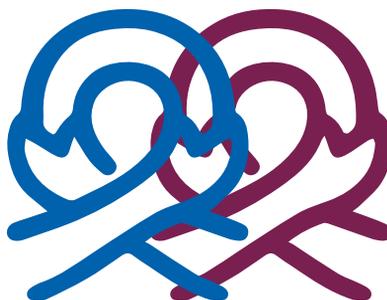


Antonio Giménez Merino (ed.)

Sesgos de género en la educación

Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad



XARXA 21 D'OCTUBRE

Obra financiada por el Instituto de las Mujeres, a través de la Convocatoria de subvenciones públicas destinadas a la realización de actividades del ámbito universitario relacionadas con la igualdad para el año 2023 (PAC 2023: 7-6ACT-23).



Instituto de las
MUJERES

Otras entidades colaboradoras:

Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona
Unitat d'Igualtat de la Universitat de Barcelona
Clínica jurídica dret al Dret de la Universitat de Barcelona
Grup de Recerca Consolidat Isocratía (AGAUR, 2021 SGR 00296)
21-O. Xarxa d'homes contra les violències masclistes

Sesgos de género en la educación

Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

COLECCIÓN





CONSEJO EDITORIAL IDP, UB-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (IDP, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias Alimentación, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

**Antonio Giménez Merino
(ed.)**

Sesgos de género en la educación

**Propuestas teórico-prácticas de
coeducación en la universidad**

OCTAEDRO - IDP, UB

Colección Educación universitaria

Título: *Sesgos de género en la educación. Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad*

Primera edición: diciembre de 2024

© Antonio Giménez Merino (ed.)

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
www.ub.edu/idp/web/
idp.ice@ub.edu



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-67-4

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Acceso abierto - *Open Access*

SUMARIO

Introducción	11
— ANTONIO GIMÉNEZ MERINO	

Eje 1. Los espacios universitarios como marco para las experiencias coeducativas

1. Algunas dificultades para el despliegue efectivo de la coeducación en la universidad	21
— MAGGY BARRÈRE UNZUETA	
2. La diversidad como precondition para evitar los comportamientos coactivos	29
— J. IGNACIO PICHARDO	
3. El aprendizaje-servicio como instrumento de incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación	39
— ANTONIO MADRID PÉREZ	
4. Experiencias diversas en el contexto universitario: la inclusión de la perspectiva de género en la UOC	47
— BEGONYA ENGUIX GRAU	

Eje II. Coeducar a través de la memoria

5. Estrategias de la educación en memoria para la coeducación: cómo hacer que las voces invisibles resuenen en el aula59
— ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ
6. Experiencias de memoria como herramienta didáctica y de reforzamiento de los derechos de las mujeres y las minorías.69
— ISABEL ALONSO DÁVILA
7. La reparación de las violaciones de derechos por motivo de género como instrumento de construcción de la realidad social77
— MARÍA CHIARA VITUCCI

Eje III. Coeducar a través del respeto a la diversidad

8. La gestión de la diversidad afectiva, sexual y de género en las universidades catalanas89
— CRISTIAN CARRER RUSSELL
9. Intervención social con hombres para la transformación de la masculinidad: algunas propuestas y claves99
— BAKEA ALONSO
10. La diversidad funcional: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo109
— MARÍA DEL CARMEN BARRANCO AVILÉS

Eje IV. Coeducar a través de los cuidados

11. El trabajo social emancipador con perspectiva de género: un instrumento de transformación en la universidad119
— JUAN BLANCO-LÓPEZ
12. La ética del cuidado en la intervención con hombres129
— ORIOL GINÉS CANALES

13. Cuidar en comunidad dentro y fuera de la universidad	139
— JOSÉ MARÍA LOZANO ESTELLA	
14. Cuidados, Derecho y Administraciones públicas con perspectiva de género: de las ciudades a las universidades cuidadoras	149
— RICARD GRACIA RETORTILLO	

Eje v. El estudiantado enseña al profesorado

15. Trabajar con casos desde la coeducación	161
— VICTORIA ROBLES SANJUÁN	
16. Sobre las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado	169
— MARTA ROMAN MARTOS	
17. La coeducación desde las necesidades del alumnado con discapacidad	179
— RAIHA AZIZA MAHMOOD	

Eje vi. Experiencias prácticas en el campo de la coeducación e implicación masculina en la igualdad de género

18. La colaboración entre las unidades de igualdad y los grupos de hombres críticos	189
— ALEJANDRO SÁNCHEZ SICILIA	
19. Formar a quienes forman: coeducación y masculinidades	199
— PACO ABRIL	
20. Adolescencia, adultocentrismo y cuestionamiento de la norma en la nueva era del antifeminismo: reflexiones desde los talleres de igualdad con adolescentes	209
— JORDI CASCALES RIBERA	
Notas biográficas	219
Índice	227

INTRODUCCIÓN

— Antonio Giménez Merino

Los textos ofrecidos en esta obra colectiva, necesariamente breves, recogen las ideas expresadas por una veintena de personas con un amplio bagaje en la educación y con un compromiso hacia ella no meramente nominal. Ponen en negro sobre blanco sus intervenciones orales a lo largo de un fructífero seminario que con el mismo título del libro se desarrolló entre marzo y mayo de 2024 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Todo ello ha sido posible gracias a su generosidad, así como al apoyo, en su ideación, de la Xarxa 21 d'Octubre de hombres contra las violencias machistas (constituida en Catalunya en 2022 para aunar esfuerzos en la elaboración de propuestas en torno a las llamadas *masculinidades críticas*: <https://www.21doctubre.cat>) y muy especialmente de Juanjo Compairé (Homes Igualitaris–AHIGE Catalunya). También es tributario de la confianza dada por del Instituto de las Mujeres, a través de la Convocatoria de subvenciones públicas destinadas a la realización de actividades del ámbito universitario relacionadas con la igualdad para el año 2023 (PAC 2023: 7-6ACT-23). Ha contado, además, con el inestimable apoyo de la Unitat d'Igualtat, el Institut de Desenvolupament Professional y la clínica jurídica dret al Dret de la Universitat de Barcelona. Gracias a estas personas y organismos, así como a quienes siguieron con interés el seminario germinal.

Aunque no existe una posición teórica unívoca respecto al concepto de *coeducación*, hay cierto acuerdo en que sus fines deben estar orientados hacia la promoción de la igualdad, a través del respeto a la diversidad, la explicitación de lo femenino, lo masculino y lo anómico, y el favorecimiento de la toma de decisiones personales sin que intervengan factores coactivos. Esto implica cuestionar las oportunidades reales que la sociedad ha dado a las personas para actuar y para elegir, siguiendo el concepto de *capacidad* teorizado por Martha Nussbaum (2012, pp. 51 y 80).

La educación superior no se ha mostrado hasta ahora especialmente propensa a ahondar en esto, como si diera por supuesto que el estudiantado llegado a las universidades, pese a su juventud, estuviera ya formado –para bien o para mal– en términos de igualdad de género y diversidad; y que las cabezas del profesorado tienen ya interiorizada la idealidad de género que se les presupone –algo que la realidad cotidiana desmiente–. El resultado es una implementación de los planes (obligatorios) de igualdad decantada hacia el ámbito sancionador de conductas discriminatorias o hacia el acompañamiento de las víctimas y la mediación con sus ofensores, lo cual, aun siendo necesario, tiene la contrapartida de relegar a un plano secundario la necesidad de llenar vacíos por el lado preventivo de impedir la reproducción de las conductas merecedoras de reproche.

Metodológicamente, los retos que plantea la coeducación comportan, primero de todo, un esfuerzo porque los educadores identifiquemos nuestros propios sesgos en relación con los modelos sociales de los que son portadoras las personas con las que hemos de interactuar, como premisa para una acción didáctica orientada al diálogo igualitario (*desaprender para aprender*). Lo cual pasa, a su vez, no solo por el cuestionamiento continuo de los estereotipos sexistas, sino también por hacer visible el sesgo de género presente en determinadas profesiones o reflexionar sobre los roles de género que solemos producir y reproducir de forma inconsciente.

Puede ayudar a una empresa de este calibre acercarse al conocimiento de la producción científica aportada por los saberes antisexistas, lo que demanda una especial atención hacia la memoria de estos

(Lomas, 2011). Su ausencia explica en buena medida las resistencias actuales a una educación penetrada por la perspectiva de género.

Todo este trabajo ha sido hasta ahora elaborado esencialmente en el ámbito preuniversitario (Ballarín Domingo, 2017). Sin embargo, autoras como esta o como Iglesias Galindo (2018) sostienen que el aula universitaria es un espacio idóneo para hacer coeducación. Cabe, por tanto, preguntarse al respecto cómo está contribuyendo la universidad –responsable de la formación permanente del profesorado– a una formación adecuada para que sus profesionales (los actuales y los futuros) se comprometan con la lucha contra la discriminación por razón del género.

Esta obra pretende justamente contribuir al desarrollo de este importante vacío, proponiendo un marco de reflexión trasladable al campo práctico capaz de objetivar algunos de los elementos sociales –inscritos en la docencia que se imparte en las universidades– que dificultan la toma de conciencia sobre el grado de coerción que envuelve las relaciones entre las personas a partir de la variable de género y su entrecruzamiento cualitativo con otros factores de discriminación interseccionales, como el origen étnico, la raza, o la discapacidad.

No es casual, por otro lado, que el seminario que ha servido de base para elaborar el texto se haya desarrollado en una facultad de derecho, al tratarse de un marco idóneo para la incorporación de los saberes antisexistas en la formación y en la práctica profesional. Los estudios jurídicos, análogamente a lo que sucede en la opinión pública, están fuertemente embebidos por la violencia sexual, pasando desapercibidas otras formas de coercitividad muy comunes –por poner un ejemplo, baste pensar en el fenómeno del desahucio en familias monomarentales y la supresión de la custodia de los hijos que esto suele comportar–. De modo que, más allá de la reparación de los daños atribuibles a las víctimas de una estructura social desigual, es preciso tratar de influir sobre las condiciones (materiales y simbólicas, culturales, sociales, políticas, económicas) que han posibilitado la violencia misma, con el fin de combatir estas manifestaciones de la desigualdad desde un enfoque de justicia transformativa (Nuria Alabao, 2021).

La agenda feminista es cada vez más dada a considerar que el objetivo anterior pasa por una difusión entre los chicos de la ética del cuidado de las personas, la cultura de la paz y del diálogo, la capacidad de expresar sentimientos y emociones, el aprendizaje de las tareas asociadas convencionalmente a las mujeres, el aprecio de los saberes femeninos y la oposición a cualquier tipo de violencia simbólica, psicológica y física contra las mujeres (y contra otros varones), aspectos sobre los que han incidido singularmente los grupos de hombres por la igualdad y las llamadas *masculinidades críticas* (Lomas, 2004).

Sin embargo, en el propio campo feminista también se registran fuertes reticencias a la hora de reconocer a los varones –y a las identidades que no responden al esquema binario– como sujetos concernidos por el feminismo. Como han señalado recientemente Clara Serra (2021) o Wendy Brown (2019), esto puede tener que ver con cierta sensación de riesgo de que por esa vía quede desdibujada la desigualdad, considerando su fuerte componente femenino y el alineamiento –consciente o no– de la mayoría de los varones con los mandatos patriarcales de género. Con independencia de la valoración que cada cual tenga al respecto, aquí se considera que esta percepción adolece de dos grandes problemas: su contribución a consolidar una espiral simbólica víctimas/verdugos poco atractiva para el sujeto masculino a la hora de involucrarse en luchas igualitarias; y el favorecimiento de la inacción en un orden preventivo necesariamente plural.

Una segunda razón que vincula el ámbito de las facultades de derecho con los objetivos del libro es que estas se ven singularmente llamadas por un conjunto de normas públicas concernientes a la coeducación, necesitadas de interpretación y desarrollo. Especialmente, las leyes orgánicas 3/2007, de igualdad (que ya invita a la cooperación entre las distintas Administraciones educativas para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del principio de coeducación), 3/2020, de Educación (que incluye un mandato para implementar la coeducación en todas las etapas educativas), 2/2023, del Sistema Universitario (que impone a las universidades la elaboración de planes que garanticen la igualdad de género en todas sus actividades, y medidas de prevención y

respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso, así como contar con unidades de igualdad y de diversidad instituíbles de forma conjunta o separada), 4/2023, para la igualdad de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI (con medidas específicas en el ámbito de la educación); las leyes ordinarias 3/2022 de Convivencia Universitaria (con medidas de *prevención primaria* –sensibilización, concienciación y formación– y *secundaria* –para actuar sobre contextos, circunstancias y factores de riesgo–) y 15/2022, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (que obliga a las Administraciones educativas a adoptar medidas efectivas para la supresión de estereotipos y de cualquier forma de discriminación –con especial atención al alumnado en situación desfavorable–, a incluir una formación específica del profesorado en materia de diversidad y a prestar una atención especial a estos ámbitos en el currículo de todas las etapas educativas); leyes homólogas de las comunidades autónomas, y, por fin, los planes de igualdad y protocolos elaborados en las universidades españolas para responder a las discriminaciones en que interviene el componente de género.

Coherentemente con las consideraciones anteriores, los textos que se proponen a continuación están orientados a promover la coeducación no sexista e inclusiva como garantía de prevención en el ámbito de la universidad. Les une como idea transversal el cómo edificar una formación docente y una planificación educativa y curricular que incida en la diversidad sexual, afectiva y de género, con objeto de ofrecer respuestas eficaces a discriminaciones recurrentes, pero, sobre todo, de evitarlas. Para ello –y de acuerdo con una comprensión de los espacios universitarios como necesariamente abiertos al diálogo con la sociedad–, se ha considerado imprescindible fusionar voces procedentes de la educación con otras socialmente envueltas en la lucha contra la discriminación por motivos de género.

La organización de los materiales del libro, que pivotan sobre seis ejes, no presupone un orden de lectura, dada la relación estrecha de todas las temáticas. El primero de esos ejes («Los espacios universitarios como marco para las experiencias coeducativas») reúne reflexiones que enmarcan el problema general de la inserción de la coeducación

en la universidad. Los textos no obvian los problemas de fondo que han impedido hasta ahora la implementación de ese objetivo, pero, al mismo tiempo, examinan las condiciones de posibilidad puestas en pie. En «Coeducar a través de la memoria», sus autoras plantean un marco de reflexión, trasladable al campo práctico, sobre la importancia de la memoria tanto del papel de las mujeres en la producción científica y política como de la represión padecida por estas, haciendo hincapié en la función preventiva que juega la reparación de las violaciones de derechos cometidas en el pasado para la construcción de una realidad más igualitaria en el presente. El tercer eje («Coeducar a través del respeto a la diversidad») indaga en acciones concretas susceptibles de hacer disminuir el grado de violencia (sobre todo simbólica) contra las mujeres y contra los propios varones, a partir del examen de la diversidad sexoafectiva y de la diversidad funcional. El cuarto («Coeducar a través de los cuidados») plantea la posibilidad de incorporar transformadoramente la ética de los cuidados en la vida universitaria, a partir de experiencias comunitarias exitosas en esta dirección. El penúltimo eje («El estudiantado enseña al profesorado») da protagonismo a los supuestos receptores de estos discursos, cuya iniciativa resulta, en cambio, imprescindible para –desde el diálogo con ellos a partir de sus inquietudes y de su propia percepción de la realidad– diseñar estrategias coeducativas capaces de situar al profesorado en una perspectiva autocrítica y constructiva. Por fin, el sexto eje («Experiencias prácticas en el campo de la coeducación e implicación masculina en la igualdad de género») cede la voz a varones concernidos directamente en la igualdad, a través de las llamadas *masculinidades críticas*. La importancia de la cultura del diálogo, de la capacidad de expresar sentimientos y emociones, del aprendizaje de tareas asociadas convencionalmente a las mujeres o del aprecio hacia sus saberes son algunas de las preocupaciones de estos hombres que, explicitándolas en primera persona, convergen de modo natural con las demandas femeninas.

En suma, las páginas que siguen pueden leerse en sintonía con la recomendación a los estados vertida en el Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales de Naciones Unidas, Farida

Shaheed, de 10 de agosto de 2012, al referirse a «Las medidas adoptadas para asegurar que las mujeres participen, en pie de igualdad con el hombre, en la determinación y selección de lo que constituye patrimonio cultural, en la asignación de significado a ese patrimonio y en las decisiones relativas a lo que se debe transmitir a las generaciones futuras» (Farida Shaheed, 2012).

Bibliografía

- Alabao, Nuria, «¿A quién libera el feminismo? Clase, reproducción social y neoliberalismo», en Clara Serra, Cristina Garaizábal y Laura Macaya (coords.), *Alianzas rebeldes. Un feminismo más allá de la identidad*, Bellaterra, Barcelona, 2021, pp. 177-187.
- Ballarín Domingo, Pilar, «¿Se enseña coeducación en la Universidad?», *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, vol. 2, 1, 2017, pp. 7-31.
- Brown, Wendy, *Estados de agravio*, Lengua de Trapo, Madrid, 2019.
- Iglesias Galindo, Ana, «Coeducación en el aula universitaria: de la teoría como práctica o de cómo lo familiar se vuelve extraño», *Contextos Educativos*, 21, 2018, pp. 115-133.
- Lomas, Carlos, *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*, Octaedro, Barcelona, 2011.
- *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Paidós, Barcelona, 2004.
- Nussbaum, Martha, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Paidós, 2012.
- Serra, Clara, «Más allá de otras mismas», en *Alianzas rebeldes*, cit., pp. 41-55.
- Shaheed, Farida. Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales de 10 de agosto de 2012, Asamblea General de Naciones Unidas, A/67/287.

EJE I.

**Los espacios universitarios
como marco para las
experiencias coeducativas**

1. ALGUNAS DIFICULTADES PARA EL DESPLIEGUE EFECTIVO DE LA COEDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

— Maggy Barrère Unzueta

1. Introducción

Para evitar falsas expectativas, empezaré precisando que este texto no es el resultado de un proyecto de investigación *ad hoc* y que quien lo escribe no es una teórica, ni de la educación, ni de la coeducación. Llevo a mis espaldas, eso sí, muchos años pretendiendo cambiar las cosas en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho desde planteamientos inspirados en el feminismo –inclusivo, interseccional y dialogante– y, más en general, en el pensamiento crítico,¹ y será esa trayectoria la que lo inspire. En los últimos ocho años, esos planteamientos se proyectan en una estructura universitaria concreta. Se trata de la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Facultad de Derecho de la UPV/EHU,² resultado de alianzas sinérgicas entre alumnado, profesorado y PTGAS. Y en tanto la coeducación –entendida en el modo que se precisará en el apartado siguiente– constituye el punto neurálgico de

1. Por *pensamiento crítico* se entiende aquí pensamiento contrahegemónico, es decir, que cuestiona, por injusto, el *statu quo*. En términos de Alejandro Grimson y Sergio Caggiano, el pensamiento crítico «[e]s crítico de las *apropiaciones desiguales e injustas de todas las formas de plusvalía* [...]. Es crítico de los *pensamientos naturalizados de los dispositivos hegemónicos* [...] que legitiman asimetrías y ocultan las relaciones de poder sobre las que se sustentan, que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias. Asimismo, de las *construcciones teórico-metodológicas con pretensión de neutralidad técnica* [...]» (2015, p. 12, cursiva añadida). Esta concepción del pensamiento crítico es compatible, pero va más allá, de la que, por ejemplo, ofrece Julio César Herrero (2018) centrada especialmente en la revisión de sesgos.

2. <https://www.ehu.eus/es/web/zuzenbide-fakultatea/gzkj-aurkezpena>

todo proyecto feminista y basado en el pensamiento crítico, este texto reflejará un modo de aplicar la coeducación a través de una estructura universitaria como la ya mencionada Clínica Jurídica por la Justicia Social. Eso sí, dado que cualquier proyecto crítico que se precie debe ir acompañado de propuestas, también albergará, a modo de conclusión, alguna iniciativa coeducativa inspirada en los mencionados planteamientos.

2. Coeducar desde el pensamiento crítico y el reconocimiento de la injusticia epistémica

No creo exagerar mucho al decir que *coeducación* era hace unos treinta años una de las palabras de moda, casi fetiche, del feminismo. Entonces irrumpían con fuerza textos como el de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) o el de María José Urruzola (1991), en los que se hurgaba para encontrar el secreto de la igualdad de mujeres y hombres partiendo, precisamente, de la coeducación de niños y niñas, de chicos y chicas. En ellos se ponían en cuestión los estereotipos basados en pretendidas identidades naturales de lo femenino y lo masculino, así como los roles atribuidos por el patriarcado. También se incorporaba la idea del respeto a la diferencia para, más adelante, introducirse en –o más bien añadirse a– la coeducación el denominado *respeto a la diversidad*.³ El caso es que han pasado los años, y los niños y las niñas de entonces llegan a la universidad y en esta se ve necesario plantear de nuevo el tema de la coeducación, esta vez con un objetivo más amplio.

Sin querer ser aguafiestas, a la hora de hablar de *coeducación*, me parece más importante la idea del poder (patriarcado) que la del respeto a la diversidad. Y es que la idea del respeto, sea a la diversidad o a la diferencia, puede convertirse en una especie de cortina de humo que eclipsa que lo diverso o lo diferente está a merced de sistemas de poder que son los que convierten lo diferente o diverso en «lo otro», «lo

3. *Baluartes de la Psicología Comunitaria* (Jason et al., 2019, esp. cap. 1).

anormal» o «lo subalterno». En este sentido, si bien la idea del respeto parece adecuada en contextos de cortesía, admiración o cariño, no lo parece tanto o, al menos, no en modo suficiente, para ser el punto de partida a la hora de abordar fenómenos que traslucen racismo, machismo, clasismo, discapacitismo, homofobia, transfobia, etc.; como son los que justifican la necesidad de hablar de *coeducación*.

Y las tres últimas líneas dejan entrever el concepto de *coeducación* con el que se trabaja, que parte de sistemas de poder.⁴ *Coeducar*, en este sentido, es contrarrestar o neutralizar sistemas de poder en un contexto de enseñanza-aprendizaje como el que se supone que tiene lugar en la universidad. En términos más breves, coeducar es activar el equipoder y, en términos más extensos, coeducar es enseñar y aprender desactivando la *subordiscriminación*, es decir, la jerarquización social producida por el heteropatriarcado, el capitalismo, el racismo, el capacitismo, el edadismo, el aspectismo, el binarismo, etc.

Según este esquema, la primera tarea de la coeducación tiene que ver con la activación del equipoder en la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas universitarias a través del cuestionamiento del papel de estas en el fenómeno de la subordiscriminación. En mi caso, ya lo he mencionado, el objetivo a cuestionar son las enseñanzas jurídicas, pero no creo que lo que voy a señalar resulte muy diferente en otros ámbitos disciplinares.

Cuestionar el papel del Derecho en el fenómeno de la subordiscriminación (que, como se acaba de precisar, es la primera tarea de la coeducación) tiene que ver con lo que Miranda Fricker denomina *injusticia epistémica* (2017). Para esta autora, injusticia epistémica significa causar un mal a alguien por no reconocerle como sujeto de conocimiento. En sus términos, «una injusticia epistémica se produce cuando se anula la capacidad de un sujeto para transmitir co-

4. Para explicar este concepto en el marco del Derecho antisubordiscriminatorio, me permito la remisión a Barrère (2018). Telegráficamente, un sistema de poder es un recurso explicativo del privilegio y la opresión, del que forman parte intereses, creencias (en sentido amplio), estructuras y violencia-nexo.

nocimiento y dar sentido a su experiencia social» (Fricker, 2017).⁵ Trasladada esta idea a nuestro esquema significa que los diferentes sistemas de poder excluyen las voces y problemáticas de grupos sociales subdiscriminados de los contenidos de las enseñanzas jurídicas, reproduciendo con ello un injusto *statu quo*.⁶

3. Dificultades para la práctica del equipoder

Las ideas expresadas hasta el momento servirán de base para dotar de contenido a lo que se espera del título de este texto, como son las dificultades para abordar la coeducación (o, lo que es lo mismo, para practicar el equipoder) tomando como referencia las enseñanzas jurídicas. Sin ánimo de exhaustividad, mencionaré tres:

3.1. El espejismo de la neutralidad

Esta especie de fantasía, en absoluto inocua, está relacionada con el concepto de Derecho del profesorado. Y es que se confunde el denominado «Derecho en sentido objetivo» (ordenamiento o sistema jurídico) con la neutralidad de este, de tal manera que entre el profesorado está implantada la ficción de que quien enseña Derecho en sentido objetivo (textos y jurisprudencia) se mantiene en la neutralidad, mientras que quien adopta una visión crítica sobre este es quien cae en la parcialidad.

Se podría pensar que se trata del clásico debate sobre la cientificidad de la ciencia jurídica (Calsamiglia, 1986), pero va más allá de él.

5. Para Fricker, habría dos formas de injusticia epistémica: *a*) la *injusticia testimonial*, que se produciría cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido (por ejemplo, la policía no nos cree porque somos negros); y *b*) la *injusticia hermenéutica*, que se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (por ejemplo, alguien es víctima de acoso sexual en una cultura que todavía carece de ese concepto) (2017, pp. 17-18).

6. En el caso del Derecho, esto tiene un alcance particularmente relevante, teniendo en cuenta que quienes cursan estudios jurídicos no solo van a nutrir luego buena parte de los órganos y poderes del Estado, sino que van a monopolizar el poder judicial.

Tiene que ver con que quien imparte conocimientos sobre –pongamos por caso– la regulación de las sociedades mercantiles o el estatuto del empresario acerca al alumnado a una realidad más neutral que quien imparte conocimientos sobre –pongamos también por caso– feminismo jurídico. Por lo demás, este espejismo de la neutralidad, basado en buena medida en la ambigüedad de *lo objetivo*, deriva en «paranoia de la neutralidad» cuando se piensa que incorporar el dictado de las leyes de igualdad y no discriminación en el contenido de las asignaturas (que implicaría enseñar Derecho en sentido objetivo) conlleva ideologizar la asignatura.

3.2. La bunkerización ante el saber y las demandas del tejido asociativo

Este segundo obstáculo a la coeducación se traduce en el aislamiento de la Facultad de Derecho (probablemente, de toda la Universidad) ante un tejido asociativo que conoce y cuestiona la subdiscriminación. Se nos acostumbra a oír que la universidad tiene que atender a los «intereses de la sociedad» y a la «demanda social», y luego resulta que esos intereses y esas demandas son solo las que se ajustan al mercado. Se proclama la igualdad como objetivo estratégico (ahí están los ODS) y luego se ignora a los agentes sociales que la significan o dan sentido. De este modo, al subsistir el muro que separa a la universidad de quienes aspiran a una sociedad más igualitaria, se alimenta la injusticia epistémica de la que nos habla Fricker.

3.3. El desinterés institucional, la incompetencia y la resistencia

«La igualdad no interesa» (no da votos al Rectorado y no se toma en serio) y «la igualdad es una patata caliente que no se sabe cómo gestionar». Estas dos frases, a veces unidas y otras por separado, reflejan vivencias comprensiblemente acompañadas de un estado anímico de cierta desesperanza. Por un lado, se crean estructuras para la igualdad (como las Direcciones para la igualdad) porque así lo dictaminan las leyes, pero luego no se les dota de recursos suficientes para llevar

adelante una labor de calado.⁷ Por otro lado, cuando estas estructuras, a veces a base de mucho esfuerzo de su personal, elaboran planes de igualdad con medidas de cierto peso, estas no se implantan, y no se sabe si ello se debe realmente a la escasez de recursos o a la incompetencia y/o resistencia de quienes en último término tienen que llevarlas a cabo.⁸

4. Experiencias de coeducación y propuesta al respecto

En la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la UPV/EHU funciona desde 2016 una experiencia de coeducación en la línea de la práctica del equipoder.⁹ El alumnado involucrado en la misma parte de casos reales de subdiscriminación presentados por asociaciones, bufetes, sindicatos, etc., que son objeto de sus trabajos de fin de grado y fin de máster. Para el análisis de estos casos, se parte de entrevistas en profundidad a las personas que ven vulnerados sus derechos.¹⁰ Así, se obtiene un relato para cuya lectura explicativa se utiliza el recurso a los sistemas de poder y su intersección. Para recibir información sobre estos sistemas y su modo de funcionamiento en los casos concretos, se

7. Por *labor de calado* se entiende aquí, por ejemplo, una revisión disciplinar que incorpore las acciones previstas en las diversas leyes de igualdad y no discriminación.

8. En esta duda se vive, por ejemplo, en la UPV/EHU. Tenemos una legislación (apartado 3 del artículo 36 del actual texto refundido de la Ley para la igualdad de mujeres y hombres y vidas libres de violencia machista contra las mujeres) que establece el deber de la Administración Autónoma Vasca de promover que las universidades del Sistema Universitario Vasco incorporen la perspectiva de género en todas sus disciplinas y áreas de conocimiento. En desarrollo de esta previsión legislativa, que está presente ya en la Ley para la igualdad de mujeres y hombres de 2005, en el eje 1 del Plan de igualdad (2019-2022) relativo a la Formación se introdujo un objetivo (el 1) que radica en «Fomentar la inclusión de la perspectiva de género y la teoría feminista en el ámbito de la docencia». Como acción 6 de este objetivo consta «Introducir en los grados de cada uno de los ámbitos científicos una asignatura piloto semipresencial de carácter optativo e interdisciplinar, en euskera y castellano, en la que se trabaje de manera específica la perspectiva de género». Esta acción nunca ha visto la luz, y no se sabe por qué.

9. La mayor parte de la información de esta práctica se recoge en la web de la Clínica mencionada *supra*, en la nota 2. Aquí se dará solo una breve pincelada.

10. Esto conlleva formación específica por parte del profesorado de la Clínica experto en sociología porque, aunque parezca mentira, quien estudia Derecho se gradúa sin conocer la técnica de la entrevista que se supone que tendrá que utilizar para relacionarse con su futura clientela.

organiza un seminario de formación con personal especializado. En el análisis del caso la atención al Derecho viene después, entendiendo que solo de este modo pueden apreciarse los límites de este, dada –por un lado– su contribución a la producción de la subordiscriminación (pues el Derecho no es inocente ante ella) pero dada también –por otro lado– su utilidad como recurso para hacerle frente. Para ello, también se ofrece formación por parte del profesorado de la Clínica, debido a la recurrente confesión por parte del alumnado de que en ninguna disciplina se aborda el desarrollo de la legislación antidiscriminatoria, y menos de una manera sistemática.

Sobre la base de esta experiencia de la Clínica Jurídica de la UPV/EHU, seguramente no muy diversa a la de Clínicas Jurídicas de otras universidades, es posible avanzar en una propuesta sencilla de coeducación. Se trataría de que en todas las Facultades se inicie el año académico con una Jornada en la que esté presente el alumnado, el profesorado (con invitación al PTGAS) y representantes del tejido asociativo, en la que se lleven a cabo tres acciones:

- que las asociaciones ofrezcan un repaso informativo sobre las desigualdades sociales enmarcadas en los correspondientes sistemas de poder (con sus violencias-nexo);
- que el alumnado practique un ejercicio de ubicación en la rueda de los privilegios y las opresiones; y
- que el profesorado se vea interpelado en aras a revisar los programas de sus respectivas disciplinas atendiendo a las diversas leyes para la igualdad y no discriminación.

5. Bibliografía

Barrère, M. Ángeles/Maggy, «Filosofías del Derecho positivo. ¿Qué Derecho y qué discriminación? Una visión contrahegemónica del Derecho antidiscriminatorio», *Anuario de Filosofía del Derecho*, 34, 2018, pp. 11-42.

- Calsamiglia, Albert, *Introducción a la ciencia jurídica*, Barcelona, Ariel, 1986.
- Fricker, Miranda, *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*, Barcelona, Herder, 2017.
- Grimson, Alejandro y Caggiano, Sergio, «Introducción. Los pensamientos críticos argentinos», en id. (coords.), *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, Buenos Aires, Clacso, 2015.
- Herrero, Julio C., *Elementos del pensamiento crítico*, Madrid, Parcial Pons, 2018.
- Jason, Leonard A.; Glantsman, Olya; O'Brien, Jack, F. y Ramian, Kaitlyn N., *Introduction to Community Psychology: Becoming an Agent of Change*, Chicago, De Paul University, 2019. <https://press.rebus.community/introductiontocommunitypsychology>
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina, *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1998.
- Urruzola, María José, *¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta?: Una programación curricular de aula sobre las relaciones afectivas y sexuales*, Bilbao, Maite Carral, 1991.

2. LA DIVERSIDAD COMO PRECONDICIÓN PARA EVITAR LOS COMPORTAMIENTOS COACTIVOS

— J. Ignacio Pichardo

1. Introducción

La antropología social y cultural encuentra su sentido disciplinar en el estudio de la diversidad, tanto entre los distintos grupos humanos que habitan el mundo como en el interior de estos o a lo largo del devenir temporal. El texto que aquí se presenta parte de mi experiencia en el estudio de la diversidad sexogenérica, es decir, la manera en que las diferentes formas de vivir la sexualidad y el deseo por parte del ser humano generan diversas identidades y prácticas. Así, en nuestra cultura hablamos de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans o intersexuales, entre otras, que se suelen colocar bajo el paraguas del acrónimo LGBTI+. El estudio de estas diversidades ha podido llevarse a cabo gracias a las aportaciones del pensamiento feminista y, específicamente, de la antropología feminista, que han explicado, entre otras cuestiones, el llamado *sistema sexo-género* (Rubin, 1996), propuesta teórica que articula la organización de la reproducción humana, la sexualidad y las identidades sexogénéricas.

2. La diversidad sexogenérica

La diversidad sexogenérica, al igual que muchas otras, está presente en todas las sociedades. Otra cuestión es si socialmente se les da re-

conocimiento a estas diversidades o no. Es decir, cada grupo humano debe permitir a sus miembros pensarse y ser reconocidos en sus diversas formas de ser, tanto a nivel corporal como de deseos, formas de pensar, vivir y expresarse. Por ejemplo, la diversidad cultural siempre ha estado presente en los centros educativos. Sin embargo, con el incremento significativo de migrantes que arribaron a España a partir de los años noventa del pasado siglo, se produjo una llegada considerable de niños, niñas y adolescentes de diferentes culturas a las escuelas. Gracias a este hecho, se puso de manifiesto la necesidad de abordar la multiculturalidad presente en las aulas. Algo similar ocurre con la diversidad familiar: aunque lleva décadas presente en los centros educativos (familias monoparentales, reconstituidas, adoptivas o formadas a través de técnicas de reproducción asistida, entre otras), son las familias homoparentales y formadas por personas LGBTI+ las que están demandando al sistema escolar que reconozca que no todas las familias están formadas por mamá, papá, niño y niña. Esta invisibilización de las diversidades sexogenéricas es especialmente significativa en los libros de texto (López Medina, 2020).

La invisibilización constituye una de las principales herramientas para mantener la desigualdad y la discriminación. Como nos han enseñado el feminismo y otros movimientos sociales, no se lucha contra las discriminaciones que no se ven. Los discursos que señalan que los hombres y las mujeres ya somos iguales en la sociedad invisibilizan cuestiones como la brecha salarial o la violencia específica que sufren las mujeres, no solo en las relaciones sexoafectivas, sino en el conjunto de la sociedad. Si se acepta el discurso de que hombres y mujeres ya somos iguales a nivel social, el corolario es que no es necesario tener legislación o políticas públicas para modificar estas situaciones. Por este motivo, el feminismo incide en la importancia de visibilizar las desigualdades, las dinámicas de exclusión, subordinación, discriminación y violencia: ponerles nombre, contabilizarlas y denunciarlas al conjunto de la sociedad, como se hizo, por ejemplo, con la violencia de género que sufren las mujeres, que durante décadas fueron presentadas como «crímenes pasionales», como si fuera una cuestión meramente individual y no una relación de violencia estructural.

Algo parecido ocurre con la diversidad sexogenérica, ya que, en primer lugar, se invisibiliza la presencia de personas LGBTI+ en diversos contextos y/o se invisibilizan las situaciones de desigualdad, exclusión o violencia a las que están expuestas. Por ejemplo, en nuestro trabajo de campo sobre diversidad sexogenérica en contextos educativos (De Stéfano, Puche y Pichardo, 2015), hemos encontrado casos en los que se ha negado que hubiera personas LGBTI+ en un centro de educación secundaria. Discursos similares los hemos visto al acercarnos a empresas, centros de servicios sociales o residencias de personas mayores. Nos encontramos ante espacios que claramente no son seguros, ya que un porcentaje significativo de la población que es LGBTI, que se sitúa entre el 10 % y el 15 % del total (Ipsos, 2023), y que está presente en todos los ámbitos de la sociedad, no se puede mostrar tal y como es, porque siente que hacerlo implica riesgos.

Aceptar la premisa de que no existen personas LGBTI+ en un contexto específico sugiere implícitamente aceptar que no hay discriminación basada en la orientación sexual o en la identidad de género. En otros casos, aunque se reconoce la existencia de personas LGBTI+, se señala que este colectivo no sufre ninguna exclusión o discriminación en ese espacio en concreto. A veces se dan situaciones paradójicas, como la que viví en una facultad de mi universidad cuando, al presentar la recién creada Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género, la persona que ocupaba el decanato señalaba que no era necesaria la existencia de ese tipo de instancias, ya que, según ella, en su facultad no se daban situaciones de LGBTIfobia. A los pocos minutos, esa misma persona mencionaba que hace unas semanas había aparecido en la puerta de su facultad el nombre de un docente junto con el insulto «maricón». Vemos, pues, que, efectivamente, es importante visibilizar y nombrar la existencia de la diversidad, de todas las diversidades, y la forma como estas diversidades pueden dar lugar a situaciones de discriminación.

Como nos recuerda Frederik Barth, las sociedades son diversas y la forma en que cada sociedad promueve o no la diversidad es cultural en sí misma (1976). Hay sociedades que culturalmente tienden a promover y respetar la diversidad y otras que presionan hacia la

homogeneidad entre las personas que forman parte de ellas. Pensemos, por ejemplo, en las comunidades originarias de Norteamérica que tradicionalmente han reconocido formas de identidad más allá del binario hombre-mujer (Jacobs, Thomas y Lang, 1997). Son sociedades que, culturalmente, entienden la importancia de que todos sus miembros sientan que tienen un lugar y sean reconocidos por los demás y, por ello, ofrecen un modelo cultural de representación más amplio que una mera propuesta dualista.

La antropóloga Dolores Juliano (1992) nos recuerda que las sociedades que más reconocen la diversidad son sociedades más igualitarias, mientras que las que tienden a la homogeneidad son sociedades más desiguales, ya que ofrecen a sus miembros menos posibilidades de ser y de ser reconocidos y, por el contrario, ofrecen a muy pocas personas la posibilidad de estar en «la norma». Así, no dar a una persona la posibilidad de pensarse ya es un factor coactivo.

Una mujer mayor que entrevisté me relató cómo durante la dictadura franquista mantuvo relaciones sexuales con otras mujeres sin saber que existía un término para describir su orientación, hasta que un día encontró por casualidad la palabra *lesbiana* en un diccionario (Pichardo 2009, p. 156). Este descubrimiento le reveló que no estaba sola, que no era la única en el mundo y que su vivencia tenía un nombre, lo cual cambió su vida. De manera similar, un joven me contó que creció en un pequeño pueblo creyendo que solo existía la heterosexualidad, hasta que un día descubrió que también había personas que se enamoraban y deseaban a personas del mismo sexo. Para él, fue como darse cuenta de que en el supermercado no había solo una marca de leche, sino muchas, y que podía elegir la que más le gustaba, identificándose como gay (Pichardo, 2022, pp. 64-68). Ambas historias ilustran el modo en que el reconocimiento y la visibilización de la diversidad permiten a las personas entender y aceptar sus identidades, contrarrestando la invisibilización que perpetúa la desigualdad. Contar con modelos culturales de representación que abracen la diversidad nos permite pensarnos.

3. Del reconocimiento de las identidades al respeto por la diversidad

Efectivamente, el acceso a un vocabulario y a una comprensión más amplia de las identidades permite a las personas reconocerse a sí mismas y ser reconocidas por el resto. En sociedades que niegan esta diversidad, las personas son forzadas a ajustarse a modelos normativos restrictivos y excluyentes, perpetuando la desigualdad y la discriminación. Por el contrario, las sociedades que ofrecen múltiples formas de ser promueven la igualdad y el bienestar de todos sus miembros. La visibilización y el reconocimiento de las diversas identidades no solo enriquecen, pues, a las personas individuales, sino que fortalecen la cohesión y la justicia social en su conjunto.

La identidad siempre tiene dos facetas: cómo me reconozco yo y cómo me reconoce el resto de personas que me rodean y la sociedad en general. Es decir, por adscripción y por identificación. Si estos dos niveles de la identidad se dan de forma coherente, se abren las posibilidades de pertenencia y felicidad. Al revés, el hecho de que no se reconozcan socialmente determinadas identidades individuales puede generar tristeza y sufrimiento, debido a que se emite un mensaje claro de no aceptación.

El respeto y el cuidado de la diversidad, en particular el trato justo y equitativo a las minorías, son indicadores del nivel democrático de una sociedad. Haciendo un símil con la biodiversidad, el esfuerzo por proteger las especies minoritarias y en peligro de extinción refleja el compromiso con la preservación de una naturaleza lo más diversa posible. De manera análoga, en el ámbito social y cultural, el cuidado y la protección de las minorías son esenciales para mantener una sociedad rica y diversa. Así como la biodiversidad garantiza ecosistemas más resilientes y saludables, la diversidad social y cultural fortalece y enriquece a nuestras comunidades, promoviendo una democracia más inclusiva y equitativa. En última instancia, el trato a las minorías es lo que verdaderamente refleja el compromiso de una sociedad con los valores democráticos y la justicia social.

Por poner un ejemplo específico de la universidad, mi experiencia como coordinador de la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género me hizo darme cuenta de que la acción más importante que asumimos estaba relacionada con un colectivo cuantitativamente pequeño del conjunto del estudiantado: el alumnado trans. Este alumnado, que ha vivido y vive numerosas situaciones de discriminación en sus recorridos escolares y personales, es el que más necesita, y más valora, las acciones específicas para el reconocimiento de su nombre y su identidad de género. Aunque numéricamente sea un colectivo relativamente pequeño, el impacto que estas medidas tiene en sus vidas es tan grande que constituye una de las principales políticas públicas que cualquier institución pueda tener en lo que se refiere a la diversidad sexogenérica.

Muchas veces, al hablar de *diversidad* y *minorías* se utiliza el concepto de *tolerancia*. Efectivamente, la tolerancia puede suponer un avance significativo cuando el punto de partida es la persecución, la violencia y la criminalización. Pero, en cualquier caso, constituye un avance insuficiente, puesto que la tolerancia lleva implícita, por un lado, una relación de poder, en la que el grupo que ostenta la mayoría y la fuerza tolera a aquellos grupos tradicionalmente excluidos. Por otro lado, se tolera aquello que no gusta, aquello que no se soporta. Por lo tanto, los grupos o las sociedades que se quedan en la tolerancia hacen un recorrido muy corto en lo que tiene que ver con la diversidad.

En el caso de los grupos discriminados y que se ven expuestos a la vulneración de sus derechos e incluso a violencia simbólica y física, se hacen necesarias políticas de protección de estos colectivos. Estas políticas deben ser integrales y abarcar desde la legislación que garantice los derechos fundamentales de estos grupos hasta programas específicos de apoyo y empoderamiento. Es importante establecer mecanismos y protocolos de denuncia y protección eficaces, que aseguren que las personas discriminadas y violentadas puedan recibir justicia y apoyo sin temor a represalias y que incluyan también políticas educativas para modificar las actitudes que, a veces de forma inconsciente, están reproduciendo actitudes y prácticas discriminatorias.

De ahí pasamos al respeto de todas las diferencias en igualdad de condiciones, en las que no hay grupos o identidades que se consideren como mejores o más valiosos en términos de diversidad, sino que todas son valoradas de forma positiva. Esto implica evitar la alterización: es decir, dejar de considerar a los grupos de poder como el estándar mientras al resto se les coloca en la otredad. Un ejemplo que puede ilustrar esta alterización es considerar y presentar la cisheteronormatividad como ese «nosotros» androcéntrico y deseable, mientras que el resto de las identidades y expresiones sexogenéricas constituyen la otredad: los otros, las otras y les otros (si es que la «e» inclusiva de las personas no binarias consigue disipar resistencias de partida).

La apuesta por la diversidad nos anima a ir más allá del respeto para pasar a potenciar y celebrar la diversidad. Siguiendo la estela de la interculturalidad, pero aplicando sus propuestas a otros ámbitos que van más allá de la diversidad cultural y étnica, la idea sería promover el encuentro entre personas, grupos y colectivos que son diversos. Crear equipos y propuestas en las que la diversidad no solo tenga cabida, sino en que se promuevan las diferencias. El valor de la diferencia nos permite encontrarnos con quien es distinto para poder cambiar las prenociones de partida. Este es el poder del extrañamiento, del que la antropología social sabe mucho por su propia historia.

En la gestión del talento de muchas empresas, estas tienen claro que, para salir de la zona de confort y pensar de manera innovadora (*out of the box*) con el fin de alcanzar propuestas diferentes, es importante tener a personas que piensen y tengan experiencias de vida diversas; que, *de facto*, estén ellas mismas fuera de la caja y hayan vivido y vivan experiencias distintas.

Las redes sociales –a través de las cuales no solo recibimos información, ya que también construyen nuestra percepción del mundo– han provocado que, mediante algoritmos, vivamos en un entorno de pensamiento homogéneo en el que solo vemos las historias, aportaciones, *tweets*, *reels* y *feeds* de personas que piensan de manera similar y llevan vidas parecidas a las nuestras o a las que aspiramos. En este contexto, necesitamos más que nunca potenciar y celebrar la diversidad para

estar en contacto con personas, discursos y realidades distintas que desafíen los pensamientos unidireccionales.

Para llevar a cabo estos cambios, es necesario que reconozcamos nuestros sesgos, ya que a lo largo de nuestra socialización hemos recibido e incorporado de forma inconsciente numerosos mensajes sexistas, lgbtifóbicos o racistas. Por este motivo, debemos prestar atención –tanto a nivel individual como a nivel colectivo e institucional– para detectar cuándo estamos reproduciendo estos sistemas de desigualdad.

4. La Universidad como marco de desarrollo de la diversidad

En la universidad tenemos grandes oportunidades para desaprender todo este andamiaje de la discriminación y aprender otras formas de ser, pensar y sentir que permitan abrazar las diversidades. Como se decía en el programa televisivo *La bola de cristal*, se trata de desaprender a desenseñar cómo se deshacen las cosas. Las políticas públicas universitarias para la protección, el respeto, la potenciación y la celebración de las diversidades deben incluir tanto la investigación como la docencia. Hasta ahora, hemos visto cómo, poco a poco y con muchos desafíos pendientes por delante, se fue abriendo camino el reconocimiento de las diversidades funcionales y las discapacidades. Aún estamos en la implementación de la igualdad entre hombres y mujeres a través de la incorporación de la perspectiva y políticas de género. Los cambios sociales, nuestro alumnado y, en último extremo, la legalidad nos conminan ahora a tener también en cuenta la diversidad sexogenérica, étnico-racial, etaria o espiritual en las universidades.

La diversidad es una característica inherente de las sociedades humanas. Reconocer y celebrar esta diversidad no solo es un signo de progreso social, sino también una precondition necesaria para evitar comportamientos coactivos y fomentar una verdadera democracia. Por desgracia, no son pocas las barreras que nos encontramos en este camino (Pichardo y Puche, 2019), pero también son muchas las propuestas y buenas prácticas que nos muestran que el cambio es posible

y cómo hacerlo. Algunas de ellas podemos explorarlas en los siguientes capítulos de este libro, ya que nos darán numerosas pistas para evitar los sesgos, avanzar en la coeducación y, en definitiva, abrazar la diversidad, todas las diversidades.

5. Bibliografía

- Barth, Frederik, *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, México DF, FEC, 1976.
- De Stéfano Barbero, Matías; Puche Cabezas, Luis y Pichardo, J. Ignacio, «El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible», *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*: continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*, 29(82), 2015, pp. 49-60.
- Ipsos. *Orgullo LGBT+ 2023*, París, Ipsos, 2023.
- Jacobs, Sue-Ellen; Thomas, Wesley y Lang, Sabine. *Two-Spirit People. Native American Gender Identity, Sexuality, and Spirituality*, Chicago, University of Illinois, 1997.
- Juliano, Dolores, *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*, Madrid, Horas y Horas, 1992.
- López Medina, Esteban Francisco, *Libros y armarios: la diversidad silenciada. Los libros de texto de inglés en educación secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces del cisheterosexismo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2020.
- Pichardo, J. Ignacio, *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*, Barcelona, Bellaterra, 2009.
- «Diferencias, diversidades e identidades», en *¿Somos realmente una sociedad diversa? Reflexiones ante la compleja, incomprendida y sobreusada idea de diversidad*, Madrid, Fundación Friedrich Naumann, 2022, pp. 58-73.
- con Puche Cabezas, Luis, «Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro» *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 7(1), 2019, pp. 10-26.

Rubin, Gayle, «El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo», en Lamas, M. (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México DF, UNAM, 1989.

3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO COMO INSTRUMENTO DE INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA TRANSVERSAL DE LA DISCRIMINACIÓN

— Antonio Madrid Pérez

1. ¿Qué es el aprendizaje-servicio? Potencialidades y riesgos

El aprendizaje-servicio (ApS) es una metodología docente y discente que se planea y se desarrolla a partir de la atención de necesidades reales con la voluntad de contribuir a generar una transformación positiva (Martínez, 2008). Es importante resaltar que el ApS no es una finalidad en sí misma. Es un instrumento para el aprendizaje y puede impulsar la transformación social. Lejos de la mitificación de las etiquetas, hay que ser conscientes de que, como ocurre con cualquier metodología docente, el aprendizaje-servicio se desarrolla en contextos académicos y sociales concretos, y es en estos contextos en los que se establecen los objetivos y se evalúan los resultados alcanzados.

El ApS es una metodología que presenta una propuesta de aprendizaje colaborativo entre profesorado, estudiantado, colaboradores de entidades sociales o Administraciones públicas que intervienen en el desarrollo de los proyectos de ApS y personas que participan en ellos. Una de las características de esta metodología colaborativa es que quienes participan tienen la oportunidad de tomar conciencia sobre realidades que con frecuencia son complejas. La participación en proyectos de ApS también les plantea la posibilidad de colaborar en la transformación de aspectos de esa realidad.

La idea y la propuesta del aprendizaje colaborativo no son nuevas. Las aportaciones que Paulo Freire (1972) hiciera hace ya más de medio siglo siguen interpelándonos en el desarrollo de aprendizajes en los que las personas reconozcamos y seamos reconocidas como sujetos activos en el proceso de aprender y de generar colaborativamente conocimiento.

La metodología de ApS, además del proceso de aprendizaje, añade la idea de servicio. Desde mi punto de vista, por servicio hay que entender un proceso colaborativo multidireccional. Sería limitante una visión del ApS que propusiera la unidireccionalidad desde personas que «ayudan» hacia personas que «son ayudadas». Esta unidireccionalidad ha de ser prevenida, especialmente en aquellos proyectos de ApS en los que se establece el trabajo en común de personas que ocupan posiciones sociales claramente desiguales. No podemos olvidar que nuestra sociedad está atravesada por desigualdades que no nos son ajenas. Si se tienen en cuenta las desigualdades existentes –y las discriminaciones forman parte del contexto de las desigualdades– la pregunta que nos podemos hacer es cómo diseñar proyectos de ApS que identifiquen las desigualdades existentes y contribuyan a superarlas, incluidas las discriminaciones que se originan en contextos de desigualdad y que contribuyen a mantener las relaciones de desigualdad. En este sentido, la potencialidad del ApS es contribuir a superar la separación explícita e implícita entre el *ellos* y el *nosotros* para proponer y practicar un *nosotros* que muchas veces es inexistente.

Ser reconocidos como sujetos activos significa tanto asumir que las personas poseen experiencias y conocimientos, además de intereses, como que las personas han de poder decidir cuáles son sus necesidades y en qué transformaciones quieren participar y con qué orientación.

Así entendido, el diseño de los proyectos de ApS ha de ser el resultado de un proceso previo de diálogo que lleve a un consenso acerca de cuestiones básicas como: la existencia de un análisis mínimo compartido sobre el contexto en el que se va a actuar, los objetivos de aprendizaje para quienes participan en el proyecto, el impacto transformador que se quiere alcanzar y la forma en que ese impacto va a ser evaluado.

Si los proyectos de ApS quieren contribuir a incorporar la perspectiva transversal de la discriminación, han de conjugar dos elementos: el marco teórico que se utiliza para analizar las discriminaciones existentes y la experiencia reflexiva de quienes participan en el proyecto. A continuación, se explica cómo puede contribuir el ApS a incorporar la perspectiva de la transversalidad. Esta explicación se hace a partir de la identificación de los retos educativos en los que nos sitúa el contexto social y educativo contemporáneo.

2. El ApS en la toma de conciencia sobre la transversalidad de las discriminaciones existentes: retos actuales

La mayoría de los docentes somos conscientes de que conocer un modelo teórico de análisis o aprobar exámenes en los que se evalúa el conocimiento teórico no conlleva necesariamente ni la toma de conciencia sobre una realidad, como es la discriminación, ni el compromiso en la transformación de esa realidad.

Tuvimos ocasión de comprobar esta intuición en una investigación que realizamos en el marco de la Clínica jurídica dret al Dret. Sospechábamos que una parte importante del estudiantado no compartía algunos de los valores incorporados en nuestro ordenamiento jurídico. Al preguntar al estudiantado de nuevo ingreso cómo se posicionaban ante el uso de la pena de muerte o de la tortura, los resultados confirmaron esta hipótesis. De 983 estudiantes de nuevo ingreso, el 13,2 % se mostró totalmente de acuerdo en establecer la pena de muerte para los delitos muy graves. El 35,5 % se mostró más bien de acuerdo. El 30,8 % dijo estar más bien en desacuerdo y el 20,5 % dijo estar totalmente en desacuerdo con la pena de muerte (Madrid; Viola; Blanco; Bueno; Peñalver, 2022, p. 9). Otros resultados que se obtuvieron, y que se pueden consultar en la misma publicación que acabo de citar, tienen que ver con la percepción de la igualdad. La inmensa mayoría de los estudiantes encuestados se posicionan a favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Cuando se pregunta acerca de la igualdad con personas migrantes, la identificación de los

encuestados con el valor de la igualdad aplicada a personas migrantes se muestra más débil que la aceptación abstracta de la igualdad entre hombres y mujeres.

2.1. La percepción de la realidad social

La incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación afronta hoy algunos retos que, desde mi punto de vista, afectan a una cuestión de mayor calado como es la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico transformador. Dicho de otra forma, creo que una de las principales cuestiones que se nos plantean es qué bases utilizar para desarrollar un pensamiento crítico. Una de estas bases entiendo que ha de ser el conocimiento y la percepción de la realidad social.

Fruto de las experiencias en el aula y del trabajo que hacemos en la Clínica jurídica dret al Dret, hace años que percibí la necesidad de favorecer que los estudiantes entraran en contacto con realidades sociales que ignoran y sobre las cuales, en muchas ocasiones, generan prejuicios.

Conviene recordar algo que es sabido pero que con frecuencia no se tiene en cuenta: la composición social de las universidades no refleja la realidad social. Quienes trabajan en escuelas e institutos de barrios empobrecidos saben que pocos de los jóvenes de estos centros irán a la universidad. Y de los que consiguen acceder, el fracaso académico les afecta más que al resto de sus compañeras y compañeros.

Con frecuencia, la realidad social universitaria no refleja la pluralidad y la diversidad social existente. La incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación tiene aquí un primer reto: el conocimiento de la realidad existente.

El conocimiento de las discriminaciones existentes, en su pluralidad y en su diversidad, pasa por poner en relación la experiencia vital con el análisis de la realidad que es la discriminación, sus causas y los efectos sobre las personas.

Cualquier persona que haya tomado conciencia de la discriminación, ya sea porque la sufre o porque la ha sufrido, o porque, sin

sufrirla directamente ha tomado conciencia y se ha posicionado frente a ella, puede explicar cuál ha sido su itinerario racional y emocional. Tanto desde el ApS como desde la perspectiva del *learning by doing* que se sigue en la metodología clínica (Bloch, 2013; Linden, 2020), se puede impulsar la toma de conciencia sobre qué es la discriminación y cómo impacta en la vida de las personas.

Amartya Sen, en un extenso libro dedicado a la noción de justicia, decía lo siguiente: «Lo que podemos ver no es independiente de dónde estamos en relación con lo que tratamos de ver. Y esto, a su vez, puede influir en nuestras creencias, nuestro entendimiento y nuestras decisiones» (Sen, 2010, p. 186). Al expresarse de esta forma, Sen presenta una necesidad: si aceptamos que somos seres en relación con otros seres, hemos de preocuparnos por entender qué posición social, económica, física, residencial, cultural, etc., ocupamos en relación con otras personas. Pero ¿cómo hacerlo si, en nuestro entorno familiar, de amistades, de barrio, de universidad, no hay ni pluralidad ni diversidad social o esta es muy reducida? ¿Cómo ser conscientes de la transversalidad de la discriminación que pueden sufrir las jóvenes con discapacidad, o las jóvenes musulmanas que utilizan velo, o quienes viven en la pobreza, o quienes piensan distinto a la mayoría, o quienes tienen un aspecto físico que no encaja en el modelo normativo dominante, o quienes poseen pocos recursos económicos y no pueden seguir el tren de vida de la mayoría, o quienes son discriminados por razón de género, expresión o identidad de género, o quienes simplemente deciden no seguir las reglas de la mayoría? ¿Cómo puedo ser consciente de la transversalidad de la discriminación si no sufro discriminación?

El ApS contribuye a superar esta dificultad en la medida en que abre la realidad social a personas que pueden desconocer o, en ocasiones, desconfiar de esas realidades sociales. Hay prejuicios que se originan en el desconocimiento. Estos prejuicios pueden ser superados mediante la puesta en contacto, mediante el acceso a una realidad vivencial con relación a la cual el prejuicio ocupaba el espacio del conocimiento y el compromiso moral.

2.2. El posicionamiento personal frente a las discriminaciones

A partir del conocimiento de la realidad, el segundo reto es el posicionamiento frente a esa realidad. Con frecuencia, los proyectos de ApS impulsados desde las universidades van a generar un interrogante incómodo en quienes participan: qué hacer ante esa realidad, cómo posicionarme, qué compromisos asumir. Este segundo reto no deriva directamente de la entrada en contacto con la realidad. Los proyectos de ApS pueden contribuir a que quienes participan en ellos reflexionen críticamente acerca de las causas plurales de las discriminaciones y de cómo se generan y actúan los mecanismos que las mantienen y las reproducen. El poner a disposición artículos, libros, documentales, películas, obras de teatro, material musical, etc., es dotar de instrumentos que pueden ayudar a desarrollar un conocimiento crítico aplicado a una realidad concreta.

2.3. La transversalidad: una asignatura pendiente entre el profesorado universitario

El tercer reto que afronta la incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación es la propia práctica del profesorado universitario. Ya se ha comentado que la composición social de la universidad no refleja la pluralidad y la diversidad social existente. Lo mismo sucede con el profesorado. Además de este factor, el profesorado no tiene el hábito de trabajar transversalmente. Es cierto que se reclama la interdisciplinariedad como objetivo del trabajo de investigación y de transferencia del profesorado. Pese a ello, la experiencia indica que seguimos teniendo serias dificultades para trabajar colaborativamente con profesorado de disciplinas distintas a la propia. Esta dificultad se extiende en ocasiones a la misma falta de interés respecto del trabajo que se realiza en otras disciplinas, y, en ocasiones, al trabajo que se hace desde la misma disciplina. Esto quiere decir que el estudiantado en pocas ocasiones puede tomar a sus profesores y profesoras como referentes de transversalidad.

2.4. El auge de identidades reduccionistas

La dificultad, al tiempo que la necesidad, de introducir la percepción de la transversalidad de la discriminación también tiene que ver con el auge de propuestas identitarias que privilegian elementos diferenciadores antes que identidades amplias focalizadas en elementos comunes. La perspectiva de la transversalidad permite tomar conciencia acerca de la confluencia de factores diversos que en su combinación generan discriminación. Factores como: clase social, situación económica, discapacidad, origen, etnia, edad, opción religiosa, género o identidad sexual. Ahora bien, el auge de identidades centradas en factores diferenciadores dificulta la toma de conciencia acerca de la transversalidad de las discriminaciones.

La tendencia a la segmentación de las identidades favorece la aparición de propuestas sociales y políticas que se afirman en las diferencias, pero corren el peligro de silenciar la importancia de los elementos transversales comunes.

3. Para concluir

Hace años, Neil Postman publicó un libro cuyo título fue un acierto en aquellos años: *Divertirse hasta morir* (2012). Se preguntaba por qué habíamos dejado de pensar. Dicho con más prudencia: ¿por qué nos costaba tanto pensar? Hoy esta pregunta sigue siendo pertinente y lo es tal vez más que hace años, ya que sistemas como ChatGPT u otros de inteligencia artificial generativa nos plantean interrogantes acerca de cómo los hemos de usar para potenciar nuestra capacidad de pensamiento y no como sustitución de nuestra actividad como sujetos pensantes.

Weston (2021) decía con gracia que lo malo no era tener opiniones, sino solo tener opiniones. Aferrarse a las opiniones propias compartidas con los que piensan como yo se ha convertido en un lugar común. La universidad y el ApS pueden contribuir a desarrollar la argumenta-

ción y la aceptación del disenso, otra de las asignaturas pendientes de recuperación en la sociedad actual. Argumentación desde el manejo de marcos teóricos y desde el conocimiento de la complejidad y pluralidad de realidades sociales.

El ApS ofrece la posibilidad de la experiencia reflexiva pero no lo hace de forma automática. El método no garantiza el resultado. Es una posibilidad y, como toda posibilidad, los resultados dependen de cómo se analice la realidad, y de cómo se diseñan y se desarrollan los proyectos. Como posibilidad vinculada al ApS, la incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación transita por el mismo camino.

4. Bibliografía

- Bloch, Frank S., *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando juristas en la justicia social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2013.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.
- Linden, Thomas y Johnson, Nick, *The Clinical Legal Education Handbook*, Londres, University of London Press, 2020.
- Madrid, Antonio; Blanco, Guadalupe; Viola, Isabel; Bueno, Marta y Peñalver, Àlex, «Estudio sobre los valores del alumnado de nuevo ingreso en Grados de ciencias jurídicas y políticas de la Universidad de Barcelona», *Revista Educación y Derecho*, 26, 2022, pp. 1-31.
- Martínez, Miquel, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, Barcelona, Octaedro, 2008.
- Postman, Neil, *Divertirse hasta morir: El discurso público en la era del «show business»*, Madrid, La Tempestad, 2012.
- Sen, Amartya, *La idea de la justicia*, Madrid, Taurus, 2010.
- Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*, Madrid, Ariel, 2021.

4. EXPERIENCIAS DIVERSAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: LA INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UOC

— Begonya Enguix Grau

1. Introducción

El texto tiene como objetivo principal presentar diversas experiencias que se han implementado en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en relación con la incorporación de la perspectiva de género, pues consideramos que la coeducación requiere de la incorporación de esta perspectiva. Me centraré en cuatro experiencias concretas que, además de ilustrar distintas estrategias que llevamos y hemos llevado a cabo para evitar los sesgos de género, pueden servir de inspiración para otros contextos:

1. La implementación de la competencia transversal «Compromiso ético y global», que incluye explícitamente la incorporación de la perspectiva de género a las asignaturas.
2. La conceptualización e implementación de un Seminario Transversal de Género.
3. Una iniciativa surgida desde el programa de doctorado para visibilizar la investigación realizada en torno a cuestiones LGBTIQ+ durante una jornada de celebración del Orgullo LGBTIQ+.
4. La recopilación de buenas prácticas respecto a la incorporación de la perspectiva de género en el Grado interuniversitario URV-UOC en Antropología y Evolución Humana.

La UOC nace por mandato de la Generalitat de Catalunya en el año 1994, como una universidad en línea, siendo la primera institución universitaria del mundo basada en metodologías en línea en línea para la enseñanza y el aprendizaje. La educación superior en línea contribuye a la consecución del objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y facilita una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueve las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y para todas las personas. En la actualidad, la UOC tiene 87.150 estudiantes, 113.000 graduadxs, ofrece 28 grados, 54 másteres universitarios, 76 másteres de formación permanente y cursos de posgrado, 156 diplomas de especialización y diplomas de experto y 9 programas de doctorado (fuente: www.uoc.edu, marzo 2024). Esta oferta formativa se centra en las siguientes áreas de conocimiento: artes y humanidades; ciudad y urbanismo; ciencias de la salud; capacitación digital; comunicación e información; cooperación; diseño, creación y multimedia; derecho y ciencia política; *e-learning*; economía y empresa; *executive education*; informática, multimedia y telecomunicación; psicología y ciencias de la educación, y turismo.

Entre las competencias transversales UOC presentes en todos los programas formativos destaca la competencia de compromiso ético y global, que incluye la perspectiva de género y es concebida como fundamental para formar ciudadanxs y profesionales con una visión crítica, conocedorxs de otras realidades y preparadxs para afrontar los retos globales y sociales.

2. La competencia transversal de compromiso ético y global

Vinculada con los principios y los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, esta competencia incorpora la igualdad de género, lo que satisface el nuevo marco general de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya para la inclusión de la perspectiva de género en la docencia universitaria.

Su aplicación se inició en 2019 en el marco del plan estratégico 2017-2020 de la UOC, con el objetivo de que el estudiantado desarrolle de manera transversal la «capacidad de actuar personal y profesionalmente de manera respetuosa con la diversidad, con especial atención a las cuestiones de género».¹ Para conseguir un impacto global, se elevó el proyecto a nivel institucional, se identificaron las facultades y asignaturas que ya tenían incorporada en sus programas una competencia similar y se inició la formación del profesorado para su aplicación y evaluación. La formación consistió en la realización de un curso cuya primera edición fue seguida por 50 profesorxs, seleccionadxs según el impacto y la relevancia que tenía esta competencia en sus asignaturas. En el curso se facilitaban herramientas y contexto para que el profesorado pudiera ponderar y trabajar la adecuación de sus asignaturas a los ODS, la perspectiva de género y el compromiso ético y social.²

La redacción concreta de la competencia para las asignaturas de grado es: «Actuar de forma honesta, ética, sostenible, socialmente responsable y respetuosa con los derechos humanos y la diversidad, tanto en la práctica académica como profesional». Su formulación para las asignaturas de máster añade a la descripción anterior la frase «y diseñar soluciones para mejorar estas prácticas».

En ambas formulaciones, los resultados de aprendizaje esperados en relación con el género son:

1. Reconocer, comprender y respetar la diversidad funcional, social, cultural, económica, política, lingüística y de género.
2. Reconocer, comprender y analizar las causas y efectos de las desigualdades por razón de sexo y de género.
3. Mostrar y evidenciar una actitud ética, honesta y cívica en el trabajo académico y evitar cualquier uso indebido del trabajo de terceros.

1. <https://www.uoc.edu/es/news/2020/135-competencia-etica-global>

2. Fuentes: <https://www.uoc.edu/portal/es/compromis-social/ciudadania-global/competencies-transversals/index.html>; <https://www.uoc.edu/es/news/2020/135-competencia-etica-global>

4. Relacionarse de forma respetuosa, asertiva y exenta de manifestaciones contrarias a los valores y la dignidad de las personas.
5. Resolver, en los propios textos académicos o de investigación, los posibles dilemas relacionados con el reconocimiento y la atribución de ideas y trabajos, de acuerdo con la ética y la integridad del trabajo intelectual.

En un primer momento, para incorporar los aspectos relacionados con el género y la diversidad sexo-genérica a las distintas asignaturas, se propuso una estrategia consistente en plantear y dar respuesta a estas preguntas:

- ¿Propones alguna actividad en este sentido?
- ¿Estableces criterios de evaluación que incluyan la perspectiva de género?
- ¿Revisas que los recursos de aprendizaje no hagan un tratamiento discriminatorio de la diversidad?
- ¿Utilizas el nombre completo de la persona a la hora de referenciar los recursos de aprendizaje y/o haces un uso no sexista de la lengua?
- ¿Compartes con el profesorado colaborador la importancia de mantener la perspectiva de género a lo largo de la docencia y no exclusivamente en alguna actividad?

3. La perspectiva de género en 2024

En 2024, los Estudios de Artes y Humanidades hicieron una propuesta de cuestionario aplicable a toda su oferta formativa para analizar y evaluar la medida en que se incorpora la perspectiva de género a las distintas asignaturas de sus programas.

Este cuestionario consta de seis apartados:

1. Diseño de la asignatura: incluye aspectos relacionados con el diseño de las actividades de evaluación continuada y con la in-

clusión explícita de la perspectiva de género en los resultados de aprendizaje y en las rúbricas de evaluación.

2. Recursos de aprendizaje: se pregunta si los recursos muestran el nombre completo de autores y autoras, si incluyen autoras, si tienen un lenguaje no sexista, si incorporan ejemplos de la perspectiva de género, si abordan las desigualdades de género o si algunos recursos se centran específicamente en estas desigualdades.
3. Uso del lenguaje en el aula: pregunta por las estrategias utilizadas (desdoblamiento de género, uso del género no definido o abstracto de género) para sustituir el masculino genérico.
4. Interacciones en el aula: se explicitan pautas y protocolos para detectar e intervenir en situaciones de acoso, violencia o microviolencia entre lxs estudiantes y en las interacciones entre el estudiantado y lxs docentes.
5. Equipo docente: se indaga sobre la formación específica en perspectiva de género de los equipos docentes colaboradores y se pregunta si se tiene en cuenta la paridad de género a la hora de conformar los equipos docentes.
6. Finalmente se incluye una pregunta abierta sobre otras posibles acciones que se lleven a cabo en relación con esta cuestión.

Este cuestionario, en el que hemos estado trabajando en los primeros meses de 2024, no se ha llegado a implementar porque la UOC, como institución, ha decidido acometer esta tarea a escala general. En los próximos meses un cuestionario similar al que diseñamos en los Estudios de Artes y Humanidades será aplicado en algunas titulaciones como plan piloto antes de generalizarlo a la totalidad de las titulaciones ofrecidas por esta universidad.

El cuestionario lleva el nombre «Instrument per a la diagnosi de la implementació de la perspectiva de gènere en les assignatures a la UOC» y su objetivo es conocer de forma unificada el estado de la implementación de la perspectiva de género en el conjunto de las asignaturas de los diferentes programas (oficiales y propios) de la UOC. Es común para todos los programas y lo tendrá que rellenar el

PDI, en referencia a cada una de sus asignaturas, una vez al año. El cuestionario se basa en una infografía en la que se identifican los principales elementos que hay que tener en cuenta para la incorporación de la perspectiva de género en la universidad y especialmente los relacionados con el diseño de asignaturas y la acción docente.³ En relación con el diseño de asignaturas, se destaca la necesidad de proponer actividades, recursos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación que incluyan la perspectiva de género, además de hacer un uso no sexista de la lengua. En relación con la acción docente, la infografía destaca la necesidad de: informar al estudiantado sobre cómo se ha incorporado la perspectiva de género a la asignatura; prestar atención a las dinámicas del aula para identificar situaciones de desigualdad o discriminación; atender a la inclusión de la perspectiva de género durante todo el proceso docente y no solo mediante alguna actividad, y facilitar recursos para no hacer un uso sexista de la lengua.

4. Otras iniciativas

4.1. El Seminario Transversal de Género

En 2010, el Grado de Humanidades puso en marcha un Seminario Transversal de Género con una carga de 2 ECTS, obligatorio para todo el estudiantado de esta titulación. Como material docente, se redactó el manual «Caixa d'eines. Gèneres i contemporaneïtats».⁴ Dicho manual trazaba una genealogía de los Estudios de Género y mapeaba los principales conceptos que los conforman, centrándose particularmente en tres ejes que suelen quedar al margen de los manuales al uso: el cuerpo, las sexualidades y las masculinidades.

3. La infografía se puede consultar en: <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/122246/6/abuillfeTFM0620mem%C3%B2ria.pdf> (pp. 49-50).

4. Esta caja de herramientas está disponible en el link: <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/140326/1/Seminari%20A.%201.%20G%C3%A8neres%20i%20contemporane%C3%AFats.pdf>

Aunque el Seminario Transversal de Género desapareció del currículo del Grado cuando se puso en marcha un nuevo Plan de Estudios, actualmente este material es obligatorio en las asignaturas «Género y Sociedad», del Grado de Humanidades, «Gènere i Sexualitat», del Grado de Sociología, «Teoría Social y Cultura Contemporánea», del Màster d'Humanitats, y «Género, identidad sexual y derechos humanos», del Máster Universitario de Derechos humanos, democracia y globalización. Además de estas asignaturas, en el grado de Antropología y Evolución Humana ofertamos las asignaturas «Antropologia del cos, els sentits i les emocions» y «Antropologia del Gènere».

4.2. I Jornada de investigación Orgullo LGBTIQA+ de la UOC

Un grupo de investigadorxs de primer año de doctorado y profesorxs de la UOC, con el apoyo de la Escuela de Doctorado y la colaboración de la Unidad de Igualdad de la universidad, organizaron en 2023 la «I Jornada de investigación Orgullo LGBTIQA+». Durante los seminarios de doctorado del año 2022-2023, a los cuales acuden los investigadores predoctorales de los programas de Humanidades y Comunicación, por un lado, y Sociedad, Tecnología y Cultura, por el otro, se evidenció que varixs investigadorxs abordaban cuestiones de género y sexualidad en sus tesis y surgió la idea de organizar un evento para conmemorar el Orgullo LGBTIQA+.⁵

La Jornada tuvo la siguiente estructura. Primero, en el «Seminario de Investigación sobre temas y aproximaciones teórico-metodológicas LGBTIQA+» lxs doctorandxs de la UOC presentaron sus investigaciones en curso en torno a las cuestiones LGBTIQA+. A continuación, se celebró la mesa redonda «Posicionalidad y Academia: trayectorias LGBTIQA+, contexto sociopolítico y crítica de la investigación hegemónica». La jornada concluyó con el taller participativo «Reflexiones hacia dónde queremos ir» para identificar necesidades, acciones y me-

5. El programa de las jornadas celebradas el 16 de junio de 2023 está disponible en: <https://symposium.uoc.edu/98452/detail/i-jornada-de-recerca-orgull-lgbtiqa-de-la-uoc.html>

didadas que lxs participantes consideraron necesarias para mejorar las condiciones del colectivo LGBTIQA+, cuyos resultados se elevaron institucionalmente.⁶

4.3. Buenas prácticas en relación con la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas del Grado Interuniversitario de Antropología y Evolución Humana (URV-UOC)

La coordinación del grado en la UOC alineada con la implementación de la competencia antes mencionada ha estado recogiendo, en los últimos años, ejemplos de buenas prácticas docentes en relación con la incorporación de la perspectiva de género en diversas asignaturas. Estas prácticas son puestas en común con el profesorado del grado y archivadas como evidencias que puedan servir de ejemplo a otrxs docentes para incluir dicha perspectiva.

Algunos de los ejemplos más significativos con los que contamos los proporciona la Dra. Marina Lozano (IPHES, URV), docente de Evolución Humana y Antropología Forense:

- Evolución Humana: «Siempre escribo el nombre completo de las investigadoras para visibilizar su labor. Además, si los restos fósiles han sido identificados como de sexo femenino lo indico».
- Antropología Forense: «Existe una prueba de evaluación continua centrada en cómo se puede saber el sexo de restos humanos arqueológicos. Aplicar o no el análisis para identificar el sexo de restos humanos puede influir en la interpretación que se hace de estos restos y del entorno arqueológico. Se proporcionan lecturas donde queda patente cómo ha cambiado la interpretación de una tumba de época vikinga cuando se pensaba que la persona enterrada era de sexo masculino y, cuando después de aplicar diversas pruebas analíticas, se ha demostrado que era de sexo femenino. Se intenta utilizar lenguaje neutro o no sexista. Por otra parte, tam-

6. Agradecemos al doctorando de la UOC Jairo Sánchez García, uno de los organizadores de la jornada, su información detallada respecto a este punto.

bién en esta asignatura, los casos patológicos están escogidos para que existan ejemplos tanto de hombres como de mujeres. El temario incluye investigaciones propias que informan sobre el rol de la mujer en la prehistoria a partir del estudio de restos humanos».

5. Conclusiones

En los contextos educativos, la coeducación requiere la puesta en práctica de la inclusión y la perspectiva de género como fundamento de las relaciones igualitarias. Esto ha de hacerse de forma integral, atendiendo a aspectos relacionados con el diseño y la evaluación de las asignaturas, así como con la visibilidad de investigaciones e investigadores diversos, por ejemplificar. Esta aproximación integral, a la que aquí hemos intentado acercarnos mediante distintas iniciativas que pueden servir de guía o inspiración, parte del supuesto de que la adopción de la perspectiva de género y la mejora en la coeducación no pueden ni deben llevarse a cabo sin la complicidad institucional, como tampoco pueden llevarse a cabo únicamente como imposición de arriba a abajo –lo que suele activar resistencias–. La situación ideal, difícil de alcanzar, es lograr la alianza y complicidad de todos los componentes del proceso educativo en la adopción de medidas que afecten a todos sus niveles y participantes.

Este texto muestra algunas acciones particulares o globales para la adopción de la perspectiva de género en la enseñanza superior e implican tanto a las esferas institucionales (universidad y departamentos) como a los colectivos fundamentales (profesorado y estudiantado). Lamentablemente, las acciones institucionales que se han detallado son tan recientes que no contamos, en el momento de escribirlo, con elementos para evaluar su eficacia en la creación de entornos igualitarios. Las acciones del estudiantado han servido para dar visibilidad a personas e investigaciones LGBTIQ+, así como a las resistencias que han de enfrentar. Las buenas prácticas en relación con el género, que compartimos entre el profesorado del Grado interuniversitario en Antropología y Evolución Humana, sirven de estímulo y ejemplo para

que aquél que no había pensado en ello vaya incorporando la perspectiva de género a su docencia e investigación y a los recursos docentes de sus asignaturas. Por todo ello, y aunque no podemos aún llevar a cabo una evaluación sustantiva de los procesos descritos, creemos que son significativos, porque ya en estos momentos iniciales han servido para: 1) visibilizar problemáticas, sesgos de género e injusticias muy evidentes, por ejemplo en las bibliografías recomendadas de algunas asignaturas donde pueden no aparecer autoras, aun habiéndolas; 2) tomar conciencia de que el género existe y crea desigualdades también en la generación, gestión y citación del conocimiento; y 3) evidenciar la necesidad de crear entornos igualitarios entre todas las participantes y en todos los niveles de la comunidad universitaria.

EJE II.

Coeducar a través de la memoria

5. ESTRATEGIAS DE LA EDUCACIÓN EN MEMORIA PARA LA COEDUCACIÓN: CÓMO HACER QUE LAS VOCES INVISIBLES RESUENEN EN EL AULA

— Rosa Ana Alija Fernández

1. Puntos de encuentro entre la educación en memoria y la coeducación

No existe una definición «oficial» de lo que es la *educación en memoria*. Por lo menos, no más allá de que implica aprender del pasado (Van Nieuwenhuyse y Kaat, 2012, p. 160), o, más en concreto, aprender de las violaciones de derechos humanos cometidas en el pasado (Alija Fernández, Rodrigues Bertoldi y Menéndez Morro, 2023, p. 105). Entre estas dos definiciones encaja perfectamente la discriminación histórica de las mujeres. Si afinásemos todavía más, la educación en memoria supondría incorporar al currículo educativo la narrativa de las graves violaciones de derechos humanos experimentadas por un pueblo determinado. La historia indica que, en los escenarios que favorecen la comisión de atrocidades, la cultura heteropatriarcal hace que las mujeres estén particularmente expuestas a la lesión de sus derechos.

Esta brevísima introducción permite intuir que entre la educación en memoria y la coeducación existen puntos de encuentro –en sus objetivos, sus contenidos y las estrategias educativas para implementarlas– que hacen de la primera una herramienta adecuada para coeducar.

1.1. Objetivos

Para empezar, la coeducación y la educación en memoria comparten un objetivo: sacar a la luz lo que ha sido invisibilizado. En la coeducación se busca dar valor a las experiencias que, por no encajar en el modelo patriarcal dominante, han sido desplazadas, despreciadas o ninguneadas. En la educación en memoria, por su lado, se pretende recuperar las voces acalladas por la represión, los relatos que no están en los libros de historia. En estos últimos suelen aparecer hitos o figuras político-militares, pero no las vivencias de quienes padecieron los efectos de la violencia política. Precisamente, en uno y otro caso se busca quebrar lo que podemos denominar *resistencias estructurales*, es decir, la existencia de relaciones de poder que se resisten a ser alteradas. No es accidental que los sectores ultraconservadores hablen de «adoctrinamiento» en relación tanto con lo que denominan «ideología de género» como con la memoria histórica, negando, así, hechos y datos objetivos que evidencian violaciones de derechos humanos aún no plenamente corregidas.

Y es que tanto la coeducación como la educación en memoria son dos componentes de la *educación en derechos humanos* (Consejo de Europa, 2023, pp. 451 y 459), un modelo educativo orientado a formar una ciudadanía crítica, activista por los derechos fundamentales propios y ajenos, comprometida con los valores de la democracia y el respeto a la diversidad, y que tiene entre sus objetivos contribuir a la prevención de violaciones de derechos humanos y favorecer la cohesión social. Ciertamente, educar en derechos humanos en la universidad presenta particularidades respecto de otros niveles educativos. En especial, si en la educación primaria y secundaria cabe defender que introducir este enfoque es una obligación jurídica internacional para los Estados, derivada del artículo 29.1 de la Convención sobre los derechos del niño (1989), en la educación universitaria desaparece esa obligatoriedad y, por lo tanto, su puesta en práctica depende más bien del voluntarismo –dentro de la autonomía de cada universidad–. A cambio, la ventaja en el nivel universitario es que la voluntad de las

familias no juega un papel relevante y, en consecuencia, no cabe el debate sobre «pines parentales», aunque sí sobre la libertad de cátedra.

El objetivo democratizador y de cohesión social de la educación en derechos humanos plantea derivadas que son relevantes en esta comparativa. Una de ellas es el lugar que ocupa la libertad de pensamiento, de opinión y de expresión, central en un sistema democrático. En materia de educación en memoria se insiste en que, en una democracia, debe haber espacio para el debate público, respetuoso y no discriminatorio de relatos históricos divergentes elaborados a partir de una investigación científica rigurosa, centrada en la precisión, la objetividad, la integración y la imparcialidad (Consejo de Derechos Humanos, 2014, pp. 38 y 40). Lo mismo se tiene que poder decir de la perspectiva de género, sobre todo ante la actual polarización del feminismo en torno a determinados temas como la identidad de género.

Esta idea de la «*investigación rigurosa*» interpela muy especialmente a la universidad, que debe fomentar la discusión dentro de parámetros científicos, a los que se debería sumar el respeto a la diversidad y el avance en el pleno disfrute de los derechos humanos por todas las personas. Al respecto, habría que pensar cómo ser capaces de integrar al mayor número de personas en la construcción de un relato colectivo y compartido que ponga el foco en la no discriminación, la diversidad y la comprensión de que los derechos de todo el mundo son igualmente valiosos, y, por tanto, en caso de conflicto entre ellos, se debe aprender a articular sin violencia un espacio de entendimiento y establecer los mínimos que constituyen una línea roja.

Otra idea clave es el *efecto erosivo de la desigualdad sobre la cohesión social*: tanto la coeducación como la educación en memoria deben pensarse como propuestas para mejorar la convivencia desde la corrección de las desigualdades, derivadas del sexismo, en el primer caso, y del distinto tratamiento a las personas que han sufrido violaciones de derechos humanos cuando estas violaciones son directamente atribuibles a órganos y agentes del Estado, en el segundo caso.

Además, se quiere destacar un objetivo esencial, consecuencia directa de estar ante componentes de la educación en derechos humanos. La educación es un proceso social y cultural que trasciende el currículo educativo; por consiguiente, el avance en la coeducación en las aulas, al igual que en la educación en memoria, tiene que orientarse en una dirección clara: formar a personas capaces de tener un pensamiento crítico en otros espacios de socialización y defender los derechos humanos propios y ajenos.

1.2. Contenidos

La coeducación y la educación en memoria comparten también algunos contenidos. No se insistirá en el aspecto medular que supone abordar por estas vías el valor de la democracia, pero sí se quiere hacer una breve referencia a dos temas comunes. Uno es el de las *experiencias y contribuciones silenciadas*, que en el caso de la educación en memoria a menudo se centran en las mujeres y la población LGTBIQ+, para poner sobre la mesa la discriminación histórica que han sufrido y siguen sufriendo, y para recordar sus historias personales y sus aportaciones a la sociedad. Esto, en el ámbito universitario, se traduce en iniciativas como recuperar el papel de la mujer en los estudios y en las distintas disciplinas, y entender sus dificultades para acceder a las aulas y a la vida profesional, así como su borrado de la ciencia. El otro es la *lucha por los derechos*, el recuerdo de las batallas, las victorias y las derrotas que ha supuesto la consecución de derechos. De esta manera, aprender sobre el pasado represivo y los esfuerzos para lograr la igualdad de género es también educar en memoria, o tal vez se debería hablar de *coeducar en memoria*, al aunar ambos contenidos.

1.3. Estrategias educativas

Para introducir la coeducación y la educación en memoria en el aula, lo ideal es combinar dos estrategias educativas: abordarlas desde un enfoque transversal que permee todo el plan de estudios y la vida en el centro educativo, y acompañar este enfoque con acciones específicas. Para que funcionen, tienen que darse algunas condiciones (Instituto de la Mujer, 2008, p. 19):

- a) Una *visión de conjunto* o, dicho de otra forma, que en el diseño de la estrategia haya una planificación y una coordinación de centro, teniendo en cuenta los recursos disponibles para optimizar su aprovechamiento. Cabe discutir si, en el ámbito universitario, ese impulso debe venir desde la propia universidad o desde las facultades. Lo lógico es que sea una apuesta de ambas: si la universidad no lo fomenta y lo favorece es más difícil tener la cobertura que necesita un proyecto de estas características, pero, si la facultad es refractaria, será complicado materializarlo.
- b) La *implicación del profesorado*, que puede oponer resistencias escudadas en la libertad de cátedra, un derecho fundamental recogido en el artículo 20.1.c) de la Constitución. Aunque la universidad cuenta con mecanismos para fomentar que el profesorado incorpore determinados contenidos en sus clases, los planes de estudios deberían tener en cuenta esa eventualidad (por ejemplo, previendo, como una acción específica, asignaturas obligatorias sobre estas materias). Pero tanto o más importante es hacer pedagogía para convencer a las personas reticentes de la relevancia y la utilidad de introducir estas cuestiones en el aula.
- c) Lo anterior enlaza con la necesidad de *formar al profesorado*: sin conocimientos ni competencias en la materia, ni coeducar ni educar en memoria será posible. Por consiguiente, la institución debe facilitar la formación, ofreciendo actividades y materiales didácticos, fomentando el reciclaje y el aprendizaje continuo, y abriendo espacios para compartir experiencias y aprender.

2. De la pedagogía de la memoria a la pedagogía antisexista: pautas prácticas

Más allá de que la educación en memoria pueda ser una herramienta para abordar el sexismo, las pautas que se recomiendan para llevarla al aula pueden ofrecer un modelo útil a la hora de plantear un enfoque coeducativo.¹ Dicho modelo se sustenta en tres pilares:

- a) *Conocimiento y comprensión*: proporcionar al estudiantado fuentes diversas para que comprendan realidades históricas complejas y los procesos y mecanismos implicados en ellas.
- b) *Empatía e implicación*: el estudiantado practica la comprensión de los valores, creencias y factores que han condicionado las acciones de los individuos en un momento histórico determinado.
- c) *Reflexión y acción*: invitar al estudiantado a trabajar con el material presentado y a adquirir perspectivas que puedan generar un cambio en su actitud. Se busca que adopte actitudes informadas, críticas y abiertas que conduzcan a un comportamiento responsable.

2.1. Preparación

Antes de llevar estos contenidos al aula, es clave tener en cuenta el interés del grupo y sus conocimientos previos, así como hacer que el tema tenga relevancia para el estudiantado. Además, se deben tener presentes tres cautelas. En primer lugar, hay que ser conscientes de que el conocimiento no garantiza cambios de actitud. Por ello, no basta con transmitir datos, porque no tienen un efecto duradero en las percepciones y actitudes del estudiantado. En segundo lugar, no se debe instrumentalizar el tema, incluso con buenas intenciones (por ejemplo, el pasado se manipula como un instrumento cuando se presenta de manera anacrónica, usando marcos de referencia contemporáneos y olvidando cómo se percibía el mundo antes). Finalmente,

1. Las propuestas que siguen se han extraído de RETHINK (s. d.).

hay que evitar juicios morales: asumamos que estamos ante realidades complejas y promovamos distintas perspectivas sobre un mismo hecho, para ayudar al estudiantado a desarrollar su propia opinión al respecto y la habilidad de discutirlo.

En cuanto al planteamiento de la metodología a seguir, debería permitir alcanzar los objetivos de aprendizaje y, a la vez, ser adaptable, estimulante y animar al estudiantado a implicarse en el proceso educativo.

2.2. Orientar a la acción

La educación en memoria debe estar orientada a concienciar al estudiantado sobre las propias opciones de actuar, sobre la posibilidad de cambiar las cosas (ya que el cambio es inherente a la realidad social y cada persona puede desempeñar un papel en la sociedad) y sobre las dinámicas situacionales, es decir, sobre su capacidad, sean cuales sean las circunstancias, de resistir, desviarse o participar en el *statu quo* en el nombre de aquello en lo que creen. Se les debe hacer entender que no están libres de actuar con violencia cuando esta se normaliza, por lo que, como sociedad, es mejor que evitemos tal normalización.

Además, puede servir para reforzar ciertas actitudes del estudiantado, como la actitud crítica hacia los mecanismos de poder, la sensibilidad hacia la multiplicidad de perspectivas, la disposición hacia el compromiso social o el rechazo de la violencia. Para ello, puede ser útil indicar claramente qué actitud se está buscando que desarrollen con cada actividad. No hay que olvidar que se busca empoderar al estudiantado para que sean ciudadanas y ciudadanos con capacidad crítica y pensamiento propio, más que conducirlo forzosamente en una dirección, aunque esta sea hacia los derechos humanos o los valores democráticos. Estos ofrecen un marco donde pueden tener cabida opiniones distintas: animar al estudiantado a que plantee preguntas críticas y cuestione los contenidos le permitirá ir asimilando lo que significan la democracia, los derechos humanos o la no discriminación.

2.3. Gestionar la controversia

Hablar del pasado o del género puede suscitar controversias en el aula. Gestionarlas plantea varios retos, como evitar que nuestros propios sesgos condicionen nuestra actitud docente, el potencial impacto negativo en las emociones y actitudes del estudiantado, o crear un entorno de aprendizaje seguro para que las discusiones no suban de tono. Este último punto es fundamental. Para conseguirlo, algunas sugerencias son:

- a) Elaborar reglas, preferentemente con el propio estudiantado (por ejemplo, pierde la palabra quien no tenga una actitud respetuosa).
- b) Aclarar al estudiantado por qué el tema es sensible o controvertido.
- c) Anticipar dificultades y pensar de antemano estrategias para resolverlas.
- d) Reflexionar críticamente sobre el propio posicionamiento y animar al estudiantado a hacer lo mismo.
- e) Diseñar preguntas abiertas e impulsar la participación del estudiantado en un debate argumentado para promover el diálogo.
- f) Aprovechar la diversidad del alumnado para animar a que aporten experiencias personales de discriminación o prejuicio.

2.4. El propio estilo docente como modelo de actuación

La actitud del profesorado en el aula es, en estos ámbitos, una poderosa herramienta para el aprendizaje. Como primera premisa, se debe generar una atmósfera de confianza, promover la escucha activa y ser facilitador/a, más que un/a mero/a transmisor/a, dando espacio y tiempo al estudiantado para reflexionar, animándolo a preguntar y escuchar respuestas variadas, permitiendo que exponga sus pensamientos y miedos, y fomentando que comparta ideas, opiniones y preocupaciones.

Hay que ser capaz de gestionar las propias emociones ante opiniones que nos escandalicen: sermonear no sirve de nada, ni tampoco callar para evitar la confrontación. Hay que hablar de estos temas de manera directa, honesta y abierta, para lo cual conviene elegir el momento y el contexto adecuado (una conversación individual o con toda la clase). Es interesante investigar el trasfondo y la razón de las afirmaciones controvertidas, ya que pueden deberse a la incapacidad de la persona de encontrar las palabras adecuadas para expresar sus pensamientos, o tal vez a que esté repitiendo cosas que ha oído. En este último caso, se pueden confrontar sus preconcepciones y explorar cómo llega a aceptarlas, antes de intentar hacer que las descarte. Otras sugerencias son: hablar desde el *yo* –más que desde el *tú*–, mostrar sensibilidad y comprensión con los puntos de vista del estudiantado, controlar la comunicación no verbal, y prestar atención al lenguaje que se usa.

En definitiva, se trata de educar en derechos humanos, así que la coherencia del propio comportamiento con este modelo educativo constituye en sí mismo un ejemplo de las competencias y habilidades que el estudiantado debe adquirir.

3. Recapitulando

La educación en memoria invita a reflexionar sobre la relevancia actual del pasado, por lo que ofrece un campo de operaciones ideal para comprender las raíces históricas del sexismo y cuestionarlo en el presente. Además, es una herramienta para la coeducación y, a la vez, ambas se retroalimentan. Pero en el aula no basta con contar: formar estudiantes responsables y sensibles a estos temas, con actitudes transformadoras y comprometidas, exige pensar una docencia coherente con los valores de la democracia y los derechos humanos, y, sobre todo, practicarla.

4. Bibliografía

- Alija Fernández, Rosa Ana; Rodrigues Bertoldi, Márcia y Menéndez Morro, Águeda, «La lección del “nunca más”: un proyecto sobre el contenido jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria», en Gastón Aguas, José Miguel y Layana Ilundáin, César, *Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional. Pamplona/Iruña*, 10-12 de noviembre de 2022, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2023, pp. 103-112.
- Consejo de Derechos Humanos, «Resumen de la mesa redonda sobre la enseñanza de la historia y los procesos de preservación de la memoria histórica», *Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*, 22 de diciembre de 2014, doc. A/HRC/28/36.
- Instituto de la Mujer, *Guía de coeducación. Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, Madrid, 2018.
- RETHINK, *A Teachers' Guide to Remembrance Education*, France Éducation International/Mémorial de la Shoah/Euroclio/Kazerne Dossin/Cesie/Jewish Historical Institute/HETI/erinnern.at, s. d.. <https://rethink-education.eu/wp-content/uploads/rethink-teachers-guide-handbook.pdf>.
- Van Nieuwenhuysse, Karel y Wils, Kaat, «Remembrance education between history teaching and citizenship education». *Citizenship Teaching & Learning*, 7(2), 2012, pp. 157-171.

6. EXPERIENCIAS DE MEMORIA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y DE REFORZAMIENTO DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES Y LAS MINORÍAS

— Isabel Alonso Dávila

1. Introducción

«Verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición». Estos cuatro mandatos aparecen en los informes de los relatores de la ONU para los temas relacionados con la violación de los derechos humanos por los regímenes dictatoriales. Sobre todos estos mandatos, la sociedad en su conjunto y sus instituciones –parlamentarias, judiciales, gubernativas y las relacionadas con la investigación histórica y jurídica– tienen un papel fundamental. La sociedad no debe olvidar, historiadoras e historiadores deben desentrañar la verdad histórica, la población debe conocerla, los parlamentos aprobar leyes que obliguen a hacer políticas públicas de memoria, los gobiernos aplicarlas y el poder judicial debe hacer justicia. Todo esto garantizará que se vayan cumpliendo, esencialmente, los tres primeros mandatos. Eso sí, siempre teniendo en cuenta que una parte importante de la reparación colectiva consiste en no olvidar, en primer lugar, a las víctimas, y, en segundo, a las personas represaliadas por oponerse a las dictaduras; víctimas también estas últimas, pero en este caso por su actitud proactiva. Y este no olvidar obliga a un trabajo de transmisión de la memoria, algo que será fundamental para el establecimiento de garantías de no repetición.

La transmisión de la memoria, como garantía de no repetición, debe tener como público fundamental a las nuevas generaciones. Y,

para llegar a estas, es evidente el papel que puede y debe jugar la educación. La educación en memoria garantizará que la juventud tome conciencia de lo que supone vivir en situaciones de dictadura política, acompañadas siempre por injusticias económicas y sociales. A partir de este conocimiento es de esperar que pueda garantizar, en ejercicio de la ciudadanía, que estas situaciones no se repitan.

En el caso de la última experiencia española, la dictadura franquista, y derivado en gran parte de sus tres características principales (militar, nacional y católica), negadoras de los derechos civiles de toda la ciudadanía y muy especialmente de los de las mujeres y las minorías, deberíamos poder garantizar que la juventud que sale de nuestras aulas, de enseñanza tanto obligatoria como postobligatoria, no la trivialice, dejándose arrastrar por los mensajes interesados de los grupos políticos que se sitúan claramente en oposición a las políticas de memoria y, no por casualidad, también contrarios a las políticas feministas y de protección de los derechos de las minorías. Es decir, contrarios a la justicia social, como estamos viendo ya en algunas comunidades autónomas.

Lo que está claro es que en esta importante transmisión educativa de la memoria no debemos de olvidar a ninguno de los actores que lucharon contra la dictadura y sufrieron la represión por ello. Una represión muchas veces ampliada con formas de tortura específicas, como en el caso de las mujeres y las minorías. Pero sabemos por experiencia que, frecuentemente, el androcentrismo¹ que ha marcado y sigue marcando en muchos casos el criterio para decidir quiénes son los protagonistas de la historia, ha permeado nuestros relatos dejando totalmente fuera, o en los márgenes, a una parte importante de la realidad histórica: a las mujeres y a otros sectores que no encajaban con ese arquetipo viril del que nos ha hablado Amparo Moreno Sardá.

Para corregir esta visión sesgada, hemos de poner especial cuidado en enfocar nuestra mirada también hacia ellas, tanto en las políticas de memoria como en la transmisión educativa de nuestro pasado dictatorial. Las mujeres configuraban, y configuran, aproximadamente el

1. El concepto de *androcentrismo* fue analizado en toda su complejidad y divulgado por Amparo Moreno Sardá (1986).

50 % de la población y, por ello, sufrieron también ellas la represión colectiva (y la específica). Si no buceamos en su historia, si no mantenemos su memoria, si no la transmitimos en nuestras aulas, no solamente estaremos obviando la verdad histórica, sino que estaremos dejando fuera la violación de derechos que las afectó específicamente y la lucha por recobrarlos –los de ellas y los de todos– que protagonizaron. Para no olvidarlas, debemos buscarlas en todas partes. Solo así no las dejaremos en el territorio de la invisibilidad ni en los márgenes de la historia, los materiales didácticos y los libros de texto.

2. Experiencias de memoria como herramienta didáctica

Cuando pensamos en experiencias de memoria como herramienta didáctica, enseguida se nos va la mirada a la enseñanza secundaria (segundo ciclo de ESO y Bachillerato), porque es allí donde encontramos un mayor volumen de experiencias. En otros ciclos educativos, como la educación primaria o la universitaria, es más difícil encontrarlas, lo que nos hace suponer que su número es mucho menor –o, en todo caso, aunque es más improbable, que no se han dado a conocer o publicado–. Mención aparte hay que hacer de los centros de formación de personas adultas, en los que se han realizado experiencias interesantes.

Para acercarnos a un posible estado de la cuestión, podríamos partir de un análisis del volumen de experiencias publicadas. Por ejemplo, las presentadas en el I Congreso Historia con Memoria en la Educación, celebrado en Pamplona entre los días 10 y 12 de noviembre de 2022. Se presentaron un gran volumen de comunicaciones, casi todas centradas en experiencias de aula. También podríamos ejemplificar a partir del volumen de propuestas de comunicación presentadas al II Congreso del mismo título, celebrado de nuevo en Pamplona los días 14-16 de noviembre de 2024.² Pero esto nos llevaría a alargar la longitud de este escrito, por lo que queda pendiente para artículos posteriores más extensos. Así que, para ejemplificar sobre experiencias

2. Vid. <https://congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/presentacion>

de memoria como herramienta didáctica, nos referiremos solamente a la primera mesa del I Congreso, que llevaba por título «Historia con Memoria como escuela de ciudadanía democrática». He elegido esta mesa porque, según la relatora Irene Laviña (2022, pp. 51 y 53), las dieciséis comunicaciones presentadas están «articuladas en torno al eje Historia-Memoria-Feminismo-Ciudadanía-Educación» y «el conjunto se alimenta de la convergencia de perspectivas (la feminista, la intergeneracional, la del trauma y la jurídica) que nos aproximan a diferentes formas de abordar los conflictos de memoria». Según nos dice la relatora, entre estas comunicaciones seis fueron «elaboradas en clave feminista» e «inciden en la idea de que la recuperación histórica de las mujeres no se refiere solo al pasado traumático reciente», sino que, debido «a la hondura de la problemática» presentan «una pequeña muestra de las estrategias de control y silenciamiento a que han sido sometidas las mujeres (caza de brujas, prostitución, orden social, abandono y maltrato, etc.) para, finalmente, traer el problema al presente». Como podemos ver, las mujeres están presentes en las reflexiones y en las aulas de los y las docentes más implicados en que el tratamiento de los temas relacionados con la memoria llegue a las aulas.

3. Reflexiones a partir de experiencias educativas de asociaciones memorialistas

Las asociaciones memorialistas reciben demandas por parte de los centros educativos, de su profesorado o directamente del alumnado. Ir a hablar a escuelas o institutos y ser entrevistadas por el alumnado para sus trabajos de investigación son las formas más frecuentes en que se da esta colaboración. Pero, en algunas ocasiones, esta labor educativa de las asociaciones, de transmisión de la memoria al alumnado como garantía de no repetición, aparece como una oferta más proactiva y estructurada. Podríamos empezar por ejemplificar la experiencia, pionera y modélica, de las «Mujeres del 36», que entronca claramente con el tema que estamos tratando. En 1997, a partir

de la concesión del «Premio 8 de marzo/Maria Aurelia Capmany» del Ayuntamiento de Barcelona a un grupo de mujeres que habían vivido la guerra del 36-39 y la lucha antifranquista posterior, se creó una asociación con el objetivo de «dar a conocer, especialmente a las nuevas generaciones, el relato de la defensa de la Segunda República frente al golpe de estado militar de 1936, la lucha de las mujeres y la represión que sufrieron tras la victoria fascista». Hasta el 2007 no dejaron de visitar centros educativos.³

También la Amical de Mauthausen y otros campos, la primera asociación memorialista fundada en España (1962), tiene una oferta educativa que incluye charlas para 4.º de ESO y Bachillerato, ciclos formativos y Centros de Formación de personas adultas; exposiciones móviles, asesoramiento en trabajos de investigación, banco de recursos de la red «Nunca más», viajes a los campos, el premio Amical de Mauthausen, el concurso literario Montserrat Roig o el concurso artístico Francesc Boix.

Otros ejemplos útiles son las propuestas didácticas de Fernando Hernández Holgado sobre las cárceles de mujeres, tanto la de Les Corts en Barcelona como la de «Ventas» en Madrid. En estas propuestas encontraremos, evidentemente, a mujeres, puesto que enfocan la mirada en esas instituciones para encontrar a las mujeres detenidas tras la victoria franquista y a las que se opusieron al régimen dictatorial.⁴

4. Reflexiones a partir de experiencias educativas de la Comisión de pedagogía de la memoria de la Associació Catalana de Persones Ex-preses Polítiques del Franquisme (ACPEPF)

Lo que más conozco –al ser la coordinadora de su comisión pedagógica– son las actividades que ofrece la ACPEPF. El cuidado que ponemos desde esa comisión de memoria en no olvidar nunca a las mujeres

3. He tratado un poco más ampliamente este tema en AA. VV. (2023).

4. *Vid.* <https://www.presodelescorts.org> y <https://carceldeventas.org>

e, incluso, ponerlas en el centro de muchas de nuestras propuestas, se puede ver repasando algunas de nuestras actividades. Veamos algunos ejemplos:

«Las mujeres que construyeron los barrios de Barcelona. Luchas vecinales en los años 60-70» se trabaja a partir del liderazgo de la compañía de teatro documental *La voz ahogada*.⁵ La base documental la han constituido entrevistas a mujeres de dos distritos de Barcelona: Nou Barris y Sant Martí. El libro de Marc Andreu Acebal (2015) *Barris, veïns i democràcia* nos ha servido de contexto. Para el mundo educativo, esta oferta ha sido seleccionada fundamentalmente para APS (Aprendizaje y Servicio, 4.º ESO) y CFA (Centros de Formación Personas Adultas). De forma reflexiva, dependiendo de hacia dónde enfoquemos nuestra mirada al pasado, encontraremos a más o menos mujeres y, en muchos casos, las encontraremos como protagonistas.⁶

Otra de nuestras colaboraciones con el grupo de teatro «La voz ahogada» es la organización de debates con el alumnado después de ver el monólogo «La Lola. 100 años de lucha». Como ya se puede ver desde el mismo título, está centrado en la vida de una mujer, en forma de monólogo autobiográfico. La Lola era una mujer republicana de Murcia, que fue «mujer de preso» en la postguerra y tuvo un puesto de verduras en el Mercado del Poble Nou en Barcelona. Permaneció siempre en la lucha. Incluyendo, por ejemplo, al final de su vida, la solidaridad con los inmigrantes paquistaníes encerrados en la Iglesia del Pi para pedir «papeles para todos». Una reflexión importante a partir de esta experiencia es que el término *mujer de preso* es también un concepto político. Nos ha ayudado a verlo claro el libro de Irene Abad Buil (2012).

Para terminar con la ejemplificación y las reflexiones a partir de nuestra práctica, podemos hacerlo con una de las actividades de mayor éxito durante el actual curso escolar (2023-2024), ofrecida por el Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya dentro de su

5. Vid. <https://www.lavozahogada.com/es>

6. Una fuente audiovisual riquísima para trabajar el movimiento vecinal con el alumnado es el documental de la televisión sueca de 1976 *Mujeres en lucha*. Vid. https://www.youtube.com/watch?v=XcunfB2Nj_E

programa educativo «Testimonios en las aulas». Con la colaboración de la ACPEPF, se ofrece la actividad «Una estudiante y un trabajador antifranquistas: la generación TOP».⁷ En este caso, hemos tenido especial cuidado en que la representación de las personas procesadas por este tribunal fuera paritaria, ofreciendo el testimonio de un hombre y el de una mujer para mostrar claramente los aspectos compartidos de la represión, pero también aquellos específicos establecidos a partir de los fuertes sesgos de género de la dictadura franquista. Esto es importante: en casi todas las ocasiones se puede buscar, como mínimo, la paridad.

También nos esforzamos por rescatar a las mujeres cuando los protagonistas son fundamentalmente hombres. Sirva como ejemplo la actividad que realizamos juntamente con la Amical de las Brigadas Internacionales sobre las mujeres de la Brigada Lincoln.⁸

5. Conclusiones

La mayoría de las experiencias educativas en memoria se han llevado a cabo en las aulas de enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato) y en los Centros de Formación de Personas Adultas (CFA), si bien también han servido para un acercamiento a las aulas universitarias, como ya lo habían hecho las Dones del 36. Durante este curso, hemos visitado aulas de la Universidad de Barcelona (Facultad de Económicas y Empresariales), de la Universidad Autónoma de Barcelona (Facultad de Derecho) o del Institut de Seguretat Pública de Catalunya. La experiencia nos dice, entonces, que se puede coeducar a través de la memoria también en la universidad y que debemos ampliar este aspecto de nuestra práctica memorialista.

7. Acrónimo de Tribunal de Orden Público. Tribunal especial franquista que ejerció sus funciones entre los años 1963 y 1977. La oferta de la actividad se puede encontrar en: <https://memoria.gencat.cat/ca/educacio/testimonis-a-laula/una-estudiant-i-un-treballador-antifranquistes-la-generacio-top-amb-isabel-alonso-i-carles-vallejo>

8. Para esta actividad nos ha servido de gran ayuda un libro de Helena G. Balcells (2022).

Los nuevos temas que saca a la luz la historiografía feminista, como, por ejemplo el encierro extrajudicial de mujeres jóvenes en el Patronato de Protección de la Mujer, abren cada día nuevos caminos para llevar a las aulas la memoria de la represión de las mujeres en cuanto instrumento de una verdadera coeducación.⁹

6. Bibliografía

- AA. VV., «Memoria histórica y educación», *Perspectiva*, 419, 2023, pp. 22-35.
- Abad Buil, Irene, *En las puertas de prisión. De la solidaridad a la concienciación política de las mujeres de los presos del franquismo*, Barcelona, Icaria, 2012.
- Andreu i Acebal, Marc, *Barris, veïns i democràcia: el moviment ciutadà i la reconstrucció en Barcelona (1968-1986)*, Barcelona, L'Avenç, 2015.
- Balcells, Helena G., *Coratge sota el foc. Dones nordamericanes a la guerra civil espanyola*, Barcelona, Neret, 2022.
- Gastón, José Miguel y Layana, César (coords.), *Historia con memoria en la educación. I Congreso Internacional*, Pamplona, Gobierno de Navarra, 2022. <https://2022.congresohistoriaconmemoriaenlaeducacion.org/wp-content/uploads/2023/08/libro-digital-historia-con-memoria-en-la-educacion.pdf>
- Iglesias Aparicio, Pilar, *Políticas de represión y punición de las mujeres*, Roquetas de Mar, Círculo Rojo, 2021.
- Moreno Sardá, Amparo, *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*, Barcelona, La Sal, 1986.

9. Pilar Iglesias Aparicio (2021).

7. LA REPARACIÓN DE LAS VIOLACIONES DE DERECHOS POR MOTIVO DE GÉNERO COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL

— Maria Chiara Vitucci

1. Introducción

En este breve capítulo analizaré el potencial transformador de la reparación de las violaciones de derechos por motivo de género en dos ámbitos del derecho internacional: el derecho humanitario y el derecho de los derechos humanos. El primero se aplica esencialmente durante los conflictos armados y el segundo en tiempos de paz, aunque existen solapamientos y zonas grises. Comencemos por la definición de *violencia de género*, es decir, la ejercida contra mujeres u hombres a causa de su sexo o de la construcción social del género. Este tipo de violencia afecta desproporcionadamente a un sexo más que al otro.

2. La prohibición de la violencia de género en el derecho internacional

El primer instrumento de derecho humanitario que aborda la violación de los derechos de la mujer en tiempo de guerra es el *Código Lieber* de 1963, cuyo artículo 44 prohíbe los actos violentos contra las personas en territorio invadido y menciona expresamente la violación, que se considera, así, un crimen de guerra.¹ Desde entonces, la violencia contra las mujeres está prohibida en los distintos convenios

1. <https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties/liebercode-1863/article-44>

que tratan de las normas de los conflictos armados, evidentemente de forma diferente según las sensibilidades de la época: mientras que el artículo 46 del IV Convenio de La Haya de 1907 establece, sin mencionar expresamente la violación, que debe respetarse el honor de la familia,² el artículo 27 del IV Convenio de Ginebra de 1949 establece que las mujeres están protegidas contra todos los atentados contra su honor, y esto incluye la violación.³ Un trabajo reciente (Marconi, 2024) ha ofrecido una interpretación evolutiva del artículo 27 del IV Convenio de Ginebra en virtud de la cual, mediante el uso de la noción de dignidad humana, el concepto de *honor* se purga de cualquier significado de tipo patriarcal referido a la castidad y la pureza, para restaurar una noción referida a la dignidad de la mujer. Por otra parte, esta concepción se ve confirmada por el artículo 75 del Primer Protocolo Adicional a los Convenios de Ginebra de 1977 y por los manuales militares más recientes que, o bien no mencionan en absoluto el *honor*, sustituyendo el lema por la *dignidad* o, en cualquier caso, interpretan el primer término a la luz del segundo.⁴

Ciertamente, la misma perspectiva de género se adquirió ya cuando el Consejo de seguridad de la ONU adoptó la resolución 1325(2000) denominada «Mujer, paz y seguridad», en cuyo preámbulo reafirmaba «la necesidad de aplicar plenamente las disposiciones del derecho internacional humanitario y del relativo a los derechos humanos que protejan los derechos de las mujeres y las niñas durante los conflictos y después de ellos» y en cuyo apartado 8 «Pide a todos los que participen en la negociación y aplicación de acuerdos de paz que adopten una perspectiva de género, en que se tengan en cuenta y se incluyan, entre otras cosas: a) Las necesidades especiales de las mujeres y las niñas durante la repatriación y el reasentamiento, así como para la rehabilitación, la reintegración y la reconstrucción después de los conflictos».⁵ También es relevante el apartado 10, que «Insta a todas las partes en un conflicto armado a que adopten medidas especiales para

2. <https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties/hague-conv-iv-1907/regulations-art-46?activeTab=undefined>

3. <https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties/gciv-1949/article-27>

4. <https://ihl-databases.icrc.org/en/ihl-treaties/api-1977/article-75>

5. [https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=S%2FRES%2F1325\(2000\)](https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=S%2FRES%2F1325(2000)).

proteger a las mujeres y las niñas de la violencia por razón de género, particularmente la violación y otras formas de abusos sexuales, y todas las demás formas de violencia en situaciones de conflicto armado».⁶

Lamentablemente, las violaciones de derechos por motivo de género también ocurren en periodos de paz. Existen varios acuerdos internacionales que protegen contra las violaciones de derechos por motivos de género. Entre ellos figuran: el Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de 1950, los Pactos internacionales de derechos civiles y políticos (PIDCP) y de derechos sociales, económicos y culturales (PIDESC) de 1966, la Convención Americana sobre derechos humanos (Pacto de San José) de 1969, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) de 1979, la Carta Africana de derechos humanos y de los pueblos (CADHP) de 1981 y su Protocolo facultativo sobre los derechos de la mujer en África de 2003, y la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes (CAT) de 1984. Esta última es pertinente para el análisis de la violencia contra las mujeres en la medida en que algunos actos de violencia sexual de especial gravedad también pueden calificarse de tortura. De hecho, el primer caso práctico sobre el que quiero llamar la atención se refiere a una decisión adoptada por el comité que vigila la aplicación de esta convención.⁷ Una mujer bosnia había sido violada por un soldado de la República Srpska durante el conflicto armado no internacional que inflamó la región a principios de la década de 1990. A consecuencia de la violación, había quedado embarazada y tuvo que abortar. La mujer se quejó de graves secuelas psicológicas y, tras una serie de procedimientos internos que no le proporcionaron reparación, solicitó la intervención del Comité contra la Tortura. El Comité examinó el caso y reconoció que el crimen de guerra referido a la violación también consistió en un acto de tortura, ordenando una serie muy amplia de medidas de

6. *Ibid.*

7. Committee Against Torture, Decision adopted by the Committee under article 22 of the Convention, concerning Communication 854/2017, CAT/C/67/D854/2017 de 22 de agosto de 2019. <https://trialinternational.org/wp-content/uploads/2019/08/Decision-CAT-A-BIH-2August2019.pdf>.

reparación que incluían garantías de no repetición, es decir, medidas que también alteraban el estado de cosas preexistente e impedían que se repitiera la violación del derecho humano en cuestión.⁸

De hecho, ya se ha pasado del principio de responsabilidad interestatal, según el cual un Estado que viola un derecho está obligado a reparar al Estado que ha sufrido la violación,⁹ a los Principios y directrices básicos sobre el derecho de las víctimas a interponer recursos y obtener reparaciones.¹⁰ Ese cambio se debe a la doctrina feminista (Fraser, 1997; Renard Painter, 2012) que ve el derecho humanitario y los derechos humanos como un *continuum* y el derecho a la reparación como un derecho individual, y no del Estado, como símbolo y como proceso.

3. Formas de reparación

Una vez establecido que en el derecho internacional se prohíbe la violencia de género, pasamos a las formas de reparación. En la práctica de los tribunales para la antigua Yugoslavia y Ruanda, y hasta 2005, no hubo ninguna reparación para la violencia de género en el derecho humanitario.¹¹ Durante la negociación del Estatuto de Roma para la Corte Penal Internacional estaban activos varios grupos de presión, como el Women's Caucus for Gender Justice, lo cual dio lugar a la introducción de un Fondo fiduciario que se ocupara de la reparación

8. *Ibid.*, párr. 9.

9. https://legal.un.org/ilc/texts/instruments/english/draft_articles/9_6_2001.pdf, arts. 31, 34 y ss.

10. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/basic-principles-and-guidelines-right-remedy-and-reparation>

11. La situación es distinta en el campo de los derechos humanos: en el continente americano la Convención Americana sobre derechos humanos establece en el primer párrafo del artículo 63 que en caso de violaciones de un derecho protegido la Corte dispondrá «que se reparen las consecuencias de la medida o situación que ha configurado la vulneración de esos derechos y el pago de una justa indemnización de la parte lesionada». https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convención_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf. En Europa, el Convenio europeo de derechos humanos en su artículo 41 establece que, en caso de violaciones, el Tribunal puede conceder una satisfacción equitativa a la parte perjudicada si el derecho interno solo permite de manera imperfecta reparar las consecuencias de dicha violación. https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_spa

a las víctimas.¹² Lamentablemente, en el primer caso en el que la Corte Penal Internacional trató la reparación –el caso Lubanga–, no se tuvieron en cuenta los innumerables actos de violencia cometidos contra las mujeres, de los que había abundantes pruebas. No obstante, la sentencia de primera instancia sobre los principios y procedimientos que deben aplicarse a la reparación específica señala que:

Although Article 75 of the Statute lists restitution, compensation and rehabilitation as forms of reparations, this list is not exclusive. Other types of reparations, for instance those with a symbolic, preventive or transformative value, may also be appropriate.¹³

De esta forma, la Corte Penal Internacional parece alinearse –al menos con palabras– con la Comisión Interamericana de derechos humanos, según la cual «las reparaciones en casos de violencia sexual deben ser otorgadas con una vocación transformadora, con miras a reformar el contexto de discriminación que reproduce la violencia sexual».¹⁴

Volviendo al título de la intervención, como se puede ver la reparación de las violaciones de derechos por razón de género se convierte en un instrumento de construcción de la realidad social porque permite, mediante un enfoque de género, no volver al antiguo orden patriarcal que había causado dichas violaciones. Para comprender mejor cómo es posible esto, tomemos otros ejemplos de la práctica internacional. Durante la Segunda Guerra Mundial, el ejército japonés hizo un uso masivo de las llamadas *comfort women*, mujeres secuestradas o transportadas mediante engaño desde los países ocupados (Corea, Filipinas, China y otros) y utilizadas como prostitutas por los militares del imperio japonés. Debido a la vergüenza que sentían las

12. [https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf), art. 75.

13. International Criminal Court, Situation in the Democratic Republic of the Congo in the case of the Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Decision establishing the principles and procedures to be applied to reparations, ICC-01/04-01/06, de 7 de agosto de 2012, párr. 222.

14. Comisión Interamericana de derechos humanos, *Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual en Mesoamérica*, OEA/Ser.L/II. Doc. 63, 9 diciembre 2011, párr. 19. <https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/MESOAMERICA%202011%20ESP%20FINAL.pdf>.

víctimas, durante décadas hubo un silencio ensordecedor sobre este crimen, silencio roto en el año 2000 por un tribunal de opinión, el Women's International War Crimes Tribunal on Japan's Military Sexual Slavery,¹⁵ que, finalmente, arrojó luz sobre el incidente y permitió a los tribunales coreanos, años más tarde, dictar sentencias con indemnizaciones para las pocas víctimas aún con vida.¹⁶ En 2010, otro tribunal de opinión puso en evidencia los crímenes contra las mujeres perpetrados por el régimen a lo largo de los treinta y seis años de conflicto interno en Guatemala, durante los cuales el gobierno utilizó la violencia sexual —principalmente contra las mujeres de origen maya— como herramienta de contrainsurgencia.¹⁷ También en este caso, el tribunal de opinión hizo oír la voz de las víctimas, contribuyó al proceso de dignificación de las mujeres supervivientes y abrió la puerta al proceso que culminaría en 2016 con el juicio y la sentencia condenatoria en el conocido caso *Sepur Zarco*.¹⁸

Los tribunales de opinión siguen la experiencia sudafricana de la Comisión de la verdad y la reconciliación (CVR) iniciada por Nelson Mandela, que representa el primer ejemplo de justicia restaurativa.¹⁹ La justicia restaurativa se opone a la justicia de los vencedores y trata de curar las heridas infligidas a la sociedad por el régimen del *apartheid* mediante la construcción de un diálogo entre víctimas y perpetradores. No obstante, la primera experiencia de justicia transicional careció del análisis de género que caracterizaría la experiencia posterior de la Comisión de la verdad y reconciliación peruana, que en 2003 publicó un informe final con un apartado específico sobre la relación entre violencia y desigualdad de género.²⁰ Cabe destacar que la incorporación de la perspectiva de género no estaba incluida

15. <https://archives.wam-peace.org/wt/en/judgement>

16. <https://apjpf.org/2024/1/kim>

17. <https://www.cicig.org/history//index.php?page=tribunal-de-conciencia-contr-la-violencia-sexual-hacia-las-mujeres>

18. https://mujerestransformandoelmundo.org/wp-content/uploads/2020/07/sentencia_caso_sepur_zarco.pdf; <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2018/10/feature-sepur-zarco-case>

19. <https://www.justice.gov.za/trc>

20. Informe final, t. VIII, cap. 2, párr. 2.1. http://www.dhnet.org.br/verdade/mundo/peru/cv_peru_informe_final_tomo_08.pdf

en el mandato de la Comisión, sino que fue fruto de la presión del movimiento feminista o de la sensibilidad de las personas que realizaron el informe (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013, p. 26). También es verdad que la CVR contaba con recientes desarrollos normativos a nivel internacional, como el Estatuto de Roma de 1998, que calificó la violencia sexual como crimen de lesa humanidad, o la resolución 1325 de Naciones Unidas, que en el año 2000 ubicó a las mujeres como parte de los grupos mayormente afectados por los conflictos armados (Morales-Roa, 2022).

Para alcanzar el potencial transformador de la reparación, se necesita una condición previa: superar la victimización secundaria.²¹ Además, hay que erradicar la cultura machista que sugiere que, si una mujer es violada, la responsabilidad es en cierto modo suya. El tribunal de opinión guatemalteco hizo hincapié en la importancia de que las mujeres fueran escuchadas para que la familia y la comunidad supieran que no eran culpables. Por eso, junto a la reparación material de las víctimas, y además de ella, son muy importantes todos los actos simbólicos de memorización de los crímenes. Pienso, por ejemplo, en la estatua colocada en el jardín botánico de Pyeongchang (Corea) en memoria de las *comfort women*, con un hombre arrodillado pidiendo perdón; o incluso en la estatua de la Paz, colocada en Seúl frente a la embajada de Japón, que representa a una mujer joven sentada en una silla con otra silla vacía a su lado.

Creo que las estatuas colocadas en plazas, calles o jardines son más útiles para la memorización de atrocidades pasadas, incluso mucho más, que los museos o memoriales dedicados específicamente a un crimen pasado. En el primer caso, uno puede tropezar con ellas sin haberlo elegido y, si está lo suficientemente abierto a la escucha, empezar un proceso transformador como los que hemos comentado.

21. La reparación debe realizarse según el principio de «no harm».

4. Conclusiones

En el contexto de la justicia transicional, existe un amplio espacio para las reparaciones transformadoras. De hecho, después de producirse atrocidades masivas que han perturbado el orden social y han reducido la presencia masculina en los lugares de poder, la antigua dicotomía por la cual las mujeres quedaban relegadas a los espacios privados, mientras que los hombres tenían el monopolio de los espacios públicos, es susceptible de romperse definitivamente. De los escombros de una sociedad descompuesta surge, así, una oportunidad histórica para redefinir los roles de género. Un enfoque de género en las reparaciones permite, en vez de reconstruir el *statu quo ante* (recordemos la vieja definición de *reparación* como *restitutio in pristinum*), cambiar la realidad social con mujeres en posiciones de poder –como ocurrió en Ruanda después del genocidio– y, sobre todo, llevar a cabo reformas estructurales que fomenten una corrección de las desigualdades anteriores y una posición diferente de las mujeres en la sociedad. El nuevo espacio público de las mujeres puede lograrse mediante programas de educación, talleres de capacitación, programas de microcréditos y la distribución de tierras a las mujeres en países donde estas no podían poseerlas. Los programas administrativos de reparación alcanzan más logros para alcanzar este objetivo que la justicia penal, sin menoscabo del espacio prioritario que ocupan en ellos la asistencia a las víctimas de violación y otros tipos de violencia a través de atención médica, asistencia psicológica y apoyo económico.²²

En conclusión, hasta ahora, el espacio donde el potencial transformador de la reparación ha tenido un mayor alcance es el contexto de la justicia transicional, con capacidad para extenderse a todo el sistema de la justicia penal.

22. No todas las víctimas consideran apropiado que su sufrimiento se compense con sumas de dinero. Especialmente en algunas culturas, la relación con el llamado *blood money* es ambivalente, cuando no francamente negativa.

5. Bibliografía

- Chappell, Louise, «The Gender Injustice Cascade: “Transformative” Reparations for Victims of Sexual and Gender-Based Crimes in the Lubanga Case at the International Criminal Court», *The International Journal of Human Rights*, 21, 2017, pp. 1223-1242.
- Durbach, Andrea y Geddes, Lucy, «“To Shape Our Own Lives and Our Own World”: Exploring Women’s Hearings as Reparative Mechanisms for Victims of Sexual Violence Post-Conflict», *The International Journal of Human Rights*, cit. pp. 1261-1280.
- Fraser, Nancy, *Justice Interruptus: Critical Reflections on the «Post-Socialist» Condition*, Nueva York, Routledge, 1997.
- Marconi, Rachele, «From Female Morality to Human Dignity: an Evolutionary Interpretation of “Honour” under Art. 27(2) of the Fourth Geneva Convention», *International and Comparative Law Quarterly*, 73(2), 2024, pp. 1-16.
- Morales-Roa, Edith-Johanna, «Perspectiva de género en la Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú: aprendizajes para la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición en Colombia», Medellín, *FORUM. Revista del Departamento Ciencia Política*, 22, 2022, pp. 38-61.
- Renard Painter, Genevieve, «Thinking Past Rights: Towards Feminist Theories of Reparations», en *30 Windsor Yearbook of Access to Justice*, vol. 30(1), 2012, pp. 1-38.
- Rubio-Marín, Ruth (ed.), *The Gender of Reparations: Unsettling Sexual Hierarchies while Redressing Human Rights Violations*, International Center for Transitional Justice, CUP, 2009.
- Ruta Pacífica de las Mujeres, «Mujeres víctimas y sobrevivientes del conflicto armado colombiano», en AA. VV., *La verdad de las mujeres. Víctimas del conflicto armado en Colombia*, Ruta Pacífica de las Mujeres, Bogotá, t. 1, 2013, pp. 23-78.
- Rubio-Marín, Ruth, «Reparations for Conflict-Related Sexual and Reproductive Violence: A Decalogue», en *The William & Mary Journal of Women and the Law*, 19, 2012-2013, pp. 69-104.

EJE III.

Coeducar a través del respeto a la diversidad

8. LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD AFECTIVA, SEXUAL Y DE GÉNERO EN LAS UNIVERSIDADES CATALANAS

— Cristian Carrer Russell

1. Introducción

El creciente interés por diferentes agentes sociales, políticos e institucionales sobre las discriminaciones por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género (en adelante OSIEG) y la proliferación de discursos y prácticas para administrarlas sugieren un campo de estudio e intervención en continuo movimiento (Carrer, 2018; Pichardo y Puche, 2019).

El presente capítulo aborda brevemente el panorama de las políticas llevadas a cabo en el contexto universitario catalán sobre la diversidad afectiva sexual y de género y para prevenir, detectar e intervenir una respuesta articulada contra la violencia por motivos de OSIEG. Aporta asimismo algunas reflexiones para seguir pensando su gestión en las universidades.

2. Desgranando la diversidad afectiva, sexual y de género

El concepto *diversidad afectiva, sexual y de género* se enmarca en una perspectiva teórica que quiere ir más allá del identitarismo recogido en el acrónimo LGTBI¹ y ofrecer una mirada global de la sexualidad

1. Acrónimo para referirse a las personas lesbianas, gais, bisexuales, trans, intersexuales y otras disidencias sexuales y de género.

y del género que interpela el conjunto de la población (Pichardo y Puche, 2019). Las desigualdades, discriminaciones y violencias ejercidas frente a las disidencias sexuales y de género tienen como objetivo reproducir el sistema sexo-género o «conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas» (Rubin, 1986, p. 97), imperante en nuestras sociedades liberales y que promueve la desigualdad entre hombres y mujeres. Vemos cómo el sistema sexo-género impone el binarismo y la dicotomía en relación con el género y la heterosexualidad obligatoria, que restringe la apertura de un «abanico multicolor» sobre múltiples formas de ser, estar y desear en el mundo (Palomar Vérea, 2016).

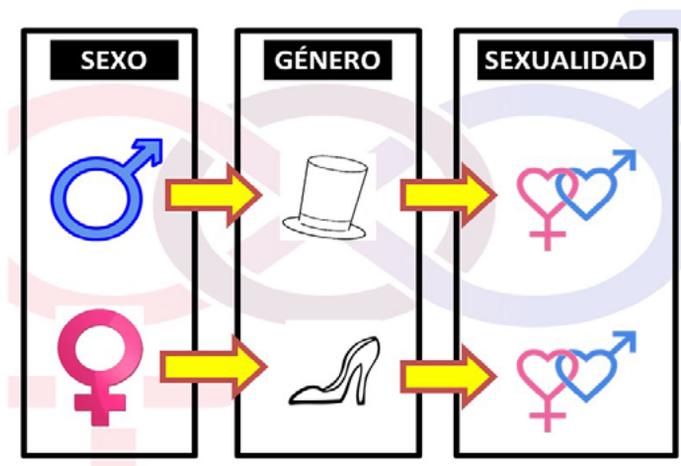


Figura 1. Sistema sexo-género. Fuente: elaboración propia

3. Contexto social y legal en el ámbito universitario

Las conductas de odio y discriminación atentan contra los principios de igualdad y dignidad recogidos en la Declaración de los Derechos Humanos (1948). Tal y como evidencia la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), las personas LGTBI+ padecen discriminación en todas las esferas de la vida social, incluyendo la educativa. En el ámbito estatal, diversas investigaciones apuntan a la existencia de expresión y reproducción de prejuicios, estigmas y estereotipos negativos dirigidos hacia el colectivo en el sistema educativo (Generelo y Pichardo, 2005).

En Cataluña, el Observatorio Contra la LGTBIfobia lleva casi una década ofreciendo estadísticas anuales sobre las incidencias por motivos de OSIEG (Observatori Contra l'Homofòbia, 2023). Si bien es cierto que no hay datos sobre la magnitud específica del fenómeno en las universidades catalanas, investigaciones internacionales apuntan a que alumnado con sexualidades y géneros no normativos padecen más agresiones que el alumnado que se identifica como heterosexual (Hill y Silva, 2005).

En el marco de la docencia, la inclusión de materias o perspectiva LGTBI+ depende demasiado a menudo de la sensibilidad de una proporción (relativamente baja) del personal docente. Además, el profesorado que se identifica como LGTBI+ puede no sentir el espacio universitario como amable y vivir la necesidad de no expresar su orientación sexual y/o identidad de género. Esto también tiene implicaciones en el alumnado, al perder la oportunidad de tener referentes diversos (Guasch, 2022), y puede ser un obstáculo para desarrollar su potencial académico o para participar plenamente en la vida universitaria (Ellis, 2009).

En cuanto a la investigación universitaria sobre OSIEG, esta participa a menudo de la definición de las fronteras de una normalidad impregnada de valores sociales, así como de la exposición de las disi-

dencias sexuales y de género como objeto de escrutinio por parte de las ciencias biomédicas, psicológicas y sociales. Contrariamente, hay iniciativas de investigación y de acción social que buscan construir posiciones críticas hacia las formas en que los discursos científicos hegemónicos han abordado las temáticas de las sexualidades e identidades de género que no siguen las normas. Esta aproximación crítica, sin embargo, en Cataluña ha sido históricamente escasa y poco visibilizada (Coll-Planas *et al.*, 2018). A pesar de ello, si revisamos los listados de trabajos de fin de grado y de máster, y las tesis doctorales hechas en las universidades catalanas, se puede constatar un interés creciente en esta área desde diferentes ámbitos.

A nivel legislativo, en Cataluña, la Ley 11/2014, para garantizar los derechos de las personas lesbianas, gais, bisexuales, transgénero e intersexuales y erradicar la homofobia, bifobia, y transfobia, aprobada en 2014, establece medidas para intervenir contra la LGTBIfobia que pueden padecer las personas que se identifican o son percibidas como LGTBI+, así como quienes no siguen los patrones normativos del género y la sexualidad en los centros educativos y en el mundo virtual que nos rodea. Su artículo 13 hace referencia específica a las universidades, destacando la promoción de medidas para la visibilidad de las personas LGTBI+ y para la sensibilización sobre estas cuestiones, así como la creación de protocolos para abordar la discriminación por motivos de OSIEG y facilitar que las personas trans sean tratadas y nombradas de acuerdo a su autodeterminación.

No queremos acabar este apartado sin mencionar una de las entidades LGTBI+ con una larga trayectoria de asociacionismo en el ámbito universitario catalán en diferentes universidades: SinVergüenza. Sus objetivos principales son fomentar la visibilidad, utilizar la educación como medio para romper con los tópicos y estigmas sobre el colectivo LGTBI+, y reivindicar los derechos humanos.

4. Buenas prácticas en la prevención, detección e intervención de la violencia por OSIEG en las universidades catalanas

Las formas de discriminación más frecuentes en el contexto universitario son el no reconocimiento del género sentido, el no respeto de la confidencialidad sobre la identidad o corporalidad de origen de la persona (por ejemplo, revelar que una persona es trans cuando esta persona no quiere que sea público), y la intimidación, la burla y el acoso verbal o incluso físico por motivos de orientación sexual, identidad o expresión de género. De hecho, a causa de las situaciones de acoso que se pueden producir en centros de secundaria, hay personas LGBTI+ que descartan el acceso a la universidad por miedo a volver a vivir situaciones de discriminación y violencia (Coll-Planas *et al.*, 2018).

En la última década se han regulado y establecido acciones para la prevención, detección e intervención de las discriminaciones por motivos de OSIEG. A partir de la aprobación de la Ley 11/2014 y la presión de los activismos LGTBI+ para la garantía de derechos, se han ido creando y/o modificando «protocolos» para abordar la violencia por OSIEG en la gran totalidad de las universidades catalanas.

Cabe destacar que las normativas no siguen un patrón común, siendo diferentes entre sí en cuanto a objetivos, procedimientos de actuación, medidas cautelares y/o correctoras, o en relación con los colectivos que quedan amparados por estos protocolos. Observamos dos elementos comunes: el lenguaje utilizado y el abordaje de las violencias LGTBIfóbicas de la misma manera que otras violencias sexuales y de género. En la práctica, los protocolos de abordaje constituyen documentos ejecutivos, marcan unas determinadas pautas de intervención y respuesta ante situaciones de violencia, pero pueden ser escasamente efectivos a la hora de promover un cambio cultural, institucional y colectivo (Biglia y Cagliero, 2019).

Asimismo, el contexto mencionado ha favorecido la creación de protocolos para el cambio de nombre de las personas trans e intersexuales. El punto de inflexión se da en febrero de 2017, cuando el Consejo Interuniversitario de Cataluña (CIC), aprueba un pro-

toloco marco denominado «Protocolo para la no discriminación por identidad de género del colectivo de personas transgénero, intersexuales y transexuales inmersas en los procesos administrativos relacionados con el acceso a las universidades del sistema universitario de Cataluña». A partir de este momento, las diferentes universidades establecieron sus respectivos protocolos, la gran mayoría entre los años 2017 y 2018.

De acuerdo con las normativas, los procedimientos tienen una duración variable en las diferentes universidades y son aplicables tanto al colectivo estudiantil como al personal docente e investigador, de administración y servicios. Los encargados de realizar la gestión son las unidades u oficinas responsables, de composición unitaria o con diferentes agentes, donde la responsable del procedimiento es siempre la Unidad de Igualdad.

Consideramos relevante que los protocolos propongan el mismo procedimiento para regular tanto las violencias sexuales y las machistas como las violencias por OSIEG, en la medida que presupone que todas ellas comparten un denominador común. Sin embargo, autoras como Bárbara Biglia y Sara Cagliero (2019) alertan de que todavía hace falta ampliar recursos para atender las violencias por OSIEG, contratando a expertas en cuestiones LGTBI+ para abordar las especificidades de determinadas situaciones.

A nivel político, es destacable la redacción en 2018, a partir de la Ley 11/2014, de una Guía para la incorporación de la diversidad sexual y de género en las universidades catalanas. A nuestro entender, se trata de un ejemplo pionero de buenas prácticas y una herramienta que merece ser utilizada y replicada. La guía consta de ejes de actuación en cuatro ámbitos diferenciados: *a)* Comunidad Universitaria; *b)* Discriminación y acoso; *c)* Docencia; y *d)* Investigación. Dentro de estos cuatro ejes se proponen acciones como utilizar el lenguaje inclusivo en los documentos, acompañar la transición de las personas trans, proporcionar respuestas integrales contra el acoso o promover estudios e investigaciones LGTBI+, sobre sexualidad y sobre feminismos, entre otras. Estas y otras experiencias pioneras, junto con la legislación

aprobada, muestran que disponemos de instrumentos de respuesta multinivel frente a las violencias contras las personas LGTBI+.

5. Reflexiones finales: anhelos y perspectivas de futuro

Hoy en día, la sociedad parece haber adquirido más conciencia sobre esta problemática y la necesidad de frenar su presencia en los centros universitarios. Pero no podemos olvidar que, a pesar de los esfuerzos que se hacen para erradicar esta situación, su control es difícil (sobre todo, fuera del entorno educativo). Las consecuencias de las violencias LGTBIfóbicas sobre las víctimas y/o las personas afectadas pueden ser muy variadas, en función del contexto social donde se inserta la situación discriminatoria.

Las universidades catalanas (con diferentes ritmos) intervienen frente a la problemática social de la LGTBIfobia. Dicha intervención implosiona a través de la obligatoriedad legal que impregna el marco normativo vigente, que activa el compromiso por parte de las instituciones universitarias. Es indiscutible, por lo tanto, que los instrumentos legales de garantía de derechos y de abordaje de las violencias cristalizan en las políticas públicas, prefigurando unos caminos posibles y deseables. En este caso, la configuración del sujeto «no discriminador» en los espacios educativos universitarios.

A nuestro entender, las universidades no pueden limitarse a la interpretación y aplicación del marco legal de garantía de derechos, acompañando a las personas que son vulneradas o discriminadas y facilitando una convivencia basada en la igualdad y el respeto que evite la presencia de comportamientos indeseables. Deberían, además, asumir protagonismo para favorecer un cambio cultural y social transformador (Spade, 2015). En este sentido, los protocolos son necesarios, pero hay que mirar más allá, ya que no es posible responder de manera efectiva a situaciones estructurales complejas, como la discriminación por motivos de OSIEG, desde un punto de vista únicamente normativo que gire en torno al control, la vigilancia y/o la punición. Las respuestas deben partir de una visión colectiva y comunitaria que

envuelva a toda la comunidad universitaria y que tenga en cuenta la agencia de las personas a las que, *a priori*, va dirigida la intervención.

Creemos firmemente que el abordaje debe ser poliédrico y darse en permanente colaboración entre la academia y múltiples sectores de la sociedad. Desde las Administraciones públicas (como los SAI, el Servicio de atención integral LGBTI+, que orientan y asesoran a personas LGBTI+ y familiares que hayan sufrido o estén en riesgo de sufrir discriminación por OSIEG) hasta el Centro LGTBI de Barcelona (espacio municipal de referencia), pasando por entidades del tercer sector con una larga trayectoria en la lucha contra la discriminación, como el Observatorio Contra la LGTBIfobia.

El reconocimiento de las diversidades afectivas sexuales y de género supone una riqueza tanto en el plano de la convivencia universitaria como en el del conocimiento que permite desarrollar, producir y transmitir. Para favorecer esto, creemos que las políticas que deben desplegarse han de tener un carácter interseccional (Crenshaw, 1989). Los protocolos no caracterizan interseccionalmente a las personas que sufren la discriminación, por lo que la intervención puede producir una homogeneización categorial que incida en una intervención identitaria, sin tener en cuenta las posibles diferencias convergentes (por ejemplo, una chica trans y gitana discriminada). Las diferencias se construyen a través de interacciones diarias influidas por dinámicas sociales, que siempre se producen en un determinado contexto. Por consiguiente, para abordar las especificidades de las categorías que estructuran la subjetividad es necesario mostrar cómo se configuran determinadas diferencias (Gandarias *et al.*, 2019).

Celebramos que las universidades catalanas asuman una posición relevante en la generación de conocimiento acerca de los retos de futuro para la sociedad actual en materia de diversidad afectiva sexual y de género, como la despatologización de las orientaciones sexuales, identidades y/o expresiones de género no normativas o el despliegue de una mirada crítica sobre la gestión neoliberal de la sexualidad. En otras palabras, que favorezcan una transformación social que vaya más allá del reconocimiento y la inclusión, y que huya del rearme

conservador frente las conquistas sociales y legislativas logradas con dificultad por los movimientos feminista y LGTBI+.

Para finalizar, me gustaría rescatar una cita de Sandra Harding: «La objetividad nunca ha podido ni podrá incrementarse mediante la neutralidad respecto a los valores» (Harding, 1996, p. 25). Es responsabilidad de la comunidad universitaria dar respuesta a las prácticas discriminatorias y contribuir a la formación de generaciones de profesionales que sean capaces de intervenir en beneficio de una sociedad más justa, responsable y sin violencia (Biglia y Cagliero, 2019).

6. Bibliografía

- Biglia, Barbara y Cagliero, Sara, «Abordajes y “respuestas” de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+fóbicas», *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(2), 2019, p. e1532.
- Carrer, Cristian, «El dispositivo de acoso escolar homofóbico y transfóbico: voces en una comunidad educativa», *Sociedad e Infancias*, 2, 2018, pp. 211-232.
- Coll-Planas, Gerard y Missé, Miquel, «Identificación de los factores de inserción laboral de las personas trans. Exploración del caso de la ciudad de Barcelona», *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 13(1), 2018, pp. 45-68.
- Crenshaw, Kimberle, *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*, University of Chicago Legal Forum, 1989, pp. 139-167.
- Ellis, Sonja J., «Diversity and inclusivity at university: a survey of the experiences of lesbian, gay, bisexual and trans (LGBT) students in the UK», *The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 57(6), 2009, pp. 723-739.
- Gandarias, Itziar.; Montenegro, Marisela y Pujol, Joan, «Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación», *Feminismols*, 33, 2019, pp. 35-63.

- Generalitat de Catalunya (Departament de Treball, Afers Socials i Famílies), *Guia per a la incorporació de la diversitat sexual i de gènere a les universitats catalanes a partir de la Llei 11/2014*, 2018. https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recursos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/10lgbt/guia_diversitat_sexual_genere_universitats/guia_diversitat_sexual_genere_universitats_cast.pdf.
- Generelo, Jesús y Pichardo, José Ignacio, *Homofobia en el sistema educativo. Investigación pluridisciplinar sobre la percepción que los adolescentes escolarizados tienen sobre la homosexualidad, las situaciones de acoso que viven los estudiantes LGTB, y las respuestas de la comunidad educativa ante el problema de la homofobia*, COGAM y FELGT, 2005. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/56495>.
- Guasch, Oscar (ed.), *Salir del armario en la universidad*, Manresa, Edicions Bellaterra, 2022.
- Harding, Sandra, *Ciencia y feminismo*, San Sebastián de los Reyes, Morata, 1996.
- Hill, Catherine y Silva, Elena, *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. Washington, DC, Association of University Women Educational Foundation, 2005. <https://eric.ed.gov/?id=ED489850>.
- Observatori Contra l'Homofòbia, *Estat de l'LGTTBI-fòbia a Catalunya 2022*, Barcelona, OCH, 2023. <http://observatori.cat/wp-content/uploads/2023/07/Estat-de-ILGTTBI-fobia-a-Catalunya-2022-Interactiu-pagines.pdf>.
- Palomar Vérea, Cristina, «Veinte años de pensar el género», *Debate feminista*, 52, pp. 34-49.
- Pichardo, José Ignacio y Puche, Luis, «Universidad y diversidad sexogenérica: barreras, innovaciones y retos de futuro», *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 2019.
- Rubin, Gayle, «El tráfico de mujeres. Notas sobre la “economía política” del sexo». *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 1986, pp. 95-145.
- Spade, Dean, *Normal Life: Administrative Violence, Critical Trans Politics, and the Limits of Law*, Durham, Duke University Press, 2015.

9. INTERVENCIÓN SOCIAL CON HOMBRES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA MASCULINIDAD: ALGUNAS PROPUESTAS Y CLAVES

— Bakea Alonso

1. Introducción

Desde la Fundación Cepaim,¹ entidad que trabaja desde hace treinta años por la cohesión social y la convivencia, con especial foco en el fenómeno migratorio, hemos tratado de incorporar el enfoque de género en los proyectos de intervención social que llevamos a cabo. Como para la mayoría de las organizaciones, Administraciones públicas y universidades, eso ha significado –hasta fechas muy recientes– dirigir proyectos, intervenciones y medidas para las mujeres. En la Fundación, sin embargo, tras una década dirigiendo proyectos específicos para mejorar la empleabilidad de las mujeres o para prevenir con ellas la violencia de género, nos dimos cuenta de que esto, siendo necesario, era insuficiente. Los cambios que se producían en las mujeres que pasaban por nuestros proyectos y dispositivos no tenían su correlato en los hombres de su entorno. Al constatar esta realidad, nos vimos abocadas a pensar cómo incorporar una mirada de género también en el trabajo con hombres, puesto que, como subraya acertadamente Octavio Salazar, «los hombres también tienen género» (2016). Se nos había olvidado lo que Joan Scott (1996), con su pionero artículo sobre el análisis de género, nos ayudó a recordar: que la información sobre las

1. <https://www.cepaim.org>

mujeres es necesariamente información sobre los hombres y viceversa, entendiendo el género como las relaciones sociales entre sexos.

Ahora bien, en esos primeros momentos en los que, allá por el 2014, desde el Área de Igualdad de la Fundación Cepaim nos pusimos a indagar acerca de qué metodologías existían para el trabajo con hombres, qué experiencias previas había o qué decían las políticas de igualdad sobre los hombres, descubrimos que en España quedaba mucho por hacer en este campo. Fue entonces cuando decidimos darle un espacio a este tema dentro de los proyectos que poníamos en marcha, a pesar de que, en aquellos primeros años, las políticas de igualdad –que venían siendo diseñadas con un enfoque antidiscriminatorio y, por tanto, dirigiendo esfuerzos y fondos al grupo social que más lo necesitaba (las mujeres)– no acompañaban. Afortunadamente, las políticas de igualdad han comenzado a incorporar el trabajo de transformación de la masculinidad como un objetivo propio (Alonso, 2024).

2. Ejemplos de proyectos dirigidos a los hombres para la transformación de la masculinidad

A continuación, se muestran algunos ejemplos de proyectos de intervención dirigidos a los hombres y/o para la transformación de la masculinidad que pueden servir de guía a otras organizaciones y personas interesadas en la materia. En la descripción de cada uno de ellos se aportará alguna reflexión que, a modo de clave, puede inspirar otros trabajos o intervenciones.

Nos vamos a referir al trabajo con hombres como aquel:

[...] conjunto de prácticas que emanan de la reflexión sobre la construcción del género masculino y que se traducen en el desarrollo de procesos de reeducación que permiten demostrar que no existe una sola forma de ser hombre. Es decir, que se pueden desaprender las conductas asumidas como naturales [...] para reaprender otras formas de generar relaciones humanas sustentadas en el respeto, la sensibilidad, la equidad y la igualdad. (Vargas Urías, 2014)

2.1. El cómic *Hombres Feministas*:² visibilizando hombres comprometidos por la igualdad

Vino a llenar el vacío que había en España de textos que, a nivel divulgativo y accesible, visibilizaran a hombres que, a lo largo de la historia, se habían posicionado en favor de la igualdad entre mujeres y hombres. Este cómic se pensó como un material educativo dirigido de forma expresa a los hombres con la finalidad de que cuenten –sobre todos los más jóvenes– con referentes en el camino de su compromiso con la igualdad. Si tenemos en cuenta que el primer cómic publicado en 1938 presentaba en su portada una escena bélica en la que Superman hacía pedazos un bombardero, no cabe duda de que un cómic que narra la historia de hombres comprometidos con la igualdad es, cuando menos, una suerte de contranarrativa (Silverman, 2015).

El comic HF presenta la figura de 9 hombres³ que desde el siglo XVII hasta el XXI han mantenido discursos en favor de la igualdad y que se conectaron con las polémicas y reivindicaciones de cada momento histórico: desde el derecho a la educación y al voto hasta la independencia económica o la igualdad de oportunidades en el acceso a puestos de poder. En cuanto a la selección de los hombres se intentó mostrar cierta diversidad cultural al presentar ejemplos no solo occidentales. Son los casos de Qasim Amin (Egipto) y Ziauddin Yousafzai (Pakistán). También es muy oportuna la referencia a Frederick Douglass que, tras ser esclavo en EE. UU., apoyó abiertamente el sufragio femenino.

El debate sobre los hombres «feministas» nos interesa situarlo en un momento histórico en el que, por un lado, el movimiento feminista parece más fuerte que nunca, con un gran impacto global, pero por otro no se han hecho esperar las reacciones: hombres que se sienten amenazados tras el movimiento Me Too⁴ y, en paralelo, el desarrollo de las llamadas corrientes *anti-gender* (Kuhar y Paternotte, 2017) que

2. A partir de ahora HF.

3. Poulain de la Barre; Feijoo; Condorcet; Frederick Douglass; Stuart Mill; Qasim Amin; Adolfo Posada; Ziauddin Yousafzai y Justin Trudeau.

4. <https://elpais.com/noticias/movimiento-metoo>

alimentan relatos antifeministas y esencialistas sobre las diferencias entre mujeres y hombres y que, *de facto*, legitiman la desigualdad. En este contexto, visibilizar el papel de los hombres en la promoción de la igualdad y considerarlos como agentes de cambio se convierte en una herramienta fundamental de concienciación social.

Uno de los aprendizajes que podemos sacar de este trabajo es que los hombres no están situados en el mismo lugar con relación a su compromiso con la igualdad. Esto debemos tenerlo en cuenta a la hora de diseñar campañas o actividades dirigidas a ellos. Muy revelador y útil resulta, al respecto, el trabajo de Rus Funk (2018) sobre el *continuum* de la implicación de los hombres, donde crea un modelo para evitar la tentación de tratar de interpelar e involucrar, con nuestras acciones, a todos los hombres. Esta herramienta conceptual describe las distintas posiciones en las que se pueden situar los hombres con relación a la igualdad: abiertamente hostiles, resistentes, desinteresados, vacilantes, abrumados, curiosos, implicados, activos y preparados para liderar. Cualquier propuesta que pretenda impulsar la implicación de los hombres en la igualdad deberá conocer cuál es el punto de partida de aquellos a los que queremos dirigir el mensaje.

2.2. XMEN:⁵ trabajando empatía y no violencia con menores migrantes no acompañados a través del hip-hop

Este proyecto, que finaliza en 2024, se centra en el trabajo con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad, como son los menores migrantes no acompañados que llegan a España sin referentes familiares. Ha sido objeto de los talleres desarrollados con ellos el trabajo de prevención de violencias, partiendo de la consideración de que estos menores han sido testigos o víctimas de agresiones y violencia en sus múltiples formas. Se ha intentado, pues, romper el círculo de la violencia siempre desde una metodología que incorporara una mirada interseccional, entendiendo que las opresiones no actúan de manera

5. <https://xmen.ces.uc.pt>

independiente, sino que las formas de opresión están interrelacionadas (Rodó, 2021).

Al respecto de nuestro trabajo, es importante recordar los diferentes patrones de masculinidad que Connell (2003) distinguió en el orden de género: el de la hegemonía, el de la subordinación, el de la complicidad y el de la marginación, este último en el que se ubicarían los jóvenes con los que hemos desarrollado la intervención. El patriarcado, por tanto, no podemos entenderlo solo como un sistema de dominación de los hombres sobre las mujeres, sino una jerarquía también entre varones. Podríamos decir que estos jóvenes, a pesar de que la migración pueda considerarse una especie de ritual de paso que refuerza los significados de actuar como un hombre adulto para trabajar y aspirar a ser proveedor, padre-esposo o protector de la familia, presentan también una masculinidad *liminal*. Hablamos de las masculinidades liminales de estos menores no solo porque ocupan una posición marginal en la jerarquía masculina a escala global, sino porque, cuando entran en el dispositivo fronterizo, quedan atrapados en el umbral, es decir, en la tensión entre los códigos adultocráticos, y eurocéntricos de infantilización y extranjerización (Alonso *et al.*, 2024). Por todo ello, no podíamos pretender trabajar la prevención de la violencia con estos chavales sin vincularlo con su experiencia y proyecto migratorio, incluyendo una reflexión sobre la construcción de la masculinidad.

Se utilizó el hip hop como una herramienta para la intervención social y la inclusión cuyo objetivo fue proporcionar un espacio creativo donde pudieran expresarse. A través del hip hop, los participantes no solo se introducen en el arte de la música y la composición de rimas, sino que también aprenden valores y desarrollan competencias personales y sociales. La idea era acercarse a la realidad de estos niños y jóvenes sobre los que recaen muchos prejuicios y estereotipos, ofreciéndoles la oportunidad de alzar su voz.

La experiencia con los chavales ha quedado recogida en el corto documental *¿Prejuicios a mí?*,⁶ donde se muestra el proceso educativo

6. El documental se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=FJcyTYXSZlw&t=36s>

llevado a cabo para la elaboración de dos videoclips⁷ en los que el grupo creó su propia letra.

2.3. NEO: itinerarios de inserción con hombres en situación de desempleo

Este proyecto,⁸ financiado por el Fondo Social Europeo, que ha contemplado diferentes estudios, guías y campañas, puso en marcha una serie de talleres dirigidos de manera específica a hombres que se encontraban en búsqueda de empleo, entendiendo que la situación de *desempleado* podía ser una oportunidad para trabajar con ellos la igualdad de género y, en concreto, la promoción de la corresponsabilidad de los cuidados. Con esta iniciativa, el mensaje que se quiere lanzar a quienes diseñan y gestionan políticas públicas es que no hay posible mejora de la empleabilidad de las mujeres (*a priori*, un objetivo ansiado por del Fondo Social Europeo) si no hay una mayor implicación de los hombres en los cuidados. Mientras las mujeres no liberen tiempo y energía, no podrán incorporarse plenamente al mercado laboral y a la vida pública.

La idea de utilizar los itinerarios de inserción como «excusa» para el trabajo sobre masculinidad e igualdad se inspiró en una de las recomendaciones que hizo Connell en su pionero documento encargado por la ONU (Connell, 2003): la necesidad de que las propuestas que les hagamos a los hombres se conecten de manera concreta y positiva con sus preocupaciones, intereses, esperanzas y problemas. A los hombres, el desempleo les interesa y preocupa. No hay que ir a buscarlos, vienen a nosotros demandando apoyo.

7. Para ver los videoclips: <https://www.youtube.com/watch?v=qIISMyGcdtw> <https://www.youtube.com/watch?v=7QSKYJ57b1g>

8. Para más información: <http://365.cepaim.org>

El hecho de dirigir un taller⁹ de manera específica a hombres plantea un debate con relación a la definición clásica de *acción positiva*,¹⁰ entendida como aquella estrategia temporal que pretende corregir una situación histórica de discriminación. Ahora bien, ¿podríamos hablar de acciones positivas dirigidas a los hombres? ¿Cabría hablar de la posibilidad de poner en marcha medidas específicas de acción positiva de cara a promover la participación de hombres –en detrimento de mujeres– en espacios tradicionalmente feminizados? (Alonso *et al.*, 2019). Esta posibilidad, lejos de ser una quimera, ya la recoge la ley vasca de igualdad en su última modificación del 2022,¹¹ planteando la posibilidad de ofrecer a los hombres ayudas para la reducción de la jornada y el uso de excedencias y otros permisos para el cuidado de menores y personas dependientes. Si bien es cierto que es una idea sugerente, no debemos pasar por alto las críticas que pueden venir de algunos sectores del feminismo al hecho de destinar fondos y recursos a los hombres, cuando hay tantas necesidades y discriminaciones que atender con las mujeres.

2.4. KINDER: formando docentes para una educación sin estereotipos de género

Proyecto europeo desarrollado entre España, Portugal y Croacia entre 2021 y 2023 cuyo objetivo ha sido ofrecer formación a profesorado de infantil y primaria para que puedan trabajar, a partir de materiales apropiados para esas edades, una variedad de temas como los estereotipos de género, la diversidad sexual, la violencia, el racismo o el medio ambiente. En la web <https://materialescoeducativos.cepaim.org> se puede encontrar un recopilatorio de recursos para utilizar dentro y fuera de las aulas. Las guías y libros que se presentan han sido seleccionados teniendo en cuenta su calidad de fondo y forma, y cada

9. Para conocer los contenidos y metodología de estos talleres: Fundación Cepaim (2022).

10. Que se incorpora al ordenamiento jurídico español con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007 de igualdad efectiva entre mujeres y hombres (LEIMH): <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>

11. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2022/03/03/1>

una de ellas se presenta en una ficha resumen donde se destaca lo que el profesorado va a encontrar, así como los enlaces para su descarga o consulta. Cada tema arranca con un artículo elaborado por personas expertas en la materia que sitúa la necesidad de abordar cada uno de estos temas con el alumnado.

El proyecto KINDER ha venido a completar un trabajo previo desarrollado en el marco de otro proyecto europeo denominado EQUIX,¹² donde se trabajó con docentes y jóvenes de ciclos superiores. De ambas experiencias se extraen algunas conclusiones para el trabajo con la infancia y con jóvenes en pro de la igualdad. La primera es que debemos centrarnos más en las prácticas y actitudes que en los discursos. La segunda es algo que ya sabíamos, pero que ahora toca aplicarlo también al campo del trabajo con hombres para la transformación de la masculinidad: el trabajo en favor de la igualdad y contra los estereotipos de género debe trabajarse de manera transversal. De nada o poco sirve a estas alturas ir a las aulas con la típica charla de igualdad.

Estamos en un momento en el que docentes, activistas, personal investigador y personas sensibilizadas con la igualdad en general andan (andamos) con preocupación por lo que señalan las encuestas, pero también por lo que vemos cada día en las aulas: un creciente rechazo de los varones jóvenes hacia el feminismo y al reconocimiento de la desigualdad entre los sexos. Al respecto, la profesora de la Universidad de Barcelona Margarita León alertaba en un artículo sobre algunas lecturas que estábamos haciendo de este hecho que tal vez no eran del todo acertadas. Por un lado, señalaba que, precisamente porque las generaciones más jóvenes han crecido en un entorno más igualitario, perciben una menor desigualdad. Más que una negación, se trata de la constatación de un avance. Por otro, el creciente descontento con el discurso feminista podría ser expresión de un fracaso más amplio, un cabreo más general. El abandono escolar, indica León, afecta al 16,5 % de los chicos y hay evidencia de que existen sesgos importantes en la educación que perjudican sobre todo a los

12. Se puede consultar la Guía Metodológica del Programa en: <https://www.cepaim.org/publicacion/quiere-bien-vive-mejor-propuestas-para-trabajar-masculinidades-no-violentas-con-jovenes>

chicos, especialmente si son de origen migrante y clase trabajadora (*El País*, 2/04/2024). Habrá que tener una mirada atenta, multifacética e interseccional para entender los cambios sociales en un mundo en creciente conflictividad y complejidad.

3. Conclusiones

De la experiencia de la Fundación Cepaim en el desarrollo del proyecto de intervención social con hombres desde una mirada de género, se extraen algunas claves para el trabajo en torno al desarrollo de masculinidades igualitarias. Por un lado, la certeza de que todos los hombres no están situados en el mismo lugar con relación a su compromiso con la igualdad. Por otro lado, que, si queremos que los hombres participen en las actividades que se les proponen, estas deben conectarse de manera concreta y positiva con sus preocupaciones, intereses, esperanzas y problemas. Al respecto, es importante que comencemos a poner el foco más en las prácticas y actitudes que en los discursos, es decir, más en lo que los hombres hacen que en lo que dicen. Por último, es crucial no olvidar que las acciones en favor de la igualdad y contra los estereotipos de género deben llevarse a cabo de manera transversal, lo cual es también aplicable al campo del trabajo con hombres para la transformación de la masculinidad hegemónica

4. Bibliografía

- Alonso Fernández de Avilés, Bakea; Aranguren Vigo, Edurne y Bacete González, Ritxar, «Trabajo con hombres y enfoque de género en proyectos sociales», en Téllez Infantes, A.; Martínez Guirao, J. E. y Sanfélix Albelda, J. (eds.), *De la teoría a la acción: en busca de masculinidades igualitarias*, Madrid, Dykinson, 2021, pp. 23-40.
- «Políticas de igualdad para hombres: tendencias y retos», en Téllez Infantes, A.; Martínez Guirao, J. E. y Sanfélix Albelda, J., *Hombres en el siglo XXI*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2024, pp. 191-208.

- con Longo, Valentina y Ruiz, Álvaro, «Embodying two shores of the Mediterranean sea: the liminal masculinity of minors migrating alone to Spain», *Frontiers in Sociology*, 9, 2024. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2024.1420112>
- Connell, R. W, *Masculinidades*, México, UAM, 2003.
- Connell, R.W, *The rol of men and boys in achieving gender equality*, ONU, 2003. <https://www.un.org/womenwatch/daw/egm/men-boys2003/Connell-bp.pdf>.
- Fundación Cepaim, «School: a space for the reproduction of hegemonic masculinity or for transformation?», en id., *Engaging youth in the promotion of non-violent and equitable masculinities. Insights and recommendations*, 2020, pp. 34-45. <https://www.cepaim.org/publicacion/guia-proyecto-equix-ideas-y-recomendaciones>
- «Del cuidador al proveedor: una travesía posible. Guía teórico-práctica para el trabajo con hombres en situación de desempleo», 2022. <https://www.cepaim.org/publicacion/del-proveedor-al-cuidador-una-travesia-posible>
- Funk, Rus Erving, *El contínuum de la implicación masculina*, texto cedido por el autor para su uso por Asociación Conexus, 2018. <https://conexus.cat/wp-content/uploads/2023/03/El-Continuum-de-la-implicacion-masculina.pdf>
- Hernando, Almudena, *La corriente de la historia*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2022.
- Kuhar, Romn y Paternotte, David (eds.), *Anti-Gender Campaigns in Europe. Mobilizing against Equality*, Londres, Rowman and Littlefield International, 2017.
- Rodó Zarate, Maria, *Interseccionalidad*, Barcelona, Bellaterra Edicions, 2021.
- Salazar, Octavio, *Masculinidades y ciudadanía*, Madrid, Dykinson, 2013.
- Silverman, Rachel y Baglia, Jay (eds.), *Communicating pregnancy loss. Narrative as a method for change*, Lausana, Peter Lang Publishing, 2015.
- Scott, Joan W., *Gender and the politics of history*, Columbia University Press, 1988.
- Vargas Urías, Mauro A., «Un paso necesario: el trabajo con hombres para avanzar hacia la igualdad de género», México, *DFnsor*, 3, 2014, pp. 5-10.

10. LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: EL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

— María del Carmen Barranco Avilés

1. Diversidad, coeducación y discapacidad

Las teorías y los movimientos feministas han desempeñado un papel fundamental en la crítica a nuestros modelos de derechos humanos y de democracia. Indudablemente los feminismos han contribuido a la revisión de estos modelos, tal vez en mayor medida que cualquier otra teoría crítica, en la medida en que han permitido desvelar el modo en el que operan las estructuras de dominación que colocan en desventaja a mujeres y plantear fórmulas para subvertirlas. La luz arrojada por los feminismos también ha alumbrado otras estructuras que existen junto al sistema sexo-género y que afectan a otras personas (de las que las mujeres siempre forman parte).

Si en el ámbito educativo la reflexión feminista ha llevado al concepto de *coeducación*, la extensión de esta idea abre la puerta al enfoque de la diversidad y suministra claves y herramientas para trabajar hacia modelos de educación inclusiva.

Otros temas que se abordan son los elementos para la coeducación, el eje de la diversidad afectiva, sexual y de género y el eje de la diversidad cultural; en estas páginas se pondrá el foco en el eje de la diversidad funcional. Se adopta como presupuesto que el concepto de *diversidad funcional*, aun abarcando al de discapacidad, lo trasciende. Efectivamente, todas las personas somos funcionalmente diversas y la aceptación de esta idea como la base de la educación inclusiva implica

revisar el sistema educativo desde la raíz, que es un objetivo que escapa a los límites del presente apartado, aunque subyace al libro en el que se inserta. Por lo anterior, el objeto de la reflexión se ha acotado a las personas con discapacidad y, en concreto, hará referencia a cómo la discapacidad se traduce en exclusiones en el ámbito educativo en nuestro país, con especial atención a la educación universitaria.

En gran medida, es en torno al debate sobre los derechos de las personas con discapacidad donde se articula la idea de la educación inclusiva, que está lejos de ser una realidad en el sistema educativo español.

La segregación escolar es un hecho constatable no solo porque todavía se admite e incluso a veces se reclama por parte de las familias en interés de los y las niñas y adolescentes –particularmente en favor de la separación entre niños y niñas y entre niños y niñas con discapacidad–, sino porque la escuela ordinaria es, en el mejor de los casos, integradora. En estos momentos resulta evidente la segregación formal entre universidades y colegios públicos y privados, colegios concertados y públicos, colegios en distintos barrios o, incluso, colegios distintos en el mismo barrio; esta segregación impide que dentro del aula se conviva con las diferencias económicas, de origen racial o étnico, de capacidades y de religión. En el caso de las universidades, además de que existe segregación, particularmente económica –si pensamos en la incidencia del factor económico en la nota de acceso– y de género –si pensamos en la distribución de sexos por carrera–, muchas personas quedan excluidas y también existe una relación entre quiénes acceden y el colegio de procedencia (Ballesteros y Sabater, 2019).

Ciertamente, los entornos educativos son un reflejo de la sociedad y, al mismo tiempo, el espacio adecuado para la transformación social, razón por la que la educación inclusiva es un indicativo y una condición de una sociedad inclusiva.

En este capítulo, conforme se ha señalado, se prestará atención a los retos para la inclusión educativa de las personas con discapacidad. A este respecto, es posible afirmar que el actual sistema educativo contradice las exigencias de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de

2006 y ratificada por España el 3 de diciembre de 2007, que entró en vigor para nuestro país el 3 de mayo de 2008. Conviene recordar que la CDPD establece en el artículo 24 el derecho a una educación inclusiva que permita desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad. Entre otras cuestiones, la garantía del derecho exige que los espacios educativos sean accesibles, pero, además, deberán hacerse los ajustes requeridos para cada persona y tendrán que facilitarse los apoyos necesarios para que sea la escuela quien se adapte a las personas y no a la inversa. Y ello tanto para la educación obligatoria como para la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y la formación para toda la vida.

Precisamente sobre la accesibilidad en los entornos educativos se ha pronunciado el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. De todas ellas, resulta de interés traer a colación la decisión en el caso *G.L. v. Italy* (n. 59751/15), del 10 de septiembre de 2020, en relación con una niña con autismo que por falta de recursos no recibió apoyo especializado para el aprendizaje durante sus dos primeros años de educación primaria (2010-2012). El TEDH considera que se vulneró el artículo 14 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (prohibición de discriminación) y tuvo particularmente en cuenta el momento en el que se produjo la exclusión, la educación primaria, y el modo en el que esto afectó a las posibilidades presentes y futuras de la niña de ser incluida, en igualdad de condiciones, con las demás personas.

La presencia de barreras en las etapas educativas preuniversitarias permite entender la infrarrepresentación de las personas con discapacidad en la universidad, y las barreras para el empleo –en parte también relacionadas con las barreras en educación– permiten entender el bajo porcentaje de personas con discapacidad entre el personal universitario.

En el segundo apartado de este trabajo, trataré de presentar a grandes rasgos la regulación del derecho sobre la educación de las personas con discapacidad en España, comparándolo con la situación en la que se encuentra.

2. El derecho a la educación de las personas con discapacidad en España

En España, el derecho a la educación aparece recogido en el artículo 27 de la Constitución, entre los derechos fundamentales y libertades públicas. Para las personas con discapacidad, se encuentra regulado en las normas educativas con rango de ley orgánica¹ y en las normas sobre discapacidad. En este segundo caso, fundamentalmente en el artículo 18 de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social (LGDPD), cuyo texto refundido fue aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013 del 29 de noviembre, con lo que la regulación no tiene carácter orgánico.

La normativa educativa establece numerosas previsiones para la inclusión de estudiantes con discapacidad; con todo, el artículo 74 de la LO 2/2006 admite la segregación de las y los alumnos con discapacidad mediante su escolarización en unidades o centros de educación especial «cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios». En definitiva, en España, se mantienen dos sistemas educativos, el general y el especial, lo cual, a juicio del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2024), es incompatible con el derecho a la educación inclusiva y de calidad reconocido en la CDPD. Además, en los hechos, niños y niñas con discapacidad intelectual representan el 40,8 % del alumnado de los centros especiales (Consejo Escolar del Estado, 2023).

En relación con la normativa sobre discapacidad, el artículo 16 LGDPD considera la educación inclusiva como parte de la atención integral a las personas con discapacidad y debe ser impartida mediante los apoyos y ajustes requeridos.

Frente a las exigencias normativas enumeradas, el *Informe Olivenza 2022* (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2023) muestra que la práctica totalidad de las personas con discapacidad están escolarizadas.

1. La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, contiene previsiones a propósito de la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad.

zadas, pero todavía el 19,2 % de niños y niñas con discapacidad entre 6 y 15 años que residen en domicilios familiares están escolarizados en centros de educación especial. Por otro lado, los datos reflejan los bajos niveles educativos que alcanzan las personas con discapacidad, inferiores en el caso de las mujeres.

Por su parte, la LO 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario contiene numerosas previsiones en relación con la inclusión de las personas con discapacidad como estudiantes –por ejemplo, accesibilidad, ajustes, reserva de un 5 % de las plazas y obligación de las universidades de promover el acceso a «las personas con discapacidad intelectual o por otras razones» mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades– y como personal trabajador.²

Asimismo, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias, establece la importancia de incorporar la discapacidad, la accesibilidad y el diseño para todas las personas en los planes de estudio (artículo 4.3 RD 822/2021) y, entre otras cuestiones, se refiere a la necesidad de incluir las adaptaciones necesarias en la normativa específica de prácticas académicas externas, que deberán aprobar las universidades (artículo 11.5 RD 822/2021).

Algunas de las previsiones anteriores se recogen como derechos en el Estatuto del Estudiante Universitario, aprobado por RD 1791/2010, de 30 de diciembre.

Desde el punto de vista de la normativa, conviene subrayar que, aunque pueden entenderse incluidas en los principios, en el detalle ni las normas educativas universitarias, ni las de igualdad, contemplan la situación ante la educación de las mujeres y niñas con discapacidad.

En cuanto a la situación de las personas con discapacidad en la Universidad, Fundación Universia y CRUE han publicado su VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español en 2021-2022 (Viñas, Gago y Sánchez, 2023) en el que se solo un 1,6 % de estudiantes son personas con discapa-

2. Recuerda la necesidad de tener en cuenta la reserva de plazas también para personal docente e investigador, y medidas para personal con discapacidad en formación.

cidad -0,7 % de las mujeres y 0,7 % de los hombres, lo que implica también que hay más mujeres que hombres con discapacidad en las universidades de la muestra-, a pesar de que un 6,7 % del total de la población en España la tiene. La mayor presencia se encuentra en la modalidad a distancia, en la que casi la mitad realizan sus estudios. Del mismo modo, la discapacidad más frecuente es la física y orgánica. Un aspecto preocupante en relación con las respuestas de estudiantes que participan en el estudio³ es que un 20 % dice sentir que los y las compañeras los tratan de forma diferente, un 15 % en el caso del profesorado. Asimismo, solo en torno al 14 % participa en actividades no académicas y un 64,7 % dice no hacerlo nunca o casi nunca.

Existe igualmente una muy baja representación de personas con discapacidad entre el personal docente e investigador (0,1 %), así como poca presencia de la discapacidad en los contenidos. De esto se desprende que las personas con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual y psicosocial, y en mayor medida mujeres, son consideradas incapaces de alcanzar los niveles educativos que se requiere para el resto de las personas. Existen centros educativos especiales para las personas con discapacidad y, aunque se escolaricen en centros ordinarios –la escuela primero y la universidad después–, en lugar de ser inclusivos, resultan poco adecuados para atender a la diversidad. La consecuencia es que el índice de fracaso escolar es elevado para quienes se alejan del estándar, como es el caso de las mujeres con discapacidad intelectual y psicosocial. Asimismo, y precisamente porque a veces la escuela no es un espacio conformado para convivir con la diversidad, las personas con discapacidad intelectual y psicosocial se sienten aisladas o son víctimas de acoso escolar. Y esta sensación de encontrar mayores dificultades la expresan también las mujeres con discapacidad entrevistadas para el VI Estudio Universia.

3. Participaron un total de 1386 estudiantes que se encontraban cursando sus estudios universitarios o que los habían terminado recientemente. Del total de encuestas realizadas, el 54,6 % correspondió a mujeres (757), el 43,5 % a hombres (603), el 1,2 % al género no binario (16) y el 0,7 % prefiere no dar este dato (10). Como el porcentaje de mujeres es mayor, también es probable que el resultado esté sesgado en este sentido.

3. Conclusiones

A partir de las ideas apuntadas con anterioridad, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La infrarrepresentación de las personas con discapacidad en los estudios superiores, que, al parecer, está acompañada de una menor inclusión de las mujeres con discapacidad, tiene su origen en la exclusión en niveles educativos previos.
- Las personas con discapacidad están en mayor medida presentes en modalidades de estudios a distancia.
- Entre el personal docente e investigador el porcentaje de personas con discapacidad es decididamente bajo.
- No hay datos suficientes y fiables que nos permitan determinar la situación de las mujeres con discapacidad. Como primer paso es necesario realizar un mapa de la realidad del sistema educativo que nos permita saber en qué medida las niñas y mujeres con discapacidad están representadas en el sistema educativo en todos los roles, así como, en su caso, la representación teniendo en cuenta si la discapacidad es intelectual/psicosocial, física, sensorial o si existen múltiples condiciones que puedan interactuar con las barreras.
- Las mujeres con discapacidad se enfrentan en el sistema educativo a las barreras derivadas de la discapacidad, las derivadas del género y las que se construyen a partir de su doble condición.
- Hay una enorme cantidad de talento desperdiciado.

4. Bibliografía

Ballesteros, Mari Cruz y Sabater, Susana (eds.), *Informe SUE 2018. La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español*, realizado a solicitud de CRUE y la Conferencia de Consejos Sociales, Madrid, CRUE, 2019. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/La-contribuci%C3%B3n-socioeconomica-del-sistema-universitario-esp%C3%B1ol-WEB.pdf>

- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Observación General 3 sobre mujeres y niñas con discapacidad*, 2016. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/3&Lang=en
- Observatorio Estatal de la Discapacidad, *Informe Olivenza 2022 sobre la situación de la discapacidad en España*, 2023. <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/Informe-OED.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Seguimiento de la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*, 2024. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FESP%2FFUIR%2F1&Lang=en
- Consejo Escolar del Estado, *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo Curso 2021-2022*, Secretaría General Técnica de la Subdirección General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, 2023. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>
- Viñas, Sonia; Gago, Marta y Sánchez, Carlos (coords.), *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*, Fundación Universia, 2024. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>

EJE IV.

Coeducar a través de los cuidados

11. EL TRABAJO SOCIAL EMANCIPADOR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: UN INSTRUMENTO DE TRANSFORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

— Juan Blanco-López

1. Introducción

Este capítulo está estructurado desde tres perspectivas íntimamente interrelacionadas y los aprendizajes generados con su puesta en acción: la del Trabajo Social, como práctica y disciplina académica; la de la experiencia como director de la Residencia Universitaria Flora Tristán (La Flora) y su proyecto de intervención en las (des)conocidas como las «Tres mil viviendas» de Sevilla durante diez años; y la de la dinamización de «Ovulando», un grupo de hombres universitarios por la igualdad que se genera en La Flora y una experiencia sobre cómo afrontar el debate sobre la masculinidad y la igualdad de género entre jóvenes universitarios.

Una triple perspectiva que enlaza el Trabajo Social, la intervención comunitaria y los estudios de género desde el feminismo y que permite analizar las dificultades a la hora de afrontar tanto los procesos de transformación hacia la igualdad de género de muchos hombres como el debate sobre las masculinidades (en plural), especialmente entre aquellos varones que en mayor medida se acercan o responden a eso que hemos venido en denominar *modelo hegemónico de masculinidad*. Un modelo difícil de alcanzar en la práctica pero que, al funcionar motivacionalmente, genera la expectativa de estar situado en la cúspide de la pirámide social y, en consecuencia, en el grupo social a partir del cual se generan los «otros sociales»: las personas y los colectivos a

los que hay que proteger (con el riesgo consiguiente de integración o control). Un modelo de masculinidad que no se alcanza con la sola tenencia de ciertas características físicas o sociales, imprescindibles pero que no te aseguran la pertenencia y la inclusión en el grupo. La masculinidad hegemónica ha de demostrarse constantemente, en todos los espacios y momentos, sobre todo a los otros varones que aspiran a formar parte de esa categoría y con los que se está en continua competencia, con el riesgo consiguiente de que cualquier muestra de «debilidad» termine con la expulsión –simbólica y práctica– del colectivo «hombres de verdad».

Antes de comenzar me gustaría hacer una aclaración: normalmente utilizo el femenino como genérico inclusivo. No solo porque en el ámbito de la intervención social –como en muchos otros espacios– las mujeres sean mayoría, por lo que parece más justo utilizar el femenino como genérico común, sino, fundamentalmente, porque supone un primer paso inexcusable a la hora de afrontar las desigualdades de género: la dejación explícita del privilegio que me proporciona la tenencia de un cuerpo interpretado y leído como masculino. Esto me permite representar el *nosotros* común, el ser humano, la especie en su conjunto, renunciando, por tanto, al privilegio del que se goza al presuponerse como parte de «lo normal», que no es otro que la invisibilidad social y el no ser percibido como parte de la «diversidad».¹

2. Construyendo el sujeto de intervención

La *intervención social* es un concepto directamente relacionado con la otredad. Se interviene con los otros sociales, aquellas personas o colectivos que tienen algún tipo de carencia o necesidad y sobre los que se implementa una acción que desata un proceso de transformación, en función de una argumentación determinada (Ruiz Ballesteros, 2005). Esta argumentación se sustenta sobre el concepto de *carencia* y, por

1. Hablando exclusivamente de características corporales en cuanto que varón cis, por otras características formo parte de algunas «diversidades» que me sitúan fuera del marco de la «normalidad» universitaria (*vid.* Guasch, 2022).

consiguiente, vuelve a estas personas visibles; se las nombra para que formen un colectivo. Esto supone dos procesos: el primero, señalarlos como aquellas personas o grupos que no cumplen con los estándares de la «normalidad» que da acceso a los derechos de ciudadanía y, por ello, a los recursos materiales o simbólicos asociados; y, en segundo lugar, también señala las características que deben poseer quienes pueden estar en el grupo que cumple con los estándares de la «normalidad», que paradójicamente les hace invisibles –lo normal no se nombra, se «oculta» tras etiquetas como «ciudadanía» o «inclusión»–. Sirva como ejemplo el tema de la diversidad sexual, donde las siglas que le son añadidas sucesivamente (LGTBIQ+), para hacerla más plural, en la práctica son definidas desde la «normalidad» heterosexual, que nunca parece incluida como parte de esa «diversidad sexual». En realidad, se acaba ocultando la diversidad de esta última categoría, que se nos presenta como un todo homogéneo.

Esta comprensión de la intervención social hace que el título de este capítulo resulte paradójico, ya que vincula el trabajo social –como disciplina y como profesión, directamente vinculada a la intervención– con la colectividad académica. Esto es, con aquella «comunidad universitaria» que inmediatamente remite a una realidad imaginada y mítica donde la diversidad está ausente y, por tanto, que neutraliza simbólicamente no solo la pluralidad real de esta, sino, sobre todo, las relaciones de poder y discriminación que determinan la inclusión o exclusión en dicha comunidad. Sin embargo, nuestra propuesta de intervención no va dirigida a aquellas personas que, por alguna causa física o social, (en función de la sexualidad, la etnia, los estándares psíquicos, económicos o corporales), tienen algún tipo de marcador que las distingue socialmente.

En nuestra propuesta relacionamos «intervención» con «normalidad», lo que supone, en la práctica, cuestionar una normalidad que se sustenta sobre la capacidad de acceso al poder, a los privilegios por ocupar sus espacios físicos y simbólicos. En nuestro contexto, en mayor o menor medida, esta normalidad suele coincidir con eso que hemos denominado *modelo hegemónico de masculinidad*, ese hombre entre 18 y 65 años, cis, caucásico o eurooccidental, con empleo, ca-

pacitado, heterosexual –o al menos heteronormativo– y con acceso pleno a los derechos de ciudadanía.

He ahí la paradoja, querer incidir en un grupo social que no es consciente de su pertenencia a ningún colectivo, con unas características que le permiten *ser* la normalidad, tan interiorizadas y asumidas social y corporalmente que son ignoradas por sus poseedores. Personas que no se perciben –ni en muchos casos son percibidos– como individuos genéricamente construidos. (Un discurso muy avalado por algunas corrientes del propio feminismo es el que percibe el concepto de *género* como sinónimo de *mujer*, incluso como cuestión de «sentido común». Así, una intervención con perspectiva de género suele remitir de inmediato a una intervención con la otredad, que en el caso del varón medio vendría constituido en primera instancia por las mujeres cis, las «de verdad».)

Cuando se habla de intervenciones con hombres vemos que la mayoría de las acciones que se implementan van destinadas hacia aquellos varones más alejados del modelo hegemónico de masculinidad, aquellos que tienen menos capacidad de acceso a los espacios de poder. Nos encontramos, así, intervenciones con menores migrantes no acompañados, varones en situación de privación de libertad, hombres en situación de sinhogarismo, etc. O en todo caso, con aquellos que han cometido algún tipo de agresión y están sufriendo algún tipo de condena penal. Rara vez nos encontramos con acciones e intervenciones pensadas para los hombres «normales», los varones integrados que más se acercan al modelo hegemónico. Y, cuando las encontramos, se caracterizan por poner el acento en la renuncia de privilegios, en asumir la «carga» de los cuidados, y pocas o escasas veces en las ventajas que para esos varones puede suponer asumir la igualdad y cuestionar los mandatos impuestos por unas determinadas relaciones de género (Cascales; Alonso y Blanco-López, 2022). Unos mandatos que en muchos casos comportan costes elevados para estos –parafraseando a Bourdieu (2006)– dominados por su dominación al empujarles a prácticas de riesgo social y personal, como hemos desarrollado en otros textos (Blanco-López, 2006; 2019).

Si este es un elemento relevante, no lo es menos la ausencia de la perspectiva de género en el análisis explicativo de multitud de conflictos sociales atravesados por las reglas la masculinidad. El género masculino no parece estar presente a la hora de comprender, analizar y sistematizar la fenomenología del *sinhogarismo* (Blanco-López; Valcuende y Cordero, 2019), de la población reclusa, de algunos procesos migratorios, del abandono escolar o de los accidentes de tráfico con muerte.

En definitiva, esta propuesta supone sustituir la mirada desde pares dicotómicos por la del continuo entre extremos. A partir de la deconstrucción de masculinidad y feminidad, se pretende con ello alcanzar una verdadera apuesta por la diversidad y la pluralidad.

3. «Ovulando»: un grupo de hombres en el contexto de la R.U. Flora Tristán

En La Flora la perspectiva de género se convierte en un elemento central a la hora de organizar tanto la vida interna como el proyecto social (Blanco-López; Maguilla y Almirón, 2019), generando dinámicas que por cuestiones de espacio no podemos desarrollar aquí. Entre ellas, sobre la base de la presión de muchas de las mujeres residentes y del equipo de dirección y gestión, surge la necesidad por parte de algunos varones residentes de generar un espacio propio y seguro, a partir del cual poder hablar de la significación de *ser un hombre*. Ser un hombre lastraba muchas de sus relaciones personales y sociales, generándoles diversos malestares. Tras algunas iniciativas de formación inidóneas, se decidió constituir un grupo de varones residentes más o menos estable, con vocación de permanencia (Blanco-López *et al.*, 2019).

Lo primero que suele llamar la atención es el nombre. Este surge por el hecho de su periodicidad mensual, y de ser un espacio y un momento que hacía aflorar los sentimientos, las debilidades y las sensibilidades semejantemente al mito de los procesos de ovulación femenina. Por eso, «Ovulando» se presentaba como una forma de

cuestionar mitologías biológicas en las que el cuerpo, en cuanto que sexo, se disocia del género; nosotros también tenemos un día al mes en el que estamos más sensibles, vulnerables, necesitados de cariño y solidaridad.

La propia existencia de este grupo de hombres *normales* llama la atención. Así, al comentarlo con un compañero antropólogo de mi grupo de investigación, rápidamente respondió: «de diversidad sexual, ¿no?». Su respuesta me hizo reflexionar. En su cabeza el colectivo «hombres» no podía formar parte del grupo. Si se hacía una intervención, si se planteaba una colectividad, alguna «tara» habría, alguna característica que lo situara dentro de la «diversidad». Cuando le comenté que no, que la única característica común era ser miembros de La Flora y ser vistos e interpretados como varones, no salía de su perplejidad. Algo similar ocurrió en las estructuras de igualdad de la propia universidad: no se entendía, se percibía como algo «exótico». Entre algunas mujeres, no faltaron tampoco las «sospechas».

El grupo sirvió para ver que, entre los jóvenes universitarios, el tema de la masculinidad era tan lejano como para el resto de los varones. En todos los casos era la primera vez que hablaban de ciertas cosas personales entre el grupo de iguales. Habían adquirido el lenguaje de la igualdad y en la mayoría de los casos habían asumido la igualdad de género como algo fundamental en su propia percepción de la realidad. Sin embargo, siempre se percibía la igualdad desde el lado de la renuncia de privilegios, que ellos ignoraban poseer. Nunca se habían planteado cómo funcionaban los mandatos de género, qué consecuencias tenían a la hora de tejer redes de apoyo: sus amigos simplemente «no hablaban de estos temas». Generar un espacio como «Ovulando» y participar en él permitió ver cómo habían construido su corporalidad desde unas bases no coincidentes con el imaginario de hombre igualitario, facilitando el poner palabras a sensaciones, a la forma de afrontar la sexualidad, a la afectividad, a la relación con sus iguales, y permitiendo la reflexión sobre cómo todo eso les había marcado con sus padres –más que con sus madres– y cómo sus cuerpos se habían convertido en un espacio sacralizado que no se podía tocar sin su permiso –es decir, en los que se había instalado la homofobia,

el miedo a ser considerados «mariquitas»-. Este elemento les había condicionado el aprendizaje, el acceso al ámbito de los cuidados de otras personas y al propio autocuidado.

«Ovulando» también nos permitió profundizar en las demandas sociales que se les exigían, en particular por algunas chicas, en sus dificultades para no dejar de ser atractivos para ellas y convertirse en meros «pagafantas». Durante la pandemia seguimos reuniéndonos en línea y descubrimos que ninguno de los hombres que formábamos el grupo –con independencia de la identidad sexual, la edad o la titulación– llamó nunca a nadie simplemente para saber cómo estaba, para charlar. Siempre que se llamaba o se quedaba con alguien era con una intencionalidad, aunque fuera mantener esa relación para que cuando acabara el confinamiento pudiera convertirse en una relación sexual. Los residentes estaban tan poco acostumbrados a esta práctica que, si llamaban a algún amigo sin motivo o si eran llamados por alguien, lo interpretaban como una señal de alerta, de que algo iba mal. Nos sorprendió tanto ese «utilitarismo» masculino interiorizado, invisibilizado y percibido como normal, que nos pusimos como «tarea» para el siguiente mes llamar a un colega simplemente para charlar. Nadie llegó al mes siguiente con la tarea realizada.

La experiencia de «Ovulando» demostró la necesidad y utilidad de los grupos de hombres, en la medida en que permiten cuestionar los modelos de masculinidad y feminidad generados por unas determinadas relaciones de género. Que es preciso «mirar» a estos hombres como un colectivo de intervención capaz de cuestionar unas determinadas relaciones de poder y privilegios en función del sexo, pero al mismo tiempo atender a aquellos que no se sienten incluidos en los procesos de intervención con perspectiva de género, donde, si aparecen, lo hacen como meros culpables, como responsables exclusivos de un injusto sistema de relaciones de género.

4. A modo de conclusiones

A partir de lo descrito podemos apuntar unas breves conclusiones, más que como un cierre como elementos a partir de los cuales seguir debatiendo.

La primera, la falta de consciencia, individual y social, acerca de la especificidad de los hombres como grupo histórica y genéricamente construido. Algo que, paradójicamente, provoca que la escasa intervención dirigida a los varones desde una perspectiva de género termine incidiendo en aquellos que, por unas razones u otras, están más alejados del llamado «modelo hegemónico de masculinidad» y escasamente en aquellos que *cumplen más* con dicho modelo.

La segunda, la dificultad de luchar contra un modelo de masculinidad, motivacional, que promete formar parte de aquellos que ocupan la cúspide de la pirámide social y capacitar para señalar a los otros sociales, a la otredad «vulnerable» necesitada de protección e intervención, con la consecuencia de ocultar los costes de poner en acción características sociales, aptitudes, comportamientos que se convierten en «prácticas de riesgo», tanto hacia ellas, como hacia ellos mismos y la sociedad en general.

En tercer lugar, en relación directa con lo anterior, no aplicar a los varones los mismos elementos de análisis que se aplican para las mujeres, desde una perspectiva de género e interseccional, implica dejar inadvertidas unas determinadas relaciones de género que explican los privilegios, pero también las desventajas que suponen para unos y otras dichas relaciones.

Y, por último, que la experiencia de «Ovulando» nos sirvió para ver la importancia de crear espacios con hombres «normales». Constituye, en este sentido, un ejemplo de cómo generar cambios en el enfoque sobre la desigualdad en las relaciones de género: partiendo no solo de los privilegios, sino también de las desventajas, personales y sociales, que comporta aspirar al «modelo hegemónico de masculinidad», un constructo teórico que en demasiadas ocasiones se confunde con los hombres de carne y hueso que lo encarnan.

5. Bibliografía

- Blanco-López, Juan, «Aproximación a la intervención social con perspectiva de género. La masculinidad como factor de riesgo», *Acciones e Investigaciones Sociales*, 22, 2006, pp. 179-195.
- Blanco-López, Juan; Valcuende, José María y Cordero Guadalupe, «Ejercer de hombres: masculinidad, invisibilidad y vulnerabilidad», en Martínez, Javier; Téllez, Anastasia y Sanfélix, Joan (eds.), *De-construyendo la masculinidad. Cultura Género e Identidad*, Valencia, Tirant lo Blanc, 2019.
- Blanco-López, Juan; Maguilla Gómez, María del Carmen y Almirón Mengíbar, Ana, «La Residencia Universitaria Flora Tristán: Un proyecto social de innovación, teórica y metodológica, con comunidades desde la perspectiva de género», *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 1, 2019, pp. 147-180.
- Blanco-López, Juan; Barrera Muñoz, Manuel; De la Vega López, Manuel y Maguilla Gómez, Joaquín, «Repensando la masculinidad “ovulando” análisis de la experiencia de un grupo de jóvenes universitarios en el acercamiento a las denominadas como “nuevas masculinidades” en el marco de la Residencia Universitaria Flora Tristán», en Carmona Paredes, Rosario y Sanfélix Joan (eds.), *En busca de buenas prácticas de masculinidades igualitarias desde el ámbito de la universidad*, Universidad Miguel Hernández de Elche, 2019, pp. 137-154.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2006.
- Cascales, Jorge; Alonso, Bakea y Blanco-López, Juan, «La intervención social con hombres desde un enfoque transformador de género: un reto para los equipos profesionales», en López Martín, R.; Conchell Diranzo, R. y Villar Herrero, M. (coords.), *Hoy es el mañana en la Educación Social*, Barcelona, Octaedro, 2022, pp. 132-143.
- Guasch Andreu, Oscar (ed.), *Salir del armario en la universidad*, Manresa, Edicions Bellaterra, 2022.
- Ruiz Ballesteros, Esteban, *Intervención social: cultura, discursos y poder: aportaciones desde la antropología*, Madrid, Talasa, 2005.

12. LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA INTERVENCIÓN CON HOMBRES

— Oriol Ginés Canales

1. Introducción

La respuesta a las consecuencias de las masculinidades hegemónicas ha estado siempre centrada en el castigo y la dominación de los hombres *malos* por parte de otros hombres supuestamente *buenos o normales*. Así, durante muchos siglos, e incluso ahora, la principal respuesta a ciertas actitudes y comportamientos –que son la punta del iceberg de la desigualdad y del poder patriarcal– ha sido utilizar la fuerza y la exclusión de los autores (asesinos, violadores, agresivos, maltratadores, adictos, etc.). La reacción responde habitualmente a la idea de que las causas y los efectos de la masculinidad son de carácter *individual* y, por lo tanto, son debidos a aspectos biológicos, condicionantes sociales o de enfermedad mental.

Se ha establecido de este modo una línea imaginaria –y falsa– entre los hombres que son vistos como *monstruos* y el resto –que no están vinculados de ninguna manera con ellos, ni en ideas ni actitudes, y aún menos en comportamientos–. Por consiguiente, se ha trasladado la idea de que las prácticas hegemónicas de los hombres son *naturales* –una naturalización de la desigualdad– y que, por ende, los hombres no pueden cambiar. Todavía hoy estas ideas son el eje vertebrador de la oposición al posible cambio de los hombres (Geldschlager y Ginés, 2013).

Durante los años sesenta y setenta, gracias al feminismo, se señaló la superioridad del hombre, en el orden de género, como causa de la desigualdad. Aun así, casi no se diseñaron respuestas adecuadas para los hombres, más allá de rechazar su machismo y su violencia. Se hicieron cambios legales y sociales impulsados y dirigidos a las mujeres –para compensar la desigualdad o para paliar sus efectos– y la mayoría de los hombres no hicieron mucho para cambiar las cosas, o directamente se opusieron. De esta forma, los hombres no han recibido alternativas o propuestas a la masculinidad hegemónica hasta hace muy pocos años. Como bien explica bell hooks, los hombres no se han sentido interpelados por el feminismo y la mayoría del movimiento feminista tampoco ha confiado en que quisieran hacer cambios, debido a su posición de privilegio y poder (hooks, 2021).

2. Políticas con impacto sobre los hombres

Finalmente, gracias a la visión feminista, que ve la desigualdad y la división del trabajo entre hombres y mujeres como la fuente de los problemas de la masculinidad, y gracias a algunas mujeres feministas, que han logrado acceder al poder político, se han impulsado en las últimas décadas programas con perspectiva de género dirigidos a hombres. Especialmente para hombres condenados por las nuevas leyes contra la violencia de género, incluyendo los que han tenido comportamientos más allá del asesinato y la violación –violencia psicológica, acoso, discriminación, etc.–. Asimismo, se han llevado a cabo programas en el ámbito de la paternidad positiva y los cuidados (Fundación CEPAIM, 2022).

Otras de las respuestas que se han dado a los hombres han venido como consecuencia de las políticas de compensación o equiparación para las mujeres –la discriminación positiva– que de repente han afectado a los hombres, como las leyes que regulan el matrimonio y el divorcio, la custodia compartida con las madres, los permisos de paternidad o las leyes contra la discriminación laboral. Estos cambios, impulsados nuevamente por las mujeres feministas, han contado con

el apoyo de muchos hombres, ya que algunos han visto que podían ser favorables si cambiaban sus roles en la sociedad.

Aquellos hombres que cuidan de sus hijos o hijas, que conviven con mujeres independientes económicamente, que comparten las tareas domésticas, las decisiones económicas, sociales y sexuales, o bien que quieren vivir libremente –como los hombres gais o bisexuales–, han visto el cambio como una ventaja. Muchas mujeres, además, gracias a estos cambios legales, han rechazado o han abandonado a los hombres que no asumían estos cambios. Es cierto, también, que algunos se han resignado a cambiar ciertos aspectos de su relación con ellas, algunos aspectos de su masculinidad.

3. Y, por fin, los cuidados

Podemos afirmar, pues, que la forma principal de cambio de la masculinidad hegemónica y patriarcal es a través de las prácticas de cuidados de los niños, chicos y hombres. El término *trabajo de cuidados* se utiliza para aquellas actividades y relaciones informales/familiares y formales/profesionales implicadas en la provisión de las necesidades físicas, sociales y emocionales de familias, niños, niñas y adultos. Los cuidados a menudo se realizan como *trabajo no remunerado* en el hogar y en el entorno familiar, pero los cuidados son un campo ocupacional importante, por ejemplo, en la educación, en la atención sanitaria y en el apoyo social. También podemos incluir el voluntariado en la sociedad civil y otros aspectos como las relaciones, las amistades y el autocuidado –es decir, el cuidado de la propia salud y el desarrollo– (Scambor *et al.*, 2017; Scambor y Gärtner, 2019).

Los cuidados son eminentemente hechos por mujeres y que los hombres los hagan ya representa un cuestionamiento del orden de género y de la división sexual del trabajo. Aun así, el cuidado de los hombres ha sido básicamente en aspectos instrumentales, no afectivos. Si dividimos las tareas entre aquellas que se hacen para poder cuidar pero que no implican el apoyo emocional –por ejemplo, transportar o acompañar a criaturas al colegio o a personas dependientes

al centro de salud– y las que sí lo implican y son el centro de los cuidados –consolar cuando alguien está triste o preocupada, pasar tiempo charlando o haciendo alguna actividad ociosa que quiere hacer la persona cuidada–, vemos que los hombres suelen dedicarse sobre todo a las primeras. Estar disponible y hacer cosas, pero quizás sin una vinculación afectiva con los cuidados, sin ocuparse y responsabilizarse. Esto supone muchas veces una *carga mental* y emocional para las mujeres. La gestión emocional de los vínculos es un trabajo de cuidados altamente feminizado, dentro y fuera del hogar (Alonso y López, 2019).

También supone una carga mental el hecho de que, aunque la ejecución material de algunas tareas esté siendo repartida de manera más equitativa, las mujeres siguen siendo las principales responsables de la gestión, organización y administración de los cuidados. Las mujeres:

[...] son quienes piensan qué comidas hay que preparar y qué habría que comprar para poder cocinarlas, saben qué medicamentos toman los integrantes de la familia, revisan las agendas y comunicaciones de la escuela y saben qué tareas y actividades especiales tienen los hijos y las hijas, e incluso tienen presente las fechas de cumpleaños de su familia política y les recuerdan a sus parejas que llamen para saludar. (PNUD, 2022)

En este sentido, es importante destacar que la implicación de los varones en las tareas de cuidados sigue siendo bastante selectiva, muchas veces acotada a aquellas que resultan más gratificantes, como los paseos, juegos y actividades recreativas o de entretenimiento con sus hijos e hijas. En cambio, resulta menos frecuente su participación en tareas vinculadas a la limpieza –cambiar pañales o ropa sucia, eliminar los piojos, cortar uñas, limpiarles cuando van al baño–, en el cuidado de la salud –ir al médico, estar con las criaturas si les duele algo, etc.– y en las relacionadas con la escuela –ir a reuniones escolares, participar en el chat de madres y padres, ayudar con los deberes, comprar los libros y el material, etc.–. Todavía menor es la participación de los hombres cuando se trata de los cuidados de personas

en situación de dependencia por vejez, enfermedad o discapacidad (PNUD, 2022).

4. Algunas dificultades

Los hombres se enfrentan a poderosas presiones sociales y estereotipos que los repelen del cuidado (Scambor y Gärtner, 2019). Los nuevos padres, por ejemplo, se enfrentan a expectativas contrapuestas para rendir bien como padres y rendir bien como trabajadores ideales sin cuidados a cargo. Uno de los problemas tiene que ver con la *naturalización* de los cuidados para las mujeres. En este sentido, si las mujeres no los hacen, van en contra del orden de género. Desde el punto de vista de la masculinidad hegemónica, cuidar no es natural para los hombres, y de alguna forma se debe poder explicar la excepción, argumentar y legitimar el papel de cuidador principal y responsable. A este respecto, los hombres acostumbran a hacerse responsables de los *cuidados por sustitución* cuando existe la ausencia de la cuidadora principal –las mujeres– por algún motivo. Por ejemplo, una gran cantidad de cuidadores son hombres mayores que cuidan de su pareja que está incapacitada o enferma, o bien hombres que son viudos o inmigrantes y que no pueden contar con la *cuidadora titular*, a la que deben suplir por necesidad (Martínez y Fernández, 2016). También, cuando la pareja gana más dinero, los hombres pueden *escoger* cuidar, a veces justificándolo con una lógica económica. O con la misma lógica, contratar los servicios de otras mujeres para que cuiden –limpiadoras, canguros, cocineras, etc.– cuando sus mujeres trabajan intensivamente fuera de casa. Lo mismo ha ido pasando a medida que los hombres han cogido excedencias –pocas–, reducciones de jornada o permisos de paternidad; han tenido que justificar lo que no se considera natural ante su empresa, su familia o incluso su pareja (Scambor y Gärtner, 2019). Más aún si las criaturas son muy pequeñas, espacio considerado *biológicamente* de la madre. Por último, los hombres cuidan porque las mujeres se lo piden, cuando estas no pueden más o porque establecen un reparto de los trabajos de cuidados desde el inicio de la relación.

En el caso del trabajo de cuidados profesional y remunerado, nos encontramos con una situación similar. Los hombres que eligen profesiones de cuidado deben justificarse, porque no son sus capacidades *naturales* –no estará capacitado– y por la pérdida de poder económico –no ganará suficiente dinero–. Estas lógicas hacen que se creen esos círculos viciosos donde menos hombres implica menos remuneración –brecha salarial– y menos remuneración implica menos hombres escogiendo profesiones de cuidados. Esto nos lleva a la situación actual de *segregación horizontal* y, por tanto, de *feminización de los cuidados*, también en el ámbito laboral. En Europa, si bien se observa una tendencia de hombres jóvenes a escoger más estas profesiones a la hora de estudiar –ya son un 20 % de todos los graduados en ámbitos de educación, servicios sociales o salud–, todavía son tan solo un 8 % los hombres que se dedican a estos ámbitos. Entre las mujeres, un 30 % se dedica profesionalmente a los cuidados (Holtermann, 2019).

5. El lento camino de la incorporación masculina a los cuidados

Ante esta realidad, poco a poco más hombres son capaces de abandonar esta lógica hegemónica y optan por recorrer el camino de los cuidados, ya sea en lo personal, en sus relaciones o en lo laboral. Para captar esta masculinidad alternativa, más conectada con el trabajo de cuidados, se ha creado el término *masculinidad cuidadora* (*caring masculinity*) (Scambor *et al.*, 2017; Scambor y Gärtner, 2019). Este término implica la integración sistemática de valores derivados de la ética feminista de los cuidados, como la interdependencia, el apoyo, la empatía, la atención y la corresponsabilidad. Esto incluye, pues, los aspectos que más lejos han quedado de las prácticas de cuidado de los hombres, que son lo afectivo y la asunción de la responsabilidad. Este último aspecto supone, pues, tener una idea, un plan y una motivación propia de por qué y para qué se quiere cuidar, y no solo hacer lo que se me pide que haga para cuidar pero que es ajeno a mí –ayudar en casa–.

Además, en relación con estas masculinidades cuidadoras, existe el concepto de *interdependencia*, a través del cual cuidar y ser cuidado forman parte de la vida de todas las personas. Así, dar valor e importancia a los cuidados que reciben los hombres, también de ellos mismos –autocuidado–, estaría directamente relacionado con su capacidad de cuidar. Y a la inversa, cómo cuidar de los demás puede ayudar a que los hombres se cuiden. Por lo tanto, el término *masculinidades cuidadoras* ha señalado también los beneficios de las prácticas de cuidado para los hombres, y cómo cuidar mejora el cuidado de uno mismo. Los beneficios potenciales del cuidado para los hombres incluyen una mejor calidad de vida y salud, así como mejores relaciones –con menos posibilidades de conflicto y violencia–.

6. La universidad como espacio de cambio hacia unas masculinidades cuidadoras

A partir de lo que se ha indicado en este artículo, no es difícil imaginar que la universidad debe tener un papel central en el cambio de las masculinidades. Por un lado, porque cada vez será más necesario incluir a los hombres en profesiones de cuidado y estos no van a tener, en general, ni el bagaje ni las actitudes necesarias que las mujeres llevan incorporando desde pequeñas a través de la socialización de género. Tampoco va a ser fácil que los chicos se decanten por según qué profesiones sin un esfuerzo como mínimo igual de intenso que el que se está dedicando, por ejemplo, a incluir a las chicas en las carreras STEAM (Holtermann, 2019). Además, todos y cada uno de los chicos que entran en la universidad acabarán trabajando en nuestra sociedad con la mochila cultural de sus padres y sus entornos, normalmente machistas, y es responsabilidad de los centros que estos futuros profesionales incluyan los valores de corresponsabilidad y cuidados como elementos fundamentales de su carrera laboral, que los fomenten en sus empresas o centros de investigación, pero en definitiva en sus familias y sus relaciones. No podemos esperar estos cambios en el ámbito laboral y familiar si no ofrecemos espacios de

discusión y debate en los estudios y las carreras, y en cualquier espacio universitario por el que pasen estos hombres.

Por otro lado, en sí misma la universidad es una estructura no ajena a los cambios en los cuidados y a cómo los hombres se adaptan a estos cambios. Cuando ya un 60 % de las graduadas son mujeres y en cambio el número de catedráticas está lejos de representar la paridad, la discriminación positiva ante los techos de cristal, pero también las actitudes sexistas hacia las profesoras, investigadoras o estudiantes, se vuelven un tema fundamental para las universidades. Y, si no queremos cometer los mismos errores que en el pasado, es necesario que la universidad tenga una política dirigida a los hombres tal que los responsabilice de los cambios necesarios para llegar a la igualdad, es decir, centrar el discurso en la capacidad de los hombres de cuidar en todos los aspectos de la práctica universitaria. Es imprescindible, a la vez, rechazar los discursos reaccionarios frente a los cambios que se exigen a los hombres para conseguir la igualdad, así como abrir espacios para que los hombres expresen sus malestares y sus dificultades ante tales demandas. No hacerlo puede dejar la igualdad, una vez más, solo en manos de la resistencia de las mujeres y de la lucha feminista de profesoras y estudiantes.

La universidad, como motor de innovación y progreso de las sociedades, es quien debe encabezar estas políticas de corresponsabilidad y cuidados para los hombres y con los hombres, y avanzar más allá de las clásicas apuestas por la discriminación positiva y la protección de las mujeres, que, siendo totalmente necesarias, se quedan cortas y excluyen de manera incomprensible a los que están ausentes mayormente de los cuidados y muchas veces obstaculizan los avances hacia la igualdad: los hombres.

7. Bibliografía

- Alonso, Bakea y López, Ángela, *Vístete despacio que tenemos prisa. Claves para el trabajo con hombres y masculinidades como estrategias para el logro de la igualdad*, Fundación Cepaim, 2019. <https://www.cepaim.org/publicacion/vistete-despacio-que-tenemos-prisa>
- Fundación CEPAIM, *Comparativa Internacional en Políticas de Masculinidades*, Ministerio de Igualdad, 2022. https://www.cepaim.org/wp-content/uploads/2022/06/Comparativa-politicas-masculinidades_delegaciongobviolenciadegenero_FundacionCepaim.pdf
- Geldschläger, Heinrich y Ginés, Oriol, «Abordaje terapéutico de hombres que ejercen violencia de género», *Formación médica continuada en atención primaria*, 20(2), 2013, pp. 89-99.
- Holtermann, Daniel (ed.), «Boys in Care. Strengthening boys to pursue Care Occupations. A handbook for teachers and vocational counselors working with boys and multipliers for gender sensitive vocational orientation», *European project «Boys in Care. Strengthening Boys to pursue Care Occupations (BiC)»*, 2019. https://vmg-steiermark.at/sites/default/files/2021-02/boys_in_care_2019_strengthening_boys_to_pursue_care_occupations_-_manual.pdf (boys-in-care.eu)
- hooks, bell, *La voluntad de cambiar, Hombres, masculinidad y amor*, Barcelona, Bellaterra, 2021.
- Martínez, Cristina y Fernández, Aharón, «Guía para la conducción de grupos de hombres por una paternidad responsable, activa y consciente», en Ajuntament de Barcelona e ICS, *Proyecto «Canviem-ho» en el programa de Atención a la Salud Sexual y Reproductiva de Barcelona*, 2016. <https://ajuntament.barcelona.cat/dones/sites/default/files/documents/guia-conduccion-hombres-paternidad-responsable-activa-consciente.pdf>
- PNUD, *Masculinidades Corresponsables. Promoviendo la participación de los varones en los trabajos de cuidados*, Buenos Aires, PNUD, 2022. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-11/Masculinidades%20Corresponsables%20-%20M%3%B3dulos.pdf>

- Scambor, Elli; Holter, Oystein G. y Theunert, Markus, «Caring Masculinities. Men as Actors and Beneficiaries of Gender Equality», en ICMEQ, *Documentation of the 3rd International Conference on Men and Equal Opportunities in Luxemburg*, 2016, pp. 27-37.
- con Gärtner, Marc, «Barriers and supportive conditions for caring masculinities», *Teorija in praksa*, 56, 2019, pp. 1087-1104.

13. CUIDAR EN COMUNIDAD DENTRO Y FUERA DE LA UNIVERSIDAD

— José María Lozano Estella

1. Introducción

En la actualidad estamos desarrollando un proyecto en el Centro Cívico Torre Llobeta denominado «Universidad de Barrio: Aula de feminismos y masculinidades». Un proyecto que surge de mi propia experiencia como psicoterapeuta con perspectiva de género y también de la toma en consideración de los efectos sociopolíticos que influyen en las personas más allá de los propios entornos personales y biológicos. Experiencia compartida y debatida con las personas que integran el Centro Cívico Torre Llobeta de Barcelona.

2. ¿Por qué universidad de barrio?

En mi consulta en el distrito de Nou Barris, en la ciudad de Barcelona, atiendo a personas con diferentes características que coinciden en un malestar en su mundo emocional, ético y moral. Muchas de estas personas están muy alejadas de los ámbitos educativos y del conocimiento académico, fundamentalmente por sentir que estas áreas culturales o intelectuales se encuentran muy alejadas de sus necesidades de supervivencia, precariedad y, en definitiva, de su vulnerabilidad cotidiana. Podemos hablar de dos mundos en clara desconexión. Un aspecto que nos debe llevar hacia una autocrítica o valoración de esta

realidad. Debemos tener presente que el acceso a un conocimiento en constante elaboración es una buena herramienta para afrontar conflictos y, a la vez, no caer en manipulaciones o mentiras.

Esta autocrítica o valoración es pertinente, en el sentido de que, dentro de los derechos fundamentales para todo ser humano, el sistema educativo y todas sus áreas de conocimiento deberían estar al alcance y ser compartidos por todas/os. Es imprescindible, por ello, construir políticas públicas, económicas y sociales que posibiliten acceder a unos principios de justicia e igualdad universal. Pensar cuáles serían algunos de los canales más adecuados para paliar esta desconexión nos compromete a todos por igual.

Esta reflexión la podemos abordar desde diferentes áreas, pero en nuestro caso lo haríamos desde los ámbitos universitarios o centros de estudios superiores. En este contexto deberíamos pensar si estamos haciendo en nuestros análisis, reflexiones o teorías un esfuerzo para acercarnos a las personas, especialmente a todas aquellas en situaciones más precarias y vulnerables. Porque no hacerlo podría llevarnos a una cierta irrealidad, a un enfoque elitista denotativo de poder y autoridad. El conocimiento no puede ser exclusivo de algunas/os privilegiados, tiene que ser compartido y poseer sensibilidad para llegar a todo colectivo humano, lo que implica hacerlo con un lenguaje claro y sencillo.

Debemos, por consiguiente, preguntarnos cómo construimos puentes entre los espacios universitarios y el público en general. Hemos de salir de nuestra burbuja académica, que tantas veces nos acaba alejando de las necesidades reales de las gentes. No podemos construir conocimiento para satisfacer nuestros egos y a la vez creer saber qué es lo mejor para todos. Lo contrario puede llevar a un cierto paternalismo, que a veces tanto criticamos.

¿Cómo construir puentes entre estos dos espacios en plena desconexión? ¿Cómo empezar, en principio, con un lenguaje asequible?

Tal vez podría ser de interés reflexionar sobre unas palabras del historiador Yuval Noah Harari en una entrevista publicada en 2024 en el periódico *El País*. Decía:

Cuando estás metido en el doctorado y escribes artículos académicos, lo haces de tal manera que guste a tus colegas/es, con ese código que sabes que les gustará. He tenido que olvidarme de todo ello y reaprender a escribir para hacerlo posible. Mi trabajo es establecer puentes entre este conocimiento más sesudo y el gran público. Si no llegas a ellos/as, se origina un vacío donde entran las mentiras.

Pero ¿de qué vacío habla Yuval Harari?

Posiblemente, la referencia es hacia el mundo emocional de las personas. Un gran número de personas se encuentran atrapadas en todo el mundo por una enorme precariedad, lo cual incide en un incremento de su vulnerabilidad y en que se encuentren totalmente centradas/os en aspectos de la propia supervivencia. Esto conduce hacia emociones primarias, como los miedos, con una demanda clara de cuidado y protección. Algo totalmente lógico, porque la idea de supervivencia es una de las primeras sensaciones que tenemos al nacer y nos sitúa en dependencia respecto a las personas que asumen el cuidado. La experiencia de dependencia es, por ello, anterior a la propia autonomía o libertad, pudiendo bloquear todo pensamiento reflexivo. Un síntoma de esta situación es el volumen considerable de personas con ansiedades, depresiones, tendencias suicidas, etc. Y esto puede ser no tan casual si tenemos presente que el malestar de nuestra salud mental es uno de los mejores negocios del capitalismo. Un sistema que tiende a poner el foco de la responsabilidad sobre las propias personas, cuando, en realidad, suele ser el propio sistema el responsable de tales efectos perniciosos. Conviene ir con cuidado con términos como *empoderamiento*, *resiliencia*, *autoestima*, *si quieres puedes*, etc., que pueden encerrar una cierta dosis de perversidad cuando depositan toda la responsabilidad en la propia persona, liberando al sistema de la suya.

El miedo generado por estas situaciones (salpicadas, además, de sentimientos de soledad, rabia e incertidumbre) nos hace centrarnos en nosotros mismos y demanda soluciones concretas, terrenales y urgentes. El miedo nos hace sensibles a la escucha de cantos de sirena populistas o emitidos por líderes que prometen soluciones milagrosas

para calmar nuestras emociones desbordadas. A veces, sus soluciones pasan por desviar la responsabilidad, y, por ello, la culpa, a otros colectivos normalmente más precarios. Un aspecto muy usual en sociedades tan polarizadas como las actuales, con sus famosos «ejes del bien» y «ejes del mal».

Estos tiempos de incertidumbre nos hacen más fácilmente manipulables, como sugiere Eva Illouz:

Este miedo es la fuerza motriz de la política en general y de la política fascista en general. Una clase política muy sofisticada y versada en las artes de la manipulación y las mentiras. Esto es lo que permite a los actores más poderosos de la sociedad, las corporaciones y grupos de presión, utilizar el Estado para satisfacer sus propios intereses en detrimento de la misma democracia. Más allá de los golpes militares, las democracias pueden de esta forma morir lentamente y el populismo es una de las formas políticas que adopta esta muerte lenta. (Illouz, 2023, pp. 11-15)

Nuestro mundo emocional, ese que nos envuelve en nuestro día a día y que se halla a veces atrapado por la precariedad, se convierte en un instrumento de manipulación por la vulnerabilidad que lo envuelve. Parfraseando un eslogan feminista, podemos decir que «lo personal es político».

Ante tiempos de incertidumbre, como los actuales, debemos crear condiciones que ayuden a nuestro psiquismo para hacer más tolerable y a la vez combativo nuestro propio malestar. El conocimiento, el acceso a toda forma de pensamiento educativo, es una de las herramientas que pueden funcionar de forma preventiva ante todas esas estrategias de manipulación y mentiras. Por ello, quienes nos movemos en los ámbitos universitarios o de estudios superiores debemos comprometernos en llegar de una forma clara y sencilla al público en general. Nuestra misión no es competir con otros colegas/es para imponer nuestras verdades, sino compartir, con el objetivo de llegar a todos/as. Crear un puente entre esos dos mundos, abandonar ciertos elitismos o sentimientos de superioridad, son premisas necesarias para

ser creíbles. Hay que hacer el esfuerzo de teorizar con un lenguaje cotidiano y accesible si queremos que el conocimiento se encuentre dentro de la esfera de la igualdad y justicia. Ese puente entre los dos espacios es el deseo con el que nace nuestra Universidad de Barrio.

3. ¿Por qué un aula de feminismos y masculinidades?

Lo primero que se tuvo en cuenta fue la perspectiva de género, porque este aspecto ha faltado en todas las revoluciones que los hombres hemos hecho a lo largo de la historia.

El movimiento feminista nació y creció como una revolución para cambiar los paradigmas de política, economía y sociedad. Una revolución paralela a otras como la marxista y la liberal, aunque a diferencia de estas la feminista no fue tan recogida en los libros de historia como aquellas y mucho menos en los ámbitos escolares. Las revoluciones marxistas y liberales emergieron bajo una necesidad de cambio y la idea de que el progreso nos daría un mundo mejor. Pero ¿qué tipo de progreso hemos conseguido, cuando la historia nos ha traído guerras mundiales, hambrunas, exterminios, genocidios y una auténtica devastación de nuestro propio hábitat terrestre?

¿Por qué es necesario ahondar en la historia del feminismo?

En la raíz de esta revolución, el concepto de *igualdad* va más allá de hombres y mujeres: habla de una justicia universal y de igualdad transversal a sexos, razas, clases o etnias. Por ello, pone la economía al servicio de la vida digna/saludable para todas/os, y no en función de los beneficios económicos, que acaban generando una discriminación cada vez más abismal. El respeto a una vida digna no solo incluye a las personas, sino que trasciende al mundo animal y al propio planeta que nos posibilita la vida.

La revolución feminista, al dotar de una perspectiva de género a las revoluciones anteriores, añade el cuidado de todos/as como eje central de toda política. Hablar de *cuidados* da lugar a la empatía, a los afectos como instrumento educativo primordial en toda área del conocimiento. Una revolución donde el amor adquiere todo su significado y hace

de la vida del planeta una construcción basada en redes de afectos y cuidados. De esta manera, la libertad no se individualiza a costa de los demás y posibilita una construcción en igualdad.

Esta revolución del feminismo nos concierne a los hombres, al beneficiarnos a todos/as por igual. De hecho, nos libera del corsé de la violencia, de ese mandato de muerte en las guerras, de esa forma de ver en la destrucción de los demás una forma de liberación que en realidad es un bucle eterno de violencia. Por eso es preciso liberarse de la manipulación consistente en hacernos ver el feminismo como una guerra de sexos, una modalidad del clásico *divide y vencerás*. Como hombres, deberíamos preguntarnos, en cambio, cómo sería el hombre que naciera en una estructura donde ese tipo de revolución triunfase. Cómo dar lugar a una nueva forma de masculinidad es una incertidumbre que nos debe llevar a explorar un mundo donde los cuidados sean el eje de la vida pública y privada.

El objetivo no sería buscar la igualdad en el mundo que hemos construido –con sus diferenciaciones, marginación y formas violentas de resolver los conflictos–, sino basarla en la construcción de un sistema económico, político y social distinto. Y es ahí donde se puede sacar inspiración del feminismo originario, ahora objeto de manipulaciones interesadas.

4. Áreas educativas en la universidad de barrio

La idea esencial que tenemos en cuenta en cualquiera de las áreas de conocimiento que hemos pensado como punto de partida, y que podrán ir cambiando a lo largo del tiempo, parte de unas premisas claras:

- a) Por muy compleja que sea, cualquier idea deberá expresarse en un lenguaje sencillo y de fácil entendimiento para cualquier persona.

- b) No hay que partir de verdades absolutas: solo el respeto de las diferencias nos puede acercar a una escucha atenta y a una tolerancia no meramente nominales.
- c) Comprender la mediación como una forma de integración, y no de exclusión o marginación.

Desde estas premisas hemos pensado en diferentes formas de tender puentes entre los ámbitos universitarios, o de estudios superiores, y las personas de nuestro barrio, como instrumento de coeducación entre ambos.

Detallamos, a continuación, algunas de las áreas o temáticas de las que partimos, si bien, por el momento, somos muy pocos quienes hemos iniciado este proyecto, cuyo crecimiento está necesitado de ayuda y colaboración.

4.1. Historia del feminismo: amor y revolución

Esta es una asignatura troncal, por lo que hemos pensado en darle un enfoque completamente académico.

Como hemos comentado antes, el objetivo sería enmarcar el movimiento feminista dentro de una teoría crítica de los sistemas revolucionarios de la historia. Una forma de poner en el foco en muchas mujeres oscurecidas por la historia cuyas ideas, al ser explicadas, sirvan para impulsarnos hacia un pensamiento más amplio y crítico. Una forma de ver la raíz del feminismo.

Este taller, como todos los que pensamos realizar, no quedará en el ámbito de lo privado, sino que dará lugar a charlas abiertas, videos, películas y exposición de cuentos infantiles, siempre con el objetivo de hacer una difusión accesible a una mayoría de personas.

4.2. Club de lecturas

Espacio para debatir sobre libros, textos y artículos de actualidad. Como primera posibilidad, hablar sobre el *consentimiento*, la ley del *sí es sí* o las disyuntivas respecto de la prostitución: despenalización, abolición o regularización. Temas de actualidad que susciten discusión y puedan dar lugar a charlas o exposiciones públicas para compartir ideas lo más ampliamente posible.

4.3. Sesiones monotemáticas

Esperamos implicar a personas especializadas en temas diversos, para que puedan exponerlos abiertamente: patriarcado, roles de género, paternidades corresponsables, violencia de género, economía feminista, ecofeminismo, feminismo liberal, etc.

El objetivo es debatir sobre todos estos temas –muchas veces tratados de forma tendenciosa por los medios de comunicación o grupos de interés– y ofrecer una visión más amplia que fomente un pensamiento crítico.

4.4. Cuentos con perspectiva de género

Nuestro deseo es introducir cuentos con perspectiva de género, para de esta forma ofrecer otra mirada a narraciones que han sido concebidas sobre una estructura patriarcal. Cuentos para ser leídos en espacios públicos donde poder desvelar, debatir y contraponer, acercándonos a un espacio de crianza entre padres y madres.

4.5. Cinefórum

Otra forma de atraer a diferentes personas es la proyección de películas que puedan conducir a un debate sobre los temas que se hayan podido hablar en el resto de áreas.

4.6. Movimiento de hombres: Xarxa 21 d'Octubre

El 21 de octubre es una fecha que, en toda España, busca movilizar a los hombres contra la violencia machista y a favor del cuidado de la vida. Por eso tenemos presente, en cualquiera de nuestras áreas, sensibilizar la mirada de los hombres en una dirección que nos lleve a otro sistema de vida fundamentado en los cuidados. Los hombres debemos significarnos en este tema, salir a la calle, movilizarnos para dar más fuerza al cambio. Confluir con las mujeres que también buscan la igualdad dentro de un nuevo orden social. Dejar de estar divididos y ser más conscientes de que, unidos, el camino nos puede acercar a esa utopía, desde el entendimiento de que un cambio de actitud hacia el mundo de los cuidados está en sintonía tanto con las vidas de las personas atrapadas en guerras, exterminios o hambrunas como con el necesario cuidado de nuestro planeta, que nos regala la vida con su extraordinaria naturaleza.

5. Conclusión

Coeducar en la Universidad no puede quedar tan solo como un análisis intramuros. Ha de extenderse más allá de sus propias fronteras para generar una comunidad en la que todos/as no sintamos representados. La universidad no puede generar conocimiento solamente para un determinado grupo, una elite, sino que ha de recoger y analizar reflexivamente problemáticas, necesidades y déficits culturales de la población, como base de sus propias elaboraciones teóricas.

En Universidad de Barrio nos proponemos hacer llegar ese conocimiento que genera el ámbito universitario a capas de población tradicionalmente ajenas a él. Una apertura al conocimiento accesible a cualquiera y en que cualquiera pueda participar a través de su experiencia, de las necesidades reales de las personas. Para ello, es preciso que la comunicación sea comprensible para todos/as sin exclusión, es decir, evitar el elitismo y el narcisismo que suelen ser vistos como características del mundo universitario o académico, percibidos como

ajenos a problemas cotidianos asociados a la vulnerabilidad y la precariedad de las personas.

Nuestra Universidad de Barrio ha arrancado sus actividades con un aula sobre teoría e historia del feminismo como asignatura troncal enfocada desde la Teoría Crítica. Un modo de desnudar la visión sesgada de la realidad económica y política propia de los hombres dentro de nuestra estructura patriarcal.

6. Bibliografía

Illouz, Eva, *La vida emocional del populismo*, Buenos Aires, Katz, 2023.

14. CUIDADOS, DERECHO Y ADMINISTRACIONES PÚBLICAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: DE LAS CIUDADES A LAS UNIVERSIDADES CUIDADORAS

— Ricard Gracia Retortillo

1. Introducción

En las siguientes páginas se exponen algunas reflexiones sobre la interacción entre tres elementos: uno, los *cuidados*, como concepto construido e impulsado desde el feminismo en los últimos años; dos, las Administraciones públicas, como actor encargado del diseño y ejecución de las políticas públicas de cuidados; y tres, el Derecho, como sistema normativo que ordena ambos. Estas reflexiones encajan en una investigación más amplia sobre la forma en que el Derecho (Administrativo) contribuye a implantar la centralidad de los cuidados en la esfera pública y cómo, a su vez, dicho proceso impacta en una cierta transformación de las Administraciones públicas y su régimen jurídico. Para ello, se utiliza como caso-testigo el de las «ciudades cuidadoras», que recoge las recientes iniciativas locales que han apostado por un enfoque transversal, integral y feminista en las políticas de cuidados.

Todo ello forma parte del proyecto de investigación «Ciudades cuidadoras. Competencias y formas de gestión de los servicios de atención a las personas en las grandes áreas urbanas»,¹ actualmente en ejecución y cuya breve presentación quiere servir a los objetivos de

1. Financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia (Ref.: PID2022-141428NA-I00) y cuyos IP son los Drs. Marc Vilalta Reixach y Ricard Gracia Retortillo (UB).

esta obra colectiva desde al menos dos perspectivas. De entrada, como un ejemplo –no el único ni necesariamente un tipo ideal– de cómo la investigación universitaria permite alimentar y llevar al aula una docencia basada en la coeducación, en asignaturas vinculadas, por ejemplo, al Derecho Administrativo, al Derecho Local o a las Políticas Públicas. A su vez, el caso de las ciudades cuidadoras bien podría ser de utilidad como modelo institucional mediante el cual incorporar la ética del cuidado a las instituciones públicas y que las universidades podrían tomar como referencia para avanzar en la construcción de espacios de coeducación e igualdad real y efectiva, tanto en el interior como fuera de su propia organización.

2. Cuidados y Administraciones públicas con perspectiva de género: el fenómeno de las *ciudades cuidadoras*

En la actualidad, las Administraciones públicas de los distintos niveles territoriales son actores imprescindibles en la definición y ejecución de las políticas públicas de cuidados, en las que la inclusión de la perspectiva de género constituye uno de los retos ineludibles. De ello da cuenta la aparición de las «ciudades cuidadoras».

2.1. El sistema de cuidados ante el reto de la igualdad de género

La satisfacción de las necesidades de cuidado de las personas en situación de vulnerabilidad (sin recursos, menores, mayores, con discapacidad, etc.) es una constante en la historia de la humanidad. Su evolución muestra el tránsito desde una provisión exclusivamente privada (familia, entidades sociales y religiosas) a su amplia publicación actual (Garrido Juncal, 2020). La constitucionalización del Estado social de Derecho ha consolidado un sistema que combina la responsabilidad pública en la garantía de las necesidades básicas a la ciudadanía, una intensa intervención administrativa (de ordenación y gestión de servicios públicos) compartida entre los distintos niveles

territoriales, y, por último, la coexistencia y colaboración con la iniciativa privada (social y mercantil).

A pesar de la existencia de la red pública de servicios, el peso de las familias en la provisión de los cuidados sigue siendo elevado y viene ejerciéndose todavía de forma muy mayoritaria por mujeres, tanto en el caso de las tareas de cuidado remuneradas como en el de las no remuneradas (Ezquerro, 2011). Datos que, junto con las conocidas transformaciones socioeconómicas de las sociedades postindustriales y las últimas crisis globales, sitúan la igualdad de género como uno de los principales retos del Estado del bienestar (Esping-Andersen y Palier, 2010). Dos tendencias recientes confirman –y explican– tal conclusión.

- a) En primer lugar, la incorporación protagonista de los cuidados al debate público y a la agenda política de la mano de las teorías y movimientos feministas. Aunque la pandemia de la COVID-19 la ha acelerado y propulsado,² esta preocupación contaba ya con un amplio bagaje en la academia. Todo ello ha servido para diagnosticar la «crisis de los cuidados» (Ezquerro, 2011), así como para reivindicar y construir una ética (Camps, 2020), un urbanismo (Col·lectiu Punt 6, 2016) e incluso un modelo económico y democrático (Tronto, 2013) que defiende la centralidad de los cuidados en la sociedad y en el diseño de las políticas públicas (Comas, 2014) y el reconocimiento y garantía de los correspondientes derechos (Marrades, 2023).
- b) En segundo lugar, el crecimiento y la transformación de las ciudades las posiciona como nuevos actores políticos a nivel global (Auby, 2020) llamados prioritariamente al diseño e implementación de políticas en favor del *desarrollo sostenible* (mediante

2. Vid. *Estrategia Europea de Cuidados*, aprobada por la Comisión Europea (COM[2022] 440 final, 07.09.2022) y el *Documento de Bases por los Cuidados*, aprobado por la Mesa asesora del Ministerio de Igualdad (2023).

los Objetivos de Desarrollo Sostenible³ y las Agendas urbanas).⁴ Con ello se dota a la autonomía local de una nueva dimensión «comprometida ya no solo con las libertades y la democracia, sino especialmente con la solidaridad humana» y, por tanto, con la inclusión social y de género (Font y Galán, 2020).

2.2. Las ciudades cuidadoras como respuesta: caracterización

En la intersección de las dos tendencias anteriores aparece el fenómeno de las «ciudades cuidadoras». En los últimos años, son numerosos los gobiernos locales que apuestan por autodefinirse como «cuidadores» (entre otros, los municipios de Madrid,⁵ Barcelona⁶ o la «alianza de municipios» promovida por la Diputación de Barcelona).⁷

En una clara manifestación de las denominadas *ciudades adjetivadas* (De la Sierra, 2020), el modelo de «ciudad cuidadora» busca diseñar una «estrategia integral y transversal para reorganizar los cuidados en clave feminista y comunitaria y ubicarlos en el centro de sus políticas socioeconómicas». La concreción de dichas estrategias –siguiendo aquí sus manifestaciones más acabadas (Ezquerro y Celi, 2023)– arroja la siguiente caracterización:

- a) La superación del «falso dilema» entre las aproximaciones centradas alternativamente en el mercado de trabajo remunerado o en los cuidados dentro del espacio doméstico. Así, se recogen tanto políticas de redistribución más equitativa de las tareas de cuidados en el interior de las familias y entre estas y el resto de

3. El ODS número 11 de la Agenda 2030 de Naciones Unidas persigue que «las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles».

4. El 6.º de los objetivos estratégicos de la Agenda Urbana Española, adoptada por el Consejo de Ministros el 19 de febrero de 2022 es el «fomento de la cohesión social y la búsqueda de la equidad» y se concreta en la «búsqueda de la igualdad de oportunidades desde una perspectiva de género, edad y discapacidad».

5. «Plan Madrid Ciudad de los Cuidados», 2016-2019.

6. «Mesura de govern per una democratització de la cura 2017–2020».

7. «Declaració per uns municipis i comunitats cuidadores» (24 de febrero de 2022). <https://www.diba.cat/documents/364239618/0/Declaracio%CC%81+municipis+i+comunitats+cuidadores.pdf/db8a0778-01b4-7c17-92bd-4e73494e40ea?t=1645796374642>

actores, como políticas de reconocimiento y valorización social, económica y política de los cuidados, garantizando derechos y prestaciones tanto a las personas cuidadas como a las cuidadoras, sean o no profesionales, así como la representación de todas ellas en el diseño y ejecución de las políticas.

- b) La intervención de una pluralidad de actores diversos, tanto públicos (municipio, entes locales supramunicipales u otras administraciones) como privados (de iniciativa social o mercantil), fomentando la participación ciudadana (p. ej.: a través de redes comunitarias).
- c) La diversidad de medidas y acciones municipales adoptadas, mediante un variado catálogo de formas de intervención administrativa: planificación y programación, fomento (subvenciones), prestación de servicios, formación de personas cuidadoras, sensibilización e información al público, etc.
- d) Su enfoque transversal, que persigue integrar el valor de los cuidados en el conjunto de políticas municipales, pero que también obliga a plantearse cómo cohonstar esta «perspectiva de cuidados» con las ya existentes y que incluso podrían verse subsumidas en ella (particularmente, la transversalidad de género).
- e) Su carácter integral, de modo que la estrategia de cuidados busca cambios a escala local, que, a su vez, son el primer paso para otros más generales o estructurales. Con ello no solo se incide en las agendas y competencias de los otros niveles de gobierno, sino que incluso puede llegar a ponerse en duda la cobertura competencial municipal o local (p. ej.: en materia de derechos laborales).

3. Cuidados y Derecho: sobre las implicaciones jurídicas de los cuidados

La atención a los cuidados desde una perspectiva jurídica (y administrativa) pone de manifiesto la necesidad de dar respuesta a interrogantes en dos dimensiones: una de tipo conceptual (*qué son*) y

otra relativa a la gobernanza de los cuidados (*quién y cómo* ordena su prestación).

3.1. Hacia un concepto jurídico(-público) de *cuidados*: derechos y servicios

Preguntarse *qué* son los cuidados para el Derecho exige partir del su carácter pluridisciplinar y con ello advertir acerca del potencial carácter expansivo de este concepto. Como muestra nuestro caso-testigo, los cuidados incluyen situaciones objeto de protección a lo largo de todo el ciclo vital, que pueden ser atendidas mediante actores e instrumentos muy diversos, y que se proyectan tanto sobre las personas necesitadas o receptoras como sobre aquellas que ejercen las tareas de cuidado.

En este contexto, está pendiente todavía un análisis jurídico sistémico del concepto de *cuidado* (De las Heras, 2017). De entrada, no es un término incorporado explícitamente al Derecho positivo vigente, al menos no de forma generalizada y completa. Las aproximaciones académicas son también parciales, limitadas a determinadas áreas jurídicas (Derecho del Trabajo, de Familia, etc.). En el ámbito del Derecho Público, hallamos propuestas recientes para un reconocimiento constitucional de los «derechos *del* cuidado», que incluirían tanto el derecho *al* cuidado como *a* cuidar y se configurarían como derechos sociales y con un amplio contenido prestacional por parte de los poderes públicos (Marrades, 2023).

Por su parte, no contamos con análisis específicos sobre el alcance del concepto de *cuidado* en el ámbito jurídico-administrativo. Algunos avances en este sentido podrían atender a:

- a) Su delimitación respecto a conceptos afines tradicionales, como los *servicios sociales* o la *acción social*, respecto de los cuales el cuidado parece tener un carácter más transversal;
- b) La clasificación de los servicios de cuidado como servicios a las personas, en tanto que distintos de los servicios de base territorial y económica, y que se caracterizan por su vinculación a

los derechos fundamentales y la dignidad humana, su finalidad preventiva y de cohesión social, lo cual, a su vez, exige una amplia cobertura y personalización, un tratamiento integral e individualizado, la proximidad entre proveedor y usuario y la solidaridad en su provisión y financiación.⁸

3.2. La gobernanza de los cuidados: el valor de la proximidad y la solidaridad

La pluralidad de actores e instrumentos que intervienen en el sistema de cuidados responde a un modelo de gobernanza multinivel, que cabe, no obstante, someter a revisión en cuanto al *quién* y el *cómo* lleva a cabo la ordenación, gestión y financiación de los servicios de cuidados.

En este sentido, sus especiales características –como servicios personales, basados en la proximidad y la solidaridad– condicionan tanto la determinación del nivel de gobierno competente como también la forma y modalidad de gestión de los servicios de cuidados. Así, cabe defender un modelo que, por un lado, asigne las competencias preferentemente al gobierno local, en cuanto que nivel más próximo, y, por otro, opte por formas de gestión que prioricen la calidad y la inclusión social en su prestación.

A partir de aquí, el necesario refuerzo de los poderes y capacidades de los gobiernos locales en esta materia pasan, primero, por la promoción del equilibrio territorial y la cooperación entre las distintas administraciones competentes (sea a través de entidades supra-municipales o de formas de cooperación territorial), pero también por una colaboración público-privada que permita atribuir un papel protagonista a las entidades no lucrativas frente a las de carácter mer-

8. Comisión Europea, Comunicación «Un mercado único para la Europa del siglo veintiuno. Servicios de interés general, incluidos los sociales: un nuevo compromiso europeo» COM(2007) 725, de 20.11.2007.

cantil, optando por las vías de flexibilización del régimen general de contratación pública.⁹

4. Epílogo. Cuidados y Universidad: ¿para cuándo *universidades cuidadoras*?

El contexto de esta publicación admite –e incluso demanda– una última pregunta: en una ciudad o sociedad cuidadora, ¿qué papel corresponde a la universidad?; ¿pueden y deben también *cuidar* las universidades?

De entrada, hay, a nuestro juicio, razones para afirmar la *necesidad* de que así sea. Aunque podría parecer que la idea del cuidado se vincula, en el ámbito universitario, solo a tareas investigadoras –como las que hemos expuesto aquí–, lo cierto es que la universidad no deja de ser una organización de personas, necesitadas y prestadoras de cuidados, tanto dentro como fuera de la propia institución. Así lo puso claramente de manifiesto la pandemia, que acabó por «exacerbar el modelo de universidades *descuidadas*» (Fardella y Alonso, 2022). Pero es que, más allá de coyunturas, así se deriva también de la propia misión universitaria de transformación social. Construir sociedades cuidadoras es también función propia de la universidad.

Admitida su necesidad, la dificultad reside en el *cómo* hacer realidad la universidad cuidadora. Seguramente la respuesta requiera de un enfoque estructural que revise un sistema subordinado en exceso a la productividad y la rentabilidad (Berg y Seeber, 2022). Mientras tanto, la estrategia universitaria a favor de los cuidados puede inspirarse en la ciudad. De un lado, con un *enfoque integral*, que incida tanto en la vertiente interna y organizativa (garantizando los derechos –y obligaciones– de cuidados de los distintos colectivos de la comunidad universitaria) como en la externa (asumiendo el papel

9. Sobre ello, es de interés el debate sobre la naturaleza jurídica del concierto social y la admisibilidad de algunas de sus regulaciones autonómicas que han incorporado la exclusividad de las entidades no lucrativas (Garrido Juncal, 2020 y, con posterioridad, la Sentencia del TJUE de 14 de julio 2022, asunto C-436/20, caso ASADE).

de liderazgo que debe desarrollar como motor del conocimiento y la innovación). Además, procede una actuación *transversal* dirigida al conjunto de las funciones universitarias (investigación, docencia, gestión y transferencia).

Contamos ya con algunos instrumentos que –de forma más o menos consciente– avanzan en esta dirección. Junto a los planes y protocolos en materia de igualdad, claramente llamados a incorporar la perspectiva de cuidados, se han elaborado guías¹⁰ que, pese a su carácter solo recomendatorio, sí visibilizan una cultura organizativa del cuidado. En cuanto a la docencia, parece idóneo el trabajo a través de las competencias transversales (como el compromiso ético, la sostenibilidad o la perspectiva de género) y de metodologías como el aprendizaje-servicio, que ponen en valor social el cuidado (algunas experiencias en Turull y Expósito, 2023). En el ámbito de la investigación, procede reivindicar prácticas, individuales y colectivas, que desafíen «la cultura de la rapidez en la academia» y promuevan los espacios de pensamiento común, colaboración y bienestar que también *cuidan* del conocimiento (Berg y Seeber, 2022).

5. Bibliografía

- Auby, Jean Bernard, «El papel de la ciudad como nuevo sujeto político-institucional», *Anuario del Gobierno Local 2019*, 2020, pp. 189-202.
- Berg, Maggie y Seeber, Barbara K., *The «Slow Professor»*. *Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*, Ed. U. Granada, 2022.
- Camps, Victoria, *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*, Barcelona, Arpa, 2020.
- Collectiu Punt 6, *Urbanismo feminista. Por una transformación de los espacios de vida*, Barcelona, Virus, 2019.
- Comas D'Argemir, Dolors, «Los cuidados y sus máscaras. Retos para la antropología feminista», *Mora*, 20, 2014, pp. 167-182.

10. *Guia de cures, conciliació i gestió del temps*, Universitat de Barcelona (2023). <https://www.ub.edu/porta/web/igualtat/en-detall/-/detall/guia-de-cures-conciliacio-gestio-del-temps-a-la-comunitat-universitaria>

- De la Sierra, Susana, «Las ciudades adjetivadas», *Revista General de Derecho Administrativo*, 55, 2020.
- De las Heras, Samara, *Una mirada a la organización socio-jurídica de los cuidados desde el feminismo jurídico*, 2017, tesis doctoral.
- Esping-Andersen, Gosta y Palier, Bruno, *Los grandes retos del Estado del bienestar*, Barcelona, Ariel, 2010.
- Ezquerria, Sandra, «Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real», *Investigaciones Feministas*, 2011, pp. 175-194.
- con Celi, Patricia, *Model de municipi cuidador*, Diputación de Barcelona, 2023.
- Fardella, Carla y Alonso Cano, Cristina, «Universidades que cuidan y (des)cuidan. La pandemia, una oportunidad de ser y estar en la academia», en Rivera-Vargas P., Miño-Puigcercós R. y Passeron E. (coords.), *Educación con sentido transformador en la universidad*, Barcelona, Octaedro-IDP/ICE, 2022.
- Font Llovet, Tomàs y Galán Galán, Alfredo, «Más allá de la autonomía local: de la despoblación rural al poder de las ciudades», *Anuario del Gobierno Local 2019*, 2020, pp. 11-44.
- Garrido Juncal, Andrea, *Los servicios sociales en el siglo XXI: nuevas tipologías y nuevas formas de prestación*, Madrid, Thomson Reuters Aranzadi, 2020.
- Marrades, Anna (coord.), *El reconocimiento del derecho al cuidado*, Valencia, Tirant lo blanch, 2023.
- Tronto, Joan C., *Caring Democracy: Markets, Equality and Justice*, Nueva York University Press, 2013.
- Turull, Max y Expósito, Enriqueta (eds.), *Segunda Jornada sobre experiencias docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona*, UB, 2023. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/200864/4/II_Jornada_experiencias_docentes_Facultad_Derecho_UB_ju-liol_2022.pdf

EJE V.

El estudiantado enseña al profesorado

15. TRABAJAR CON CASOS DESDE LA COEDUCACIÓN

— Victoria Robles Sanjuán

1. Algunas consideraciones sobre el trabajo con el estudiantado universitario

La coeducación es un modelo pedagógico, aún desconocido en nuestras universidades, de enseñanza, investigación, comprensión y aprendizaje para ser personas críticas y reflexivas. Una apuesta coeducativa de universidad podría empezar por fijar su atención en el alumnado y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevamos a cabo con él. Nuestro trabajo coeducativo entiende el aprendizaje en contraposición al aprendizaje automático, mecánico, de transmisión de contenidos sin el concurso de la crítica y la argumentación de quienes pueblan las aulas. Nuestro proyecto coeducativo parte de tomar muy en cuenta su capacidad crítica y de razonamiento, de generación de ideas y proyectos. Es algo que hace décadas se conoce como *aprendizaje significativo* (Gimeno y Pérez, 2008) dentro de un modelo coeducativo (Subirats y Tomé, 2007).

La cultura académica sigue estando pedagógicamente obsoleta en muchos contextos, centrada más en la transmisión de conocimiento. Dado que, históricamente, sabemos que hablamos de una cultura sexista y androcéntrica, donde predominan criterios de reflexión, conceptualización y conocimientos centrados en las experiencias e intereses masculinos, hemos de avanzar en la idea de crear metodologías no impositivas que crezcan dando voz y criterio al grupo-clase.

Considerar al estudiantado como portador de una cultura vivencial, teórica, política y cívica, necesariamente diversa, es la mejor manera de que polemice y cuestione la homogeneidad del pensamiento, es decir, de que no dé por ciertos y verdaderos aspectos de la realidad intelectual creada sobre los problemas generales, que predominan sobre otros que no se reconocen ni valoran, como generalmente sucede con los elaborados y experimentados por las mujeres.

Un contexto coeducativo donde el aprendizaje permita expresar las variadas formas en que habitamos el mundo implica la transformación de nuestras universidades, integrando a las y los sujetos colectivos con formas mejores de explicar ese mundo, de modo que nuestro estudiantado pueda verse en él, pueda interiorizarlo y cambiarse a sí mismo en el proceso.

En este capítulo nos referiremos a un caso de carácter pedagógico (el vínculo entre religión-educación-cuerpo, expresado normativamente en los centros educativos públicos y concertados), dentro de una materia vinculada a un máster teórico feminista denominada «Transformaciones socioeducativas en la España del siglo xx: feminismo y propuestas de igualdad».

2. Pensar la coeducación como eje transformador de nuestras universidades

A finales de los años setenta del siglo xx, las coeducadoras de este país se hicieron una pregunta: ¿era realmente coeducativa la educación en los centros educativos, ya entonces mixtos? La respuesta fue fulminante: no. Las estructuras pedagógicas y prácticas escolares se habían cimentado durante siglos sobre las experiencias de los varones como únicos sujetos válidos para la creación de pensamiento y enseñanza; el valor de sus propios intereses y enfoques no iba a cambiar tan rápidamente. No bastaba con que las alumnas fueran incorporándose a las aulas, dado que desde los noventa se equiparó su acceso a las universidades al de los varones (Robles, 2024), sino que se necesitaba

todo un trabajo de desmontaje del pensamiento y de las prácticas educativas que llevaría tiempo.

¿Estaban preparadas las universidades para emprender los cambios necesarios que validasen conocimientos diversos desde todas las experiencias de vida de quienes comenzábamos a habitarlas? ¿La mera presencia de sensibilidades diferentes, cuyas existencias se habían ocultado durante siglos, ahora portadoras de valores y conocimientos científicos innovadores, bastaba para operar el cambio? ¿En qué sentido deben transformarse las universidades para que todas las personas, independientemente de nuestros recursos y capital social, administrativo y simbólico, podamos colaborar en el cambio? Recordemos que no están todas las que quieren estar.

Estas preguntas, a día de hoy, aún merecen ciertas consideraciones, aunque en conjunto sabemos que los movimientos teórico-sociales han sido y son una condición de posibilidad del cambio académico, como han demostrado las feministas en estos últimos cincuenta años de creación y renovación del conocimiento. Aun así, no son suficientes para una operación que se prevé larga y de incidencia en toda la arquitectura universitaria.

Indicaré algunos de los problemas sobradamente conocidos que dificultan la implantación de un modelo coeducativo académico:

1. Las universidades están cimentadas sobre relaciones de poder y sobre jerarquías muy explícitas que se retroalimentan: jerarquía en el conocimiento masculino, en las categorías profesionales, jerarquías entre trabajadoras y trabajadores, jerarquías de poder, jerarquías económicas por áreas y ámbitos científicos, entre otras.
2. El cambio cultural que se requiere en las universidades implica cambios organizativos, la erradicación de desigualdades intrínsecas, un reparto equitativo del ejercicio social de poder, cambios políticos internos, la participación en las universidades de saberes sociales externos a ellas. Se requiere pensar en nuestras universidades como portadoras de inclusión de las muchas realidades sociales aún no presentes en ellas.

3. La idea de conocimiento y de verdad también ha de ser revisada, como han puesto de manifiesto algunas filósofas como Harding o Haraway en su *manifiesto ciborg*. Si no trabajamos colectiva, interdisciplinaria y democráticamente, desvelando las intersecciones de todos los ejes de opresión que se trasladan y renuevan desde la sociedad a las academias y viceversa, no alcanzaremos el compromiso colectivo feminista en las aulas, que sigue siendo cosa de profesoras, sobre todo.

La constancia de la responsabilidad del cambio académico la expresó Eduard Vallory de manera clara:

Todos los hombres tenemos la obligación moral de ser feministas. El feminismo es la antítesis del sexismo que justifica la desigualdad educativa, económica, política, jurídica de las mujeres respecto de los hombres [...]. Es una obligación moral que se extiende a toda discriminación: de origen, etnia, cultura, creencia, perfil socioeconómico u orientación sexual. (Vallory, 2017, p. 12)

Esto añade un elemento esencial en los cambios académicos: no parten solo de las académicas, alumnas y organizaciones civiles en sus vínculos con las academias, sino de toda la comunidad que las habita y las impregna de ideas y recursos, donde los varones desempeñan el desafío de aprehender las razones que sustentan el cambio coeducativo junto a otros métodos y enfoques democráticos. Es una obligación moral que se extiende a toda discriminación que se reproduce e invisibiliza en las universidades.

La coeducación, como proyecto de vida, también es un proyecto político de academia: es transformador, implica necesariamente un cambio hacia un horizonte no discriminatorio ni limitante, de valores diferentes dirigidos al profesorado, alumnado, equipos de gobierno, equipos gestores y comunidad vinculada. Como apunta en sus trabajos la coeducadora Amparo Tomé (2019), es un proyecto moralmente superior a cualquiera de los proyectos educativos, por verse atravesado por el cuidado.

3. Para concluir: ¿qué es trabajar con casos, en una materia de posgrado feminista, dentro de un proyecto de coeducación?

Los casos son instrumentos de análisis en un contexto preciso y con límites. En el sentido que le dio Bob Stake (1995), nos referimos aquí a un caso singular que analizamos en el aula en su particularidad y complejidad, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Los casos no los entendemos como herramientas aisladas, puesto que conectan un conjunto de influencias históricas y presentes. Se nos presentan para su comprensión bajo un conjunto de ramificaciones políticas, culturales, económicas, étnicas o sociales en sus formas específicas de explotación y/o castigo.

En nuestro caso hablamos de una problemática inmersa en un proceso social, en un escenario específico, multidimensional, que emerge con voces y perspectivas distintas y, en ocasiones, opuestas. Propongo analizar, inserto en el marco educativo, el vínculo entre educación-religión-cuerpo como eje que interfiere en y con la educación escolar, siendo este aspecto objeto de estudio de la disciplina de máster.

Respecto a la materia de posgrado «Transformaciones socioeducativas en la España del siglo xx: feminismo y propuestas de igualdad», el planteamiento de base entre el estudiantado –mayormente alumnas– y yo es el de repensar la historia de las coeducadoras desde la II República hasta el presente, a través de un análisis sobre su visión de la educación, que entendemos contaminada de cultura sexista y androcéntrica. Nos centramos en su compromiso con la igualdad educativa, mostrado en sus investigaciones de aula, campañas específicas, trabajo vecinal y el valor de los derechos de niñas y niños en los centros escolares.

El diagnóstico y la sensibilización sobre este y otros casos se procesa a través de un análisis de los textos y voces de las coeducadoras de la historia reciente de este país, donde el estudiantado va entrando en sus lógicas de cambio y activismos pedagógicos en diferentes etapas históricas. Nuestro acercamiento histórico y presente a las fe-

ministas coeducadoras no parte de la idea de progreso como algo inevitable (Scott, 1997). Para ello, vamos haciendo preguntas sobre lo que gestaron, lo que compartieron y cómo fueron abriendo camino y transgrediendo el campo educativo, con más o menos éxito. En consonancia con el enfoque historiográfico de Natalie Zemon Davis (2006), mantenemos una conversación con las feministas coeducadoras de los setenta, ochenta y noventa del siglo pasado, en medio de una operación de aprendizaje y reaprendizaje de estrategias, ideas y movimientos por una educación en igualdad.

Para el análisis y revisión del caso, partimos de la experiencia francesa, que en 2004 puso en marcha la Ley de laicidad en la educación,¹ conocida como la «Ley del velo». Esta legislación tuvo consecuencias directas sobre algunos colectivos de alumnas en las escuelas públicas, colegios y liceos. Recientemente, en estos últimos quince años, hemos asistido, en algunos centros del Estado español, a prohibiciones semejantes dirigidas a cierta vestimenta femenina –faldas, tops, zapatos, como lo más común–, de obligado cumplimiento en los centros dada la opacidad de una normativa educativa general al respecto.

Por resumir el aspecto más cuestionado en Francia sobre la Ley, revisamos cuestionamientos presentados por grupos de mujeres árabes y musulmanas: en nombre del principio de laicidad se prohibió la tenencia de símbolos o ropa que manifiestamente representara pertenencia religiosa. Ningún objeto y ningún símbolo fue cuestionado como lo fueron los velos, pañuelos o hiyab que vestían las alumnas, fueran árabes, musulmanas o ambas cosas.

En esta materia el estudiantado investiga con documentos las distintas posturas que las feministas francesas, españolas y los diversos colectivos de mujeres adoptaron entonces y argumentan hoy en favor de la Ley o en contra de su enfoque.

La elaboración de un cambio de visión de lo que supone un problema de discriminación implica hacer varias preguntas y leer a feministas y colectivos de mujeres francesas y españolas, con posturas

1. Loi 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000417977>

muy diversas sobre la necesidad de preservar a las mujeres de objetos presumiblemente impuestos o, por el contrario, sobre la oportunidad de considerarlas agentes de decisión de su manera, significados y razones de vestir. Así, se trabajan en el aula declaraciones, normativas y textos de autoras como Geneviève Fraisse, Cristina Justo, Fátima Taleb, Najat el Hachmi, Ángeles Ramírez, además de las declaraciones y escritos de colectivos de mujeres musulmanas que iluminan sus debates teóricos y los efectos de la aplicación de la Ley francesa. Se toman en consideración aquellas normas que de ella se han replicado en centros de titularidad pública, concertada o privada en España.

Existe una retórica que las alumnas van revelando –en las formas de control y prohibición de ciertas vestimentas en los cuerpos femeninos en ámbitos educativos– que tiene que ver con velar, desvelar, cubrir y descubrir. Las preguntas que se van formulando al respecto, y que acompañan el proceso de elaboración de un discurso propio, son, entre otras: ¿desde dónde, desde quiénes y cómo llegar a pensar esta problemática desde los feminismos históricos y presentes? Si lo que se dirime para el feminismo no es la vestimenta –sea velo o burkini– como símbolo, ¿qué es lo que hay detrás de esa vestimenta y esos símbolos que termina por afectar a las mujeres de ciertas religiones y etnias? ¿Cuáles son los ejes de opresión que atraviesan la educación en su vínculo con la cultura y la religión?

Finalmente, son ellas y ellos quienes llevan el debate y quienes posteriormente construyen un material didáctico para su difusión en redes, adoptando un enfoque discutido y consensuado, así como conceptos que encuentran sugestivos introducir por su relación con el caso o problemática –*cuerpos, sexualidades, etnicidad, pedagogías o historia colonial*–. El resultado es un material enteramente propio, elaborado como un producto nuevo, valorado por todo el grupo y divulgado para poner en marcha reflexiones.

Véase, como un ejemplo, el recurso didáctico del curso académico 2022-23 sobre este caso: <https://www.youtube.com/watch?v=5udUR-ndxJqA>.

Para consultar otros *podcasts* de cursos anteriores sobre casos distintos en esta misma materia, puede revisarse el recurso siguiente: <https://www.youtube.com/channel/UCgNan5I70u9BpiiBdhSfj6w/channels>.

4. Bibliografía

- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel, *Comprender y Transformar la enseñanza* (12.ª ed.), Madrid, Morata, 2008.
- Robles Sanjuán, Victoria y Reyes Ruiz de Peralta, Natalia, «La educación de las mujeres en Andalucía. Evolución e iniciativas coeducativas», en Sanchidrián, Carmen (ed.), *La educación pública en Andalucía. Balance y retos*, Madrid, Dykinson, 2024, en prensa.
- Scott, Joan Wallach, *Only paradoxes to Offer. French Feminists and the Rights of Man*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.
- Stake, Robert E., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo, *Balones fuera*, Barcelona, Octaedro, 2007.
- Tomé, Amparo, «La educación feminista contra el sexismo educativo y cultural», *Dossier Graó*, 4, 2019, pp. 8-14.
- Vallory, Eduard, «Introducción. (Re)humanizarnos», en Subirats, Marina, *Coeducación. Apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro, 2017, pp. 11-18.
- Zemon Davis, Natalie, *Pasión por la Historia*, Valencia, Universitat de València, 2006.

16. SOBRE LAS RELACIONES SEXOAFECTIVAS CONSENTIDAS ENTRE PROFESORADO Y ALUMNADO

— Marta Roman Martos

1. Introducción

El nuestro es un momento político en el que los debates para la construcción de una sociedad feminista ocupan varios espacios. Uno de ellos es la institución universitaria. En particular, estas discusiones se han dejado ver en las críticas a las jerarquías de poder en la propia universidad, y, más específicamente, en las demandas dirigidas a condenar abusos de poder (o sexuales) por parte de determinados profesores. De la misma forma, son innegables los esfuerzos realizados por el movimiento estudiantil para construir una universidad segura, que tenga en cuenta la voz del alumnado y que actúe de acuerdo con lógicas feministas. No obstante, es cierto que, tras esta crítica a las jerarquías de poder con perspectiva de género, cabe el peligro de que las relaciones entre profesorado y alumnado se vuelvan extremadamente mecánicas, extremadamente frías. Por eso, es necesario ir un paso más allá y señalar que en una relación entre profesorado y alumnado también puede existir afectividad.

En *Teaching to Transgress*, bell hooks (1984) se preguntó por la ausencia de discusiones que atendiesen al papel de los cuerpos en la enseñanza, y reflexionó sobre la separación cartesiana entre mente y cuerpo, señalándola como una de las claves para entender nuestra concepción del proceso pedagógico. En la misma línea, Higgins (1998) afirmó que el amor juega un papel crucial en el acto de enseñar. Así

pues, partiendo de estas ideas, en el presente capítulo reflexionaré sobre el papel que juega el erotismo en las aulas –entendiendo lo erótico como algo que va más allá de lo sexual–, y sobre cómo este elemento atrayente puede traducirse –y *de facto* se traduce– en posibles relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado.

Son muchos los autores que han identificado un giro punitivo en las sociedades actuales, y es precisamente esta deriva la que sale a la luz cuando se trata de discutir sobre relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado. A partir de los años ochenta, el contexto universitario estadounidense se caracterizó por adoptar medidas prohibicionistas en torno a este tipo de relaciones y, aunque en España esto no haya llegado a darse, no es menos cierto que resuena una especie de condena moral generalizada hacia este fenómeno. Por esa razón, parece que este tipo de relaciones son una especie de tabú, algo de lo que no se habla. Sirva este capítulo para sacar a la superficie la efectiva existencia de la relación entre el sexo y el proceso pedagógico. Sin embargo, que no se confunda el lector pensando que el simple acto de hablar de ello es una novedad. Si nos remontamos a las palabras que Alcibíades le dedicó a su maestro Sócrates siglos atrás, vemos que claramente no es el caso:

Y hablando por mí, señores, si no temiera que me dijeran que estoy completamente embotellado, les juraría el extraordinario efecto que sus palabras han tenido en mí... y siguen teniendo, si llega el caso. Porque en el momento en que le oigo hablar me invade una especie de rabia sagrada... y el corazón me salta a la boca y las lágrimas me saltan a los ojos... (Platón, *El banquete*, citado en Sanger, 1998, p. 1883)

2. Del elemento erótico en la enseñanza a las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado

No es ninguna locura identificar cierta resistencia, en las sociedades actuales, a formas pasionales a la hora de enseñar, seguramente como subproducto de los mandatos neoliberales sobre la educación (hooks, 1994; Lorde, 1978). Dicho de otro modo, las formas educativas también están insertas en un sistema político-económico concreto. Podemos identificar, por un lado, cierta imposibilidad por parte del profesorado para establecer vínculos relativamente cercanos con el alumnado –dada la necesidad de abarcar las cuestiones obligatorias establecidas en el plan docente–; y, por el otro, cierta resistencia a establecer este tipo de vínculos como consecuencia del individualismo interiorizado tras la ofensiva neoliberal. Ahora bien, existen dos reflexiones importantes en la literatura actual que merece la pena remarcar.

Desde los escritos feministas se señala, en primer lugar, la necesidad de humanizar las relaciones entre profesorado y alumnado, esto es, entender que «un profesor no es solamente una mente enfrente de una pizarra, y que los alumnos no son simplemente seres en un pupitre» (Pensoneau-Conway, 2009, p. 189). Es más, probablemente no exista algo más satisfactorio para el alumnado que encontrarse con un profesorado que mantiene un diálogo más allá de la materia obligatoria que debe impartir. Y, en segundo lugar, la importancia de fomentar relaciones notables entre profesorado y alumnado, a saber, la necesidad de mostrarte como un ser humano frente a tus estudiantes y, además, cuando exista voluntad por ambas partes, de establecer relaciones cercanas para dejar paso a la confianza.

En realidad, esto generalmente se entiende como un recurso del profesorado para hacer reflexionar al alumnado y, también, para tener algún tipo de influencia en su escala de valores. Esto, por supuesto, no quiere decir que la existencia de cierta horizontalidad vaya a implicar una completa ausencia de problemas, pero, en todo caso, la literatura feminista lo señala como una manera de romper con las formas neoliberales actuales.

Como afirma William Deresiewicz (2007), existe una ausencia de comprensión de lo que pueden llegar a significar este tipo de relaciones:

Y así, la relación profesor-alumno, en el mejor de los casos, plantea dos problemas a la imaginación estadounidense: comienza en el intelecto, esa facultad sospechosa, e implica una forma de amor que no es ni erótica ni familiar, las dos únicas formas que entiende nuestra cultura.

Por ello, cuando mencionamos que los propios parámetros del neoliberalismo impiden la existencia de relaciones cercanas entre profesorado y alumnado, nos referimos también a la parte que le corresponde a lo «tradicional» en la teoría y práctica neoliberal.¹ Es decir, sigue existiendo una condena hacia aquellas relaciones sexoafectivas que se desvían de la tarea de la «reproducción social», obligatoria para que un vínculo sexoafectivo sea considerado enteramente legítimo dentro del sistema capitalista.

En cualquier caso, si abrazamos la recomendación de que el vínculo entre profesorado y alumnado debe ser más cercano, aceptamos, también, la posibilidad real de que estos vínculos deriven en relaciones sexoafectivas consentidas. En este sentido, es pertinente señalar el contexto en el cual los debates sobre esta cuestión se pusieron de manifiesto. Tras la revolución sexual de la segunda mitad del siglo xx, el contexto estadounidense se sumió en el momento político de las conocidas como *guerras del sexo*, en las cuales surgió un acalorado debate «sobre las representaciones feministas de la sexualidad de la mujer que consumió la atención de muchas teóricas y activistas a mediados de la década de 1980» (Abrams, 1995).² Se trató de un momento político en el que proliferaron las discusiones sobre el consentimiento de las mujeres y en el que las posiciones del feminismo cultural salieron

1. Sobre el papel de los «valores tradicionales» en el sistema neoliberal, véase Brown (2019).

2. Aunque no está claro quién acuñó la expresión, el término «guerras del sexo» empezó a utilizarse después de la Conferencia Barnard, *Toward a Politics of Sexuality, The Scholar and Feminist Conference at Barnard College* (24 de abril de 1982), que a menudo se considera el inicio de este periodo de discusión política feminista.

a la luz, al considerar que la opresión estructural patriarcal podía estar anulando la capacidad de decisión de las mujeres.³ En otras palabras, la cuestión sobre las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado fue una ramificación del clásico debate feminista «agencia vs. coerción» (Sanger, 1998). De la misma forma, el feminismo cultural pregonó la idea de que la base de la opresión de las mujeres se encontraba en el campo sexual, de que el sexo era un campo intrínsecamente peligroso para las mujeres.

En este sentido, la decisión de la Corte Suprema de Estados Unidos en *Meritor Savings Bank v. Vinson* (1986) marcó completamente la opinión pública (Srinivasan, 2020, p. 1113). Se trató del caso de una empleada que estuvo años manteniendo relaciones sexuales consentidas con su jefe, las cuales se comprobó que, en realidad, ella no quería mantener. Es decir, hubo un elemento coercitivo sustancial que hizo que el consentimiento no fuese válido. Este caso, entre otros, marcó un antes y un después, ya que se comprobó que el «consentimiento», tal vez, no era algo tan seguro como parecía. De hecho, a medida que este tipo de casos fueron saliendo a la luz, se reforzaron las ideas del feminismo cultural anteriormente citadas.

Como se ve, la discusión surgió en un contexto político e histórico concreto, en el que el acoso sexual y, específicamente, el acoso sexual en los espacios laborales se colocó en el centro de la agenda política, con Catharine MacKinnon como la máxima representante de este movimiento. Con todo, hay un momento en el que esta discusión se traslada a las universidades y, en concreto, a la cuestión de las relaciones entre profesorado y alumnado. Siendo fieles al propio contexto histórico, la dimensión de género atravesó todas estas discusiones, pues gran parte de los debates estuvieron dedicados, precisamente,

3. El feminismo cultural se caracterizó, asimismo, por considerar que el sexo era la base de la opresión de las mujeres, pues, según aquel, lo más importante en la vida de una mujer era lo que le pasaba en la esfera sexual. Esta lógica también se ve reflejada en los acercamientos punitivos a las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado, ya que se considera que la mayor ofensa que puede recibir una alumna por parte de un profesor es que este se vea atraído sexualmente por ella. ¿No pueden haber, tal vez, otras actitudes que no tengan que ver con el *sexo*, pero que puedan ser incluso más ofensivas?

a estudiar las causas que explican por qué este tipo de relaciones son más comunes entre profesor y alumna.⁴

3. Modelos regulativos en torno a las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado

La existencia de planes universitarios antisexistas es uno de los grandes legados del movimiento feminista de los años setenta y ochenta; fue larga la lucha por la consideración del acoso sexual como uno de los principales elementos que mantiene la subordinación de las mujeres. Del mismo modo, otro de los legados, por lo menos en el contexto estadounidense, fue la regulación de las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado. En particular, en 2010, la Universidad de Yale cambió su política universitaria y prohibió por completo este tipo de relaciones. Otras muchas universidades siguieron su ejemplo: Harvard, Pennsylvania, Northwestern, Connecticut, Stanford, Columbia, MIT y Duke (Srinivasan, 2020, p. 1102). De esta forma, la opción prohibicionista se ha ido consolidando en este siglo. Con todo, ello no significa que este enfoque sea la única posibilidad regulativa encima de la mesa. Varios autores y autoras han dedicado su actividad académica a reflexionar sobre el tema, a resultados de lo cual la literatura señala cuatro modelos para que las universidades se ocupen de este tipo de relaciones.

En primer lugar, el *modelo del laissez faire* liberal. Se trata de un modelo que considera que no se debe llevar a cabo ningún tipo de regulación por parte de las universidades para este tipo de relaciones, por lo que, si surge algún tipo de problema para cualquiera de las partes, ellas solas lo deben resolver. De esta forma, se valora por encima de todo el derecho a la privacidad y, lo más importante, se parte de la típica idea liberal de que, cuando se trata de una relación entre dos personas adultas que consienten, la institución –universitaria o no– no debe interferir de ninguna de las maneras.

4. Para ahondar en esta cuestión, véase Srinivasan (2022).

En segundo lugar, encontramos el llamado *modelo del asesoramiento* (Secunda, 2004, p. 61). Su propuesta trata de desincentivar –que no prohibir– las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado. Detrás de ella está la idea de que en estas relaciones hay un elemento de poder muy marcado –a nivel institucional y a nivel epistémico–, pero el problema no estaría tanto en la falta de consentimiento como en el efecto académico: en el momento en el que el profesorado establece una relación sexoafectiva con su alumnado, se esfumaría la posibilidad de una verdadera enseñanza (lo que en los Estados Unidos se ha llamado el *pedagogical failure*: Srinivasan, 2020, p. 1103). Por consiguiente, este modelo busca que en las universidades haya una regulación sobre este tipo de relaciones, pero huye del enfoque prohibicionista y se centra, más bien, en que las universidades tengan recursos que ofrecer al alumnado en caso de que haya algún tipo de problema o conflicto.

En tercer lugar, se propone el *modelo del conflicto de intereses*, que prohíbe las relaciones sexoafectivas entre profesorado y alumnado cuando hay responsabilidad académica o un conflicto de intereses de por medio. Conflictos, por ejemplo, en torno a la responsabilidad del profesorado con el alumnado a la hora de evaluar su progreso académico. Este modelo señalaría que, para establecer una relación sexoafectiva con el alumnado, se debe esperar a que se cierren las actas y se deje de ser, por lo menos formalmente, su profesor/a.

Y, en último lugar, pero no por ello menos importante, encontramos el *modelo prohibicionista*, que prohíbe completamente este tipo de relaciones. Se considera que la relación de poder que se configura anula por completo el consentimiento del alumnado. Es decir, que *de facto* no existe el consentimiento. Con las tendencias de los últimos años, se está viendo que cada vez más universidades están adoptando medidas en esta dirección, algo que va acorde con la deriva punitiva de nuestras sociedades.

4. Conclusiones

Existe un lugar común en la literatura: las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado están caracterizadas por un elemento de poder muy marcado. Esto pasa, especialmente, en los casos en los que estas relaciones son entre *profesor* y *alumna*, atendiendo a razones que tienen que ver con la socialización de género (Srinivasan, 2022). Ahora bien, la pregunta que deja paso a debate es la siguiente: ¿la relación de poder puede servir como argumento para anular el consentimiento?⁵ Varias autoras han señalado las perniciosas consecuencias de los modelos prohibicionistas, que van más allá de la puesta en duda del consentimiento. Un ejemplo es la investigación de Janet Halley (2015), que señala cómo los castigos penales han afectado, en mayor medida, a la comunidad LGTBI y a personas negras. Al fin y al cabo, todos nos socializamos de acuerdo con parámetros y lógicas que persisten en nuestras sociedades, y que muchas veces son homófobos y racistas. Por eso, si consideramos que debe haber una regulación, estaría bien preguntarnos qué tipo de regulación queremos. Si apostamos por prohibir completamente este tipo de relaciones bajo la idea de la imposibilidad de consentir cuando hay elementos de poder, seguramente seguiremos perpetuando que las relaciones sexoafectivas entre profesorado y alumnado sean un tabú. De esta forma, se perpetúa también la poca preparación de las universidades en caso de que surjan problemas en torno a esta cuestión, la inacción de la universidad cuando el alumnado necesita poder hablar del tema y –más importante aún– cuando este necesita ayuda.

Seguramente, deberíamos ser capaces de abordar esta cuestión desde la ética, si así lo queremos, pero también desde la funcionalidad de las medidas legislativas que se aplican. Y, por supuesto, deberíamos entender que estas relaciones son posibles –que no obligatorias– cuando se establecen vínculos cercanos entre profesorado y alumnado. En

5. Muchas autoras han señalado, y están señalando, los peligros de poner en duda el consentimiento. Es lo que afirma Clara Serra (2024) en *El sentido de consentir*. Creo que la mayoría del alumnado estamos de acuerdo en que nuestro consentimiento no puede ser invalidado, y que hacerlo en estos casos marcaría un precedente realmente peligroso.

cualquier caso, y a modo de conclusión, empecemos por poder debatir sobre esta posibilidad y acogamos una de las mejores características de la democracia: la discusión política.

5. Bibliografía

- Abrams, Kathryn, «Sex Wars Redux: Agency and Coercion in Feminist Legal Theory», *Columbia Law Review*, 95 (2), 1995, pp. 304-376.
- Brown, Wendy, *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*, Madrid, Traficantes de Sueños, 2019.
- Deresiewicz, William, «Love on Campus», *The American Scholar*, 2007. <https://theamericanscholar.org/love-on-campus>
- Halley, Janet, «Trading the Megaphone for the Gavel in Title IX Enforcement», *Harvard Law Review*, 128 (103), 2015, pp. 103-117.
- Higgins, Chris, «Transference Love from the Couch to the Classroom: A Psychoanalytic Perspective on the Ethics of Teacher-Student Romance», *Philosophy of Education*, 54, 1998, pp. 357-365.
- hooks, bell, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Nueva York, Routledge, 1994.
- Lorde, Audre, «Uses of the Erotic: The Erotic as Power», en id., *Sister Outsider. Essays and Speeches*, Berkeley, Crossing Press, 1984 [1978], pp. 53-59.
- Pensoneau-Conway, Sandra L., «Desire and Passion as Foundations for Teaching and Learning: A Pedagogy of the Erotic», *Basic Communication Course Annual*, 21, 2009, pp. 173-206.
- Sanger, Carol, «The Erotic of Torts», *Michigan Law Review*, 96 (6), 1998, pp. 1852-1883.
- Secunda, Paul M., «Getting to the Nexus of the Matter: A Sliding Scale Approach to Faculty-Student Consensual Relationship Policies in Higher Education», *Marquette Law Scholarly Commons*, 55, 2004, pp. 55-85.
- Serra, Clara, *El sentido de consentir*, Barcelona, Anagrama, 2024.
- Srinivasan, Amia, «Sex as a Pedagogical Failure», *Yale Law Journal*, 129 (4), 2020, pp. 1100-1146.
- *El derecho al sexo. Feminismo en el siglo XXI*, Barcelona, Anagrama, 2022.

17. LA COEDUCACIÓN DESDE LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

— Raiha Aziza Mahmood

1. Introducción

Desde una perspectiva de las personas con discapacidad, se observa que las medidas que se llevan a cabo para promover la participación de las mujeres en el ámbito universitario, o corregir comportamientos discriminatorios, no prevén las dificultades derivadas de la discapacidad y cómo se interrelaciona la misma con el género.

Por esta razón, en las jornadas que dieron pie a esta publicación mi ponencia quiso poner de relieve la importancia de la discriminación múltiple en el contexto de los instrumentos normativos que tienen por objeto corregir su existencia. De ahí salen tres tipos de propuestas dirigidas a impulsar la presencia de las estudiantes con discapacidad en la esfera universitaria.

2. La relevancia del capacitismo en las políticas de género

En el ámbito de la coeducación, en especial cuando se habla de las mujeres con discapacidad, debe hacerse referencia al concepto del *capacitismo*. Se trata de un concepto relativamente nuevo, que está siendo defendido y puesto de relieve por el colectivo de las personas con discapacidad.

El capacitismo parte de la idea de que, en sociedad, toda persona se proyecta con unas características, habilidades y apariencia, por un lado, aunque por otro se espera de estas personas una determinada forma de ser, es decir, se tienen unas determinadas creencias y expectativas sobre las mismas. Esta construcción social de la persona se concibe como una norma general. Por consiguiente, todas las que no encajan en ella son tratadas de forma distinta. Este trato diferenciado conduce, en muchas ocasiones, a una infravaloración o incluso a un rechazo hacia a las personas con discapacidad que puede producirse de forma directa o indirecta. De esta manera, el capacitismo se refiere a una forma de discriminación que se da por razón de la discapacidad (Otaola, 2019).

El resultado de lo anterior es que las mujeres con discapacidad están sometidas a una discriminación múltiple, pues están sujetas a dos motivos de potencial discriminación: el género y la discapacidad. Asimismo, se trata de una discriminación interseccional, ya que se trata de dos identidades intrínsecas, ante las cuales resulta verdaderamente difícil separar el móvil de las conductas discriminatorias. En consecuencia, estamos ante dos elementos coexistentes susceptibles de motivar una discriminación (Cavalcante, 2018).

En la misma línea, cabe tener presente la atención que reciben muchas mujeres con discapacidad. En este sentido, existen diferentes tipos de discapacidades, algunas más visibles que otras. Cuando la discapacidad es lo suficientemente visible, las relaciones sociales o, en el presente caso, las que se dan en el ámbito de la universidad, acaban girando en torno a esa discapacidad, de modo que las medidas que se tienden a adoptar –o la desigualdad que se busca corregir– lo son en relación con la discapacidad. La condición de mujer queda desdibujada y absorbida por esta. Lo que se pretende decir con esto no es que las medidas respecto a la discapacidad no deban adoptarse o no sean suficientes, sino que este factor de la discriminación acaba concentrando toda la atención.

3. Marco legal sobre la coeducación y la discapacidad

En primer lugar, respecto al marco normativo de la coeducación y la discapacidad, cabe destacar la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, concretamente el artículo 6. Dicho artículo obliga a los Estados parte a reconocer que las mujeres y las niñas están sujetas a una discriminación múltiple y, por tanto, a adoptar las medidas necesarias para asegurar una igualdad de condiciones. De la misma forma, los Estados están obligados a desarrollar políticas públicas que promuevan la participación de las mujeres y las niñas mediante el ejercicio real y efectivo de sus derechos:

1. Los Estados partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.
2. Los Estados partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención (*BOE* n.º 96, 21.04.2008, p. 20650).

Además, dicho artículo ha sido objeto de desarrollo por parte del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, en la Observación General n.º 3 emitida en 2016. Mediante esta Observación, el Comité afirma que las mujeres y las niñas se enfrentan a más obstáculos, en los distintos ámbitos de la vida, que los hombres y los niños con discapacidad y las mujeres y las niñas sin discapacidad. Dichos obstáculos, conducen a situaciones de discriminación múltiple e interseccional. Por ello, los estados no únicamente deben abstenerse de adoptar políticas que puedan ser discriminatorias, sino que deben adoptar medidas encaminadas al desarrollo, potenciación y promoción de iniciativas que conlleven a una mayor participación y agencia de las mujeres y las niñas. Por otra parte, entiende que la

igualdad es un principio fundamental de los derechos humanos, que está estrechamente vinculado con reconocer y afrontar, por parte de los estados, los estereotipos y prejuicios vinculados con la figura de la mujer.

En el ámbito de las personas con discapacidad y la coeducación, el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, reconoce en su artículo 67 que las mujeres son susceptibles de sufrir no solo un mayor grado de discriminación, sino una discriminación múltiple que también puede conducir a un menor nivel de oportunidades. Dicho reconocimiento se efectúa en relación con la adopción de medidas de acción positiva, pero se trata de una previsión importante cuando hablamos de igualdad de oportunidades, pues resulta aplicable en todos los ámbitos de la sociedad, donde queda comprendido el universitario:

1. Los poderes públicos adoptarán medidas de acción positiva en beneficio de aquellas personas con discapacidad susceptibles de ser objeto de un mayor grado de discriminación, incluida la discriminación múltiple, o de un menor grado de igualdad de oportunidades, como son las mujeres, los niños y niñas, quienes precisan de mayor apoyo para el ejercicio de su autonomía o para la toma libre de decisiones y las que padecen una más acusada exclusión social, así como las personas con discapacidad que viven habitualmente en el medio rural. (*BOE* n.º 289, 3.12.2013, p. 95659)

Asimismo, en cuanto al reconocimiento de la educación de las personas con discapacidad, como garantía adicional, el apartado d) del artículo 20 estipula la sensibilización y formación continua del personal docente y los profesionales de la educación para que puedan disponer de las herramientas y conocimientos necesarios y especializados en la atención de las personas con discapacidad:

d) Se realizarán programas de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de

la educación, dirigida a su especialización en la atención a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad, de modo que puedan contar con los conocimientos y herramientas necesarias para ello. (*Ibid.*, p. 95646)

Ciertamente, no se hace mención alguna a la coeducación, pero se puede considerar que mediante estas previsiones se busca una igualdad real de oportunidades y la eliminación de toda discriminación por razón de la discapacidad, junto con una previsión específica acerca de las mujeres y las niñas.

De la misma forma, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora lo anterior como uno de los principios sobre la calidad de la educación, que debe ser para todo el alumnado sin que exista una discriminación por razón de sexo o discapacidad, entre otras y, como finalidad, asienta el respeto de los derechos y la igualdad de condiciones. Además, sigue con la incorporación de la equidad para una igualdad de oportunidades y el pleno desarrollo de la personalidad, también entre mujeres y hombres, superar todo tipo de discriminaciones y crear un sistema educativo universal, con especial atención a las desigualdades que deriven de la discapacidad.

Tanto la referencia a la coeducación como a las personas con discapacidad se puede entender reconocida de forma integral a lo largo del articulado.

Sin embargo, también es interesante hacer mención de que las normas de convivencia universitaria deben prever la eliminación de todas las formas de discriminación y sus disposiciones deben incorporar un enfoque de género donde también quede comprendida una perspectiva interseccional, para asegurar los derechos de las personas con discapacidad.

Como puede observarse a partir de las normas expuestas, hay un consenso legislativo a la hora de reconocer las situaciones discriminatorias e, indudablemente, existe una gran variedad de normativas que incorporan el principio de no discriminación e igualdad de oportunidades. Ahora bien, difícilmente podemos encontrar una materialización de estas previsiones en la realidad, es decir, en cómo

deben abordarse o prevenirse con eficiencia dichas conductas discriminatorias. Es por esta razón que únicamente se han mencionado las normativas más específicas, sin que ello presuponga que el resto de las leyes antidiscriminatorias no resultan de aplicabilidad.

4. Propuestas para integrar la perspectiva de la discapacidad en la coeducación

En primer lugar, de igual forma que el Real Decreto Legislativo 1/2013 estipula la realización de formación y sensibilización para una mejor atención a las personas con discapacidad, esta formación podría impartirse desde una perspectiva de género, y viceversa. De esta manera, la sensibilización sobre la discapacidad no sería abordada de forma singular, como una circunstancia que camina en solitario, sino que se tendría en cuenta su contexto. Esta idea tiene especial relevancia cuando se trata de seminarios, cursos o jornadas sobre políticas de género, en que este doble enfoque sacaría a la luz a las mujeres y a las mujeres con discapacidad.

Por otro lado, aquí se propone otorgar una especial atención a las mujeres con discapacidad en aplicación de las políticas de género. Esto está relacionado con una situación expuesta anteriormente: a la hora de llevar a cabo iniciativas y propuestas o de crear oportunidades dirigidas a promover la participación y la presencia de las mujeres, es importante contemplar a las estudiantes con discapacidad, puesto que en muchas ocasiones estas son simplemente enmarcadas dentro del colectivo de la discapacidad, de manera que las medidas adoptadas no acaban de afectarles. Con esta solicitud de una especial atención, sencillamente se pretende reflejar la idea preconcebida que existe en la sociedad acerca de la discapacidad, que impide ir más allá de esta. En este sentido, en la Observación antes citada, el Comité subrayó la ausencia de perspectiva sobre la situación de las personas con discapacidad en las políticas que impulsan la igualdad de género. Por ello, el énfasis en las mujeres con discapacidad contribuiría no solo a promover el ejercicio complementario de los derechos relativos a la

discapacidad y al género, sino también a eliminar los prejuicios y los estereotipos vinculados a la discapacidad.

Por último, sería deseable aumentar las oportunidades de participación de las mujeres con discapacidad en el ámbito universitario. Si la anterior propuesta se refiere a la presencia de mujeres con discapacidad, esta pretende enfatizar la importancia de la accesibilidad. En el ámbito de las personas con discapacidad –en particular la femenina–, la accesibilidad es uno de los elementos esenciales para el ejercicio de cualquier derecho y participación en igualdad de condiciones. Y, en este sentido, si las iniciativas para promover la presencia de las mujeres no resultan lo suficientemente accesibles, se puede llegar a aislar a aquellas con discapacidad. Este aislamiento puede darse por las propias dificultades que existen para estas, acentuadas cuando se trata de mujeres,¹ por lo que es fundamental garantizar que las medidas tomadas desde el ámbito educativo sean tanto accesibles como inclusivas.

Ciertamente, no existen muchas personas con discapacidad en las facultades, pero, si se está trabajando para garantizar el ejercicio del derecho a la educación en todas sus etapas, la concreción de las propuestas ha de partir de su aplicabilidad integral y sin condicionantes, es decir, sin tener que reaccionar ante la presencia o el posible interés de una determinada estudiante con discapacidad.

5. Conclusión

Actualmente, existe una tendencia a abordar cada situación de forma independiente y concretada en la problemática de la estudiante en un momento determinado. Sin embargo, es primordial contextualizar y desarrollar soluciones amplias, que permitan abordar la situación de una forma concreta, pero a la vista de los distintos elementos que afectan a cada persona.

1. Para conocer con más detalle la situación del estudiantado en las universidades españolas, *vid. Viñas et al., 2023.*

En este sentido, no se puede negar la gran importancia que tiene la legislación a la hora de reconocer la existencia de conductas discriminatorias, así como de obligar a los poderes públicos a establecer políticas que remuevan esas conductas con miras a la igualdad de condiciones de todas las personas. Ahora bien, igual de importante es desarrollar las políticas necesarias para observar y cumplir con el cometido legislativo.

6. Bibliografía

- Cavalcante, Alana Micaelle, «Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad», *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 2018, pp. 15-25. <https://revistas.uam.es/revIUEM/article/view/10385/10502>
- Otaola, Mónica del Pilar y Huete, Agustín, «Capacitismo un fenómeno sociodemográfico», *Actas de coordinación sociosanitaria*, 25, pp. 179-198.
- Ramírez, Gloria, *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*, Madrid, Cinca, 2023.
- Viñas, Sonia; Gago, Marta y Sánchez, Carlos, *VI Estudio sobre la Inclusión de Personas con Discapacidad en el Sistema Universitario Español*, Fundación Universia, 2024. <https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/VI%20Estudio%20Universidad%20y%20Discapacidad%20ACCESIBLE.pdf>

EJE VI.
**Experiencias prácticas en
el campo de la coeducación
e implicación masculina en
la igualdad de género**

18. LA COLABORACIÓN ENTRE LAS UNIDADES DE IGUALDAD Y LOS GRUPOS DE HOMBRES CRÍTICOS

— Alejandro Sánchez Sicilia

1. Introducción

El movimiento de hombres por la igualdad nació a principios de los setenta en los países nórdicos, al amparo de las fuerzas que se generaron a raíz del resurgimiento del movimiento feminista, en plena segunda oleada de este. Tradicionalmente, este movimiento de hombres por la igualdad se ha articulado a través de los grupos de hombres, espacios de comunicación y reflexión que facilitan el cambio necesario en sus participantes.¹ En estos grupos se abordan temáticas diversas, que giran en torno al fenómeno de las *masculinidades*, entendido como un constructo basado en normas sociales, culturales y contextuales que se sustenta en unas prácticas y roles diferenciados, y que organizan y califican una masculinidad como modelo deseable y hegemónico en detrimento de otros modelos alternativos. El trabajo con hombres desde la perspectiva de género se desarrolla principalmente gracias al trabajo que ofrecen diferentes entidades, asociaciones y profesionales² dedicados a la formación y sensibilización sobre masculinidades y perspectiva de género, y gracias a iniciativas individuales y colectivas de profesionales de las Administraciones públicas y privadas que han

1. Ahige (2024). Vid. <https://ahige.org/grupos-de-hombres>

2. En el territorio catalán entidades y asociaciones como *Homes Igualitaris*, *Entrehomes* y *El taller* se dedican al trabajo con hombres desde la perspectiva de género.

considerado necesario incluir en sus proyectos estas acciones formativas y de sensibilización.

El trabajo que aquí se presenta tiene por objetivo conocer qué actividades de formación, sensibilización, debate y reflexión en torno al fenómeno de las masculinidades se han desarrollado o se están llevando a cabo en las diferentes universidades públicas y privadas catalanas,³ haciendo hincapié en aquellas acciones de debate y reflexión que se constituyen en formato «grupo de hombres». De esta manera, este trabajo pretende:

1. Ofrecer un estado de la cuestión a nivel descriptivo de las acciones sobre masculinidades llevadas a cabo en las universidades catalanas.
2. Profundizar en las experiencias de grupos de hombres llevadas a cabo en las universidades catalanas.
3. Extraer propuestas a partir de la experiencia propia⁴ y colectiva que puedan ser útiles para implementar este tipo de acciones en las universidades.

2. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos aquí planteados, se siguieron los siguientes pasos:

1. Entrevista a la Unidad de Igualdad de la Universidad Pompeu Fabra para conocer las acciones que han llevado a cabo sobre masculinidades, más allá del grupo de hombres que Homes Igualitaris dinamiza en esta universidad. El objetivo fue conocer las vinculaciones y redes de trabajo existentes entre las diferentes unidades de igualdad de las universidades catalanas.

3. El trabajo se centra en el territorio catalán a fin de acotar el objeto de estudio.

4. El autor de este trabajo dinamiza el «Grupo de debate de hombres “masculinidades y feminismo: repensemos la socialización masculina desde la perspectiva de género” de la Universitat Pompeu Fabra.

2. Concretización de un modelo de correo con una serie de preguntas para dar respuesta a los objetivos del trabajo. El modelo de correo se centró en dar respuesta a las siguientes cuestiones:
 - ¿Lleváis a cabo grupos de hombres? En caso de que sí: ¿Cuáles fueron los objetivos que impulsaron la iniciativa? ¿Qué temporalidad de reuniones hay prevista? ¿Qué asistencia hay?
 - ¿Habéis hecho acciones puntuales este año o durante los años anteriores (talleres, conferencias...) sobre masculinidades o género y feminismos dirigidas a los hombres? ¿Cuáles han sido?
 - ¿Cuál es la acogida que tienen las diferentes acciones sobre masculinidades que habéis hecho, por parte de los hombres?
3. Contacto con las 12 unidades de igualdad de las universidades públicas y privadas catalanas: Universidad de Barcelona (UB); Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); Universidad Politécnica de Catalunya (UPC); Universidad Pompeu Fabra (UPF); Universidad de Lleida (UDL); Universidad de Girona (UDG); Universidad Rovira i Virgili (URV); Universidad Oberta de Catalunya (UOC); Universidad Ramón Llull (URL); Universidad de VIC (Uvic); Universidad Internacional de Catalunya (UIC) i Universidad Abat Oliva (UAO).
4. Búsqueda de acciones sobre masculinidades en las webs de las universidades catalanas.
5. Recopilación y estructuración de las respuestas.

3. Resultados

A partir del contacto hecho con las diferentes unidades de igualdad se obtuvieron las siguientes respuestas:

Tabla 1. Unidades de igualdad y acciones de masculinidades

Unidades contactadas	Unidades que han respondido	Desarrollan o han desarrollado grupos de hombres	Han realizado o realizan acciones sobre masculinidades
UPF, UAB, UPC, URV, UDG, UDL, UOC, URL, UVIC, UB, UIC, UAO	UPF, UAB, UPC, URV, UDG, UDL, UOC, URL, UVIC	UPF, UAB, UPC	UPF, UAB, UPC, URV, UDL, UOC, UVIC, UB

A pesar de que la información facilitada por las diferentes unidades de igualdad y por la búsqueda web nos muestra que las acciones sobre masculinidades en las universidades catalanas son un fenómeno de carácter incipiente, se han encontrado ejemplos de acciones implementadas hace más de una década. Así pues, con el ánimo de generar conciencia sobre las acciones formativas de masculinidades y género que se han llevado a cabo a lo largo de estos años, se presentarán algunas a modo de ejemplo:

- Primera Jornada «Hombres e igualdad: ¿Cómo incluir a los hombres y jóvenes en la igualdad de género?» (UDL, 2009).
- Rueda de hombres contra las violencias machistas (UDL, 2015).
- Congreso «Men in Movement: Transforming Masculinities in Politics, Care and Media» (UOC, 2015).
- Jornada sobre nuevas masculinidades, cooperación y transferencia social (UB, 2019).
- Jornada sobre la masculinidad y la reacción patriarcal (UAB, 2021).
- «Cinefórum: Clonar a un hombre» (UDL, 2023).
- Seminario *Masculinities, Politics and Affects: an urgent debate: Con-juncture of masculinity. Affective strategies of the authoritarian right*

in Germany and Austria y Feminism and Feminist institutions in the making: lessons from masculinities and affects (UOC, 2023).

- Formación «Estrategias de intervención hacia el discurso antifeminista» (UAB, 2023).
- Formación «Feminismo y misoginia: apuntes para frenar a la extrema derecha» (UPF, 2023).
- «Los hombres que queremos ser: espacio de trabajo de la masculinidad en la UAB» (UAB, 2023).
- Taller de masculinidades dirigido a profesorado del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UVIC, 2024).
- Taller de masculinidades dirigido a los estudiantes de la Colla Castellera de la UPF (UPF, 2024).
- «Jornadas Internacionales de Masculinidades: Tensiones, Aperturas y Retos de Futuro» (URV, 2024).
- «Experiencias prácticas en el campo de la coeducación e implicación masculina en la igualdad de género» (UB, 2024).
- Grupo de reflexión UPC sobre masculinidades igualitarias (UPC, 2023 - actualmente).
- «Grupo de debate de hombres “masculinidades y feminismo: re- pensemos la socialización masculina desde la perspectiva de género”» (UPF, 2023-actualmente).

En tres de las doce universidades catalanas se llevan, o se han llevado a cabo, los siguientes grupos de hombres:

1. Los hombres que queremos ser: espacio de trabajo de la masculinidad en la UAB.

Este proyecto empezó el 30 de octubre de 2023 con un acto institucional en la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre octubre y noviembre se llevaron a cabo cuatro talleres para el alumnado en varias facultades, y tres talleres para el personal trabajador. El objetivo, tras la presentación, era constituir un grupo de hombres, para asistir a 5 sesiones presenciales de dos horas cada semana dirigidas por una entidad externa experta en la cuestión. Inicialmente, se presentó como un

grupo de reflexión para «repensar la manera en la que se relacionan los hombres desde una perspectiva no sexista». En realidad, el programa no se pudo llevar a cabo de la manera inicialmente prevista, debido a la baja asistencia. Según la unidad de igualdad, las razones eran «el horario, el espacio no era demasiado accesible y no se daban facilidades al personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS) para que pudiera asistir en horario laboral. Por ejemplo, no se reconocía la actividad como actividad formativa».

2. Grupo de reflexión de la Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) sobre masculinidades igualitarias.

El grupo empezó a finales de 2023, a partir del acto de conmemoración del 25N, con una sesión de sensibilización en la que participó una entidad externa experta en el trabajo en masculinidades. La organización tiene una periodicidad mensual, en sesiones de 45 minutos en formato virtual, y trimestralmente de manera presencial. Se trata de un grupo autogestionado coordinado por la unidad de igualdad de la UPC. El grupo lo componen 10 miembros, aproximadamente, entre personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS) y personal docente e investigador (PDI). En cuanto a su funcionamiento, se trata de un grupo de debate donde las sesiones giran en torno a un libro o una noticia de actualidad sobre feminismos o masculinidades.

3. Grupo de debate de hombres «masculinidades y feminismo: repensemos la socialización masculina desde la perspectiva de género de la Universidad Pompeu Fabra».

El grupo tiene su origen en abril de 2023. Surgió a partir de una demanda de la unidad de igualdad dirigida a una entidad experta en el trabajo en masculinidades y dinamización de grupos de hombres. Durante el curso académico 2019-2020, un estudiante de doctorado de la universidad en cuestión propuso constituir un grupo de hombres, pero la pandemia de la COVID-19 truncó los planes. Actualmente, el grupo tiene una periodicidad bimensual, con sesiones presenciales

de dos horas de duración. Lo componen entre 4 y 5 miembros de media, entre PDI y estudiantado. El grupo desde el inicio presentó inscripciones altas, pero muchas de ellas no se acaban de materializar en asistencia. Asimismo, a lo largo del proyecto algunos hombres se han interesado por formar parte de este, pero no materializaron su interés en una posterior asistencia a las sesiones. En realidad, el grupo surge inicialmente como un espacio de debate en torno a temáticas de actualidad, pero con el paso de las sesiones y la continuidad de los mismos miembros se ha generado un espacio de reflexión, confianza y seguridad en el cual no solo se debate, sino que se comparten inquietudes, inseguridades y miedos desde una vertiente personal.

4. Propuestas

A pesar de que parte de este capítulo se basa en la experiencia de tres acciones de grupos de hombres desarrolladas en las universidades catalanas, y de lo generalmente incipiente de este fenómeno, se podrían presentar algunas propuestas para la implementación de grupos de hombres:

- Reconsiderar el criterio cuantitativo de asistencia empleado para justificar el éxito y la continuidad de las acciones llevadas a cabo en las universidades. De esta manera, se tendría que poner en valor la asistencia y compromiso de aquellos hombres de la comunidad universitaria (aunque no supongan un número excesivamente elevado) que deciden voluntariamente formar parte de un proyecto que los vincula de manera estrecha a lo largo del tiempo. Asimismo, cada año académico existe un cierto tránsito en la comunidad universitaria y un grupo puede verse afectado de manera positiva al incorporar nuevos miembros.
- En relación con el punto anterior, y teniendo en cuenta que muchos proyectos se financian a partir de fondos públicos que requieren dar respuesta y cumplir con ciertos indicadores cuantitativos

de éxito, para poder mantener dichas actividades y darles continuidad en el tiempo se plantea seguir el modelo de autogestión de la UPC. Que sea la propia unidad de igualdad la que coordine el grupo, ya sea directamente o a través de algún otro miembro de la comunidad universitaria. En este caso, podría ser necesario que una entidad externa experta en el trabajo con hombres y masculinidades ofreciera algún tipo de formación o soporte inicial.

- Sería conveniente seguir los ejemplos de la UAB y UPC en cuanto a llevar a cabo algún tipo de presentación pública previa del proyecto.
- En el caso de los grupos de debate se podría hacer una difusión previa de la temática concreta de cada sesión y modificar el cartel de difusión adaptándolo a cada sesión.
- En la difusión se recomienda especificar que las sesiones son independientes entre sí y que la incorporación es posible en cualquier fase del grupo (en el caso de que sea un grupo abierto).
- Realizar las sesiones del grupo en un horario que permita la mayor conciliación posible a los potenciales usuarios. El mediodía (y permitir que los miembros del grupo coman durante las sesiones) puede ser una buena opción.
- Plantear el grupo de hombres como una actividad formativa que pueda suponer algún tipo de reconocimiento o de créditos, al menos en las primeras sesiones, hasta que el grupo esté más asentado. Esta acción podría facilitar que el estudiantado se interese en mayor medida por el grupo, ya que, como hemos visto en las experiencias previas, suelen ser los PDI o PTGAS los que más participan.

5. Conclusiones

Aunque las acciones sobre masculinidades y grupos de hombres en las universidades catalanas son un fenómeno generalmente incipiente, se han presentado varias experiencias que ponen de manifiesto que en los últimos años se han incorporado estas acciones en las políticas y proyectos sobre género e igualdad de la mayoría de las universidades. A lo largo de este capítulo se ha pretendido visibilizar el trabajo que las universidades catalanas desempeñan en torno al fenómeno y reflexionar sobre las diferentes formas y metodologías de abordar las acciones sobre grupos de hombres. A partir de ello, se han presentado una serie de propuestas que podrían facilitar la implementación y desarrollo de estos grupos de hombres críticos, desde la reflexión y/o el debate.

19. FORMAR A QUIENES FORMAN: COEDUCACIÓN Y MASCULINIDADES

— Paco Abril

1. Introducción

La coeducación ha sido, en términos generales, un movimiento centrado en la visibilización de los saberes de las mujeres, la crítica androcéntrica del currículum, así como el fomento de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Sin embargo, recientemente, con el surgimiento de grupos y asociaciones de hombres por la igualdad y una mayor sensibilidad social y política, se está poniendo énfasis en la necesidad de incluir en la coeducación la revisión de los modelos de masculinidad que ponen en práctica los varones en los contextos educativos. En 2004, durante la 48.^a sesión de la Comisión de las Naciones Unidas sobre la Situación de las Mujeres, los gobiernos participantes acordaron una serie de medidas para incluir a los hombres y los niños en la consecución de la igualdad de género. Se instó a políticos, gobiernos, organizaciones de las Naciones Unidas y a la sociedad civil a promover acciones en todos los niveles y áreas —una de ellas era la educación— para aumentar la contribución de los hombres y los niños a la igualdad de género, subrayando la necesidad de acciones concretas para promoverlas.

En la universidad, una institución patriarcal donde persiste una cultura androcéntrica que naturaliza las desigualdades de género y las relaciones de dominación (Ballarín, 2015), la coeducación es fundamental para dismantelar las estructuras machistas y propiciar un

cambio en el modelo de masculinidad tradicional y hegemónico. Según Connell (2003), esta masculinidad es la forma dominante en la jerarquía de género y se caracteriza por la agresividad, la fuerza, la acción, la ambición, la autoconfianza, la heterosexualidad, el rol de proveedor de la familia y la negación emocional. Así, la coeducación puede fomentar modelos críticos, alternativos y rebeldes de masculinidad con prácticas igualitarias vinculadas a los cuidados, que cuestionen los privilegios y las estructuras de poder, y que revisen y rechacen las violencias asociadas.

Varios estudios han destacado el creciente surgimiento de resistencias y antifeminismo entre la población masculina (CIS, 2024; García-Mingo y Díaz Fernández, 2022; Sanmartín Ortí, Kuric Kardelis y Gómez Miguel, 2022). Por ejemplo, la investigación del CIS resalta cómo la brecha entre hombres y mujeres ha aumentado, ya que los varones muestran una mayor reticencia hacia el feminismo y la igualdad. García-Mingo y Díaz, por su parte, observan un incremento en la influencia de la *manosfera*, una red de sitios web, foros, blogs y comentaristas que promueven la masculinidad enfatizada, la hostilidad hacia las mujeres y una marcada oposición al feminismo. Este fenómeno tiene una dimensión global (Goetz y Mayer, 2023), donde los hombres blancos se perciben cada vez más como víctimas y están canalizando este sentimiento hacia la movilización política en posiciones de extrema derecha (Kimmel, 2013).

En este contexto, la universidad puede contribuir al análisis y la comprensión de la complejidad de estas dinámicas que afectan a la masculinidad y al papel de los hombres en la sociedad, así como a la propuesta de acciones coeducativas que, en la universidad, despatriarcalicen y traten de promover relaciones igualitarias a partir del fomento de otros modelos de masculinidad.

2. Estrategias para afrontar los desafíos actuales

Los planes de igualdad –desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres– y las unidades de género en las universidades son una herramienta para la promoción y el logro de la igualdad. En el último informe de las universidades de la Xarxa Vives, compuesta por 22 universidades de cuatro estados europeos, se reconoce el avance, en las universidades de la Xarxa, en la contribución a la igualdad de género en la docencia universitaria y la importancia de las unidades de género para este logro (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021). Entre los aspectos más relevantes se encuentran las guías docentes –de diversas disciplinas– en perspectiva de género, la formación y la sensibilización del personal universitario, la incorporación de la perspectiva de género en la investigación y los protocolos de prevención ante situaciones de violencia y abuso sexual.

La formación del profesorado universitario es un tema crucial para impulsar el proceso de despatriarcalización de la institución universitaria, que, además, puede tener un efecto multiplicador al repercutir –desde una perspectiva de género– en la formación del alumnado (futuros trabajadores y trabajadoras en diversos ámbitos). Por ello, es necesario analizar qué se está haciendo, cómo se está haciendo y qué impacto tienen en el profesorado las acciones encaminadas a promover la igualdad de género. Debemos preguntarnos si las formaciones introductorias de pocas horas son suficientes para promover cambios.

Por otro lado, la perspectiva de género debe incorporar también la visión de las masculinidades críticas y profeministas, ya que la despatriarcalización de la institución pasa necesariamente por el desmantelamiento de las estructuras y jerarquías de poder en las que se asientan las masculinidades hegemónicas tradicionales. Pero esta perspectiva aún está poco presente en los planes de igualdad y en las acciones de las unidades de género de las universidades. En el informe de la Xarxa Vives, solo se nombra una vez el trabajo en masculinidades en la docencia, refiriéndose a un curso de Especialista Universitario en Masculinidades, Género e Igualdad de la Universidad Miguel Her-

nández. Es cierto que desde el 2021 –cuando se publicó el informe– se ha dado un impulso en algunas universidades y ha aumentado el número de acciones relacionadas con la formación y sensibilización en masculinidades críticas y alternativas, pero todavía son insuficientes.

Nuestra recomendación sería que en los planes de igualdad de las universidades se nombraran y se impulsaran formaciones en masculinidades críticas y alternativas (también denominadas *nuevas masculinidades*) para todos los colectivos. Este tipo de formaciones pueden promover la reflexión entre los varones sobre el impacto del modelo hegemónico tradicional de masculinidad en las relaciones de género, la visibilización de las violencias y de las relaciones de poder, y la plasmación de alternativas para avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa y justa.

3. Propuesta de trabajo en masculinidades en la formación del profesorado

Un enfoque equilibrado en el trabajo de reflexión de las masculinidades críticas por la igualdad debería incorporar las tres dimensiones señaladas por Messner (1997). En primer lugar, se debe incorporar la perspectiva interseccional y reconocer las diferencias y desigualdades que existen en el colectivo de los hombres, ya sea por clase social, orientación sexual, origen o diversidad funcional, entre otros aspectos. En segundo lugar, el trabajo de reflexión y desconstrucción del modelo hegemónico tradicional debe centrarse en el análisis y la revisión crítica del poder y los privilegios masculinos. Finalmente, se debe trabajar en la identificación de los costes que dicho modelo tiene para las mujeres, los hombres y la sociedad en general. Esta perspectiva nos permite entender que no todos los hombres están en la misma posición, que un enfoque centrado exclusivamente en los privilegios puede culpabilizarlos, mientras que un enfoque exclusivamente centrado en los costes de la masculinidad los victimiza.

Este enfoque inicial sienta las bases para una formación dirigida a formadores, destacando la importancia de revisar críticamente las

masculinidades y promover modelos de masculinidad más adecuados a las necesidades actuales de la institución universitaria.

A continuación, destacaremos una serie de elementos que consideramos estratégicos para abordar el trabajo de formación en masculinidades en la universidad.

3.1. Grupos no mixtos

En ciertas circunstancias, resulta beneficioso organizar grupos no mixtos. La experiencia ha demostrado que la dinámica que se genera en estos grupos es notablemente distinta a la que se observa en contextos mixtos. En aquellos emergen experiencias y perspectivas que difícilmente se manifestarían en un entorno donde hay presencia de géneros diversos. Aunque entre los hombres exista una diversidad considerable de vivencias y trayectorias individuales, es posible identificar elementos compartidos que resultan interesantes de explorar. Los grupos no mixtos proporcionan un espacio propicio para tomar conciencia de las dinámicas de género subyacentes y, simultáneamente, para dismantelar desde adentro la fraternidad excluyente que históricamente ha moldeado las identidades masculinas. Esta segregación temporal de género permite un análisis de las construcciones sociales de masculinidad, alentando a los participantes a reflexionar sobre sus propias experiencias y privilegios, así como sobre las expectativas y presiones impuestas por la sociedad en función de su género.

3.2. La geografía de la comunicación

La geografía, como disciplina, se dedica al estudio de la distribución de los fenómenos en el espacio, siendo esta distribución un reflejo palpable de la distribución del poder en una sociedad. Aunque el objetivo de esta propuesta es la formación del profesorado, consideramos que sería una oportunidad abrir estos espacios de formación y reflexión al alumnado y al personal de administración y servicios. Dado que este enfoque busca trabajar sobre las jerarquías de poder y la masculinidad hegemónica tradicional, sería conveniente e intere-

sante empezar por desjerarquizar el grupo al incorporar individuos de los diferentes estratos universitarios. Proponemos, en consecuencia, construir espacios abiertos y horizontales que faciliten una reflexión sincera y profunda, propiciando, así, los procesos de transformación personal y colectiva. En este proceso de reflexión conjunta, al abogar por la ruptura de los roles tradicionales profesorado-alumnado, se promueve el intercambio y el análisis colectivo y se propician espacios de aprendizaje más inclusivos y participativos. Se trabaja desde la escucha activa y se fomenta una relación más empática y colaborativa.

3.3. ¿Cómo iniciar el trabajo de reflexión en masculinidades?

Este proceso de formación y reflexión sobre las masculinidades debe partir de la responsabilización individual, colectiva y estructural. Es en estos tres niveles donde podemos analizar las complejas dinámicas de poder presentes en las relaciones de género y comprender sus diversas consecuencias. A nivel individual, implica examinar cómo nuestras acciones y creencias personales contribuyen a la reproducción o desafío de las normas de género establecidas. A nivel colectivo, nos lleva a explorar cómo las interacciones sociales y culturales moldean y perpetúan ciertos patrones de masculinidad. Y, a nivel estructural, nos incita a examinar las instituciones, normas y sistemas que mantienen y refuerzan las desigualdades de género, así como a buscar estrategias para su transformación.

El proceso de introspección y reflexión puede iniciarse examinando el impacto del proceso de socialización, y contextualizándolo dentro del marco de la socialización diferencial de género que subyace al sistema patriarcal de opresión, y cómo este se manifiesta en diversos entornos y ámbitos. Es esencial analizar la masculinidad hegemónica, comprendiendo su formación, prácticas, combinaciones y evolución, así como estar alerta a los procesos de cambio e hibridación de estas masculinidades

Se debe abordar la violencia sexual en el contexto universitario mediante un cambio de enfoque, pasando de uno punitivo a uno preventivo. Es crucial entender la violencia como un proceso, intrín-

secamente vinculado a la jerarquía de género y a la masculinidad hegemónica tradicional, en lugar de considerarla como eventos aislados y desconectados entre sí. Esta perspectiva integral nos permite integrar acciones de prevención, detección e intervención de manera más efectiva, continua. En el enfoque que proponemos, se debería dar prioridad a los principios de la justicia restaurativa, enfocándose en la protección y la salud de la comunidad universitaria. Esto implica abordar las agresiones de manera constructiva y desde una perspectiva de cuidado, reconociendo el impacto que la violencia tiene en todas las partes involucradas.

El análisis de los cuidados y la corresponsabilidad es igualmente relevante. Según Eliot (2016), las masculinidades cuidadoras representan una forma crítica de compromiso e implicación de los hombres en la igualdad de género, y ofrecen el potencial de un cambio social sostenido tanto para los hombres como para las relaciones de género. De ahí que sea importante reflexionar sobre la relación entre vulnerabilidad, cuidados y masculinidad, así como identificar los elementos individuales, colectivos y estructurales que obstaculizan o facilitan el fomento de las masculinidades cuidadoras.

3.4. Metodologías vivenciales, reflexivas y corporales

El trabajo corporal, el juego y el teatro, y la observación de las emociones son elementos esenciales para fomentar la reflexión personal, ya que permiten a los individuos involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, explorando de manera lúdica y participativa.

Asimismo, el uso del dibujo y la escritura, las técnicas narrativas o biográficas promueven la reflexión e introspección y son efectivas para involucrar a las personas y estimular la empatía. Promueven la exploración individual, y facilitan la comunicación y la comprensión grupal, creando un ambiente de confianza y apertura donde las personas se sienten seguras para compartir sus experiencias y puntos de vista.

Por otro lado, la coeducación con humor añade un toque de ligereza al proceso de aprendizaje, creando un ambiente más relajado

que facilita una conexión emocional más profunda con el material de aprendizaje. El humor actúa como un puente que une a las personas, fomentando la camaradería y el disfrute mutuo del proceso reflexivo. En conjunto, estas estrategias no solo promueven la reflexión personal, sino que también fortalecen los vínculos sociales y el sentido de comunidad en el proceso de aprendizaje.

3.5. Autocuidado de las personas educadoras

En los procesos de reflexión sobre masculinidades con el profesorado, es fundamental proporcionar herramientas de autocuidado y apoyo emocional para que pueda afrontar de manera saludable las situaciones desafiantes que puedan surgir. Se pueden crear espacios de apoyo y reflexión. Estos espacios ofrecerían la oportunidad de compartir experiencias y preocupaciones relacionados con el proceso.

3.6. Rendición de cuentas

Finalmente, la rendición de cuentas con el movimiento feminista surge como un componente esencial en cualquier proceso de trabajo y reflexión en torno a las masculinidades. No se trata solo de lo que se está haciendo, sino también de cómo se está haciendo. El objetivo fundamental del trabajo sobre las masculinidades debe ser contribuir activamente a la promoción de la igualdad de género. En este sentido, la rendición de cuentas al feminismo se presenta como una fórmula indispensable para evaluar la efectividad y la autenticidad de los esfuerzos realizados, lo cual implica un compromiso con la transformación personal y social. No se trata simplemente de adoptar una postura superficialmente profeminista, sino de asumir la responsabilidad de cuestionar y dismantelar los privilegios masculinos y los sistemas de opresión.

4. Conclusiones

En este capítulo, hemos reflexionado sobre la importancia de incorporar la perspectiva de las masculinidades críticas por la igualdad en la coeducación, específicamente en el contexto universitario. Ante el avance de los discursos de odio, misóginos, homofóbicos y negacionistas, es necesaria una respuesta desde las masculinidades rebeldes que promuevan la despatriarcalización de los hombres y la igualdad en las relaciones de género. Por otro lado, a pesar del progreso en favor de la igualdad en las instituciones universitarias, aún queda mucho por hacer en términos de deconstrucción de los modelos hegemónico-tradicionales que siguen sustentando la desigualdad y las violencias en este ámbito.

La propuesta de este capítulo es que se incluya la formación en masculinidades en el personal docente, con el objetivo de mejorar la vida de todas las personas desde un enfoque feminista e interseccional. Esto implica reforzar el empoderamiento de las mujeres, cuestionar el poder y los privilegios masculinos, abordar los costos y consecuencias de la masculinidad, y promover la responsabilidad individual y colectiva de los hombres en el cambio hacia sociedades más justas e igualitarias.

5. Bibliografía

- Ballarín Domingo, Pilar, «Los códigos de género en la universidad», *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 2015, pp. 19-38
- CIS, «Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género» (Estudio 3428), 2024. <https://www.cis.es/es/detalle-ficha-estudio?origen=estudio&codEstudio=3428>
- Compairé, Juanjo; Abril, Paco y Salcedo, Miguel, *Chicos y chicas en relación: Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*, Barcelona, Icaria, 2011.
- Connell, Raewyn, *Masculinities*, Cambridge, Polity, 2005.

- Elliott, Karla, «Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept», *Men and Masculinities*, 19(3), 2016, pp. 240-259.
- García-Mingo, Elisa y Díaz Fernández, Silvia, *Jóvenes en la Manosfera. Influencia de la misoginia digital en la percepción que tienen los hombres jóvenes de la violencia sexual*, Madrid, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad, 2022.
- Goetz, Judith y Mayer, Stefanie (eds.), *Global Perspectives on Anti-feminism: Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity*, Edinburgh University Press, 2023.
- Kimmel, Michael, *Angry white men: American masculinity at the end of an era*, Nueva York, Nation Books, 2013.
- Messner, Michael A., *Politics of Masculinities*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1997.
- Rodríguez Jaume, María José y Gil González, Diana, *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*, Xarxa Vives d'universitats, Col·lecció Política Universitària, 13, 2021.
- Sanmartín Ortí, Anna; Kuric Kardelis, Stribor y Gómez Miguel, Alejandro, *La caja de la masculinidad: construcción, actitudes e impacto en la juventud española*, Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad, 2022.

20. ADOLESCENCIA, ADULTOCENTRISMO Y CUESTIONAMIENTO DE LA NORMA EN LA NUEVA ERA DEL ANTIFEMINISMO: REFLEXIONES DESDE LOS TALLERES DE IGUALDAD CON ADOLESCENTES

— Jordi Cascales Ribera

1. Introducción

En los últimos veinte años, con el objetivo de reducir los factores de violencia que emergen del sistema patriarcal, ha habido un gran impulso de proyectos de sensibilización en el ámbito educativo sobre cuestiones de igualdad. El machismo, el sexismo, la homofobia o la violencia de género se han convertido en temas recurrentes que, de forma nodal, aparecen cada año en las aulas para hacer conscientes a chicos y chicas de las desigualdades de género existentes.

A pesar de esto, el relato adulto expondrá con cierta perplejidad un dibujo de chicos y chicas jóvenes que vuelven a reproducir los mismos marcos de desigualdad y discriminación supuestamente erradicados y reducidos. El profesorado dirá que la teoría se la sabe, muchos padres y madres verbalizarán no comprender las formas de relacionarse que están construyendo sus hijos/as, incluso los estudios sobre juventud saltarán al ámbito público a través de noticias sensacionalistas, llegando a señalar a toda una generación como causa y parte de un retroceso social en temas de igualdad.

En este capítulo trataré de romper una lanza en favor de la juventud. Para ello, reflexionaré sobre esta etapa vital situándome en un rasgo particular que, al parecer, está molestando al mundo adulto, pero que, a la vez, tiene que ver con un desarrollo cognitivo sano: el cuestionamiento de la norma. Un momento de rebeldía que veo nece-

sario recuperar para repensar estrategias que nos ayuden no solamente a integrar valores de igualdad, sino también a conseguir acompañar de forma efectiva en los primeros pasos hacia un mundo adulto. Un mundo adulto que interpela y empuja a los jóvenes a integrar valores conservadores mantenedores de un estatus desigual. Para abordar esta cuestión, parto de conversaciones, experiencias y consultas profesionales que he vivido como educador social y técnico de igualdad, desde la preocupación de cómo trabajar las masculinidades con las y los adolescentes. Cierro el capítulo conectando cómo el neoconservadurismo está respondiendo a la rebeldía de los jóvenes, asociando ser rebelde y transgresor con ideas tan contradictorias como ser antiabortista, defender los mitos del amor romántico, negar los problemas de salud mental, dudar de la violencia estructural o desacreditar la violencia de género.

2. Adaptación a la etapa evolutiva

Cada ciclo evolutivo posee unas características vinculadas al momento del desarrollo, las cuales nos deben orientar sobre las posibilidades de acción, entendimiento, reflexión o comprensión a poner en marcha en el ámbito educativo (Delgado-Egido, 2008). No tener en cuenta un mínimo criterio en este sentido, cuando diseñamos programas y actividades de igualdad, puede derivar en errores de base, como intentar sensibilizar a un público pequeño sin la capacidad necesaria para integrar los contenidos, realizar actividades demasiado infantiles para un alumnado mediano o dar charlas sin espacio para la participación de un alumnado más joven o adolescente.

Cuando explico esto a las y los profesionales, siempre utilizo una cita o metáfora que no hay que tomar al pie de la letra, la cual me ayuda a ordenar el diseño de cualquier programa o actividad, advirtiéndome que «de los 0 a los 6 años hay que tratarlos como a un rey o a una reina, de los 6 a los 13 años como un tirano y a partir de los 13 años empezar a negociar».

Tratar como a un rey o a una reina a una persona de los 0 a los 6 años indica que se está construyendo la relación de apego. Los niños/as están descubriendo el mundo y su desarrollo físico y cognitivo está en un momento de descubrimiento y vinculación afectiva con sus referentes. Esto nos indica la necesidad de diseñar actividades que les presenten y descubran un mundo igualitario, de donde provengan los vínculos de seguridad y amor.

Por el contrario, cuando digo que de los 6 a los 13 años hay que tratarlos como un tirano, me refiero a que es el momento vital en el que estamos introduciendo las normas que deben empezar a seguir. Los chicos/as no están preparados todavía para razonar de forma plena y cuestionar la norma, pero sí tienen capacidad para actuar más libremente en el mundo y deben entender lo que está bien y lo que está mal, lo que es correcto e incorrecto. Con un niño/a no vas a tener un debate sobre una «botella de sulfamán» que puede producir quemaduras químicas, por mucho que asegure que va a tener cuidado teniéndola cerrada en su habitación, sino que hay que indicarle que no debe tocarlo, dado que su cerebro todavía no está suficientemente desarrollado para integrar ideas complejas y ser responsable de cumplirlas. En esta fase, los niños/as comprenden que lo que dicen los adultos es por su bien, aceptándolo o cediendo en caso de desacuerdo porque inconscientemente valoran que eso les aporta seguridad y reconocimiento. En consecuencia, son años para establecer normas y límites claros sin explicaciones complejas, que invitan a trabajar progresivamente en la construcción de un mundo basado en valores igualitarios. Es cuando empezamos a hacer visibles, con mensajes simples y directos, las desigualdades que existen y no se han de permitir. Para ello, propondremos actividades que permitan identificar lo que está bien o no en las relaciones de género, estableciendo formas de actuar desde la no violencia, la no discriminación y el trato igual hacia el otro/a con quien nos relacionamos.

A partir de los 13 años, en cambio, hemos de empezar a negociar, en la medida en que el cerebro va a comenzar a estar preparado para entender la norma, reflexionar críticamente sobre ella y cuestionarla. Es un momento donde no solamente se empiezan a entender

ideas complejas, sino que también se intenta doblar la norma para adaptarla a la realidad más inmediata. Como dirían en neurociencia, el córtex prefrontal está preparado para integrar explicaciones complejas, para comprender el mundo y sus contradicciones (también de las normas), identificar carencias y reclamar espacio propio. De este modo, ya no sirve realizar formaciones sobre lo que está bien y lo que no: los jóvenes son capaces de reflexionar por sí mismos. De lo que se deduce la necesidad de reformular el modo de trabajar con ellos y ellas –alejado de la imposición– para construir juntos una norma que contribuya a un mundo igualitario.

3. Adolescencia y cuestionamiento de la norma

La adolescencia, como etapa evolutiva, se caracteriza por ser un momento de cuestionamiento y búsqueda identitaria. A la transformación de los cuerpos se le suma un aumento progresivo de la capacidad de entendimiento, lo que se traduce en deseos fuertes y cambiantes. Aparecen cambios en los marcos de reconocimiento: por un lado, se refuerzan los lazos sociales no familiares con el grupo de iguales, y por otro emerge una pulsión sexual revalorizada que situará al otro sexo en un lugar en que anteriormente no estaba, entre el deseo y el triunfo social, en medio de una aura enigmática, excitante y aterradora. El encaje entre esta aceptación en el grupo de iguales y la pulsión sexual emergente produce cambios y riesgos (Viejo y Ortega, 2015) y empuja a sentirse en soledad.

Además, tras esta realidad, la familia pierde el monopolio de la educación (Lahire, 2007) y hay un acercamiento a ciertas prácticas del mundo adulto susceptibles de transformarse en capital social dentro del grupo de iguales (Navarro-Pérez, 2015). Muchos jóvenes buscan salidas cuestionando y subvirtiendo el orden adulto, familiar o normativo, considerado, por lo general, como un mundo distante.

La adolescencia se convierte, pues, en una etapa evolutiva ciertamente convulsa, siendo identificada con características más negativas que positivas. Este pesimismo se ancla incluso en muchas investiga-

ciones que, en su afán explicativo, trasladan una imagen repleta de dificultad y dramatismo. A la par, las relaciones paterno-filiales aparecen descritas como conflictivas y problemáticas, y la juventud como una etapa de inconsciencia asociable a conductas de riesgo con las que se busca experimentar y cuestionar la norma (Viejo y Ortega, 2015).

En mi opinión, llegados aquí es preciso poner en el centro de este análisis –así como en nuestras prácticas socioeducativas con jóvenes y adolescentes– el concepto de *rebeldía*, en tanto que es una característica sana y típica del proceso vital que están viviendo las y los jóvenes. La rebeldía implica cuestionar, pero también experimentar y descubrir. Es la construcción de un lugar emocional desde donde adquirir capital social y, a la vez, experimentar el mundo adulto, siendo este un mundo desconocido al que deben transitar. De esta forma, se es rebelde cuando se sitúa en otro lugar a quien ha establecido la norma –el mundo adulto–, desde la necesidad de confrontarla y redefinirla; pero también cuando se busca experimentar haciendo lo mismo que los adultos –incluso lo que estos hacen sin admitirlo–. Así pues, es necesario dar margen a la rebeldía cuando pensamos trabajar temas de igualdad con las y los jóvenes. Pero ¿lo estamos haciendo?, ¿estamos atendiendo esa necesidad en nuestras propuestas socioeducativas?

4. La redefinición de la norma sin un horizonte claro

Actualmente, desde los estudios de género nos parece obvio que, si existe un marco estructural de desigualdad configurado desde la idea opresor/oprimido, aquellos sujetos que encarnan la posición del opresor deben deconstruir su posición de poder, y aquellos que lo hacen con la del oprimido deben fortalecer su realidad identitaria.

Si analizamos qué discursos estamos ofreciendo en este sentido a las chicas jóvenes y adolescentes, lo que encontramos es un relato de lucha y empoderamiento. Esto conecta de forma muy evidente con el momento vital que están viviendo, al permitirles construir una redefinición identitaria a partir del cuestionamiento de la norma (patriarcal) sin prescindir de la idea de experimentación y rebeldía que

envuelve a la juventud. Pero ¿qué relato les estamos ofreciendo a los chicos jóvenes y adolescentes?

Con los chicos la contradicción está servida. Pues el único relato que les estamos ofreciendo es «sé bueno», un relato adultocéntrico que encaja mucho mejor en la etapa vital anterior, cuando se está estableciendo la norma. Asimismo, como ya advertían Seidler (1991) y Whelehan (1995), hay que sumar que este relato les interpela desde la culpa y la moral.

Este desequilibrio se repite en una gran diversidad de contextos comunicativos. El ejemplo más claro lo hallamos cuando buscamos referentes *mainstream* masculinos profeministas jóvenes o adolescentes en el mundo de la cultura. Mientras que la figura de la mujer joven en proceso de empoderamiento y lucha está presente en una gran cantidad de libros, música, series, cine..., la figura de un hombre joven profeminista no tiene encaje (por ejemplo, la serie televisiva *Machos Alfa*, de Netflix, equivale a un imaginario masculino *mainstream* profeminista. Sin embargo, no solamente acoge el relato de deconstrucción de la masculinidad de forma cómica y burlesca, sino que, además, se da en un ámbito de cuarentones adultos). En este sentido, no existe un relato que dé cabida a la rebeldía juvenil masculina, lo que acrecienta la sensación de brújula rota en los chicos (Sanfélix, 2020). La pregunta siguiente es, por tanto: ¿quién está acogiendo en su seno el relato de la rebeldía juvenil masculina?

5. La batalla cultural de lo políticamente incorrecto

Si algo está definiendo la actualidad política, es la batalla cultural por la rebeldía. En las últimas décadas se ha dado un fuerte impulso a las políticas identitarias, las cuales son reflejo de la lucha por el reconocimiento y la erradicación de las desigualdades estructurales que muchas personas padecen. Este giro ha establecido normas sociales anteriormente concebidas como transgresoras. Las campañas de sensibilización e identificación de prácticas hegemónicas abusivas, dañinas y discriminatorias han venido acompañadas de nuevos mar-

cos legislativos, nuevos planteamientos socioeducativos en referencia a la diversidad existente y, de su mano, de un relato moral abanderado por los mismos sujetos antes transgresores.

Lo políticamente incorrecto ya no está de moda en los grupos sociales que en otros tiempos encarnaron esta idea. Con todo, el relato de la rebeldía no desaparece. Stefanoni (2021) se pregunta si la rebeldía se volvió de derechas. Klein (2024) advierte sobre la existencia de una pasión censora por parte de cierta izquierda política convertida en un artefacto de vigilancia moral frente a todo aquello que pueda salirse de las nuevas normas establecidas.

Ante esta renuncia, otros han aprovechado para reescribir el relato de la rebeldía, pero desde un perfil distinto al de las políticas identitarias. El hombre blanco, nacional, tradicionalista, heterosexual... será el objeto central de su discurso, vendiendo no solamente que está siendo desatendido, sino, además, que los avances de ciertas políticas están removiendo el espacio natural que debería ocupar.

Este nuevo relato aporta un *nosotros* a proteger y produce una lectura victimista de la discriminación. Asimismo, es propuesto como transgresor, a través de un lenguaje violento y de incorrección política rodeado de lucha, crispación y guerra. De este modo, partiendo del vacío existente para los chicos jóvenes, las políticas más conservadoras se han apoderado de la rebeldía juvenil masculina. La desconfianza en las instituciones, amenazar con no cumplir la norma o retorcer el concepto de *discriminación* brinda a los jóvenes un lugar donde acogerse y practicar la rebeldía vital, al que por vinculación con ellos también se sumarán muchas chicas.

Este nuevo relato, al que habremos de estar atentos, se alinea con el discurso neoliberal, en la medida en que la meritocracia pervierte el concepto de *libertad* a través de la permisividad: «si puedo, por qué no hacerlo». El culto al cuerpo, la moda, las posesiones materiales o el consumo del ocio proponen de este modo un lugar de importancia y una expectativa de futuro fácilmente legible por la juventud. En este sentido, los cambios conseguidos desde las políticas identitarias se desdibujan, dando paso, en su lugar, a una experiencia enfrentada a la responsabilidad social que reclama el mundo adulto.

6. A modo de conclusión

Al diseñar actividades y programas de igualdad, ante todo, es importante tener en cuenta la etapa vital sobre la que estamos interviniendo. En general, el feminismo desconecta el mundo joven masculino de su necesidad de un espacio de rebeldía. No le estamos ofreciendo un lugar desde el que reinterpretar las normas básicas de convivencia, lo cual le aleja del antisexismo y arrastra también a muchas mujeres. Todo esto está siendo alimentado por formaciones políticas derechistas que, en concomitancia con el neoliberalismo meritocrático, están dando cabida a la necesidad vital identitaria de los jóvenes. Creo que los espacios universitarios no deben ser ajenos a estas transformaciones.

7. Bibliografía

- Delgado-Egido, Begoña, *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, Nueva York, McGraw-Hill, 2008.
- Klein, Naomi, *Doppelgänger: Un viaje al mundo del espejo*, Barcelona, Paidós, 2024.
- Lahire, Bernard, «Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples», *Revista de Antropología Social*, 16, 2007, pp. 21-38.
- Navarro-Pérez, José Javier, «Cambios globales en la estructura postmoderna que inciden en la adolescencia», en Navarro-Pérez, José Javier y Mestré Escrivà, Vicenta (coords.), *El marco global de atención al menor*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2015, pp. 29-52.
- Sanfélix, Joan, *La brújula rota de la masculinidad*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2020.
- Seidler, Victor J., *Recreating Sexual Politics: Men, Feminism and Politics*, Londres, Routledge, 1991.
- Stefanoni, Pablo, *¿La rebeldía se volvió de derechas? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2021.

Viejo, Carmen y Ortega-Ruiz, Rosario, «Cambios y riesgos asociados a la adolescencia», *Psychology, Society y Education*, 7(2), 2015, pp. 109-118.

Whelehan, Imelda, *Modern Feminist Thought: From the Second Wave to Post-Feminism*, Edinburgh University Press, 1995.

NOTAS BIOGRÁFICAS

PACO ABRIL

Es sociólogo y profesor en la Universidad de Girona. Desde 2004 participa en proyectos de investigación en masculinidades. Los temas sobre los que ha trabajado se centran en el cambio y la transición de los hombres hacia modelos disidentes y alternativos de masculinidad. Combina esta faceta docente e investigadora con el activismo en asociaciones de hombres por la igualdad (Homes Igualitaris-AHIGE Catalunya), donde desarrolla proyectos de sensibilización y formación con diversos colectivos de hombres.

ROSA ANA ALIJA FERNÁNDEZ

Es profesora agregada de Derecho internacional público en la Universidad de Barcelona. Su investigación se centra, principalmente, en el Derecho internacional de los derechos humanos y en la justicia transicional. Ha coordinado diversos proyectos de innovación docente, así como el proyecto de investigación «La lección del “nunca más”: una aproximación interdisciplinar al contenido y alcance jurídico internacional de la obligación estatal de garantizar la no repetición a través de la educación en memoria», financiado por el ICIP. Pertenece al consejo de redacción de la revista *mientras tanto*.

BAKEA ALONSO

Es socióloga y doctora en Trabajo Social. Cuenta con una experiencia de más de 20 años en el diseño y coordinación de proyectos sociales. Docente en diferentes posgrados sobre igualdad, género y masculinidades, co-coordina el título interuniversitario de especialización «Género, Masculinidades y Acción Social». Autora de guías metodológicas, artículos científicos y capítulos en libros sobre masculinidades, igualdad, políticas públicas y migraciones. Ha coordinado el área de igualdad de la Fundación CEPAIM entre 2006 y 2018.

ISABEL ALONSO DÁVILA

Ha sido catedrática de Historia de Enseñanza Secundaria en centros educativos de Barcelona y de la Acción Educativa Española en el Exterior (Rosario [Argentina]; Londres; Maglie [Italia] y París). Ha participado, y participa, en proyectos de investigación educativa. Actualmente coordina la Comisión de Pedagogía de la Memoria de la Asociación Catalana de Personas Expresas Políticas del Franquismo (ACPEPF) y es miembro del consejo de redacción de la revista *mientras tanto*.

MARÍA DEL CARMEN BARRANCO AVILÉS

Es catedrática de Filosofía del Derecho y directora del Instituto de Derechos Humanos Gregorio Peces-Barba de la Universidad Carlos III de Madrid. Su investigación ha girado en torno a la aplicación y la interpretación del Derecho y los retos contemporáneos a la universalidad de los derechos humanos, en particular los planteados por los grupos en situación de vulnerabilidad. Sobre esta cuestión ha publicado tres monografías: *Diversidad de situaciones y universalidad de los derechos* (2010), *Condición humana y derechos humanos* (2016) y *Derecho y exclusión* (2022), además de otros trabajos e intervenciones, muchos de ellos sobre los derechos de las personas con discapacidad.

JUAN BLANCO-LÓPEZ

Es profesor colaborador doctor del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide, miembro del Grupo de Investigación Social y Acción Participativa (GISAP) y del equipo que impulsó y coordina la Cátedra UNESCO «Participación, Cultura y Compromiso Universitario». En la actualidad es director académico experto en Sexología aplicada a la intervención social y educativa de la UPO. Pertenece a la Red LIESS (Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Socio-Histórico de las Sexualidades) y al consejo editorial de la revista *Relies*. Su docencia e investigación se han centrado en la intervención social.

CRISTIAN CARRER RUSSELL

Es psicólogo social en L'Hospitalet de Llobregat, coordinador técnico del Observatorio Contra la LGTBIfobia de Catalunya y docente en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Su interés científico gira en torno a la construcción de las sexualidades y su gestión a partir de la perspectiva de la gubernamentalidad. Ha escrito diversos estudios sobre la problemática social del acoso escolar por motivos de orientación sexual, identidad y/o expresión de género y sobre la importancia del acompañamiento psicosocial en las situaciones de vulneración de derechos humanos.

MAGGY BARRÈRE UNZUETA

Es catedrática de Filosofía del Derecho en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde también dirige la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la Facultad de Derecho. En la misma universidad ha sido codirectora del Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres y ha integrado la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Estudios Feministas y del Género. La mayoría de sus publicaciones versan sobre el Derecho antidiscriminatorio y algunas de ellas se recogen en el volumen *Feminismo y Derecho. Fragmentos de Derecho antisubordiscriminatorio* (2019).

JORDI CASCALES RIBERA

Jorge Cascales Ribera es educador social y profesor asociado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Valencia, donde se doctoró en Estudios de Género y Políticas de Igualdad. También ejerce docencia en el Observatorio de las Masculinidades y en el posgrado Género, Masculinidades y Acción Social, de la Universidad del País Vasco y la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de diferentes publicaciones científicas y divulgativas sobre masculinidades, movimientos sociales, políticas públicas, atención social y sinhogarismo. Combina su trabajo docente e investigador con el de educador social en centros de día de atención a familia, infancia y adolescencia en situaciones de vulnerabilidad.

BEGONYA ENGUIX GRAU

Es catedrática de Estudis d'Arts i Humanitats en la Universitat Oberta de Catalunya y profesora invitada de la Karl-Franzens-Universität (Graz, Austria). Dirige las conferencias internacionales *Men in Movement* (MIM) y coordina el Grupo de Investigación «MEDUSA-Géneros en transición: masculinidades, afectos y cuerpos» (UOC). Sus campos de investigación son la antropología del género y del cuerpo, las masculinidades, las identidades y los afectos, de lo que se interesa particularmente a través de la relación de estos aspectos con los medios y la política.

ANTONIO GIMÉNEZ MERINO

Es profesor titular de Filosofía del Derecho en la Universidad de Barcelona. Ahí coordina la clínica jurídica Género y Derecho Antidiscriminatorio del programa APyS dret al Dret y el Máster de Estudios Jurídicos Especializados, y está al frente de la Comisión de Igualdad de la Facultad de Derecho. Sus focos principales de interés, aparte de la problemática de género, son la crisis de la democracia, la exclusión social y la obra de Pier Paolo Pasolini. Actualmente codirige, con Antonio Madrid Pérez, el Proyecto de Investigación «Hacia una sociedad cuidadora. La oportunidad para una regulación inclusiva de los cuidados de larga duración con perspectiva de género en el marco de la Estrategia España 2050». Ha participado como coordinador en varias acciones financiadas por el Instituto de las Mujeres y es miembro del consejo de redacción de la revista *mientras tanto*.

ORIOG GINÉS CANALES

Es socio fundador y presidente de la asociación Conexus. Psicólogo y psicoterapeuta, formador e investigador. Diplomado en Estudios Avanzados en el Programa de doctorado «Cognición, emoción y conflictos interpersonales» (Universidad de Barcelona).

RICARDO GRACIA RETORTILLO

Es profesor agregado de Derecho Administrativo en la Universidad de Barcelona, donde ha presidido la Comisión de Igualdad. Actualmente codirige el Proyecto de Investigación «Ciudades cuidadoras. Competencias y formas de gestión de los servicios de atención a las personas en las grandes áreas urbanas». Es también miembro del Grup de Recerca en Govern i Administració Local de la UB y del Observatorio de Derecho Público de Barcelona.

JOSÉ MARÍA LOZANO ESTELLA

Es psicólogo de la Universidad de Barcelona, psicoterapeuta con perspectiva de género y psicoanalista. Miembro activo de la asociación Homes Igualitaris (AHIGE Catalunya) y de la Xarxa 21 d'Octubre contra las violencias machistas.

ANTONIO MADRID PÉREZ

Es profesor titular de Filosofía del Derecho en la Universidad de Barcelona. Coordina la Clínica jurídica dret al Dret y ha dirigido la unidad de igualdad de esta misma universidad. Desarrolla actividad sindical en el ámbito universitario. Ha sido concejal de educación, cultura y servicios sociales en la población en la que habita. Ha investigado y publicado en estos ámbitos: la organización de la colaboración social gratuita, cómo el derecho y la política aborda el sufrimiento humano, la utilización de la inteligencia artificial en la toma de decisiones, el acceso a los derechos y las violencias contra las mujeres. Es miembro del consejo de redacción de la revista *mientras tanto*.

RAIHA AZIZA MAHMOOD

Graduada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona. Como jurista, ha desarrollado una particular sensibilidad hacia la discriminación múltiple.

J. IGNACIO PICHARDO

Es profesor titular de Antropología Social en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido responsable de la puesta en marcha y coordinación de la Oficina de diversidad sexual e identidad de género de su universidad. Es director del Grupo de Investigación «Antropología, Diversidad y Convivencia» y sus trabajos se centran en cuestiones de parentesco, familia, sexualidad, género, masculinidades e interculturalidad.

VICTORIA ROBLES SANJUÁN

Es profesora de distintas materias de género en los grados de Educación Social y Pedagogía, y en los másteres GEMMA–Estudios de las mujeres y género y Máster profesionalizante de educación secundaria, ambos en la Universidad de Granada. En esta misma universidad, es coeducadora e investigadora en el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género, así como directora de la Unidad científica de excelencia feminista (UGR).

MARTA ROMAN MARTOS

Graduada en Ciencia Política en la Universidad Autónoma de Barcelona, actualmente es doctoranda en el programa de Ciudadanía y Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona, donde se posgraduó, e investiga el papel político-ideológico de la pornografía en las sociedades actuales.

ALEJANDRO SÁNCHEZ SICILIA

Es doctor en Psicología Social por el programa de doctorado en Persona y Sociedad en el Mundo Contemporáneo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde el 2021 es profesor colaborador de las asignaturas Género y Sociedad, y Género y Sexualidad, en la Universitat Oberta de Catalunya. Ha participado en numerosos proyectos de investigación, formación e intervención sobre masculinidades y género, principalmente con hombres internos de centros penitenciarios de Cataluña.

MARIA CHIARA VITUCCI

Es catedrática de Derecho internacional de la Universidad de la Campania Luigi Vanvitelli. Ha sido asesora jurídica de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo – UNCTAD (2000-2004) y de la República Dominicana en la Conferencia de plenipotenciarios para la creación de la Corte Penal Internacional (1998). Su foco de interés se centra en los derechos humanos, con énfasis en el derecho de igualdad y no discriminación de las personas LGTBI, los límites a la soberanía del Estado y el control sobre actos políticos del Consejo de Seguridad de la ONU. Es miembro del comité editorial de las revistas en línea *Questions of International Law* y *GenIUS* y codirectora de la colección *Cinema diritto società* (Editoriale Scientifica).

ÍNDICE

Introducción	11
Bibliografía	17

Eje 1. Los espacios universitarios como marco para las experiencias coeducativas

1. Algunas dificultades para el despliegue efectivo de la coeducación en la universidad	21
1. Introducción	21
2. Coeducar desde el pensamiento crítico y el reconocimiento de la injusticia epistémica	22
3. Dificultades para la práctica del equipoder	24
3.1. El espejismo de la neutralidad	24
3.2. La bunkerización ante el saber y las demandas del tejido asociativo	25
3.3. El desinterés institucional, la incompetencia y la resistencia ..	25
4. Experiencias de coeducación y propuesta al respecto	26
5. Bibliografía	27
2. La diversidad como precondition para evitar los comportamientos coactivos	29
1. Introducción	29
2. La diversidad sexogenérica	29

3. Del reconocimiento de las identidades al respeto por la diversidad	33
4. La Universidad como marco de desarrollo de la diversidad	36
5. Bibliografía	37
3. El aprendizaje-servicio como instrumento de incorporación de la perspectiva transversal de la discriminación	39
1. ¿Qué es el aprendizaje-servicio? Potencialidades y riesgos	39
2. El ApS en la toma de conciencia sobre la transversalidad de las discriminaciones existentes: retos actuales	41
2.1. La percepción de la realidad social	42
2.2. El posicionamiento personal frente a las discriminaciones	44
2.3. La transversalidad: una asignatura pendiente entre el profesorado universitario	44
2.4. El auge de identidades reduccionistas	45
3. Para concluir	45
4. Bibliografía	46
4. Experiencias diversas en el contexto universitario: la inclusión de la perspectiva de género en la UOC	47
1. Introducción	47
2. La competencia transversal de compromiso ético y global	48
3. La perspectiva de género en 2024	50
4. Otras iniciativas	52
4.1. El Seminario Transversal de Género	52
4.2. I Jornada de investigación Orgullo LGBTQIA+ de la UOC	53
4.3. Buenas prácticas en relación con la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas del Grado Interuniversitario de Antropología y Evolución Humana (URV-UOC)	54
5. Conclusiones	55

5. Estrategias de la educación en memoria para la coeducación: cómo hacer que las voces invisibles resuenen en el aula	59
1. Puntos de encuentro entre la educación en memoria y la coeducación	59
1.1. Objetivos	60
1.2. Contenidos	62
1.3. Estrategias educativas	63
2. De la pedagogía de la memoria a la pedagogía antisexista: pautas prácticas	64
2.1. Preparación	64
2.2. Orientar a la acción	65
2.3. Gestionar la controversia	66
2.4. El propio estilo docente como modelo de actuación	66
3. Recapitulando	67
4. Bibliografía	68
6. Experiencias de memoria como herramienta didáctica y de reforzamiento de los derechos de las mujeres y las minorías	69
1. Introducción	69
2. Experiencias de memoria como herramienta didáctica	71
3. Reflexiones a partir de experiencias educativas de asociaciones memorialistas	72
4. Reflexiones a partir de experiencias educativas de la Comisión de pedagogía de la memoria de la Associació Catalana de Persones Ex-preses Polítiques del Franquisme (ACPEPF)	73
5. Conclusiones	75
6. Bibliografía	76

7. La reparación de las violaciones de derechos por motivo de género como instrumento de construcción de la realidad social	77
1. Introducción	77
2. La prohibición de la violencia de género en el derecho internacional ..	77
3. Formas de reparación	80
4. Conclusiones	84
5. Bibliografía	85

Eje III. Coeducar a través del respeto a la diversidad

8. La gestión de la diversidad afectiva, sexual y de género en las universidades catalanas	89
1. Introducción	89
2. Desgranando la diversidad afectiva, sexual y de género	89
3. Contexto social y legal en el ámbito universitario	91
4. Buenas prácticas en la prevención, detección e intervención de la violencia por OSIEG en las universidades catalanas	93
5. Reflexiones finales: anhelos y perspectivas de futuro	95
6. Bibliografía	97

9. Intervención social con hombres para la transformación de la masculinidad: algunas propuestas y claves	99
1. Introducción	99
2. Ejemplos de proyectos dirigidos a los hombres para la transformación de la masculinidad	100
2.1. El cómic <i>Hombres Feministas</i> : visibilizando hombres comprometidos por la igualdad	101
2.2. XMEN: trabajando empatía y no violencia con menores migrantes no acompañados a través del hip-hop	102
2.3. NEO: itinerarios de inserción con hombres en situación de desempleo	104
2.4. KINDER: formando docentes para una educación sin estereotipos de género	105
3. Conclusiones	107
4. Bibliografía	107

10. La diversidad funcional: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	109
1. Diversidad, coeducación y discapacidad	109
2. El derecho a la educación de las personas con discapacidad en España	112
3. Conclusiones	115
4. Bibliografía	115

Eje IV. Coeducar a través de los cuidados

11. El trabajo social emancipador con perspectiva de género: un instrumento de transformación en la universidad	119
1. Introducción	119
2. Construyendo el sujeto de intervención	120
3. «Ovulando»: un grupo de hombres en el contexto de la R.U. Flora Tristán	123
4. A modo de conclusiones	126
5. Bibliografía	127
12. La ética del cuidado en la intervención con hombres	129
1. Introducción	129
2. Políticas con impacto sobre los hombres	130
3. Y, por fin, los cuidados	131
4. Algunas dificultades	133
5. El lento camino de la incorporación masculina a los cuidados	134
6. La universidad como espacio de cambio hacia unas masculinidades cuidadoras	135
7. Bibliografía	137
13. Cuidar en comunidad dentro y fuera de la universidad	139
1. Introducción	139
2. ¿Por qué universidad de barrio?	139
3. ¿Por qué un aula de feminismos y masculinidades?	143
4. Áreas educativas en la universidad de barrio	144
4.1. Historia del feminismo: amor y revolución	145

4.2. Club de lecturas	146
4.3. Sesiones monotemáticas	146
4.4. Cuentos con perspectiva de genero	146
4.5. Cinefórum	146
4.6. Movimiento de hombres: Xarxa 21 d'Octubre	147
5. Conclusión	147
6. Bibliografía	148

14. Cuidados, Derecho y Administraciones públicas con perspectiva

de género: de las ciudades a las universidades cuidadoras	149
1. Introducción	149
2. Cuidados y Administraciones públicas con perspectiva de género: el fenómeno de las <i>ciudades cuidadoras</i>	150
2.1. El sistema de cuidados ante el reto de la igualdad de género ...	150
2.2. Las <i>ciudades cuidadoras</i> como respuesta: caracterización	152
3. Cuidados y Derecho: sobre las implicaciones jurídicas de los cuidados	153
3.1. Hacia un concepto jurídico(-público) de <i>cuidados</i> : derechos y servicios	154
3.2. La gobernanza de los cuidados: el valor de la proximidad y la solidaridad	155
4. Epílogo. Cuidados y Universidad: ¿para cuándo <i>universidades cuidadoras</i> ?	156
5. Bibliografía	157

Eje v. El estudiantado enseña al profesorado

15. Trabajar con casos desde la coeducación	161
1. Algunas consideraciones sobre el trabajo con el estudiantado universitario	161
2. Pensar la coeducación como eje transformador de nuestras universidades	162
3. Para concluir: ¿qué es trabajar con casos, en una materia de posgrado feminista, dentro de un proyecto de coeducación?	165
4. Bibliografía	168

16. Sobre las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado	169
1. Introducción	169
2. Del elemento erótico en la enseñanza a las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado	171
3. Modelos regulativos en torno a las relaciones sexoafectivas consentidas entre profesorado y alumnado	174
4. Conclusiones	176
5. Bibliografía	177
17. La coeducación desde las necesidades del alumnado con discapacidad	179
1. Introducción	179
2. La relevancia del capacitismo en las políticas de género	179
3. Marco legal sobre la coeducación y la discapacidad	181
4. Propuestas para integrar la perspectiva de la discapacidad en la coeducación	184
5. Conclusión	185
6. Bibliografía	186

Eje vi. Experiencias prácticas en el campo de la coeducación e implicación masculina en la igualdad de género

18. La colaboración entre las unidades de igualdad y los grupos de hombres críticos	189
1. Introducción	189
2. Metodología	190
3. Resultados	192
4. Propuestas	195
5. Conclusiones	197
19. Formar a quienes forman: coeducación y masculinidades	199
1. Introducción	199
2. Estrategias para afrontar los desafíos actuales	201
3. Propuesta de trabajo en masculinidades en la formación del profesorado	202

3.1. Grupos no mixtos	203
3.2. La geografía de la comunicación	203
3.3. ¿Cómo iniciar el trabajo de reflexión en masculinidades?	204
3.4. Metodologías vivenciales, reflexivas y corporales	205
3.5. Autocuidado de las personas educadoras	206
3.6. Rendición de cuentas	206
4. Conclusiones	207
5. Bibliografía	207
20. Adolescencia, adultocentrismo y cuestionamiento de la norma en la nueva era del antifeminismo: reflexiones desde los talleres de igualdad con adolescentes	209
1. Introducción	209
2. Adaptación a la etapa evolutiva	210
3. Adolescencia y cuestionamiento de la norma	212
4. La redefinición de la norma sin un horizonte claro	213
5. La batalla cultural de lo políticamente incorrecto	214
6. A modo de conclusión	216
7. Bibliografía	216
Notas biográficas	219

Sesgos de género en la educación

Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad

Al amparo de una nueva normatividad que da impulso a la coeducación en las universidades, estas están poniendo su mirada en una formación antisexista dirigida tanto a los futuros profesionales como al profesorado responsable de su formación. Ello abre una ventana de posibilidad para reflexionar sobre la manera concreta de implementar acciones comprometidas con la lucha contra la polimórfica discriminación por razones de género, a partir de su entrecruzamiento con otros factores discriminatorios como el origen étnico, la raza, la clase social o la discapacidad.

Los instrumentos críticos sobre coeducación que desfilan por el libro van más allá de la reparación puntual de los daños sufridos por las víctimas de nuestra estructura social sexista, apuntando hacia las condiciones (culturales, sociales, políticas, económicas) que los hacen posibles y los reproducen. El resultado es el fruto de un diálogo amplio con personas que acumulan experiencia en este ámbito desde espacios diversos, en el marco de un seminario con el mismo título de la obra organizado por la Clínica jurídica de dret al Dret de la Universidad de Barcelona en colaboración con la Xarxa 21 d'Octubre de hombres contra las violencias machistas y con el apoyo del Instituto de las Mujeres.

Antonio Giménez Merino. Investigador principal de «Isocratía. Grupo de Filosofía Política i Jurídica», de la Universidad de Barcelona. Coordinador de la Clínica Jurídica «Género y Derecho Antidiscriminatorio» de la misma universidad. Ha participado en catorce proyectos de investigación. Actualmente es presidente de la Comisión de Igualdad de la Facultad de Derecho de la UB y coordinador del Máster en Estudios Jurídicos Especializados.

