB Spain (2020). *Estudio Anual de Televisión Conectada 2019*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-television-conectada-2019/>
- Igartua, J. J. (2010). Identification with characters and narrative persuasion through fictional feature films. *Communications. The European Journal of Communication Research*, 35(4), 347-373. <https://doi.org/10.1515/comm.2010.019>
- İmİK Tanyıldızı, N., y Yolcu, A. Ş. (2021). Women's Images in Turkish Cinema in the Context of Orientalism: The Samples of Tight Dress. En I. Tombul y G. Sari (Eds.), *Handbook of Research on Contemporary Approaches to Orientalism in Media and Beyond* (pp. 681-705). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7180-4.ch039>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). *Población (españoles/extranjeros) por país de nacimiento y sexo*. <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=36784>

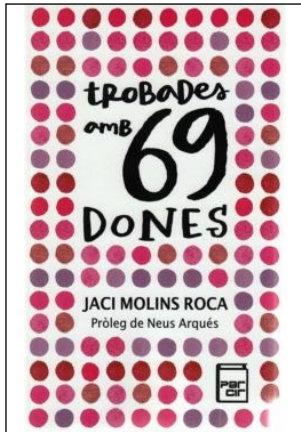
- Koeman, J., Peeters, A., y D'Haenens, L. (2007). Diversity Monitor 2005. Diversity as a quality aspect of television in the Netherlands. *Communications*, 32(1), 97-121. <https://doi.org/10.1515/COMMUN.2007.005>
- López-Rodríguez, L., Vázquez, A., Cuadrado, I., Brambilla, M., Rodrigo, M., y Dovidio, J. F. (2020). Inmigración: invasión u oportunidad para el país. El efecto del enfoque de noticias reales sobre la inmigración en las actitudes étnicas. *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 452-491. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1783834>
- Los musulmanes en España superan por primera vez los 2 millones de personas (18 de febrero de 2020). *Heraldo de Aragón*. <https://www.heraldo.es/noticias/nacional/2020/02/18/musulmanes-espana-superan-primera-vez-2-millones-personas-1359544.html>
- Luna-Dubois, Á. (2021). Constructing Ethnic Minority Detectives in French and German Crime Television Series. *Cinéma & Cie. Film and Media Studies Journal*, 21(36/37), 125-143.
- Lykidis, A. (2009). Minority and immigrant representation in recent European cinema. *Spectator*, 29(1), 37-45.
- Marcos Ramos, M., e Igartua Perosanz, J. J. (2014). Análisis de las interacciones entre personajes inmigrantes/extranjeros y nacionales/autóctonos en la ficción televisiva española. *Disertaciones: Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7(2), 136-159.
- Marcos Ramos, M., González de Garay, B., y Portillo Delgado, C. (2019). The representation of immigration in contemporary Spanish prime time TV series. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 285-307. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1331en>
- Marcos Ramos, M., González-De-Garay, B., y Arcila Calderón, C. (2020). Minority groups in Spanish television fiction: Content analysis and citizen perceptions for the creation of a diversity index. *Cuadernos.Info*, 46, 307-341. <https://doi.org/10.7764/cdi.46.1739>
- Marcos-Ramos, M., González-De-Garay, B., y Cerezo-Prieto, M. (2022). La mujer migrante en la ficción serial televisiva española. Análisis de personajes entre los años 2016 y 2018. *Área Abierta*, 22(2), 201-215. <https://doi.org/10.5209/arab.78906>
- Marcos-Ramos, M., Angulo-Brunet, A., y González-de-Garay, B. (2023). Immigrant Characters in Spanish Audiovisual Broadcast on Platforms. *International*

- Journal of Communication*, 17, 27. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/20155/4114>
- Marín Molina, C. (2017). Tópicos y mistificaciones orientalistas del cine colonial español en el escenario de Marruecos. En G. Camarero Gómez y F. Sánchez Barba (eds.), *V Congreso Internacional de Historia y Cine: escenarios del cine histórico* (pp. 1187-1201). Universidad Carlos III de Madrid.
- Martín Morán, A. (2019). Yasmina y los demás: un novio para Yasmina. En N. Ibeas Vuelta (coord.), *Mujeres migrantes: (de)construyendo identidades en tránsito* (pp. 115-130). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Martín Muñoz, G. (2012). Mujeres Afganas. En *Ausencias y silencios. Patrimonio en femenino* (pp. 67-78). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://im-web1.c.mad.interhost.com/wp-content/uploads/2015/09/Ausencias.pdf#page=67>
- Martínez Lirola, M., y Olmos Alcaraz, A. (2015). Sobre menores y mujeres inmigrantes en la radio y la televisión públicas: imágenes sesgadas y ficciones mediáticas. *Tonos Digital*, 29. <http://hdl.handle.net/10481/37659>
- Mateos, J. (2014). La aportación de la televisión a la construcción del imaginario español. *Comunicación y medios*, 29, 64-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242659>
- Meltzer, C. E., Schemer, C., Boomgaarden, H. G., Strömbäck, J., Eberl, J. M., Theorin, N., y Heidenreich, T. (2017). *Media effects on attitudes toward migration and mobility in the EU: A comprehensive literature review*. <https://www.reminder-project.eu/publications/literature-reviews/media-effects-attitudes-migration/>
- Müller, F. (2009). Entertainment anti-racism. Multicultural television drama, identification and perceptions of ethnic threat. *Communications. European Journal of Communication Research*, 34(3), 239-256. <https://doi.org/10.1515/COMM.2009.016>
- Naiboglu, G. (2017). Towards an audiovisual archaeology of reproduction: gestures of migrant sex work in contemporary European cinema. *Feminist Media Study*, 18(3), 411-423. <https://doi.org/10.1080/14680777.2017.1367702>
- Olmos Alcaraz, A. (2013). «Pateras, embarazadas y prostitución»: representaciones y discursos sobre la mujer inmigrante en la televisión española. *Fonseca, Journal of Communication*, 7(7), 73-99.

- Park, S. Y. (2012). Mediated intergroup contact: concept explication, synthesis, and application. *Mass Communication and Society*, 15(1), 136-159. <https://doi.org/10.1080/15205436.2011.558804>
- Piccolotto, G. (2017). *Mujer migrante y comida: su reflejo en el cine español de inmigración*. [Tesis de máster]. Università Ca' Foscari Venezia.
- Prádanos, L. I. (2012). La mujer inmigrante latinoamericana en el cine español actual: hacia una identidad cultural relacional en «Princesas» (2005). *Confluencia*, 27(2), 34-45. <http://www.jstor.org/stable/43490383>
- PWC y PATE (2021). *Informe sobre las Oportunidades de los Contenidos Audiovisuales en España*. <https://spainaudiovisualhub.mineco.gob.es/content/dam/seteleco-hub-audiovisual/resources/pdf/Incentivos%20Fiscales%20para%20el%20sector%20audiovisuall.pdf>
- Rodríguez Sardinero, A. (2021). Una aproximación al papel de la mujer en el cine español del siglo XXI. *Raudem. Revista de Estudios de Las Mujeres*, 9(1), 99-119. <https://doi.org/10.25115/raudem.v9i1.6350>
- Said, E. (2003). *Orientalism*. Penguin: Pantheon Books.
- Sánchez, M. P. (2021). Estudio sobre mujeres migrantes en Vientos de agua de Juan José Campanella. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia.*, 16, 227-249. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i16.6930>
- Santaolalla, I. (2010). Body Matters: Immigrants in Recent Spanish, Italian and Greek Cinemas. En D. Berghahn y C. Sternberg (Eds.), *European Cinema in Motion* (pp.152-174). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230295070_8
- Schiappa, E., Gregg, P. y Hewes, D. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72(1), 92-115. <https://doi.org/10.1080/0363775052000342544>
- Seijas-Costa, R. y González-Cortes, M. E. (2015). Inmigración y cine en la ficción cinematográfica española (2011-2015). En F. J. García, A. Megías y J. Ortega (coords.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (pp.22-30). Universidad de Granada: Instituto de Migraciones.
- Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? En C. Nelson y L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Telseren, A. (2021). Representing and Othering Oriental Women After 9/11: An Analysis of Body of Lies. En I. Tombul y G. Sari (Eds.), *Handbook of Research*

- on *Contemporary Approaches to Orientalism in Media and Beyond* (pp. 438-452). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7180-4.ch026>
- Tuastad, D. (2003). Neo-Orientalism and the new barbarism thesis: Aspects of symbolic violence in the Middle East conflict (s). *Third World Quarterly*, 24(4), 591-599. <https://doi.org/10.1080/0143659032000105768>
- Valentino, N. A., Brader, T., y Jardina, A. E. (2013). Immigration opposition among US Whites: General ethnocentrism or media priming of attitudes about Latinos? *Political Psychology*, 34(2), 149-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00928.x>
- Ventura-Kessel, I. (2023). Representación de mujeres árabes musulmanas en las series «La víctima número 8» y «Skam España». *Revista Obra Digital*, 23, 69-86. <https://doi.org/10.25029/od.2023.362.23>
- Villamor, A. I., y Romero, C. F. (2018). Inmigrantes en las series de televisión *Aída* y *La que se avecina*. Entre la parodia y los prejuicios. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 40, 114-121. <https://doi.org/10.12795/Ámbitos.2018.i40.16>
- Villar-Argáiz, P. (2014). The representation of non-Irish immigrants in recent Irish films. *Irish Studies Review*, 22(4), 466-486. <https://doi.org/10.1080/09670882.2014.961336>
- Zarco, G. J. (2018). Mujer inmigrante y cine español: estereotipos y evolución. In E. Bou & J. Zarco (Eds.), *Fronteras y migraciones en ámbito mediterráneo* (pp. 147-162). Biblioteca di Rassegna Iberistica 7

III. Reviews / Reseñas



Review of/ Reseña de: Molins Roca, Jaci. *Trobades amb 69 dones*. Manresa: Parcir Edicions, 2022. 319 pp. ISBN: 978-84-18849-67-1

ISABEL ALONSO BRETO

Universitat de Barcelona
Barcelona, España

alonsobreto@ub.edu

<https://orcid.org/0000-0001-5684-7399>

Esta fiesta nos concierne a todas

La vida profesional de la autora de este libro de génesis y estructura des-acostumbradas peca, si así se puede decir, de polifacética. Fue médico con especialidad en rehabilitación, fue directora médica de un gran hospital durante años, y se formó también como *coach* y especialista en psicología de familia. Es autora de cuatro libros de *coaching* y salud. Jubilada de su tarea de médico, en la actualidad sigue ejerciendo de *coach*, cultiva el arte reciclado, se desempeña como entregada abuela, y cultiva un huerto. Y cuando va a cumplir sesenta y nueve años, en plena pandemia covid-19, decide que, para celebrar la efeméride, va a mantener encuentros con sesenta y nueve mujeres que han sido importantes en su vida, y los va a escribir. Es decir, que al alcanzar esta edad –un número que, como ella explica, le parece «eròtic, [...] estètic i equilibrat» –, Jaci Molins Roca lleva a cabo, en unos pocos meses, la aventura que se convertirá en este volumen. Es una manera de celebrarse a sí misma, pero al mismo tiempo, sobre todo, es un modo de celebrar a esas mujeres que han marcado su vida para bien.

Pues bien, los encuentros entre la autora y cada una de esas sesenta y nueve mujeres tuvieron lugar en los sitios más variopintos: en restaurantes de cualquier barrio de Barcelona o Tarragona (las dos urbes que han orientado la vida de la escritora, aunque no las únicas); en el bosque; en una barriada de su ciudad natal; paseando por el monte o por la playa; recogiendo unos tomates o charlando en unas viejas sillas recicladas bajo un olivo de su huerto. Eso sin contar los encuentros que se celebraron en el domicilio de Molins Roca, por ejemplo, con sus dos hijas y con su nieta, o en el de la otra mujer, lo que enriquece el texto con el acceso a distintos ambientes domésticos íntimos y acogedores. También asistimos a encuentros por Internet, en el caso de amigas que viven en el extranjero (la pandemia seguía dando coletazos durante los meses en que se celebraron estos encuentros), o bien en la imaginación, como sucede cuando la cita es con su madre o con alguna otra mujer ya ausente.

El libro resultante se convierte en una pequeña fiesta. En primera instancia podríamos percibir esta fiesta como semiprivada o, en fin, algo exclusiva, habida cuenta de que a estas sesenta y nueve mujeres no las caracteriza necesariamente actividad pública alguna. Sin embargo, es en realidad una fiesta que se convierte en masiva, y alcanza un carácter, me atreveré a decirlo, hasta universal: esta fiesta nos concierne a todas. Este es el sentimiento que se iba haciendo más nítido a medida que leía las trescientas páginas que lo componen.

Para mi sorpresa, tras cada uno de estos encuentros entre dos mujeres a las que *a priori* no me unía nada salvo una ocasional relación de propinquidad con una de ellas (la autora), yo me iba sintiendo más integrada con ese grupo de mujeres, protagonistas de este libro e, indefectiblemente, de sus propias vidas. En efecto, conforme leía me iba sintiendo gozosa de formar parte de un conjunto de desconocidas con las que (según descubría en este libro de igual forma que lo he hecho en tantos otros), me une una infinidad de lazos. Lazos inconscientes y ocultos, pero paradójicamente firmes. Me parecía, mientras leía, que este conjunto de setenta mujeres es en cierto modo epítome de todas las mujeres del mundo. Digo esto con la precaución necesaria, plenamente consciente de que muchas de ellas, si no todas, al provenir del entorno profesional y social de la autora, son mujeres blancas y acomodadas de un país occidental. Mujeres sin duda privilegiadas. Sin

embargo, creo que muchos aspectos de su cotidianidad se deben de reflejar con seguridad en las vidas de mujeres de otros estratos sociales y de todas las culturas del mundo, como por ejemplo el apego y la responsabilidad hacia la familia, sean sus hijas e hijos o bien sus padres ya ancianos o hermanos enfermos; la necesidad de combinar el trabajo doméstico con el remunerado; las peripecias afectivas y emocionales; el sentir del paso del tiempo; la relación con el propio cuerpo y los de los demás; la búsqueda incansable de bienestar y alegría; la sororidad.

En efecto, *Trobades amb 69 dones* se constituye en un relato ejemplar de la extraordinaria capacidad de relación que las mujeres ponen de manifiesto una y otra vez para tejer redes profesionales, familiares, fraternales, artísticas. Lo que me parece remarcable de este volumen es que establece una continuidad entre esas sororidades de distintos tipos relatadas por decenas de mujeres escritoras, artistas y académicas a lo largo de la historia (relatos que poco a poco se van recuperando y poniendo en valor) con las sororidades y las mujeres por ellas relatadas. Es decir, que asistimos en este género relativamente poco habitual a una privilegiada *mise-en-scène* de las relaciones cultivadas por generaciones y generaciones de mujeres anónimas. Anónimas, sí: me refiero a todas esas mujeres cuyos nombres ignoramos y que durante siglos se han encontrado, simplemente, para pasar un buen rato charlando. O bien, y seguramente más a menudo, se han encontrado para otros menesteres –lavar, cocinar, cuidar; trabajar, en definitiva–, pero igualmente han sabido y saben crear y mantener esas conversaciones y gestos que se convierten en amistad y sustento, en fuente de fuerza y solidaridad.

En los encuentros que acontecen en estas páginas, a menudo las mujeres trabajadoras están ya felizmente jubiladas, lo que no es sorprendente dado el aniversario que motiva la escritura. La mayoría proviene del ámbito sanitario, como era de esperar, aunque también de la docencia y varios otros. Son mujeres que se encuentran para disfrutar de la mutua compañía, para revisar recuerdos comunes y proyectarse en el futuro (a menudo la autora pregunta: «¿Cuál es tu proyecto?», y las respuestas son siempre remarcables). Me llama la atención, de todos modos, que en el libro haya mujeres de todas las edades, lo que entiendo obedece a que Molins Roca es persona emprendedora y curiosa, de manera que ha iniciado caminos profesionales varias veces en su vida, y es amiga de mantenerse cerca de las personas jóvenes.

Así, el libro supone una suerte de salmo al poder de la experiencia femenina, vindicando la figura de las mujeres de cierta edad con toda su solidez y sabiduría (lo que por supuesto no excluye la fragilidad y la sensibilidad, que son igualmente humanas y hermosas), pero también supone una muestra de relaciones intergeneracionales absolutamente enriquecedoras. Destaco, en este sentido, cómo Molins Roca repite que en su tarea como madre y abuela ha tenido siempre muy presente la voluntad de empoderar a sus hijas y nieta. Sin embargo, empoderar sería aquí un término clave no solo por cuanto refiere a los vínculos familiares entre estas cuatro mujeres (y otras de la familia), sino que abarca a todas las que se retratan. Las relaciones con otras mujeres nos empoderan, y en este sentido Molins Roca reivindica desde buen principio la figura de la comadre. Como también reivindica, sin desdeñar una visión del mundo orientada por la ciencia (no podría ser de otro modo dada su profesión), algunos saberes ancestrales de las mujeres que se han denostado en la sociedad patriarcal. Así, relata orgullosa que su abuela tiraba las cartas, igual que vindica formas de relación con la naturaleza que allá más allá de la sistemática explotación a que esta se ve sometida (qué bonita la imagen de las dos amigas de una infancia ya lejana bañadas por la lluvia en un bosque cerca de la mágica montaña de Montserrat). La mencionada presentación de distintas generaciones de mujeres en combinación con motivos culturales genuinamente femeninos, que subsisten pese a haber sido sistemáticamente sepultados por el peso del patriarcado, resultan en el establecimiento de unas genealogías que dan cuenta de otra historia distinta de la que tenemos, una historia jugosa y vital que vale la pena explorar.

Lo que esta diversidad de mujeres y experiencias nos muestra también es cómo el espacio social y el espacio doméstico se encarnan en la misma cosa, son uno y lo mismo, lugar(es) que ellas habitan y modelan con total plasticidad: con frecuencia heroicas en las pequeñas cosas de la vida, sacan adelante familias con su trabajo dentro y fuera de casa, y de manera sistemática se han visto y se ven abocadas al cuidado de los demás. De manera simultánea, el texto constata, celebra y denuncia esta realidad. De este modo, se convierte en un alegato feminista que triunfa, precisamente, por su falta de pretenciosidad.

Hay otros dos temas interesantes que salpican el texto y que vale la pena apuntar. El primero es el de la sexualidad femenina en las mujeres de cierta

edad, un tema tabú que por suerte nuestras sociedades empiezan a abordar. Estas deliciosas conversaciones privadas son una buena manera de hacerlo. El segundo se mencionó ya en la reseña, pero es bueno repetirlo, porque abunda en las páginas del libro y en el espíritu ecléctico de estas sesenta y nueve mujeres, y también por su valor en sí mismo: se trata, simplemente, del placer de vivir.



Review of/ Reseña de: Vaquerizo Domínguez, Enrique, Francisco Jaime Herranz Fernández y Daniel Muñoz Sastre (coords.). *Contenidos Comunicacionales de Vanguardia*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2021. 480 pp. ISBN: 978-84-18534-40-9

ADRIÀ GALLEGO FREITAS

Universidad Europea de Madrid
Villaviciosa de Odón, Madrid, España

adrigall8@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3984-8101>

Contenidos Comunicacionales de Vanguardia presenta una visión actual de la forma en que la comunicación ha derivado en un eje transformador, que no solo cuenta aquello que sucede, sino que cuestiona los cimientos de una sociedad, que, como bien refleja la obra, se enfrenta a retos necesitados de pedagogía para que sean afrontados con un armamento intelectual que permita la cohesión social que debe preceder a todo avance ciudadano. Así, la obra se estructura en diferentes capítulos, cada uno fundado en una investigación académica que responde a una hipótesis generada a partir del cuestionamiento del papel de la comunicación en plena era de la digitalización en que toda causa política, religiosa, empresarial, cultural e incluso social, utiliza las nuevas vías de transmisión de la información para lograr sus objetivos. Es en las investigaciones en torno al papel de la comunicación en distintas causas sociales, donde quiero poner el foco, y es que el libro atiende al papel tradicionalmente asociado a la mujer y a los roles de género, como estructuras claramente arcaicas en la nueva era de la información. De esta

forma, en la obra encontramos análisis en torno a los liderazgos femeninos en entornos influyentes; estudios sobre el papel de la mujer en el periodismo actual; e investigaciones sobre la perspectiva de género en la comunicación de organizaciones empresariales.

Es muy interesante el análisis que hace Yolanda Berdasco Gancedo en el capítulo denominado «La crisis del Coronavirus y el liderazgo femenino a la luz de los atributos pragmáticos» (p.89) en el cual analiza qué roles se les atribuyen a las mujeres en posiciones políticas de liderazgo durante la pandemia del covid-19 desde la prensa española. Así, resulta impactante que una cabecera progresista histórica como es *El País* use una perspectiva muy próxima a los roles tradicionalmente atribuidos a la mujer a la hora de hablar de Isabel Díaz Ayuso cuando en el artículo «Casado protege a Ayuso frente al rechazo a su gestión de barones del PP» (p.97), se le atribuye una posición pasiva y ausente y, además, se la presenta como víctima de un rechazo, que si bien puede existir, se podría contar desde la perspectiva de cómo una mujer en una posición de poder como Ayuso se defiende de este. En contraposición, Berdasco también analiza otros artículos que giran en torno a otras políticas, por ejemplo, Margarita Robles. El diario *El Mundo*, durante la pandemia, publica el artículo «Las Fuerzas Armadas trabajan con el escenario de un posible rebrote del Covid-19 en otoño» (p.99). En este se muestra a la Ministra de Defensa como una mujer activa, en cuanto a que ejerce su poder dentro de sus competencias; presente, en cuanto a que se habla de su rol de gestión; y en ningún momento se presenta como una mujer víctima, sino como una mujer capaz y con dotes de mando. Teniendo en cuenta estos dos ejemplos, es muy sorprendente que tratándose de periódicos que analizan el liderazgo femenino de una política ideológicamente contraria a la línea editorial de estos; sea el diario más progresista, el que muestra un tono más paternalista hacia la mujer y el que infravalora más su posición de liderazgo, y es que históricamente se le han atribuido a la izquierda política los grandes avances sociales en materia de igualdad. Si bien el ejemplo no debe servir para generalizar, como bien indica la autora en las conclusiones, como lector sí que se puede extraer la conclusión de que el machismo sigue vigente en los medios generalistas, normalmente disfrazado de condescendencia hacia la mujer con poder; y que esta falta de perspectiva de género a la hora de redactar no caracteriza solo a medios de un espectro ideológico, y

es que como queda patente en el ejemplo, el machismo puede ser una forma de desacreditar a una mujer exclusivamente por sus ideas políticas y es ahí donde reside el problema estructural de la cuestión.

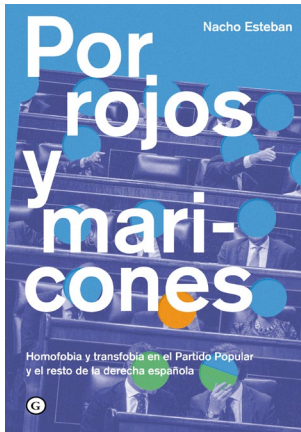
La mujer tampoco lo ha tenido fácil para abrirse camino en el mundo del periodismo, una profesión dominada por hombres a lo largo de la historia por ser esta considerada influyente y, por lo tanto, tratando a la mujer como un ser incapacitado para formar parte de la opinión pública y la conversación social. Si bien Ana del Paso, en el capítulo «La aportación de la mujer en la redacción periodística en España: desde el siglo XVII hasta el XX» (p.149) recalca que las constituciones de 1869 y 1876 supusieron un avance en cuanto a libertad de expresión y en la inclusión de las mujeres en la carrera periodística (p.160), la verdad es que la evolución del papel femenino en el periodismo no ha sido lineal, y es que durante el franquismo, la mujer fue relegada a ser un simple objeto sexualizado para atraer a los espectadores a los *mass media* que empezaban a surgir en la segunda mitad del siglo XX. Es muy interesante cómo el capítulo refleja el camino paralelo que anduvieron las mujeres que se hicieron un hueco en los medios de comunicación y aquellos defensores de la democracia que consiguieron alcanzar la transición que dio paso a un nuevo régimen de libertades.

De este capítulo del libro también es destacable la extensa y detallada narración de cómo fueron los primeros pasos de las mujeres periodistas que se abrían camino en los últimos años de la dictadura. Sorprende en la lectura que muchas de las profesionales que se nombran aún sigan en activo hoy en día, como, por ejemplo, Rosa María Mateo, Administradora única de RTVE hasta marzo de 2021; o la camaleónica Mercedes Mila. Este hecho denota que el avance en la conquista de relevancia pública por parte de las mujeres es más próxima a la actualidad de lo que nuestra conciencia social objeta. Conforme avanza la narración de forma cronológica, también aparecen otros nombres de mujeres periodistas que fueron pioneras en los primeros años de democracia y que se abrieron paso en un mundo donde hasta entonces su credibilidad profesional ni siquiera se tenía en cuenta. Algunas de estas mujeres llegaron a reinventar la forma de comunicar en los grandes medios nacionales, el caso de María Teresa Campos es un ejemplo, cuyo legado es ni más ni menos que la tertulia política matinal que llegó a España de su mano, y que actualmente resulta un género televisivo de suma relevancia

capaz de generar estados de opinión y de transformar a mujeres periodistas en referentes para toda la sociedad. Resulta asombroso en la lectura desde una óptica relativamente joven, imaginar hoy en día un medio de comunicación sin referentes femeninos; y más, apreciar que la conquista de estos espacios de poder mediático por parte de las mujeres se ha dado de forma muy reciente. Por eso creo que es oportuno poner de manifiesto la importancia de este capítulo dentro del libro, y es que explica de forma amena y didáctica la lucha feminista para alcanzar una mayor cuota femenina en las aulas de periodismo y, en consecuencia, el alcance de puestos de poder en grandes medios de comunicación por parte de algunas de las mejores comunicadoras de nuestro país.

Por último, es reseñable también el análisis que hace el libro sobre el papel de las organizaciones empresariales en cuanto a su contribución en el avance de la igualdad de género. Como bien explican Emelina Galarza Fernández y Aimiris Sosa Valcárcel en el capítulo titulado «Comunicación participativa e igualdad de género. Un modelo feminista de gestión para las organizaciones empresariales» (p.203), la aplicación de la teoría feminista en la estrategia organizativa de una empresa permite cuestionar la realidad social imperante y, por lo tanto, dar una respuesta a la carencia de mujeres profesionales en puestos de responsabilidad empresarial. Lo más destacable de esta conclusión, a la que llegan las autoras, es que se ha extraído de un caso real de éxito en el que la empresa andaluza Novasoft incorporó a mujeres profesionales a su consejo de administración que presentaban iguales méritos que los hombres, pero que no habían alcanzado el mismo rango dentro de la empresa por el simple hecho de ser mujeres.

En conclusión, esta recopilación de investigaciones relacionadas con la transformación de la comunicación hasta derivar en el actor social transformador que es hoy en día, ofrece, en gran parte de sus capítulos, una visión completa del curso que ha tenido el papel de la mujer a lo largo de la historia en cuanto a liderazgos mediáticos se refiere. Así, invita a una reflexión profunda sobre en qué punto se encuentra la causa feminista hoy en día, cuál es su legado y qué caminos debe tomar en un futuro para que la comunicación en todos sus estamentos acontezca un revulsivo cultural y social con un presupuesto de igualdad de género que no sea cuestionado socialmente.



Review of/ Reseña de: Esteban Fernández, Nacho. *Por rojos y maricones. Homofobia y transfobia en el Partido Popular y el resto de la derecha española*. Barcelona-Madrid: Editorial Egales, 2023. 371 pp. ISBN: 978-84-19728-03-6

ANTONIO CAZORLA CASTELLÓN

Universidad de Almería

Almería, España

ancazorla@ual.es

<https://orcid.org/0000-0001-7478-3253>

Muy lejos de ser el fruto de una revancha, nos encontramos ante un ensayo político cuyo fin no es otro que el de contribuir a la escritura de la memoria histórica del movimiento LGBTI en España a la que, tristemente, la derecha política ha ejercido una ofensiva sistemática a través del bloqueo legislativo, la alianza con los sectores ultracatólicos y la conformación de gobiernos con la extrema derecha. La obra en cuestión es *Por rojos y maricones. Homofobia y transfobia en el Partido Popular y el resto de la derecha española* (2023) de Nacho Esteban, activista queer antirreaccionario, como así se define, fundador de la Liga Artístico-Cultural Anti-Homofobia y especialista en Análisis del Discurso. Todas esas facetas de su profesión confluyen en este ensayo que edita Egales para su colección G, en la que ocupa el número 109 junto con obras de Begonia Pérez Sancho, Monique Wittig, Ramón Martínez, María Alonso Vidal, entre otras.

Mediante una metodología basada en la ordenación e interpretación de una extensísima bibliografía en la que conviven textos legislativos, periodísticos y ensayísticos, Nacho Esteban crea una obra que responderá a muchas

cuestiones que la sociedad española se plantea, y lo hace con un verdadero afán divulgativo a la par que riguroso.

Dieciséis capítulos divididos en dos partes: «Una breve historia de la LGTBIfobia en España» y «La LGTBIfobia del Partido Popular», respectivamente. Y en el centro un capítulo bisagra en el que analiza las reivindicaciones de derechos LGTBI, ya sean explícitas o implícitas, de los principales partidos del Parlamento Español, así como las propuestas legislativas contrarias al reconocimiento de derechos LGTBI de los programas electorales de todos los partidos que han concurrido a los comicios de las quince elecciones generales posteriores al franquismo (1978-2019).

En la primera parte, Esteban ofrece la respuesta a una cuestión que muchas personas nos hemos preguntado en alguna ocasión: ¿los derechos LGTBI son una política de izquierdas? Esta pregunta opera a modo de marco teórico y contextual para, a continuación, adentrarse en la existencia histórica de la LGTBIfobia en la España contemporánea, desde los años de la represión franquista hasta la postura que al respecto encarnan los actuales representantes de la monarquía española pasando por los años de lucha para la despenalización de la homosexualidad, la represión institucional y la ofensiva ejercida por parte de los sectores católicos. Nacho Esteban presta atención en esta primera parte a la pervivencia y la evolución del ideario fascista en España que formaciones políticas como Vox encarnan en primera persona para, a continuación, revisar las posturas de los principales partidos del Parlamento Español, como en su momento fue Ciudadanos, PSOE, los partidos regionalistas, Izquierda Unida, Más País y Unidas Podemos, partido del que forma parte Irene Montero, la ministra que hasta la fecha más implicación ha demostrado en el reconocimiento y la conquista de los derechos feministas y LGTBI. Si el Partido Popular no figura en esta revisión se debe a que para indagar en su historial LGTBIfóbico es necesario algo más que un capítulo o un epígrafe.

Por ello, en la segunda parte del ensayo, Nacho Esteban estudia el devenir histórico en materia de derechos LGTBI de la principal formación política de la derecha española. Nos mostrará el papel del PP en la dura batalla por la aprobación del matrimonio igualitario, una ley que intentó tumbar hasta el punto de mantener durante años un vergonzoso recurso de inconstitucionalidad que no tuvo efecto alguno. Nacho Esteban recordará también en

esta sección el bloqueo ejercido durante las legislaturas de Mariano Rajoy, la constante negativa a aprobar leyes contra la LGTBIfobia u otros avances legislativos para las personas trans. Nos descubrirá Esteban a las lectoras y lectores los constantes boicots del PP a las manifestaciones del Orgullo LGTBI, especialmente en Madrid, comunidad autónoma liderada durante gran parte de su historia por la derecha, cuya ofensiva contra el activismo LGTBI merece un capítulo propio.

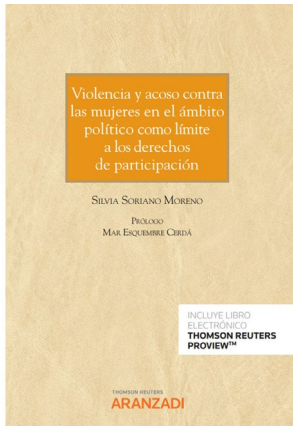
Por rojos y maricones es, efectivamente, más que un ensayo político. Esta obra de Nacho Esteban ilumina el sendero que el activismo LGTBI ha recorrido en la España de la democracia. Pero no olvida cuanto hubo atrás. Reconoce que hay que señalar con cautela la afirmación acerca del indiscutible apoyo de la izquierda política porque también el comunismo occidental ha situado en un segundo plano las reivindicaciones LGTBI al considerarlas una distracción de la verdadera causa transformadora de la sociedad: la lucha de clases, y por supuesto no omite la existencia de regímenes comunistas cuya represión hacia las personas LGTBI puede ser equiparable a la ejercida por las dictaduras fascistas. Sin embargo, lo cierto es que la izquierda ha sido la que más apertura ha mostrado en el reconocimiento de los derechos LGTBI, como ha ocurrido en España. Tampoco olvida que, en España hasta finales de la década de los setenta, los presos políticos del franquismo por orientación sexual o identidad de género fueron los últimos en salir de las prisiones en las que fueron encarcelados aplicándoles el Escándalo Público, la Ley de Vagos y Maleantes y la Ley de Peligrosidad Social. Solo los gobiernos de izquierdas (el primero fue el de Zapatero) han reconocido a las personas LGTBI torturadas por el franquismo, tanto en las cárceles como en los campos de concentración, víctimas del Estado. Sin embargo, Nacho Esteban nos confirma una realidad triste de aceptar, y es que, pese a ello, las instituciones que velan por la seguridad de la ciudadanía siguen siendo las menos depuradas del franquismo. Solo hay que atender a los numerosos casos de represión institucional, policial y judicial que siguen existiendo sobre las personas LGTBI o la forma en que esos discursos han vuelto a ocupar el discurso político por partidos, como Vox, que defienden las mal llamadas terapias de conversión, prometen la derogación de la legislación en materia de derechos LGTBI, derechos feministas y de memoria democrática.

Nacho Esteban hace un arriesgado trabajo de documentación para crear el relato histórico de la derecha y los derechos de las personas LGTBI. Vemos en este ensayo la negativa de un PP a aprobar la regularización de parejas de hecho porque en ella no podía haber una unión *antinatural*. Asistimos también al relato de las manifestaciones del PP de la mano del Opus Dei, el Foro Español de la Familia y la Conferencia Episcopal para oponerse a la ley del matrimonio igualitario. En el historial del partido queda la invitación a las instituciones públicas de pseudoespecialistas, como Polaino, que defienden la consideración de la homosexualidad como una enfermedad. Permanece, por supuesto, el recurso de inconstitucionalidad a esta ley que estuvo activa durante siete años hasta su desestimación. Sorprende ver que el partido, al conocer la decisión del Tribunal Constitucional, argumentara que su única objeción era nominalista, sobre la palabra «matrimonio», pero su recurso se presentó realmente contra la ley al completo. Incluso en el historial de la derecha española quedará esa promesa incumplida de apoyar una ley LGTBI estatal en la que se avanzase hacia la despatologización de las personas trans, se cooperase hacia la erradicación de la LGTBIfobia en otros lugares del mundo o se firmase un pacto de Estado sobre el VIH, la epidemia que fue especialmente cruel con las personas LGTBI. Ese compromiso incumplido llevaba la firma de un dirigente del partido, Javier Maroto. Si bien Nacho Esteban apunta ese hecho como uno de los mayores desprecios del partido al activismo LGTBI, probablemente la ciudad y la comunidad de Madrid han encarnado la mayor ofensiva negándose en dos ocasiones a apoyar que la transexualidad dejase de catalogarse como una enfermedad, bloqueando el activismo por parte del actual alcalde, José Luis Martínez Almeida, o cuestionando la existencia de agresiones LGTBIfóbicas, como haría Isabel Díaz Ayuso, quien, muy lejos ideológicamente de su antecesora Cristina Cifuentes, prometió a la extrema derecha la erradicación de la ley trans autonómica y se negó a prohibir la existencia de pseudoterapias de conversión, que no son sino una forma de tortura.

Ante la pregunta de si el Partido Popular es o no homófobo, las lectoras y lectores tendrán la respuesta tras leer este ensayo del que sobresalen pasajes tan luminosos del autor como esta cita con la que quisiera cerrar esta reseña

en la que no se puede abarcar la sucesión de acontecimientos históricos a los que con extrema rigurosidad Nacho Esteban ha dado orden y sentido:

Esta situación podría cambiar si existiera una voluntad sincera. El pasado no se puede borrar, pero el futuro está por escribir. Queda en manos de los dirigentes del PP replantear sus principios si esperan respaldar con actos algún día sus afirmaciones huecas de respeto hacia las personas LGTBI. Hasta entonces, su supuesta defensa de los derechos LGTBI seguirá reducida a pura fachada (Esteban, 2023, p. 280)



Review of/ Reseña de: Soriano Moreno, Silvia. *Violencia y acoso contra las mujeres en el ámbito político como límite a los derechos de participación*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Reuters Aranzadi, 2022. 200 pp. ISBN 978-84-1124-579-1

MARÍA DÍAZ SENENT

Universidad de Alicante

Alicante, España

maria.diazsenent@ua.es

<https://orcid.org/0009-0007-0926-6859>

En la presentación de este libro en Cáceres fuimos testigos de primera mano de un hecho del que brevemente doy aquí cuenta y por el que invito encarecidamente a su lectura por cualquiera que quiera conocer la realidad práctica de la política que llevan a cabo las mujeres en nuestro país. De entre el público se alzó una mujer que participaba activamente en la política local de su municipio y rompiendo su anonimato, relató cómo durante años había sido objeto de acoso por ello y, lo que es peor, también de abandono por parte de las autoridades. Es importante dar voz a estas mujeres que han sufrido este tipo de violencia dentro del ámbito político.

En los últimos meses, la actualidad política ha prestado una atención mayor a la conocida como «violencia política» o «violencia en el ámbito político», más expresamente la que en este sentido se ejerce contra las mujeres. Sin embargo, en el ámbito español y europeo, poco se ha trabajado a nivel académico en torno a esta cuestión. Sí ha sido analizada y conceptualizada más profusamente en el ámbito de América Latina.

Por ello, el trabajo que en esta ocasión se recensiona, supone un estudio significativamente pionero en el ámbito español sobre la violencia contra las mujeres que se ejerce en el ámbito político. Concretamente, la obra recupera los estudios realizados previamente, conceptualiza este tipo de violencia y aporta un estudio empírico sobre la cuestión centrado en mujeres que desempeñan su labor política en el ámbito municipal de Extremadura.

El prólogo, realizado por la Prof.^a Mar Esquembre Cerdá, ya avanza la importancia del estudio y cuestiones relativas a la configuración de los derechos políticos y el sujeto de los mismos, así como algunos apuntes sobre la actualidad y la necesidad del estudio.

El primer capítulo supone el punto de partida teórico-constitucional necesario para la cuestión abordada: los derechos de participación política. La autora parte desde la epistemología del constitucionalismo crítico y el iusfeminismo en torno a las nociones de sujeto de los derechos y de ciudadanía. Por una parte, por cuanto los derechos de participación política resultan condición necesaria para hablar de ciudadanía; por otra parte, por cuanto este sujeto y esta noción de ciudadanía no se han construido de forma neutra y, por tanto, han dejado fuera a quienes no cumplían el patrón de varón, blanco, propietario, adulto o sin discapacidad.

El capítulo continúa con un repaso de la configuración actual de los derechos de participación política. Para ello se hace referencia a su previsión en el marco internacional, en la Unión Europea, en el sistema constitucional español y en el ámbito autonómico y local. Finalmente, la autora plasma algunas limitaciones de esta configuración jurídica de los derechos de participación política para que dicha participación sea efectiva para todas las personas.

El segundo capítulo aborda la cuestión de la efectiva participación política de las mujeres. El capítulo cuenta con tres partes diferenciadas. Una primera parte aborda desde un punto de vista histórico-constitucional la participación efectiva de las mujeres en la política. Para ello, se recoge un repaso del sufragismo y la consecución del voto para las mujeres en el mundo y en el caso español. Además, se mencionan algunos nombres propios, los de quienes fueron las primeras diputadas, senadoras, alcaldesas o concejales en distintos ámbitos territoriales. La segunda parte aborda, especialmente a través de representaciones gráficas, los datos relativos a la presencia de mujeres en las instituciones. La autora pone de manifiesto a lo largo de la

obra, que la cuestión relativa a la participación política de las mujeres no es exclusivamente una cuestión numérica, pero sin duda las cifras ayudan a entender parte del problema. La tercera parte del capítulo aborda la cuestión de las medidas de acción positiva para la participación política de las mujeres. Sobre esta cuestión, se recogen medidas de este tipo en diversos ámbitos territoriales, pero se hace especial referencia a la introducción de las cuotas electorales por la LO 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, así como un estudio de la STC 12/2008 que las analiza. Sin embargo, la autora no sólo plantea una visión expositiva de la cuestión, sino que profundiza en la efectividad de las cuotas desde una mirada crítica y recoge los planteamientos que desde el feminismo se han hecho al respecto.

El tercer capítulo de la obra trata expresamente de la violencia o acoso contra las mujeres que participan en política. Para ello, la obra efectúa una revisión de las legislaciones aprobadas a este respecto en América Latina, tanto a través de leyes específicas o de su reconocimiento en otros textos normativos, como los relativos a la igualdad, a la violencia contra las mujeres o las normas electorales, entre otros. El capítulo aborda la cuestión conceptual de este tipo específico de violencia, además de recopilar sus manifestaciones a través de estudios y experiencias previas. Para finalizar, se recogen algunos ejemplos relativos a este tipo de violencia, además de los recabados en América Latina, algunos en Europa y en España.

El cuarto capítulo es el que recoge el estudio empírico realizado para este trabajo. Este estudio se centra en el ámbito de la política municipal, ya que el mismo resulta de especial importancia para las propias carreras políticas, por ser el ámbito con menor visibilidad pública, especialmente cuando se trata de municipios de pequeño tamaño. El capítulo comienza con una presentación de la metodología utilizada que, principalmente, se ha basado en la realización de una encuesta y de entrevistas semiestructuradas. A partir de estas fuentes metodológicas, se han logrado los resultados plasmados en la obra y que demuestran que las mujeres que participan en política sufren un tipo de violencia específico por el hecho de ser mujeres. La autora reconoce a lo largo de la obra que la violencia en el ámbito político se ha venido convirtiendo en algo prácticamente habitual, pero este tipo de violencia específico analizado se manifiesta a través de prácticas y comportamientos

diferentes a los que se darían hacia los hombres; de ahí que pueda hablarse de un tipo de violencia específico.

Los datos más destacados recogen que más de un 33% de las mujeres encuestadas reconoce haber sufrido algún tipo de violencia, lo que se conoce como violencia declarada. Sin embargo, si atendemos a la respuesta afirmativa recabada a través de las preguntas por comportamientos concretos, el dato se eleva hasta más del 65% del total de las mujeres encuestadas. Las formas y tipos de violencia, las personas que la ejercieron y los problemas para las mujeres son algunos de los datos que se muestran, siendo todos ellos respaldados a través de citas textuales de las respuestas recabadas a través de las entrevistas. Con todo ello, se confirma la hipótesis inicial planteada por la autora en el estudio, la infrarrepresentación de las mujeres en la participación política y en los espacios de toma de decisiones, así como los obstáculos y limitaciones para continuar.

Según recoge la autora, comprometida con la igualdad de género no solo en su faceta académica sino también política, esta obra contaba con un doble objetivo, tanto conocer si en el ámbito español se producía este tipo de violencia hacia las mujeres ya estudiada en América Latina, como saber si este tipo de violencia limita los derechos de participación política de las mujeres aportando datos y comparando los mismos. Tras la lectura de su trabajo, cabe concluir que la respuesta a su pregunta inicial es afirmativa en los dos casos: este tipo de violencia se está produciendo y la misma supone una limitación intolerable a los derechos de participación política de las mujeres reconocidos en nuestro sistema constitucional y en el ámbito internacional.

OPEN-ACCESS POLICY

Feminismo/s offers immediate access to the journal's contents, without any embargo period, and is granted upon the belief that free access to research results can help foster global knowledge exchange. In this sense, *Feminismo/s* follows the open access policy defined by the Budapest Declaration (BOAI, 2002): « free availability on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them on as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself».

Feminismo/s is a non-profit scientific journal and, therefore, does not include the payment of any fee for submission of manuscripts or any other fee for the publication of articles.

HOW TO SUBMIT A MANUSCRIPT

Submissions must meet the following requirements:

1. All articles must be *original* and *unpublished*. No articles under review by another journal will be taken into consideration.
2. Manuscript must be submitted via the journal's platform, which requires authors to [log into the platform](#) or [create their user profile](#) if they do not have one.
3. Manuscripts must be in English or Spanish.
4. Authors must provide their name and surnames, email address (preferably an institutional email address), professional affiliation, country and [ORCID](#) identifier.

5. In the «Comments for the Editor» section of the submission form authors must disclose any personal or financial connection that may influence the conclusions of the manuscript. Otherwise, they must declare that there is no conflict of interest involved.

6. Submitted files must be **anonymised**. Microsoft Word (.docx) or Open Document (.odt) file formats required.

7. If the submitted manuscript is part of a research study having received funding, the following details must be provided in the «Supporting Agencies»: funding entity, project code, etc. This information must not appear in the submitted file for the sake of anonymity.

EDITORIAL GUIDELINES AND STYLE

Author Guidelines

Feminismo/s publishes two types of work: research articles and book reviews. The Editorial Board establishes the general rules described below.

The journal does not charge any fee for submissions, nor does it charge for the publication of articles.

Papers are accepted in English or Spanish.

In order to submit an article, authors must [Login](#) or [Register](#) if they have not previously done so.

RESEARCH PAPERS

At the start of the manuscript, the following elements must be provided:

- Title: clear, concise and informative. In it, authors are advised to include the keywords that indicate the topic of the article and avoid acronyms or extremely specific terms.
- Abstract: between 250 and 350 words. It must state the objectives, design, methods, main results and most relevant conclusions from the study.

- Keywords: at least eight, they must clearly indicate the topic of the article and be frequently used in the relevant field of study.

If the manuscript is not in English, the title, abstract and keywords must also appear in English.

The recommended structure for research papers is as follows: introduction, methodology, results, discussion, conclusions and bibliography:

- Introduction. This section must state the basis and purpose of the study. Citations should be provided only when strictly necessary. No data or conclusions from the study must be included. The introduction must not contain a detailed literature review.
- Methodology. When describing the research methods used in the study, authors must be as detailed as they see fit. They must provide sufficient information on the empirical work conducted, as this will allow others to understand and replicate the process. Previously published sources and methods must be succinctly described, with relevant citations, unless such sources and methods have been modified. When appropriate, this section must describe the methods for calculating sample size as well as the sampling methods used in each case. The type of analysis (documentary, critical, statistical, etc.) must be stated. If an original methodology is employed, it will be necessary to indicate the reasons for using it, as well as potential limitations.
- Results. Results must follow a logical sequence and appear within the text or in tables or figures (without repeating data). It is advisable to highlight relevant remarks.
- Discussion. A summary of the findings must be provided. Authors must relate their own observations to other relevant studies and indicate the contributions and limitations of their and others' studies. Data or other material already discussed in other sections must not be repeated again in detail. Authors must specify the inferences made from the findings and their limitations, including those inferences that could be useful for future research.
- Conclusions. This section must summarise the main points that can be drawn from the results and discussion.

- Bibliography. This section must appear after the discussion and conclusions. Authors must be listed in alphabetical order and APA format (7th edition) is required.

Text length required for research papers (which must be unpublished): 9,000 words, including notes, charts and reference lists. Any exceptions must be justified and authorised by the Editorial Board.

Font: Times New Roman, 12 pt. Text justification and 1.5 spacing required. The first line of each paragraph must be indented.

Section headings must be in bold and capitalised. Arabic numerals must be used for numbering section (1, 2, 3, etc.) and subsection (1.1, 1.2, 1.3, etc.) headings. Subsection headings must be in bold and lowercase.

Footnotes (font: Times New Roman, 10 pt) must be included only when strictly necessary, exclusively for additional information and never for bibliographic references. Footnote marks must appear before punctuation marks.

Photographs and images must be provided in digital format. They must not be included in the text. TIFF format and 300 dpi required. Whenever referred to in the text, they must be properly identified.

Only images, drawings, photographs, figures, tables, charts, etc. created by the authors of the article are accepted. Authors can also use rights-free images, etc. or those under Creative Commons licences allowing for them to be reused and listing the allowed uses. Rights-protected images, charts, etc. can be used as long as the authors of the article have requested and secured the relevant authorisation from the creators of such images, charts, etc.

BOOK REVIEWS

- Reviews of recently published books (from the last two years) will have a maximum length of 1,500 words, specifying the author or editor, title, place of publication, publisher, date of publication, ISBN and number of pages.
- A complementary file, an image of the main cover of the reviewed publication is advisable.
- Authors must follow the instructions of the section [Citation and Referencing Guidelines](#).

Checklist for preparing submissions

As part of the submission process, authors are required to check that their submission meets all the elements shown below. Submissions that do not comply with these guidelines will be returned to the authors.

1. The submission has neither been previously published, nor is under consideration for another journal (or an explanation has been provided in Comments to the Editor)
2. Microsoft Word (.docx) or Open Document (.odt) file formats are required.
3. Whenever possible, Digital Object Identifiers (DOIs) should be provided for reference purposes.
4. The text is 1.5 line spacing; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except for URL addresses); and all illustrations, figures, and tables should be placed in the corresponding place within the text, rather than at the end of the article
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the [Authors Guidelines](#), which appear in How to publish.
6. If submitted to a peer-reviewed section of the journal, the instructions are in [Ensuring Anonymous Review](#).
7. The text complies with the standards outlined in [Citation and Referencing Guidelines](#).

CITATION AND REFERENCING GUIDELINES

Journal articles must follow the APA citation and referencing system (7th edition). Submitted articles that fail to follow this system will not be subject to evaluation.

You can check the APA rules in <https://apastyle.apa.org/>

HOW TO PROPOSE A MONOGRAPHIC SERIES

The proposal for a monographic series for *Feminismo/s* journal should be submitted to the journal's main contact (revistafeminismos@ua.es) with the following information:

1. Provisional title of the monographic series.
2. A comprehensive CV of its coordinator/s.
3. A description of the objectives and justification of the relevance of the dossier topic (300 words).
4. A provisional list of participants in the volume, along with a short biography and bibliographical review of each of them, with the titles of the planned works and a brief summary of each one where the intended objectives are included (150 words).
5. Proposals will be considered by the Editorial Board of *Feminismo/s* within a maximum period of one month from the date of receipt.

PEER REVIEW PROCESS

- 1) Original papers are firstly assessed by the Editorial Board of the journal on their suitability to the fields of knowledge and the requirements established for authors by the journal.
- 2) The Editorial Board sends out the original documents (without the name of the author) to two external reviewers. On these views, the Editorial Board decides on rejecting or accepting the article or to apply for modifications by the author. Authors are given a detailed and reasoned notification where the content of original reports (edited) is exposed with specific indications for modifications if appropriate. *Feminismo/s* can send authors the original reports submitted, either complete or in part and always anonymously.
- 3) The report submitted by reviewers includes:
 - a) a global assessment of both the article and abstracts.

- b) a quantitative evaluation of quality (good | acceptable | insufficient) according to these five criteria: originality and interest of the topic; relevance in relation to current research in the area; methodological rigour; significant and updated bibliography; clear expository style.
- c) a final recommendation: publish | ask for modifications | reject.

COVERAGE DISSEMINATION AND PRESENCE IN DATABASES

The journal is indexed in ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

GENDER EQUALITY POLICIES

Feminismo/s offers a platform for expression and critical debate in the fields of gender studies and feminist theory. Therefore, the journal is steadfastly committed to implementing gender policies and promoting equality between women and men in society at all levels:

- The composition of the Editorial Team and the Advisory Board, made up mostly of women, as well as gender representation among manuscript reviewers, are proof of the journal's efforts to encourage women's participation and visibility in academia.
- The journal's contents, objectives and methodologies promote a critical analysis of gender relations in a heteropatriarchal society and seek to shed light on how the power relations underlying gender-based discrimination are organised and manifested in the sociocultural and scientific spheres.
- The Editorial Team of *Feminismo/s* makes sure that all research works avoid gender stereotypes and biases whereby men are regarded as the universal point of reference, biological differences are exacerbated or socially constructed differences are seen as natural.

- The journal ensures that the sex variable is considered in published research of any kind concerning persons, animals, tissues or cells, which involves:
 - Reflecting and making well-founded decisions on sample composition by sex and providing information about the sex of the subjects analysed.
 - Analysing existing differences within each sex and presenting results disaggregated by sex.

Researchers interested in publishing in this journal should consult the [practical guide for the inclusion of the gender perspective in research contents](#).

- Likewise, the editorial policies of *Feminismo/s* include the requirement to use inclusive language in all articles, in order to take into account the presence and situation of women in society and in accordance with the principle of gender equality. The Editorial Team requires authors to use gender-neutral terms or explanatory phrases rather than masculine terms to refer to classes or groups of individuals, whether male or female, to omit references to the subject or, if none of the above is possible, to make reference to both women and men in the text. For further details and recommendations, researchers interested in publishing in this journal should consult the [University of Alicante's inclusive language guide](#).

PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

The publication of articles in a peer-review journal is a direct reflection of the quality of the work of their authors, and the commitment and qualifications of the researchers who act as reviewers. Therefore *Feminismo/s* is a publication committed to the ethical principles of scientific activity on the following terms:

1. Publication and authorship

All manuscripts must include a list of references, and indicate whether they have received financial support. Works must be free of plagiarism or scientific fraud. Illustrative cases* of plagiarism and scientific fraud can be consulted in a non-exhaustive list below:

- Plagiarism: literal copy without quoting and referencing the source; substantial copying (research materials, processes, tables...); paraphrasing or reproducing ideas without citing the source and/or changing the original meaning; text-recycling (reusing a published own text) without indicating the source, and abusive paraphrasing even quoting the source.
- Scientific fraud: no recognition of all the participating researchers in the study, simultaneous submission to several publications, the division of a work in different parts ('slices') that share the same hypotheses, population and methods, as well as the use of false or unproven data. Finally, the authors should disclose potential conflicts of interest to the journal when a manuscript is sent.

* Source: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Authors' Responsibility

- The manuscripts submission to *Feminismo/s* involves reading and acceptance of the journal publishing guidelines, including participation in an anonymous peer-review process.
- All authors signing a work must have contributed significantly to its development and must agree both with the end result and with the manuscript submission for evaluation.
- Manuscripts must acknowledge all authors who have participated in their elaboration.
- Data used in the article must be real and authentic
- The authors assume the obligation to retract/correct when possible errors are later detected.
- Articles must be original and cannot be sent simultaneously to any other publication.

3. Review Process

All articles submitted to the journal are subjected to a peer review process with the following characteristics:

- The selection of reviewers is done according to rules and principles based on both their qualification and the quality of their scientific production.
- The review process will be totally anonymous both for authors and for reviewers. Manuscripts and reviews will be treated confidentially.
- Reviewers will take into account for their evaluation criteria the respect for the ethical principles that are essential in scientific research.
- The judgments expressed in the reviews should be objective.
- Authors and reviewers should disclose all relationships and funding sources that could generate potential conflicts of interest.

4. Editors' Responsibilities

- The editorial board has the responsibility and authority to accept or reject a manuscript based on the peer reviews.
- The editorial board will reveal any relationships or funding sources that could potentially be considered conflicts of interest regarding the rejection or the acceptance of manuscripts.
- The journal only accepts manuscripts when reasonably certain of compliance with editorial standards.
- The editorial team is committed to preserve the anonymity of the reviewers so that they can never be associated with the reviewed manuscripts.

5. Publishing ethical Issues

The editorial board is committed to:

- Monitoring and maintaining the publishing ethics.
- Maintaining the integrity of the academic record.
- Avoid publishing plagiarized or fraudulently prepared material.
- Be willing to publish corrections, clarifications, retractions and apologies when needed.

- Provide support in the process of retracting articles.
- Perform all actions required to meet the standards of intellectual and ethical commitment.

6. Plagiarism policy

Feminismo/s Editorial Board is responsible for checking that the works submitted are original and do not incur plagiarism. The University of Alicante uses a software programme called Turnitin for this purpose. It is a tool that prevents and avoids academic and professional plagiarism by proving the similarities of a document with multiple sources of information (Internet, scientific articles and its internal database) and identifying non-original content translated from English. Additionally, the Editorial Board has a number of free plagiarism detection programs available on the UA website, such as DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/en/investiga-y-publica/pi/plagiarism.html>)

The Editorial Board reserves the right to withdraw any work received, accepted or already published if plagiarism, falsification or duplicate publication is detected, as well as the various cases of scientific misconduct listed above. Likewise, it promotes the publication of corrections or retractions in the face of detected errors.

DISCLAIMER

Regarding the provisions in articles 138-143 of the Spanish Law on Intellectual Property, the publication of a work prejudicial to those rights shall be the responsibility of the author. The editorial board of *Feminismo/s* is not responsible, in any case, for the credibility and authenticity of the works. In the same way, the opinions and facts expressed in each article are the sole responsibility of the authors and *Feminismo/s* does not necessarily agree with them.

COPYRIGHT WARNING

Authors who publish in *Feminismo/s* agree to the following terms:

1. Authors will retain the rights on their work, even if they will be granting *Feminismo/s* a non-exclusive right of use to reproduce, edit, distribute, publicly communicate and show their work. Therefore, authors are free to engage in additional, independent contracts for non-exclusive distribution of the works published in this journal (such as uploading them to an institutional repository or publishing them in a book), as long as the fact that the manuscripts were first published in this journal is acknowledged.
2. Authors assure that *Feminismo/s* is the first medium that publishes their work and guarantee that while it is being assessed for possible publication in our journal, it has not been submitted or will be submitted to other media.
3. Works are shared under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International licence (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
4. Authors are allowed – and encouraged – to publish their works electronically after publication in *Feminismo/s* (as well as in institutional repositories, on its website...) in order to achieve fruitful exchanges and more citations of the work (See [The Effect of Open Access, in English](#)).

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Feminismo/s se ofrece a la comunidad investigadora en acceso abierto inmediato a su contenido, sin ningún tipo de periodo de embargo, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento. En este sentido, *Feminismo/s* sigue la política de acceso abierto definida por la Declaración de Budapest (BOAI, 2002): «disponibilidad gratuita en la Internet pública, para que cualquier usuario la pueda leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, con la posibilidad de buscar o enlazar todos los textos de estos artículos, recorrerlos para indexación exhaustiva, usarlos como datos para software, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas, distintas de la fundamental de ganar acceso a la propia Internet».

Feminismo/s es una revista científica sin ánimo de lucro y por tanto no contempla el abono de ninguna tasa por presentación/envío de manuscritos ni tampoco ninguna cuota por la publicación de artículos.

CÓMO PRESENTAR UN ORIGINAL

Los requisitos que han de tener los trabajos remitidos son:

1. Todos los trabajos enviados deben ser *originales e inéditos* y no hallarse en proceso de aceptación por otra revista.
2. Los trabajos deberán remitirse a la plataforma de la revista. Para ello, es necesario **Iniciar sesión** en la misma o **Registrarse**, si no se ha hecho con anterioridad.
3. Se aceptan trabajos en inglés o español.

4. La persona autora facilitará su nombre y apellidos, dirección de correo electrónico (preferiblemente institucional), filiación profesional y país, e identificador **ORCID**.
5. Las personas autoras deberán de hacer constar en el apartado «Comentarios para el editor/a» del formulario de envío cualquier vínculo de orden personal o económico que pueda ser susceptible de influir en las conclusiones de un original, o en caso contrario, declarar la no existencia de conflictos de intereses.
6. El trabajo se remitirá en un fichero de texto *anonimizado* en formato Microsoft Word (.docx) u Open Document Format (.odt).
7. Si el trabajo enviado a la revista proviene de una investigación que ha recibido financiación, se deberá indicar en el apartado «Agencias de apoyo» la entidad financiadora, el código de proyecto, etc. Esta información no deberá aparecer en el archivo enviado para garantizar el anonimato del manuscrito.

NORMAS EDITORIALES Y DE ESTILO

Directrices para autoras/es

La revista *Feminismo/s* publica dos tipos de trabajos: artículos de investigación y reseñas de libros. El Consejo de Redacción establece las normas generales que se describen a continuación.

La revista no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

Se aceptan trabajos en inglés o español.

Para poder enviar un artículo las/los autoras/es deben **Iniciar sesión** o **Registrarse** si no lo han hecho con anterioridad.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Los artículos de investigación comenzarán con los tres siguientes elementos:

- Título: será claro, conciso e informativo. Es conveniente que contenga las palabras clave que definen la temática del artículo y que

prescinda de acrónimos o términos demasiado específicos de un campo concreto.

- Resumen: tendrá una extensión de entre 250 y 350 palabras y dará cuenta de los objetivos, el diseño, los métodos, los principales resultados y las conclusiones más relevantes de la investigación.
- Palabras clave: se facilitará un mínimo de 8 palabras claves que identifiquen claramente la temática del artículo y que sean comunes en el área de conocimiento correspondiente.

Estos tres elementos se facilitarán, además, en inglés, si esta no fuera la lengua del artículo.

Respecto a la estructura, se recomienda que los artículos de investigación contengan la siguiente información: introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía:

- Introducción. Debe incluir los fundamentos y el propósito del estudio, utilizando las citas bibliográficas estrictamente necesarias. No incluirá datos o conclusiones del trabajo presentado. No debe realizarse una revisión bibliográfica detallada.
- Metodología. Será presentada con la precisión que sea conveniente, aportando información suficiente sobre el trabajo empírico realizado, al objeto de permitir la comprensión del proceso de elaboración y su replicabilidad. Fuentes y métodos previamente publicados deben describirse solo brevemente y aportar las correspondientes citas, excepto si se han hecho modificaciones en los mismos. Cuando así proceda, se describirá el cálculo del tamaño de la muestra y la forma de muestreo empleada en cada caso. Se hará referencia al tipo de análisis documental, crítico, estadístico, etc. empleado. Si se trata de una metodología original, será necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
- Resultados. Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, tablas o figuras, no debiendo repetirse en ellas los mismos datos. Se procurará resaltar las observaciones importantes.
- Discusión. Resumirán los hallazgos, relacionando las propias observaciones con otros estudios de interés y señalando las aportaciones y limitaciones de unos y otros. No deben repetirse con detalle los datos

u otro material ya comentado en otros apartados. Se mencionarán las inferencias de los hallazgos y sus limitaciones, incluyendo las deducciones para una investigación futura.

- Conclusiones. Resumirán las ideas que se pueden extraer de los resultados y su discusión.
- Bibliografía. La bibliografía debe aparecer a continuación de la discusión y conclusiones, según el orden alfabético de las personas autoras y siguiendo el estilo basado en las normas APA 7.^a ed.

Los artículos de investigación, que deberán ser inéditos, tendrán una extensión máxima de 9.000 palabras con las notas, cuadros y referencias bibliográficas inclusive, salvo excepciones justificadas, previa autorización del Consejo de Redacción.

Deberán estar escritos con letra Times New Roman 12. El texto se presentará debidamente justificado y con un interlineado de 1,5. La primera línea de cada párrafo irá sangrada.

Los diferentes apartados del texto se ordenarán siguiendo la numeración arábica (1, 2, 3,...) y el título de cada uno de ellos irá en letra mayúscula y en negrita. Los subapartados se enumerarán de la siguiente manera: 1.1, 1.2, 1.3, etc. y sus títulos irán en minúscula y en negrita.

Las notas al pie, escritas con letra Times New Roman 10, se reducirán a lo indispensable, se utilizarán solo para información suplementaria y en ningún caso serán bibliográficas. La llamada en el texto irá antes del signo de puntuación.

Las fotografías e imágenes se entregarán en formato digital, separadas del texto, en formato TIFF, con una calidad de 300 puntos por pulgada. Deben ir identificadas convenientemente según sean citadas en el texto.

Las imágenes, dibujos, fotografías, figuras, tablas, gráficos, etc. que ilustran los artículos deberán ser obra de los autores o autoras del artículo o, en caso contrario, deberán estar libres de derechos, o bajo licencias Creative Commons que permitan su reutilización e indiquen los usos que pueden hacerse de estos. Si los autores y autoras utilizasen imágenes, gráficos, etc. protegidos por derechos de autor, deberán haber solicitado y obtenido la autorización de los creadores o creadoras de dichas imágenes, gráficos, etc.

RESEÑAS DE LIBROS

- Las reseñas de libros de reciente publicación (de los dos últimos años) tendrán una extensión máxima de 1.500 palabras, especificándose el autor o la autora o editor/a, título, lugar de publicación, editorial, fecha de publicación, ISBN y número de páginas.
- Es aconsejable el envío, como un archivo complementario, de una imagen de la cubierta principal de la publicación reseñada.
- El autor/la autora seguirá las instrucciones del apartado [Normas de citación y referencias](#).

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, las autoras/los autores están obligadas/os a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a las autoras/ los autores aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

1. El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
2. El archivo de envío está en formato Microsoft Word (.DOCX) u Open Document Format (.ODT).
3. Siempre que sea posible, se proporcionan los identificadores DOI para las referencias.
4. El texto tiene interlineado de 1,5; 12 puntos de tamaño de fuente Times New Roman; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
5. El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las [Directrices del autor/a](#), que aparecen en *Cómo publicar*.
6. Si se envía a una sección evaluada por pares de la revista, deben seguirse las instrucciones en [Asegurar una evaluación anónima](#).
7. Cumple con las normas recogidas en [Normas de citación y referencias](#).

NORMAS DE CITACIÓN Y REFERENCIAS

La revista se acoge al sistema APA para la citación y referenciación en el texto, así como para la elaboración de la lista final de referencias bibliográficas. No se someterá a evaluación ningún artículo no adaptado a APA.

Las normas están disponibles en <https://apastyle.apa.org/>

CÓMO PROPONER UN DOSIER MONOGRÁFICO

La propuesta de un dossier monográfico para la revista *Feminismo/s* se hará llegar por correo electrónico al contacto principal de la revista (revistafeminismos@ua.es) y contendrá la siguiente información:

1. Título provisional del dossier monográfico.
2. Un C.V. completo de la coordinadora/del coordinador (o de las coordinadoras/los coordinadores) del mismo.
3. Una descripción de sus objetivos y una justificación de la oportunidad del tema del dossier (300 palabras).
4. Un listado provisional de participantes en el volumen, acompañado de una breve reseña bio-bibliográfica de cada una/uno de ellas/os, de los títulos de los trabajos previstos y de un breve resumen de cada uno donde se incluyan los objetivos previstos (150 palabras).
5. Las propuestas serán consideradas por el Consejo de Redacción de *Feminismo/s* en el plazo máximo de un mes a partir de la fecha de recepción de las mismas.

PROCESO DE EVALUACIÓN POR PARES

- 1) Los originales recibidos son valorados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción de la revista para decidir sobre su adecuación a las áreas de conocimiento y a los requisitos que la revista ha publicado para los/las autores/as.
- 2) El Consejo de Redacción envía los originales, sin el nombre del autor o de la autora, a dos revisores/as externos/as al Consejo Editorial. Sobre esos dictámenes, el Consejo de Redacción decide rechazar o aceptar el artículo o solicitar modificaciones al autor o a la autora del trabajo. Los/las autores/as reciben una notificación detallada y motivada donde se expone, retocado, el contenido de los informes originales, con indicaciones concretas para la modificación si es el caso. *Feminismo/s* puede enviar a los/las autores/as los informes originales recibidos, íntegros o en parte, siempre de forma anónima.
- 3) El informe emitido por los/las revisores/as incluye:
 - a) una valoración global del artículo y de los resúmenes.
 - b) una valoración cuantitativa de la calidad (buena | aceptable | insuficiente) según estos cinco criterios: originalidad e interés del tema; pertinencia en relación con las investigaciones actuales en el área; rigor metodológico; bibliografía significativa y actualizada; pulcritud formal y articulación expositiva.
 - c) una recomendación final: publicar | solicitar modificaciones | rechazar.

COBERTURA, DIFUSIÓN Y PRESENCIA EN BASES DE DATOS

La revista está indexada en ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

POLÍTICAS DE IGUALDAD DE GÉNERO

La revista *Feminismo/s* constituye un espacio de expresión y debate crítico en el ámbito de los Estudios de Género y de la Teoría Feminista, y por tanto, su compromiso con las políticas de género y con la igualdad entre mujeres y hombres en nuestra sociedad es incontrovertible a todos los niveles:

- La composición del Equipo Editorial y del Consejo Asesor, integrados en su mayoría por mujeres, así como la nómina de personas evaluadoras, responde al principio de la revista de incentivar la participación y la visibilidad de las mujeres en el ámbito académico.
- Los contenidos, los objetivos y las metodologías de la revista promueven el análisis crítico de las relaciones de género en la sociedad heteropatriarcal, y tratan de revelar cómo las relaciones de poder que subyacen a la discriminación por razones de género se configuran y materializan en el ámbito sociocultural y científico.
- El Equipo Editorial de *Feminismo/s* vela por que todos los trabajos de investigación eviten los estereotipos y los sesgos de género que adoptan lo masculino como referente universal, exacerbando las diferencias biológicas o naturalizan las diferencias socialmente construidas.
- La revista garantiza que cualquier tipo de investigación publicada sobre personas, animales, tejidos o células contemple la variable sexo, es decir:
 - Reflexiona y decide fundamentadamente sobre la composición por sexos de las muestras e informa del sexo de los sujetos investigados.
 - Analiza las diferencias existentes dentro de cada uno de los sexos y presenta los resultados desagregados por sexo.

A este respecto, se recomienda al personal investigador interesado en publicar en la revista la consulta de la [Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación](#).

- De la misma manera, entre las políticas editoriales de *Feminismo/s* se encuentra el uso imperativo de un lenguaje inclusivo en todos sus artículos, que tenga en cuenta la presencia y situación de las mujeres

en la sociedad y que sea acorde con el principio de igualdad entre los sexos. A este respecto, el Equipo Editorial vela por la sustitución del masculino genérico para designar a todos los individuos de la clase o el grupo, sean hombres o mujeres, por términos de valor genérico o sintagmas explicativos, por la omisión de referencias al sujeto y, cuando nada de lo anterior es posible, por el uso de fórmulas desdobladas. Para un desarrollo más concreto de alternativas y propuestas de uso, se recomienda al personal investigador interesado en publicar en la revista la consulta de la [Guía para un discurso igualitario en la Universidad de Alicante](#).

PRINCIPIOS ÉTICOS DE PUBLICACIÓN

La publicación de artículos en una revista con revisión por pares es un reflejo directo de la calidad del trabajo de sus autoras/es, y del compromiso y cualificación de los investigadoras/es que actúan como revisoras/es. Por ello *Feminismo/s* es una publicación comprometida con los principios éticos de la actividad científica en los siguientes términos:

1. Publicación y autoría

Todos los artículos deben incluir un listado de referencias, así como indicar si han recibido apoyo económico. Los trabajos deben estar libres de plagio o fraude científico, cuyos supuestos* se enumeran de manera no exhaustiva a continuación:

- Plagio: copia literal sin entrecomillar y citar la fuente; copia sustancial (materiales de investigación, procesos, tablas...); parafrasear o reproducir ideas sin citar la fuente y/o cambiando el significado original; reutilizar y enviar textos propios ya publicados sin indicar la fuente y el parafraseo abusivo incluso citando la fuente.
- Fraude científico: no reconocimiento de todas/os las/los investigadoras/es participantes en la elaboración del trabajo, el envío simultáneo a varias publicaciones, la división de un trabajo en partes diferentes que comparten las mismas hipótesis, población y métodos, así como

la utilización de datos falsos o no probados. Finalmente, las/los autoras/es deben declarar a la revista los potenciales conflictos de interés cuando envían un trabajo.

* Fuente: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsabilidad de las/los autoras/es

- El envío de trabajos a *Feminismos/s* supone la lectura y aceptación de las normas editoriales y de publicación de la revista, incluida la participación en un proceso anónimo de evaluación por pares.
- Todas/os las/los autoras/es que firman un trabajo deben haber contribuido de manera significativa a su elaboración y deben estar de acuerdo con el resultado final y con el envío del trabajo para su evaluación.
- Los trabajos deben reconocer a todas/os las/los autoras/ que han participado en su elaboración.
- Los datos utilizados en el artículo deben ser reales y auténticos.
- Las/los autoras/es asumen la obligación de corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.
- Los artículos han de ser inéditos y no pueden ser enviados simultáneamente a ninguna otra publicación.

3. Proceso de revisión

Todos los artículos enviados a la revista se someten a un proceso de revisión por pares con las siguientes características:

- La selección de las personas revisoras se realiza en función de normas y principios previos basados tanto en su cualificación como en la calidad de su producción científica.
- El proceso de revisión será totalmente anónimo tanto para las/ los autoras/es como para las/los revisoras/es. Los artículos y sus revisiones serán tratados confidencialmente.
- Las/los revisoras/es consideran, entre sus criterios de evaluación, el respeto a los principios éticos esenciales en la investigación científica.
- Los juicios expresados en las revisiones deben ser objetivos.

- Tanto autoras/es como revisoras/es deben revelar las relaciones y fuentes de financiación que puedan generar potenciales conflictos de intereses.

4. Responsabilidades de las editoras/editores

- El equipo editorial tiene la responsabilidad y la autoridad para aceptar o rechazar un artículo basándose en las revisiones.
- El equipo editorial revelará en su caso las relaciones o fuentes de financiación que puedan ser potencialmente consideradas como conflictos de intereses respecto a los artículos que rechaza o acepta.
- Sólo se aceptarán los artículos en los que existe una evidencia cierta sobre el cumplimiento de las normas editoriales.
- El equipo editorial se compromete a preservar el anonimato de las/ los revisoras/revisores de manera que nunca puedan asociarse con los artículos revisados.

5. Cuestiones éticas de publicación

El equipo editorial se compromete a:

- Vigilar y preservar los principios éticos de publicación.
- Mantener la integridad del expediente académico.
- Evitar la publicación de material plagiado o elaborado de manera fraudulenta.
- Estar abierto a la publicación de correcciones, clarificaciones, retractaciones y disculpas siempre que sea necesario.
- Ofrecer apoyo en el proceso de retractación de artículos.
- Realizar todas las acciones necesarias para cumplir los estándares de compromiso intelectual y ético.

6. Política anti-plagio

El Consejo de Redacción de *Feminismo/s* es responsable de comprobar que los trabajos presentados sean originales y no incurran en plagio. La Universidad de Alicante cuenta con software específico a tal efecto, como *Turnitin*, una herramienta para prevenir y evitar el plagio académico y profesional que

comprueba las similitudes de un documento con múltiples fuentes de información (Internet, artículos científicos y con su base de datos interna) e identifica el contenido no original traducido del inglés. Adicionalmente, el Consejo de Redacción tiene a su disposición, a través de la página web de la UA una serie de programas gratuitos de detección del plagio, tales como DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/es/investiga-y-publica/pi/plagio.html>)

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de constatare plagio, falsificación o publicación duplicada, así como los diversos supuestos de fraude científico anteriormente enumerados. Del mismo modo, promueve la publicación de correcciones o retractaciones frente a errores detectados.

AVISO LEGAL

A efectos de lo estipulado en los artículos 138-143 de la Ley de Propiedad Intelectual, la publicación de un trabajo que atente contra dichos derechos será responsabilidad de la autora o del autor. El equipo editorial de *Feminismo/s* no se hace responsable, en ningún caso, de la credibilidad y autenticidad de los trabajos. Del mismo modo, las opiniones y hechos expresados en cada artículo son de exclusiva responsabilidad de sus autoras/es y *Feminismo/s* no se identifica necesariamente con ellas/os.

AVISO DE DERECHOS DE AUTOR/A

Las/los autoras/es que publican en *Feminismo/s* están de acuerdo en los siguientes términos:

1. Las/Los autoras/es conservan los derechos sobre sus trabajos, aunque ceden de forma no exclusiva los derechos de explotación (reproducción, edición, distribución, comunicación pública y exhibición) a la revista. Las/los autoras/es son, por tanto, libres de hacer acuerdos contractuales adicionales

independientes para la distribución no exclusiva de la versión de la obra publicada en la revista (por ejemplo, alojarlo en un repositorio institucional o publicarlo en un libro), siempre que medie un reconocimiento de su publicación inicial en esta revista.

2. Las/los autoras/es aseguran que *Feminismo/s* es el primer medio que publica su obra y garantizan que mientras se encuentra en fase de valoración y posible publicación en nuestra revista no se ha enviado ni enviará a otros medios.

3. Los trabajos se comparten bajo la licencia de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

4. Se permite y alienta a los/las autores/as a publicar su obra electrónicamente tras su publicación en *Feminismo/s* (como en repositorios institucionales, en su página web...) con el fin de lograr intercambios productivos y conseguir que la obra logre mayor citación (véase [The Effect of Open Access, en inglés](#)).

POLÍTICA D'ACCÉS OBERT

Feminismo/s s'ofereix a la comunitat investigadora en accés obert immediat al seu contingut, sense cap tipus de període d'embargament, basat en el principi que oferir al públic un accés lliure a les investigacions ajuda a un major intercanvi global de coneixement. En aquest sentit, *Feminismo/s* segueix la política d'accés obert definida per la Declaració de Budapest (BOAI, 2002): «disponibilitat gratuïta en la Internet pública, perquè qualsevol usuari la pugui llegir, descarregar, copiar, distribuir, imprimir, amb la possibilitat de cercar o enllaçar tots els textos d'aquests articles, recórrer-los per a indexació exhaustiva, usar-los com a dades per a programari, o utilitzar-los per a qualsevol altre propòsit legal, sense barreres financeres, legals o tècniques, diferents de la fonamental de guanyar accés a la pròpia Internet».

Feminismo/s és una revista científica sense ànim de lucre i per tant no contempla l'abonament de cap taxa per presentació/enviament de manuscrits ni tampoc cap quota per la publicació d'articles.

COM PRESENTAR UN ORIGINAL

Els requisits que han de tenir els treballs remesos són:

1. Tots els treballs enviats han de ser *originals* i *inèdits* i no estar en procés d'acceptació per altra revista.
2. Els treballs hauran de ser remesos a la plataforma de la revista. Per a fer-ho, és necessari **iniciar-hi sessió** o **registrar-s'hi**, si no s'ha fet amb anterioritat.
3. S'accepten treballs en anglès o en castellà.

4. La persona autora facilitarà el nom i cognoms, adreça de correu electrònic (preferiblement institucional), afiliació professional i país, i identificador **ORCID**.
5. Les persones autores hauran de fer constar en l'apartat «Comentaris per a l'editor/a» del formulari d'enviament qualsevol vincle d'ordre personal o econòmic que pugui ser susceptible d'influir en les conclusions d'un original, o en cas contrari, declarar la no existència de conflictes d'interessos.
6. El treball serà remès en un fitxer de text *anonimitzat* en format Microsoft Word (.docx) o Open Document Format (.odt).
7. Si el treball enviat a la revista prové d'una investigació que ha rebut finançament, s'haurà d'indicar en l'apartat «Agències de suport» l'entitat finançadora, el codi de projecte, etc. Aquesta informació no haurà d'aparèixer en l'arxiu enviat per a garantir l'anonimat del manuscrit.

NORMES EDITORIALS I D'ESTILS

Directrius per a autores/autors

La revista *Feminismo/s* publica dos tipus de treballs: articles d'investigació i ressenyes de llibres. El Consell de Redacció estableix les normes generals que es descriuen a continuació.

La revista no cobra taxes per enviament de treballs, ni tampoc quotes per la publicació dels articles.

S'accepten treballs en anglès o espanyol.

Per a poder enviar un article les autores o els autors han d'iniciar **sessió** o **registrar-s'hi** si no ho han fet amb anterioritat.

ARTICLES D'INVESTIGACIÓ

Els articles d'investigació començaran amb els tres elements següents:

- Títol: serà clar, concís i informatiu. És convenient que continga les paraules clau que defineixen la temàtica de l'article i que prescindisca d'acrònims o termes massa específics d'un camp concret.

- Resum: tindrà una extensió d'entre 250 i 350 paraules i donarà compte dels objectius, el disseny, els mètodes, els principals resultats i les conclusions més rellevants de la investigació.
- Paraules clau: es facilitarà un mínim de 8 paraules claus que identifiquen clarament la temàtica de l'article i que siguin comunes en l'àrea de coneixement corresponent.

Aquests tres elements seran facilitats, a més, en anglès si aquesta no fora la llengua de l'article.

Pel que fa a l'estructura, es recomana que els articles d'investigació continguin la informació següent: introducció, metodologia, resultats, discussió, conclusions i bibliografia:

- Introducció. Ha d'incloure els fonaments i el propòsit de l'estudi, i ha d'utilitzar les cites bibliogràfiques estrictament necessàries. No inclourà dades o conclusions del treball presentat. No ha de realitzar-se una revisió bibliogràfica detallada..
- Metodologia. Serà presentada amb la precisió que siga convenient, i haurà d'aportar informació suficient sobre el treball empíric realitzat a fi de permetre la comprensió del procés d'elaboració i de replicar-hi. Fonts i mètodes prèviament publicats han de ser descrits només breument i aportar-hi les corresponents cites, excepte si s'hi han fet modificacions. Quan pertoque, es descriurà el càlcul de la grandària de la mostra i la forma de mostreig emprada en cada cas. Es farà referència a la mena d'anàlisi documental, crítica, estadística, etc. emprada. Si es tracta d'una metodologia original, serà necessari exposar les raons que han conduït a l'ús i descriure-hi les possibles limitacions.
- Resultats. Apareixeran en una seqüència lògica en el text taules o figures, i no s'hi hauran de repetir les mateixes dades. Es procurarà ressaltar-hi les observacions importants.
- Discussió. Resumiran les troballes, relacionaran les observacions pròpies amb altres estudis d'interès i assenyalaran les aportacions i les limitacions dels uns i els altres. No han de repetir-se amb detall les dades o altre material ja comentat en altres apartats. S'hi esmentaran les inferències de les troballes i les limitacions, incloent-hi les deduccions per a una investigació futura.

- Conclusions. Resumiran les idees que es poden extraure dels resultats i la seua discussió.
- Bibliografia. La bibliografia ha d'aparèixer a continuació de la discussió i les conclusions, segons l'ordre alfabètic de les persones autores i seguint l'estil basat en les normes APA 7a ed.

Els articles d'investigació, que hauran de ser inèdits, tindran una extensió màxima de 9.000 paraules amb les notes, quadres i referències bibliogràfiques inclusivament, excepte excepcions justificades, amb l'autorització prèvia del Consell de Redacció.

Hauran d'estar escrits amb lletra Times New Roman 12. El text es presentarà degudament justificat i amb un interlineat d'1,5. La primera línia de cada paràgraf tindrà sagnat.

Els diferents apartats del text s'ordenaran seguint la numeració aràbiga (1, 2, 3,...) i el títol de cadascun estarà en lletra majúscula i en negreta. Els subapartats s'enumeraran de la següent manera: 1.1, 1.2, 1.3, etc., i els títols estaran en minúscula i en negreta.

Les notes al peu, escrites amb lletra Times New Roman 10, es reduiran a allò indispensable, s'utilitzaran només per a informació suplementària i en cap cas seran bibliogràfiques. La crida en el text serà abans del signe de puntuació.

Les fotografies i les imatges es lliuraran en format digital, separades del text, en format TIFF, amb una qualitat de 300 punts per polzada. Han d'anar identificades convenientment segons siguen citades en el text.

Les imatges, dibuixos, fotografies, figures, taules, gràfics, etc. que il·lustren els articles hauran de ser obra dels autors o les autores de l'article, o en cas contrari hauran d'estar lliures de drets o sota llicències Creative Commons que en permeten la reutilització i indiquen els usos que se'n poden fer. Si els autors i les autores utilitzaren imatges, gràfics, etc. protegits per drets d'autor, hauran d'haver sol·licitat i obtingut l'autorització dels creadors o les creadores d'aquestes imatges, gràfics, etc.

RESSENYES DE LLIBRES

- Les ressenyes de llibres de recent publicació (dels dos últims anys) tindran una extensió màxima de 1.500 paraules, i s'hi especificarà

l'autor/a o l'editor/a, el títol, el lloc de publicació, l'editorial, la data de publicació, l'ISBN i el nombre de pàgines.

- És aconsellable l'enviament, com un arxiu complementari, d'una imatge de la coberta principal de la publicació ressenyada.
- L'autora o l'autor seguirà les instruccions de l'apartat **Normes de citació i referències**.

Llista de comprovació per a la preparació de trameses

Com a part del procés de la tramesa, els/les autor/ autores estan obligats/des a comprovar que la tramesa complisca tots els elements que es mostren a continuació. Se'ls retomaran aquells enviaments que no complisquen aquestes directrius.

1. L'enviament no ha sigut publicat prèviament ni s'ha sotmès a consideració per cap altra revista (o s'ha proporcionat una explicació sobre aquest tema en els Comentaris a l'editor/a).
2. L'arxiu d'enviament està en format Microsoft Word (.DOCX) o Open Document Format (.ODT).
3. Sempre que siga possible, es proporcionen els identificadors DOI per a les referències.
4. El text té interlineat d'1,5; 12 punts de grandària de font Times New Roman; s'utilitza cursiva en comptes de subratllat (excepte en les direccions URL); i totes les il·lustracions, figures i taules es troben col·locades en els llocs del text apropiats, i no al final.
5. El text s'adhereix als requisits estilístics i bibliogràfics resumits en les **Directrius de l'autor/a**, que apareixen en l'apartat Com publicar.
6. Si s'envia a una secció avaluada per experts de la revista, cal seguir les instruccions de l'apartat Assegurar **una avaluació anònima**.
7. Compleix amb les normes arreplegades en **Normes de citació i referències**.

NORMES DE CITACIÓ I REFERÈNCIES

La revista s'acull al sistema APA per a la citació i referenciació en el text (7a edició), així com per a l'elaboració de la llista final de referències bibliogràfiques. No se sotmetrà a avaluació cap article no adaptat a APA.

Les normes estan disponibles en <https://apastyle.apa.org/>

COM PROPOSAR UN DOSSIER MONOGRÀFIC

La proposta d'un dossier monogràfic per a la revista *Feminismo/s* es farà arribar per correu electrònic al contacte principal de la revista (revistafeminismos@ua.es) i contindrà la informació següent:

1. Títol provisional del dossier monogràfic.
2. Un CV complet de la coordinadora o del coordinador (o de les coordinadores o coordinadors) del monogràfic.
3. Una descripció dels objectius i una justificació de l'oportunitat del tema del dossier (tres-centes paraules).
4. Una llista provisional de participants en el volum, acompanyada d'una breu ressenya biobibliogràfica de cadascun o cadascuna dels o les participants, dels títols dels treballs previstos i d'un breu resum de cadascun en el qual s'inclouen els objectius previstos (cent cinquanta paraules).
5. Les propostes seran considerades pel Consell de Redacció de *Feminismo/s* en el termini màxim d'un mes a partir de la data de recepció.

PROCÉS D'AVALUACIÓ PER EXPERTES/EXPERTS

1) Els originals rebuts són valorats, en primera instància, pel Consell de Redacció de la revista per a decidir sobre l'adequació a les àrees de coneixement i als requisits que la revista ha publicat per als autors o les autores.

2) El Consell de Redacció envia els originals, sense el nom de l'autor o de l'autora, a dos revisors/es externs/es al Consell Editorial. Sobre eixos dictàmens, el Consell de Redacció decideix rebutjar o acceptar l'article o sol·licitar modificacions a l'autor o a l'autora del treball. Els/les autors/as reben una notificació detallada i motivada en què s'exposa, retocat, el contingut dels informes originals, amb indicacions concretes per a la modificació, si escau. *Feminismo/s* pot enviar als/a les autors/es els informes originals rebuts, íntegres o en part, sempre de forma anònima.

3) L'informe emès pels/per les revisors/es inclou:

- a) una valoració global de l'article i dels resums.
- b) una valoració quantitativa de la qualitat (bona | acceptable | insuficient) segons aquests cinc criteris: originalitat i interès del tema; pertinència pel que fa a les investigacions actuals en l'àrea; rigor metodològic; bibliografia significativa i actualitzada; netedat formal i articulació expositiva.
- c) una recomanació final: publicar | sol·licitar modificacions | rebutjar.

COBERTURA, DIFUSIÓ I PRESENCIA EN BASES DE DADES

La revista està indexada en ESCI (WOS), DOAJ, GenderWatch (ProQuest), ERIH PLUS, MLA, MIAR, Latindex, Dialnet.

POLÍTIQUES D'IGUALTAT DE GÈNERE

La revista *Feminismo/s* constitueix un espai d'expressió i debat crític en l'àmbit dels estudis de gènere i de la teoria feminista i, per tant, el seu compromís amb les polítiques de gènere i amb la igualtat entre dones i homes en la nostra societat és incontrovertible a tots els nivells:

- La composició de l'Equip Editorial i del Consell Assessor, integrats majoritàriament per dones, així com la nòmina de persones avaluadores, respon al principi de la revista d'incentivar la participació i la visibilitat de les dones en l'àmbit acadèmic.
- Els continguts, els objectius i les metodologies de la revista promouen l'anàlisi crítica de les relacions de gènere en la societat heteropatriarcal, i intenten revelar com les relacions de poder que són a la base de la discriminació per raons de gènere es configuren i es materialitzen en l'àmbit sociocultural i científic.
- L'equip editorial de *Feminismo/s* vetla perquè tots els treballs de recerca eviten els estereotips i els biaixos de gènere que adopten el masculí com a referent universal, exacerbent les diferències biològiques o naturalitzen les diferències construïdes socialment.
- La revista garanteix que qualsevol tipus d'investigació publicada sobre persones, animals, teixits o cèl·lules té en compte la variable sexe, és a dir:
 - Reflexiona i decideix fonamentalment sobre la composició per sexes de les mostres i informa del sexe dels subjectes investigats.
 - Analitza les diferències existents dins de cadascun dels sexes i presenta els resultats desagregats per sexe.

En relació amb tot això recomanem al personal investigador interessat a publicar en la revista la consulta de la [Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación](#).

- De la mateixa manera, entre les polítiques editorials de *Feminismo/s* hi ha l'ús imperatiu d'un llenguatge inclusiu en tots els articles, que tinga en compte la presència i situació de les dones en la societat i que estiga d'acord amb el principi d'igualtat entre els sexes. En aquest sentit, l'Equip Editorial vetla per la substitució del masculí genèric per a designar tots els individus de la classe o el grup, siguen homes o dones, per termes de valor genèric o sintagmes explicatius, per l'omissió de referències al subjecte i, quan això no és possible, per l'ús de fórmules desdoblades. Per a un desenvolupament més concret d'alternatives i propostes d'ús, recomanem al personal investigador

interessat a publicar en la revista la consulta de la [Guia per a un discurs igualitari en la Universitat d'Alacant](#).

PRINCIPIIS ÈTICS DE PUBLICACIÓ

La publicació d'articles en una revista amb avaluació d'experts és un reflex directe de la qualitat del treball dels/de les autors/es i del compromís i la qualificació dels/de les investigadors/es que actuen com a revisors/es. Per això *Feminismo/s* és una publicació compromesa amb els principis ètics de l'activitat científica en els termes següents:

1. Publicació i autoria

Tots els articles han d'incloure una llista de referències, com també indicar si han rebut suport econòmic. Els treballs han d'estar lliures de plagi o frau científic. Els supòsits* de plagi i frau científic són els esmentats a continuació:

- Plagi: còpia literal sense usar les cometes i citar la font; còpia substancial (materials d'investigació, processos, taules...); parafrasejar o reproduir idees sense citar la font o canviant el significat original; reutilitzar i enviar textos propis ja publicats sense indicar la font i parafrasejar de manera abusiva fins i tot citant la font.
- Fraus científics: no reconeixement de tots/es els/les investigadors/es que participen en l'elaboració del treball; l'enviament simultani a diverses publicacions; la divisió d'un treball en parts diferents que comparteixen les mateixes hipòtesis, població i mètodes, com també la utilització de dades falses o no provades. Finalment, els/les autors/es han de declarar a la revista els potencials conflictes d'interès quan envien un treball.

* Font: <http://www.ethics.elsevier.com/>

2. Responsabilitat dels/de les autors/es

- L'enviament de treballs a *Feminismo/s* implica la lectura i l'acceptació de les normes editorials i de publicació de la revista, incloent-hi la participació en un procés anònim d'avaluació d'experts.
- Tots/es els/les autors/es que signen un treball han d'haver contribuït de manera significativa en l'elaboració i han d'estar d'acord amb el resultat final i amb l'enviament del treball perquè siga avaluat.
- Els treballs han de reconèixer a tots/es els/les autors/es que hi han participat.
- Les dades utilitzades en l'article han de ser reals i autèntiques.
- Els/les autors/es assumeixen l'obligació de corregir o retractar-se davant possibles errors detectats posteriorment.
- Els articles han de ser inèdits i no poden ser enviats simultàniament a cap altra publicació.

3. Procés de revisió

Tots els articles enviats a la revista se sotmeten a un procés d'avaluació d'experts amb les característiques següents:

- La selecció dels/de les revisors/es es fa d'acord amb les normes i els principis previs basats tant en la seua qualificació com en la qualitat de la seua producció científica.
- El procés de revisió serà totalment anònim tant pels/per les autors/es com pels/per les revisors/es. Els articles i les revisions seran tractats confidencialment.
- Els/les revisors/es consideren, entre els criteris d'avaluació, el respecte als principis ètics essencials en la investigació científica.
- Els judicis expressats en les revisions han de ser objectius.
- Tant autors/es com revisors/es han de revelar les relacions i les fonts de finançament que puguen generar potencials conflictes d'interessos.

4. Responsabilitats dels/de les editors/es

- L'equip editorial té la responsabilitat i autoritat per a acceptar o rebutjar un article basant-se en les revisions.

- L'equip editorial revelarà, si escau, les relacions o les fonts de finançament que puguen ser potencialment considerades com a conflictes d'interessos pel que fa a l'acceptació o el rebuig dels treballs.
- Només s'acceptaran els articles en els quals hi ha una evidència certa sobre el compliment de les normes editorials.
- L'equip editorial es compromet a preservar l'anonimat dels/de les revisors/es de manera que mai puguen ser associats/des amb els articles revisats.

5. Qüestions ètiques de publicació

L'equip editorial es compromet a:

- Vigilar i preservar els principis ètics de publicació.
- Mantenir la integritat de l'expedient acadèmic.
- Evitar la publicació de material plagiat o elaborat de manera fraudulenta.
- Estar obert a la publicació de correccions, aclariments, retractacions i disculpes sempre que siga necessari.
- Oferir suport en el procés de retractació d'articles.
- Fer totes les accions necessàries per a complir els estàndards de compromís intel·lectual i ètic.

6. Política antiplagi

El Consell de Redacció de *Feminismo/s* és responsable de comprovar que els treballs presentats siguen originals i no incorreguen en plagi. La Universitat d'Alacant compta amb programari específic a l'efecte, com Turnitin, una eina per a prevenir i evitar el plagi acadèmic i professional que comprova les similituds d'un document amb múltiples fonts d'informació (Internet, articles científics i la seua base de dades interna) i n'identifica el contingut no original traduït de l'anglès. Addicionalment, el Consell de Redacció té a la seua disposició, a través de la pàgina web de la UA, una sèrie de programes gratuïts de detecció del plagi, tals com DOCODE, Copyscape, Plagium, The Plagiarism Checker, Dupli Checker, Plagiarisma, TinEye, Antiplagiarist (<https://biblioteca.ua.es/va/investiga-i-publica/pi/plagi.html>).

El Consell de Redacció es reserva el dret de retirar qualsevol treball rebut, acceptat o ja publicat en cas de constatar-s'hi plagi, falsificació o publicació duplicada, així com els diversos supòsits de frau científic enumerats anteriorment. De la mateixa manera, promou la publicació de correccions o retraccions dels errors detectats.

AVÍS LEGAL

A l'efecte de l'estipulat en els articles 138-143 de la Llei de Propietat Intel·lectual, la publicació d'un treball que atempte contra aquests drets serà responsabilitat de l'autora o de l'autor. L'equip editorial de *Feminismo/s* no es fa responsable, en cap cas, de la credibilitat i autenticitat dels treballs. De la mateixa manera, les opinions i fets expressats en cada article són d'exclusiva responsabilitat de les seues autores/autors i *Feminismo/s* no s'identifica necessàriament amb elles/ells.

AVÍS DE DRETS D'AUTOR/A

Les/els autores/autors que publiquen en *Feminismo/s* estan d'acord en els termes següents:

1. Les/els autores/autors conserven els drets sobre els seus treballs, encara que cedeixen de forma no exclusiva els drets d'explotació (reproducció, edició, distribució, comunicació pública i exhibició) a la revista. Les/els autores/autors són, per tant, lliures de fer acords contractuals addicionals independents per a la distribució no exclusiva de la versió de l'obra publicada en la revista (per exemple, allotjar-la en un repositori institucional o publicar-la en un llibre), sempre que intervinga un reconeixement de la seua publicació inicial en aquesta revista.
2. Les/els autores/autors asseguren que *Feminismo/s* és el primer mitjà que publica la seua obra i garanteixen que mentre es troba en fase de valoració

i possible publicació en la nostra revista no s'ha enviat ni enviarà a altres mitjans.

3. Els treballs es publiquen sota una llicència de Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

4. Es permet i encoratja als autors/autores a publicar la seua obra electrònicament després de la seua publicació en *Feminismo/s* (com en repositoris institucionals, en la seua pàgina web...) amb la finalitat d'aconseguir intercanvis productius i aconseguir que l'obra aconseguisca major citació (vegeu [The Effect of Open Access](#), en anglès).

Números anteriores publicados

- Feminismo/s 1.** *Feminismo y multidisciplinariedad.* Helena Establier (coord.)
- Feminismo/s 2.** *Imagin/ando a la mujer.* Pilar Amador Carretero (coord.) y Mónica Moreno Seco (ed.)
- Feminismo/s 3.** *Mujer y participación política.* Mónica Moreno Seco y Clarisa Ramos Feijóo (coords.)
- Feminismo/s 4.** *Writing, memoirs, autobiography and history.* Silvia Caporale Bizzini (coord.)
- Feminismo/s 5.** *Habitar / escribir / conquistar el espacio.* Teresa Gómez Reus (ed.)
- Feminismo/s 6.** *Violencia estructural y directa: mujeres y visibilidad.* Carmen Mañas Viejo (coord.)
- Feminismo/s 7.** *Hélène Cixous: Huellas de intertextos.* Maribel Peñalver Vicea y Rosa María Rodríguez Magda (eds.)
- Feminismo/s 8.** *Mujeres y derecho.* Nieves Montesinos Sánchez y M.^a del Mar Esquembre Valdés (coords.). Nieves Montesinos Sánchez (ed.)
- Feminismo/s 9.** *Género, conflicto y construcción de la paz. Reflexiones y propuestas.* Eva Espinar Ruiz y Eloisa Nos Aldás (coords.)
- Feminismo/s 10.** *Medicines i Gènere. El torsimany necessari.* Elizabeth Mora Torres, Albert Gras i Martí (coords.)
- Feminismo/s 11.** *La representación/presencia de la mujer en los Medios de Comunicación.* Sonia Núñez Puente (coord.) y Helena Establier Pérez (ed.)
- Feminismo/s 12.** *Mujeres en democracia.* Nieves Montesinos Sánchez y M.^a del Mar Esquembre Valdes (coords. y eds.)
- Feminismo/s 13.** *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso.* Carmen Mañas (coord.)
- Feminismo/s 14.** *Género y nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Eva Espinar Ruiz (Coord.)

- Feminismo/s 15.** *¿Feminismo de la igualdad y feminismo de la diferencia?* Elena Nájera (Coord.)
- Feminismo/s 16.** *Género e imagen del poder en la historia contemporánea.* Mónica Moreno Seco y Alicia Mira Abad (Coords.)
- Feminismo/s 17.** *La arquitectura y el urbanismo con perspectiva de género.* María-Elia Gutiérrez-Mozo (Coord.)
- Feminismo/s 18.** *Salud pública desde la perspectiva de género: Hitos e innovación.* María Teresa Ruiz Cantero (Coord.)
- Feminismo/s 19.** *Mirada/s trans/identitarias.* Ángel Amaro (Coord.)
- Feminismo/s 20.** *La Diosa y el poder de las mujeres. Reflexiones sobre la espiritualidad femenina en el siglo XXI.* Angie Simonis (Coord.)
- Feminismo/s 21.** *Mujeres, actividad física, deporte y ocio.* Juan Tortosa Martínez y Lilyan Vega Ramírez (Coords.)
- Feminismo/s 22.** *Ecofeminismo/s: Mujeres y Naturaleza.* Lorraine Kerslake y Terry Gifford (Coords.)
- Feminismo/s 23.** *Todo sobre mi familia. Perspectivas de género.* Adrián Gras-Valázquez (Coord.)
- Feminismo/s 24.** *Género y humor en discursos de mujeres y hombres.* G. Angela Mura y Leonor Ruiz Gurillo (Coords.)
- Feminismo/s 25.** *Violencia escolar y género.* Almudena Iniesta Martínez (Coord.)
- Feminismo/s 26.** *Feminismos en las sociedades árabes.* Eva Lapiedra Gutiérrez (Coord.)
- Feminismo/s 27.** *Comunicación y relaciones de género: prácticas, estructuras, discursos y consumo.* Alejandra Hernández Ruiz y Marta Martín Llaguno (Coords.)
- Feminismo/s 28.** *Laicidad y creencias.* Nieves Montesinos Sánchez y Beatriz Souto Galván (Coords.)
- Feminismo/s 29.** *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia.* Marcos Jesús Iglesias Martínez e Inés Lozano Cabezas (Coords.)

- Feminismo/s 30.** *Dramaturgia femenina actual. De 1986 a 2016.* Eva García-Ferrón y Cristina Ros-Berenguer (Coords.)
- Feminismo/s 31.** *Dossier monográfico: Sexo y bienestar. Mujeres y diversidad.* Carmen Mañas Viejo y Alicia Martínez Sanz (Coords.)
- Feminismo/s 32.** *Dossier monográfico: MAS-MES: Mujeres, Arquitectura y Sostenibilidad - Medioambiental, Económica y Social.* María-Elia Gutiérrez-Mozo (Coord.)
- Feminismo/s 33.** *Dossier monográfico: Estado actual de la investigación en Literatura francesa y Género: balance y nuevas perspectivas.* Patricia Martínez-García y Jone Martínez-Palacios (Coords.)
- Feminismo/s 34.** *Dossier monográfico: Diálogos entre la democracia participativa y la interseccionalidad. Construyendo marcos para la justicia social.* Ángeles Sirvent Ramos (Coord.)
- Feminismo/s 35.** *Monographic dossier: A critical practice of thinking otherwise: Bacchi, Gender and Public Policy Analysis.* Angela O'Hagan (Coord.)
- Feminismo/s 36.** *Monographic dossier: Departures and Arrivals: Women, Mobility and Travel Writing.* Raquel García-Cuevas García y Sara Prieto García-Cañedo (Coords.)
- Feminismo/s 37.** *Monographic dossier: Modern Woman of the Silver Age Spain (1868-1936): Dissents, Inventions and Utopias.* Dolores Romero López (Coord.)
- Feminismo/s 38.** *Monographic dossier: Women, Sexual Identity and Language.* Isabel Balteiro (Coord.)
- Feminismo/s 39.** *Miscellaneous section*
- Feminismo/s 40.** *Monographic dossier: Black Women's Writing and Arts Today: A Tribute to Toni Morrison.* M. Gallego Durán (Coord.)
- Feminismo/s 41.** *Monographic dossier: Rethinking Motherhood in the 21st Century: New Feminist Approaches.* María Dolores Serrano Niza & Inmaculada Blasco Herranz (Coords.)
- Feminismo/s 42.** *Monographic dossier: Women, data and power. Insights into the platform economy.* Miren Gutiérrez (Coord.)



INSTITUT UNIVERSITARI
D'INVESTIGACIÓ
D'ESTUDIS DE GÈNERE
INSTITUTO UNIVERSITARIO
DE INVESTIGACIÓN
DE ESTUDIOS DE GÉNERO



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vicerektorat d'Investigació
Vicerrectorado de Investigación

FEMINISMOS/S 43