

Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género

*Perspectivas traductológicas,
ecoartísticas, socioeducativas
y jurídicas*

Edición científica

Nuria Sánchez León

Ana Sevilla Pavón

Julia Haba Osca

**HOMBRE ÉL CIENTÍFICO MASCULINO CREADOR
PONTÍFICE REY PROFETA EMBAJADOR CAPITÁN
DIOS OBISPO SEMENTAL GENIO BANQUERO
CATEDRÁTICO PRINCIPE DEFENSOR HEREDERO
LIBERTADOR CHÓFER ILUMINADO CONDUCTOR
MAQUINISTA CONCEJAL CONSEJERO MESÍAS
JEFE DOCTOR MAESTRO SACERDOTE ESCOLTA
ADMINISTRADOR GURÚ PROFESOR INGENIERO
PRESIDENTE DIRECTOR JUEZ PILOTO DUEÑO
MARIDO PROPIETARIO PAPA ARZOBISPO CURA
ALCALDE DIPUTADO MECÁNICO ESTRATEGA
ESCRITOR SOLDADO MILITAR POLÍTICO TIRANO
TENIENTE ESCULTOR SARGENTO ELLOS**



Editorial

Universitat Politècnica
de València

Educción multidisciplinar para la igualdad de género

**Perspectivas traductológicas, ecoartísticas,
socioeducativas y jurídicas**

Edición científica

Nuria Sánchez-León

Ana Sevilla-Pavón

Julia Haba-Osca



Editorial

Universitat Politècnica
de València

Para referenciar esta publicación utilice la siguiente cita: Sánchez-León, N.; Sevilla-Pavón, A.; Haba-Osca, J. (2019). *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València

Edición científica

Nuria Sánchez-León

Ana Sevilla-Pavón

Julia Haba-Osca

Imagen de portada: Nuria Sánchez León

Editorial Universitat Politècnica de València, 2019

Venta: www.lalibreria.upv.es / Ref.:6537_01_01_01

ISBN: 978-84-9048-796-9 (versión impresa)

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con los autores, puede enviar un correo a edicion@editorial.upv.es



Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas traductológicas, ecoartísticas, socioeducativas y jurídicas / Editorial Universitat Politècnica de València

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa. No se permite el uso comercial ni la generación de obras derivadas.

EDITORAS CIENTÍFICAS

NURIA SÁNCHEZ LEÓN

Doctora en Bellas Artes. Licenciada en Ciencias Ambientales y en Bellas Artes. Técnico medio de apoyo a la investigación en Centro de Investigación Arte y Entorno, UPV. Centra su investigación en los recursos artísticos como potenciadores de la empatía en procesos de transición a la sostenibilidad formando parte del equipo de investigación del I+D+i Humanidades ambientales: estrategias para la empatía ecológica y la transición hacia sociedades sostenibles 2016-2018. Docente de apoyo en la Facultad de Bellas Artes San Carles (UPV, Valencia) y en el título propio DESEEEA (UPV). Su carrera artística se vincula a la Ecología, y especialmente a la pintura y el arte colaborativo. Ha participado en numerosos Congresos sobre Humanidades ambientales y publicado varios artículos en revistas como Ecozon@ y capítulos en los libros Humanidades ambientales. Arte pensamiento y relatos para el siglo de la gran prueba (Catarata, 2018) y Educación Multidisciplinar para la igualdad de género (UPV, 2017).

ANA SEVILLA PAVÓN

Es profesora de inglés en la Universitat de València, investigadora del IULMA y doctora en Lingüística Aplicada por la Universitat Politècnica de València. Ha publicado artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales, así como libros y capítulos de libro, y participado en numerosos congresos nacionales e internacionales de Lingüística Aplicada y Enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Su labor investigadora actual se centra en el análisis del impacto de las TIC en el aprendizaje de segundas lenguas y en contextos interculturales.

JULIA HABA OSCA

Es profesora de inglés en la Universitat de València, investigadora del IULMA y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libro. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales, así como en proyectos de investigación e innovación en los campos de la Educación y la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Su labor investigadora actual se centra en el desarrollo de competencias del alumnado a través de la literatura.

RESUMEN

El presente libro continúa con las reflexiones recogidas en el número anterior de esta colección bajo una perspectiva diferente. Así, en esta edición se destacan diversas iniciativas y ejemplos de buenas prácticas en los campos de la igualdad de género y la educación multidisciplinar, sin olvidarnos de la denuncia de cuánto queda todavía por hacer. Esta publicación es el fruto de la colaboración del personal docente e investigador (PDI) y ponentes con perfiles profesionales muy variados, desde la lengua y la literatura, la psicología, la sociología, las ciencias ambientales, el arte, hasta personal técnico de igualdad, de gestión de recursos humanos, de proyectos de cooperación al desarrollo y también educadores (magisterio, pedagogía, música, idiomas, ciencias), coordinadores y coordinadoras de ONGDs, estudiantes de diversos grados y posgrados (incluido el Máster de Género y el Grado de Estudios Ingleses, titulaciones ofrecidas por la Universitat de València), personal administrativo, personas jubiladas, ingenieros e ingenieras.

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Alicia Puleo, *Universidad de Valladolid (España)*

Dra. Anna Nicolaou, *Cyprus University of Technology (Chipre)*

Dra. Magdalena Jiménez Naharro, *Università Roma Tre (Italia)*

Dr. Álvaro Fernández-Baldor, *Universitat Politècnica de València (España)*

Dra. Karla Mazarelo M. Pacheco, *Universidade Federal do Amazonas-UFAM (Brasil)*

Dra. María José Miquel Bartual, *Universitat Politècnica de València (España)*

Prólogo

Desde Beijing 1995, el compromiso adoptado por los gobiernos para incluir la perspectiva de género en todas sus políticas, instituciones, planificación y toma de decisiones ha tenido un recorrido sinuoso que exige, para su implementación afectiva, el esfuerzo de quienes poseen la capacidad de cambio.

La *Universitat Politècnica de València*, generadora de conocimiento e innovación, asume su responsabilidad en la contribución conjunta a la sostenibilidad social desde la igualdad de mujeres y hombres. En este sentido, a través de la Unidad de Igualdad, adscrita al Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación, se impulsan acciones que hacen posible la consecución real del principio de igualdad y no discriminación en nuestra universidad.

La perspectiva de género es herramienta eficaz en las políticas universitarias para la observación de los parámetros inclusivos en los procesos docentes y en la investigación, por lo que la *Universitat Politècnica de València* dirige su interés al establecimiento de estructuras, instrumentos y objetivos para lograr una sociedad en equilibrio.

La incorporación del análisis de género en nuestras rutinas provoca un impacto positivo y duradero en los resultados, trasladándose al conjunto social que, a su vez, estimula la continuidad de nuestro trabajo. El género, determinante significativo como sesgo oculto en la organización de la ciencia y en la transferencia de resultados a la sociedad, marca diferencias que provocan la pérdida de talento femenino, la ineficiencia de los recursos y el retardo en el progreso global, por lo que es necesario aunar voluntades para eliminar la brecha abierta y poder disfrutar los beneficios de los avances científicos y técnicos en igualdad.

La investigación e innovación responsables lo son si contemplan la variable de género tanto en los procesos como en el objeto mismo de estudio, garantizando la armonía con la demanda social. Por ello, iniciativas como *Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género. Perspectivas traductológicas, socio-educativas, jurídicas y filológicas* de las Dras. Haba-Osca, Sevilla-Pavón y Sánchez-León, adquieren un valor especial en cuanto aportación al análisis de género desde una dimensión multidisciplinar, que se identifica con las líneas estratégicas globales de la Agenda 2030 y la transversalidad de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Promover la igualdad de género desde la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios es un objetivo de la *Universitat Politècnica de València* alcanzado gracias al fortalecimiento de iniciativas y trabajos como los aquí presentados que contribuyen indudablemente a la meta común de la sostenibilidad social haciendo real el compromiso con la igualdad de mujeres y hombres.

M^a Rosa Cerdá Hernández
Técnica de la Unidad de Igualdad
Vicerrectorado de Responsabilidad Social y Cooperación
Universitat Politècnica de València

Índice

Prólogo	VII
Parte I. Perspectivas lingüísticas, literarias y traductológicas para la igualdad de género	
Capítulo 1. Perspectivas actuales de igualdad de género en la educación multidisciplinar	3
1.1. El cambio necesario: buenas prácticas actuales	3
1.2. Estructura del presente volumen	8
1.3. Conclusiones	13
Referencias bibliográficas.....	13
Capítulo 2. 20 años de estudio de género en el <i>Departament de Filologia Anglesa i Alemanya</i>	17
2.1. Que veinte años no es nada... ..	17
2.2. Tiempos difíciles: los orígenes.....	18
2.3. Consolidación de los estudios de género en filología inglesa: docencia, dinamización e investigación	20
2.3.1. Docencia: <i>Gender and Sex in English-Language Texts</i> (2000-2013)	20
2.3.2. Dinamización: organización de jornadas y congresos	22
2.3.3. Investigación: publicaciones y proyectos. El grupo GENTEXT	24

2.4. Tiempos difíciles, tiempos de restricciones, tiempos de compromisos	26
2.5. Punto y seguido	28
Referencias bibliográficas	30
Capítulo 3. Mujer, traducción y censura en España: el proyecto de investigación MUTE	35
3.1. Introducción	35
3.2. Líneas de trabajo y actividades del proyecto MUTE.....	38
3.3. Los expedientes de censura: la escritora Radclyffe Hall (1880-1943)	39
3.4. Mujer, Traducción, Cine y Censura: Dame Daphne du Maurier (1907-1989) ..	44
3.5. Conclusiones.....	47
Referencias bibliográficas.....	48
Capítulo 4. Isabel González, una poetisa desconocida en el <i>Cancionero de Baena</i>	51
4.1. Introducción	51
4.2. La figura de Isabel González en el <i>Cancionero de Baena</i>	52
4.3. Conclusiones	64
Referencias bibliográficas.....	65
Parte II. Perspectivas tecnológicas, artísticas y ambientales para la igualdad de género	
Capítulo 5. Pobreza energética y género	69
5.1. Introducción	69
5.2. Conceptualización de cuidados y pobreza energética	73
5.3. Tecnología, hábitos, tiempos y pobreza energética.....	75
5.3.1. Energía	76
5.3.2. Electrodomésticos	79
5.3.2.1. <i>Gran electrodoméstico</i>	79
5.3.2.2. <i>Pequeño electrodoméstico</i>	81
5.3.3. TIC	82

5.4. Economía de cuidados y pobreza energética.....	85
5.4.1. Indicadores de pobreza energética.....	85
5.4.2. Indicadores de economía de cuidados.....	86
5.5. Conclusiones.....	88
Referencias bibliográficas.....	90
Capítulo 6. Contemplando la perspectiva de género a través del documental participativo	93
6.1. Introducción	93
6.2. El audiovisual como elemento transformador de la sociedad	95
6.3. Alfabetización audiovisual y visibilización de la mujer.....	99
6.4. La mujer como imagen y creadora	101
6.5. Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	109
Capítulo 7. <i>La Odisea de la Especie</i> revisada	111
7.1. <i>La Odisea de la Especie</i> revisada. Apuntes ecofeministas.....	111
7.2. <i>La Odisea de la Especie</i> revisada, un análisis general de los roles sexuales....	113
7.3. <i>La Odisea de (la otra mitad de) la Especie</i>	114
7.3.1. El dibujo científico.....	115
7.3.2. Del poder hacia la autoridad	116
7.3.3. División generizada del trabajo, análisis ecofeminista	116
7.4. Cuestionando escenas concretas de <i>La Odisea de la Especie</i>	118
7.4.1. Primeros homínidos primitivos africanos: Orrorin	118
7.4.2. Homo Habilis: la piedra cortada... corta, la creación de herramientas	120
7.5. Conclusión.....	124
Referencias bibliográficas.....	126
Recursos electrónicos	127
Filmografía	127

Capítulo 8. Repensar la evolución humana en clase de Biología de 4º de ESO	129
8.1. La construcción androcéntrica del mundo	129
8.2. Las epistemologías feministas	131
8.3. La perspectiva interseccional.....	132
8.4. Otra forma de transmitir conocimiento es posible o la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).....	133
8.4.1. <i>Màster Universitari en Professor/a d'Ensejament Secundari</i>	134
8.4.2. Experiencia en el aula de Biología de 4º de la E.S.O. en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad	137
8.5. Conclusiones	144
Referencias bibliográficas	145

Parte III. Perspectivas educativas, sociales y jurídicas para la igualdad de género

Capítulo 9. Los personajes femeninos en la LIJ: dos propuestas didácticas para futuros maestros	151
9.1. Libros para niñas. Introducción	151
9.2. Dos propuestas didácticas para trabajar el rol de los personajes femeninos en la formación inicial de maestros	154
9.2.1. <i>Las Tres Mellizas</i> y las reescrituras de cuentos populares en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil	154
9.2.1.1. Objetivos y Competencias	155
9.2.1.2. Metodología	155
9.2.1.3. Discusión y Resultados	156
9.2.1.4. Conclusión	157
9.2.2. Una reescritura de <i>La Sirenita: La voz de la sirena</i> , de Carme Riera	157
9.2.2.1. Objetivos y Competencias	158
9.2.2.2. Metodología.....	158
9.2.2.3. Discusión y Resultados.....	159
9.2.2.4. Conclusión.....	161

9.3. Conclusiones	161
Referencias bibliográficas	162
Capítulo 10. <i>Give a girl an education...</i> : La situación social de la mujer y la educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen	165
10.1. Introducción	165
10.2. Trabajos y oficios	167
10.3. Situación social de la mujer	169
10.4. La educación de las jóvenes	171
10.5. La educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen	173
10.5.1. Los libros	174
10.5.2. La música	175
10.5.3. El dibujo	176
10.6. <i>Give a girl an education</i>	177
Referencias bibliográficas	179
Capítulo 11. Narrativas autobiográficas de empoderamiento de mujeres docentes: matrimonio, maternidad y profesión	181
11.1. Introducción	181
11.2. Reflexiones sobre la investigación autobiográfica y su contribución en el empoderamiento docente	182
11.3. Conclusiones	189
Referencias bibliográficas	190
Capítulo 12. Reconocimiento y evolución de los crímenes de género en el marco de la justicia penal internacional	191
12.1. Introducción	191
12.2. Órdenes normativos y jurisprudenciales implicados	193
12.2.1. El derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos	193
12.2.2. El Derecho Internacional Penal	194

12.3. Los crímenes de género: reconocimiento y evolución	195
12.3.1. Violación	195
12.3.2. Esclavitud sexual	198
12.3.3. Prostitución forzada	199
12.3.4. Embarazo forzado	200
12.3.5. Esterilización forzada.....	201
12.3.6. Otras formas de violencia sexual	202
12.4. Conclusiones	203
Referencias bibliográficas	204
Jurisprudencia	205

Parte I

Perspectivas lingüísticas, literarias y traductológicas para la igualdad de género

Capítulo 1

Perspectivas actuales de igualdad de género en la educación multidisciplinar

Dra. Ana Sevilla-Pavón
Universitat de València

Dra. Nuria Sánchez-León
Universitat Politècnica de València

“It is only in social relations that we are human...to be human, women must share in the totality of humanity’s common life. Women, forced to lead restricted lives, retard all human progress. Growth of organism, the individual or social body requires use of all of our powers in four areas: physical, intellectual, spiritual and social. In each, women are still denied their equal share of human activities”

Charlotte Perkins Gilman, *Herland* (1915)

1.1. El cambio necesario: buenas prácticas actuales

Este capítulo introductorio se inicia con una pertinente cita de la novela utópica *Herland*, de Charlotte Perkins Gilman, que presenta una sociedad idealizada compuesta y gobernada por mujeres en que reina el orden y la igualdad socioeconómica, caracterizada también por la ausencia de guerras, conflictos y dominación de unos pueblos sobre otros. Esta cita reivindica, desde su contexto temporal, la importancia que para el progreso de la humanidad tiene la igualdad de género y el desarrollo de la mujer en todas sus facetas: física, intelectual, espiritual y social.

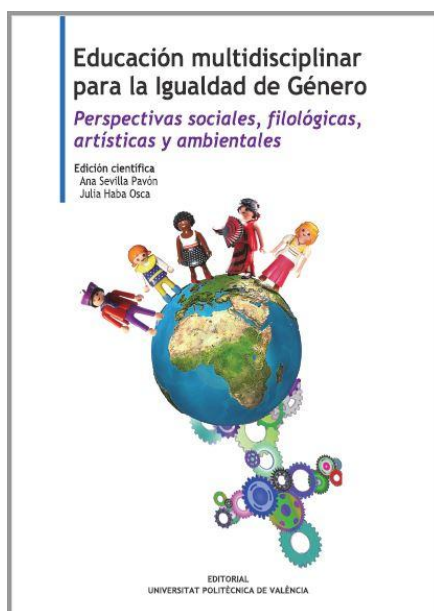
En esta sociedad utópica imaginada por Gilman, en que el socialismo y el feminismo unirían fuerzas para crear unas condiciones de vida óptimas, la educación tendría un papel primordial. Así, Gilman elevaría la educación a la categoría del “más elevado arte” y la consideraría el motor del éxito de la sociedad de “amazonas” independientes, fuertes, justas y sabias descrita en su novela. Los principios básicos de la educación en *Herland* se basarían en los dictados de María Montessori (1966; 1995; 2004), quien

concebía la educación como una respuesta a la curiosidad natural del ser humano, y no una aplicación práctica del dicho popular “la letra, con sangre entra”, tan extendida en las sociedades patriarcales contemporáneas. Tomando como base esta idea de inicios del siglo XX, nos tomamos la libertad poética de traerla al siglo XXI, añadiendo que no sería posible ni deseable vivir en completa ausencia del género masculino, pues que todas las personas (sean del género que sean) son esenciales en el camino hacia la igualdad. Estamos, pues, hablando de una igualdad que, como el propio concepto implica, es inclusiva y, consecuentemente, tiene en cuenta la humanidad en su totalidad.

Las alusiones a la vida llena de restricciones de las mujeres de la época de Gilman, en los Estados Unidos a principios del siglo pasado —período marcado por conflictos bélicos y guerras mundiales— aparecen en contraposición directa a la posibilidad de crecimiento del individuo social en sus diversos niveles. Ello viene acompañado de una crítica directa a las desigualdades entre hombres y mujeres, que despojan a las féminas de su merecido lugar en las actividades humanas y, por ende, de su humanidad.

Como ha venido ocurriendo desde el principio de la humanidad con un incalculable número de mujeres destacables y pioneras en diferentes y muy variados ámbitos, Gilman obtuvo un gran reconocimiento por parte de sus contemporáneos pero, de manera posterior, cayó en el olvido. Así, antes de que su nombre se borrara de los libros de historia, Gilman gozó de una gran popularidad en su propio tiempo. De hecho, los escritos de Gilman, en que la autora presenta su original y revolucionaria visión teórica del mundo, le otorgaron un papel relevante como analista crítica de la historia y de la sociedad en que le tocó vivir. En sus obras, de corte socio-feminista, Gilman enfatizaba la idea de que el colectivo de las mujeres podría, si así lo quisiera, convertirse en la pacífica fuerza motriz que permitiría una reorganización de la sociedad, con fundamentos más equitativos e igualitarios que permitieran alcanzar la igualdad plena entre hombres y mujeres. Sin embargo, el “fraude cultural encubierto” (López-Navajas, 2017) de la historia y de los “vencedores” encargados de contarla hizo que se le perdiera la pista a esta autora y a su obra hasta bien entrados los años 70 del siglo XX.

Con los ecos feministas de esta idea de la unión de las mujeres como fuerza pacífica de cambio a través de la educación iniciamos este volumen, que sucede al publicado en 2017. El capítulo introductorio del compendio precedente: *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas y ambientales* (Sevilla-Pavón y Haba-Osca, 2017) incitaba a una reflexión inicial en torno a en qué medida la situación de las mujeres en diferentes sociedades ha mejorado respecto a la opresión sufrida en los siglos previos; cuáles han sido los principales avances en la lucha por la igualdad de género en la época contemporánea; qué impacto han tenido dichos avances en las diferentes sociedades; y cómo han afectado los avances a los diferentes ámbitos de la vida y la participación social en el siglo XXI y, más específicamente, a la educación multidisciplinar.



Fuente: editorial Universitat Politècnica de València

Imagen 1.1. “Volumen publicado en 2017. Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas y ambientales”

El presente volumen continúa dichas reflexiones pero con una perspectiva diferente. Así, en esta edición se destacan diversas iniciativas y ejemplos de buenas prácticas en los campos de la igualdad de género y la educación multidisciplinar, sin olvidarnos de la denuncia de cuánto queda todavía por hacer. De este modo, pretendemos aportar una visión optimista y visibilizar el impacto positivo de las diferentes iniciativas en pro de la igualdad de género, ya sean impulsadas a nivel gubernamental e institucional o, incluso, a nivel local, así como detectar puntos conflictivos aún, que son susceptibles de ser trabajados desde la igualdad de género. Las perspectivas que presentamos pretenden seguir siendo una aportación a la fuente del conocimiento en el amplio y complejo campo de los estudios de género e igualdad, desde un enfoque de educación multidisciplinar, ya que se aborda dicha temática desde diversos campos de conocimiento y puntos de vista con el objetivo final de aportar una visión más rica y variada, e identificar sinergias y espacios comunes. Así, esta publicación es el fruto de la colaboración del personal docente e investigador (PDI) y ponentes con perfiles profesionales muy variados: desde la lengua y la literatura, la psicología, la sociología, las ciencias ambientales, el arte, a personal técnico de igualdad, de gestión de recursos humanos, de proyectos de cooperación al desarrollo y también educadores (magisterio, pedagogía, música, idiomas, ciencias), coordinadores y coordinadoras de ONGDs, estudiantes de diversos grados y posgrados (incluido el Máster de Género y el Grado de Estudios Ingleses, titulaciones ofrecidas por la *Universitat de València*), personal administrativo, personas jubiladas, ingenieros e ingenieras, y un largo etcétera.

Esta gran variedad de disciplinas que tratan cuestiones de género demuestran que esto no es una moda pasajera, sino que aumenta el interés de cada vez más personas, cada una desde su posición y su cotidianidad. Esta realidad quedó patente en la pasada manifestación del 8 de marzo de 2018 en numerosas ciudades del mundo, donde personas de muy diferentes procedencias demostraron con su presencia y entusiasmo que la sociedad puede unirse por un objetivo común: la igualdad de oportunidades. Aunque en España seguimos teniendo una sociedad machista y hay que seguir trabajando por la equidad para lograr dicha igualdad, estamos avanzando en algunas cuestiones. Desde 2007 hasta 2017 hemos aumentado de 126 a 138 diputadas en el Congreso es decir, 1,2 diputadas por año. En 2006 los padres solo podían disfrutar de un permiso de paternidad de dos días, que fue ampliado a 15 días en 2007, a 5 semanas en 2018 y a 8 semanas en abril de 2019. La intención es equiparar el permiso de ambos progenitores para hacerlos igualitarios gradualmente, aumentando hasta las 16 semanas en 2021. Aún estamos lejos de cifras como las de países nórdicos (Noruega 112 y Suecia 480 días), pero hemos avanzado mucho comparado con la media europea donde hasta 9 países (incluyendo Suiza) no gozaban de ningún día de permiso de paternidad en 2008 (Ray, 2008). De hecho, de los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) España se encuentra al mismo nivel de cumplimiento en el ODS 5 (igualdad de género) que Suecia, Noruega y Finlandia, por encima de países como Reino Unido, Alemania, Holanda, Austria, Francia y Suiza (Sachs, Schmidt-Traub, Kroll, Durand-Delacré, & Teksoz, 2017) y mejorando moderadamente en 2018 (Sachs, Schmidt-Traub, Kroll, Durand-Delacré, & Teksoz, 2018). Lamentablemente, según el informe de Bertelsmann Stiftung y la Red de Soluciones para el desarrollo sostenible (SDSN), ningún país en el mundo cumple con este quinto ODS aún, por lo que sigue siendo muy necesario educar para la igualdad de género.

De este manera, sin perder de vista polémicas judiciales y sociales como el juicio a “la manada” en 2018 en España o los indicadores de feminización de la pobreza, entendida como el hecho de que “la pobreza de las mujeres” sea “más severa que la de los hombres” (Valls Fonayet y Belzunegui Eraso, 2014; López Larrea, 1989; Andersen y Larsen, 1998); y sin olvidarnos, tampoco, del alarmante número de mujeres víctimas de violencia física o sexual, pues 1 de cada 3 mujeres en más de 50 países la sufren y, en la mayoría de los casos, con total impunidad, según los escalofriantes datos de la UNESCO (2018); también deseamos aportar ciertas dosis de optimismo.

Desde esta visión positiva destacamos, a nivel internacional, el caso finlandés. Tal y como se ha destacado en diversos estudios recientes (Goetz, 2018; Stoet & Geary, 2018), existe una relación directamente proporcional entre el nivel de sostenibilidad de los países —desde el punto de vista económico, social y ecológico— y el nivel de importancia y de igualdad de oportunidades otorgado a las mujeres en la sociedad. En otras palabras, para poder enfrentarnos con éxito a los diversos desafíos en nuestras sociedades contemporáneas debe haber igualdad, pues la llegada a buen puerto de las diferentes iniciativas sociales pasa por la inclusión de todos los géneros en la toma de decisiones. En el caso de Finlandia, esta inclusión plena y efectiva se produjo en 1906

(Teele, 2018), fecha en que Finlandia se convirtió en el primer país del mundo en aprobar una ley que permitía a las mujeres votar e, incluso, presentarse a las elecciones. Desde entonces, el trabajo hacia la igualdad ha sido incesante, en todos los niveles de la sociedad. Entre las iniciativas de concienciación y educación que más repercusión mediática e incluso social han tenido en los últimos años, cabe destacar la propuesta del gobierno de Finlandia, que el 8 de marzo de 2018, coincidiendo con el Día Internacional de la Mujer, lanzó el Premio Internacional de la Igualdad de Género. Este premio pone en relieve el papel del país como líder en cuestiones que atañen a la igualdad de género. Y, una vez más, queda patente que la igualdad y la calidad de la educación van de la mano, pues no podía ser otro país que Finlandia, líder mundial en educación de acuerdo con los informes PISA (OCDE, 2018), el precursor de tal iniciativa. El sistema de educación gratuita finlandés, que abarca la escuela primaria, secundaria, superior e incluso los programas de posdoctorado, ofrece a toda la población finlandesa unas oportunidades educativas de excelencia.

Otro gran ejemplo de buenas prácticas desde este país se dio en 2017, cuando todos los estudiantes finlandeses de noveno grado (es decir, alumnado de entre 15 y 16 años) recibieron un ejemplar gratuito de la traducción al finés del libro de Chimamanda Ngozi Adichie: *We Should All Be Feminists* (2015), cuya distribución fue financiada por el Ministerio de Cultura y Educación. Este es tan solo un ejemplo sencillo pero factible y replicable de cómo incidir en las cuestiones de género desde edades tempranas. Cabría recordar a todos los gobiernos y a todas las sociedades que los ejemplos de esta índole no tienen derechos de autor ni exigen el pago de ningún canon en concepto de uso de patentes, así que, ¿por qué no llevar a cabo iniciativas similares en otros países?

También a nivel local podemos encontrar buenos ejemplos de la lucha por la igualdad de género y del interés creciente en los estudios de género. De hecho, en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* (FFTiC) de la *Universitat de València* se celebran los 20 años de Estudios de Género del *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*. Los pasados dos decenios atestiguan la madurez de estos estudios en Valencia, que queda patente, por otra parte, en el hecho de haber recibido el compromiso de la Editorial de la *Universitat Politècnica de València* de elaborar una colección dedicada a la Educación multidisciplinar para la Igualdad de Género, en la cual se engloba el presente volumen, que constituye el segundo de dicha colección. En este contexto valenciano destacaremos dos iniciativas académicas recientes en torno a la igualdad de género.

La primera de ellas es el proyecto iTECLA, financiado por la *Conselleria d'Educació* de la *Generalitat Valenciana* (España). En el marco de iTECLA, se han venido realizando intercambios virtuales lingüísticos y culturales entre estudiantes de diferentes universidades extranjeras, incluyendo una universidad finlandesa: Aalto University (Helsinki); así como una universidad chipriota: Cyprus University of Technology (Limassol); una universidad taiwanesa: Yuan Ze University (Taiwan); tres universidades estadounidenses: Northern Arizona University (Arizona); Middlebury Institute of International Studies (California) y Wofford College (Carolina del Sur); y dos universi-

dades canadienses: Kwantlen Polytechnic University (British Columbia) y Dalhousie University (Halifax). El alumnado implicado debate en un foro de discusión en línea diversas temáticas de relevancia social entre las que figuran la igualdad de género, la violencia doméstica y la brecha salarial, y explora las posibles soluciones (Sevilla-Pavón, 2018).

Por nuestra parte, la aportación que realizamos a la educación de género es la organización anual de las Jornadas Multidisciplinares de Educación en Igualdad de Género gracias a la financiación de la *Unitat d'Igualdat*, cuya V edición está prevista para mediados de 2019. El presente compendio aglutina una selección de ponencias participantes en las III y IV jornadas, de los años 2017 y 2018, que han crecido en asistencia, llegando en la última edición a 80 personas inscritas. Agradecemos desde aquí en especial su participación a nuestras invitadas para las ponencias de apertura: a la antropóloga, educadora social e ingeniera agrónoma, la Dra. Yayo Herrero (FUHEM Ecosocial) y a la profesora e investigadora de Psicología, la Dra. María Peñaranda Ortega (Universidad de Murcia), así como al resto de ponentes de las diferentes ediciones. Todas ellas, junto al comité editorial, han hecho posible que presentemos este libro con una selección de comunicaciones que pretenden esbozar el panorama de la igualdad de género actual desde tan variadas disciplinas como la psicología, la ingeniería, el arte, la sociología, la filología, la historia, la literatura, la biología y otros estudios como la traducción, la cooperación al desarrollo, el medio ambiente y la educación. Desde la investigación multidisciplinar buscamos profundizar en la temática, con la ayuda de personas expertas en distintos campos, para desvelar las sinergias y aportar la necesaria solidez argumentativa, los datos, las reflexiones, observaciones y, al fin y al cabo, la iluminación que necesitamos para avanzar en el camino de la igualdad.

1.2. Estructura del presente volumen

Con el ánimo de recopilar no solo una visión multidisciplinar de la situación de las desigualdades de género sino, sobre todo, de mostrar algunos avances e iniciativas positivas, lanzamos nuestra propuesta en el presente volumen. Nos planteamos la idea de recopilar estudios de variadas disciplinas en respuesta a nuestra dinámica de trabajo, que nos lleva a entrar en contacto con diferentes especialistas. Por tanto, hemos dividido el libro en tres bloques que responden a las siguientes temáticas:

Parte 1: Perspectivas lingüísticas, literarias y traductológicas.

Parte 2: Perspectivas tecnológicas, artísticas y ambientales.

Parte 3: Perspectivas educativas, sociales y jurídicas.

En cada bloque, diversos autores aportan experiencias e investigaciones actuales. La primera parte de este tomo sitúa el foco en las perspectivas lingüísticas, literarias y traductológicas, siendo el presente capítulo el que introduce la sección. Le sucede el capítulo dos: 20 años de estudio de género en el *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*, de los doctores José Santaemilia Ruiz y Sergio Maruenda Bataller, quienes

aportan un repaso general a los principales trabajos e investigaciones teóricas y prácticas publicadas en torno a la temática de los estudios de género en el *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya* de la *Universitat de València*. Las experiencias descritas son replicables en otras facultades y contextos académicos, por lo se espera que este capítulo pueda inspirar a otros docentes e investigadores, especialmente dentro del ámbito de las perspectivas lingüísticas, literarias y traductológicas.

Seguidamente, los capítulos tercero y cuarto tratan de visibilizar el papel de tres literatas casi olvidadas en sus respectivos contextos culturales por diferentes motivos. Así, el capítulo tres, de las doctoras Gora Zaragoza Ninet y Beatriz Cerezo Merchán, versa sobre el proyecto "MUTE: Mujer, traducción y censura en España" y, específicamente, sobre cómo la dictadura en España censuró y silenció las voces de la escritora Radclyffe Hall (1880-1943), y de la también escritora Dame Daphne du Maurier (1907-1989), algunas de cuyas obras han sido llevadas al cine por el director Alfred Hitchcock, cuya fama ensombrece casi por completo la labor de la escritora.

Esta primera parte concluye con el capítulo cuatro, escrito por la Dra. Laura Garrigós Llorens, quien reivindica y recupera la memoria de la obra de Isabel González, una poeta desconocida en el Cancionero de Baena, concluyendo que "debemos rescatar a estas escritoras en la sombra que, como Isabel González, lucharon contra las injusticias de su tiempo e intentaron dejar de alguna manera su huella en el mundo de la literatura".

La segunda parte del libro se ocupa de las perspectivas tecnológicas, artísticas y ambientales. Con el ánimo de señalar la necesaria sinergia entre Humanidades y Ciencia ante los desafíos de la crisis ambiental (Novo, 2009; Sánchez-León, 2018), hemos agrupado en este apartado aquellos capítulos de carácter más científico-tecnológico junto a los más artísticos. Comienza esta segunda parte con el capítulo cinco sobre pobreza energética y género, de Pepe Talaverano, doctorando en el Programa Oficial de Economía Social (IUDESCOOP) de la *Universitat de València*. El autor nos adentra en una nueva dimensión de la pobreza que hasta hace menos de 30 años no ha sido reconocida en los países occidentales (Boardman, 1991) y que apenas hace seis años se comenta en el territorio español: la pobreza energética. Mediante el análisis estadístico procedente del Instituto Nacional de Estadística (INE), Talaverano pone en relación la falta de recursos para hacer frente a los gastos en abastecimiento energético, electrodomésticos de calidad y aislamiento de hogares con el tiempo invertido en las tareas de cuidados familiares. Como demuestra el INE, existe un desigual reparto en la dedicación a dichas tareas entre ambos géneros, siendo la mujer quien, en muchos casos, dobla las horas de ocupación al día en el cuidado del hogar, de niños, enfermos o ancianos. La consecuencia lógica que apunta Talaverano es que, a menor disponibilidad de recursos tecnológicos y energéticos para el desarrollo de esas tareas, mayor inversión de tiempo y, por tanto, mayor brecha de desigualdad entre hombres y mujeres. Es por ello que insiste en la necesidad de introducir indicadores específicos de género en las encuestas de pobreza energética.

Continuando con la visibilización de las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito de la pobreza, el capítulo seis, de la documentalista Alba Pascual Benlloch, nos presenta una revisión de experiencias positivas de vídeo participativo en las que se ha aplicado la perspectiva de género en contextos de educación popular que permiten dar voz a estas mujeres. Partiendo de la premisa de que el audiovisual es un derecho de toda la ciudadanía, este tipo de experiencias facilitan la transformación social por varios motivos expuestos por la autora:

1. Son participativas, superan la mera expectación, dan la oportunidad a todos los miembros de la sociedad de expresarse y, por tanto, les empodera. Ello forma parte del trabajo que DocuPerú lleva realizando durante trece años por todos los rincones del país a través de sus talleres de audiovisual, fanzine y dibujo.
2. El poder de las imágenes para transmitir, atraer, captar la atención y habilitar la imaginación. Esas imágenes, sean documental o ficción, siempre implican algún punto de partida, saberes previos, expectativas, modos de mirar aprendidos, que es preciso deconstruir y que están condicionados por los medios masivos, como los cánones y estereotipos marcados por el sistema patriarcal. En palabras de Pascual Benlloch, “se hace urgente una alfabetización audiovisual para desentrañar críticamente la cultura audiovisual en la que estamos inmersas”.
3. La mujer se convierte en creadora y protagonista de sus propias obras audiovisuales desde las que puede autonarrarse, despojándose de miradas androcéntricas. El auge y expansión de dicha tecnología da la oportunidad de experimentar y revalorizar el punto de vista subjetivo de estas creadoras. DocuPerú les facilita el espacio de discusión y reflexión de la memoria colectiva, de rescate de la identidad individual y grupal, de expresión cultural en diversas formas y las herramientas para darles voz. “Trabajar estos temas es una actividad necesaria, ya que existe la paradoja de que la mayoría de las mujeres, sobre todo en zonas rurales, carecen muchas veces de herramientas y espacios de expresión y comunicación. Al mismo tiempo, poseen un patrimonio oral e intangible que merece ser registrado y difundido no solo para no perderlo, sino también para que nos recuerde lo que somos”, comenta la autora.

Hacia el final del capítulo nos presenta los casos de varias mujeres que han luchado partiendo de situaciones muy adversas, no solo afectadas en sus formas de vida y sostenimiento como sus compañeros masculinos, sino que además sufren la doble marginación de la pobreza y el género. A pesar de ello, sus historias iluminarán a otras mujeres gracias a estos relatos audiovisuales.

A continuación, el capítulo seis, escrito por una profesora de la Universidad de Murcia, la Dra. Verónica Perales Blanco, también se centra en el audiovisual pero ya no desde una posición participativa, como en el caso anterior, sino desde la crítica ecofeminista. Coincide con Pascual Benlloch en la necesidad de desafiar nuestros modelos sociales preconcebidos y transmitidos, entre otros medios, a través del documental, en concreto el del productor francés Jacques Malaterre, autor del film *La odisea de la especie* (2003). Veremos cómo en este documental y en otros la comprensión del rol de la

hembra en la prehistoria ha estado constreñida a la concepción de lo que es “natural” en cada especie y prácticamente reducida a tareas reproductivas y otras menores que la sitúan en la periferia de las innovaciones evolutivas. Sin embargo, es posible que estas interpretaciones respondan más a construcciones desde nuestra posición presente que a la realidad. Difícilmente podremos nunca saber si la invención del fuego, la creación de herramientas o la domesticación de animales fue producto de la mano de una hembra o un macho y ello realmente no tiene la menor importancia. Lo que sí es destacable, como manifiesta Perales, es que la prehistoria (y, especialmente, las interpretaciones visuales de la misma) que se enseña en las instituciones educativas sitúa en casi todos los casos al macho como figura creadora/inventora sin evidencias claras de ello. En cualquier caso, la arqueología puede contribuir a desvelar el origen y la razón de la opresión de las hembras. Perales se cuestiona: “¿por qué vemos una y otra vez repetida la imagen masculina del liderazgo y el éxito?” y busca contribuir a contrarrestar estas imágenes estereotipadas del film con una obra artística de técnica mixta con paneles que reinterpretan diversas escenas. Funde así el conocimiento científico con la creación artística en una denuncia de género. Asimismo, enlaza la relación colaborativa de la mujer con la naturaleza, la división del trabajo y la invisibilización y minusvaloración del trabajo doméstico asociado a lo femenino por debajo del trabajo depredador, con la situación ecológica que vivimos en la actualidad: “Es un sinsentido hablar de respeto mientras inoculamos la imagen de la desigualdad y la dominación, como lo es también hablar de equilibrio cuando la voz que oímos solo es representativa de una pequeña parte de los implicados”.

Por su parte, en vistas de lo anterior, esta segunda sección concluye con un necesario capítulo ocho, titulado “Repensar la evolución humana en clase de Biología de 4º de ESO”, en que el Dr. Joan Peredo y la Dra. Julia Haba-Osca cuestionan la construcción positivista y androcéntrica del estudio y comprensión del mundo. Partiendo de las ideas de Donna Haraway, entre otras autoras, sobre el conocimiento situado y parcial, proponen epistemologías feministas y la adopción de una perspectiva interseccional que permita incluir la diversidad, la subjetividad y otros saberes no académicos para construir nuevas formas de transmitir el conocimiento a partir de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

Las perspectivas educativas para futuros maestros nos introducen la tercera y última parte del presente volumen que se centra en las perspectivas educativas, sociales y jurídicas para la igualdad de género. Esta sección se inicia en el capítulo 9, con dos proposiciones didácticas para maestros en formación en torno a personajes literarios femeninos, de autoría de las doctoras Margarida Prats i Ripoll y Elisabet Contreras Barceló, profesoras de la Universitat de Barcelona. El capítulo comienza haciendo una retrospectiva en cuanto a la evolución de los libros para niñas, que sirve de introducción para sus propuestas en torno al rol de los personajes femeninos en la formación inicial de maestros: *Las Tres Mellizas* y las reescrituras en clave feminista de cuentos populares como *La Sirenita*.

Como contraste con las propuestas anteriores, en el capítulo 10, "Give a girl an education...: la situación social de la mujer y la educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen", el escritor y doctor Miguel Ángel Jordán Enamorado hace un repaso a la situación social de la mujer, llamando la atención sobre la educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen como crítica a la visión de la sociedad patriarcal de su tiempo.

Continuando la temática educativa, nos enfocamos no ya en cómo transformar desde la educación los roles de género, sino en las propias educadoras y cómo pueden aplicar estos nuevos enfoques para encajar en sus vidas los roles de madre, educadora, esposa, hija, etc. En este capítulo once, sobre "Narrativas autobiográficas de empoderamiento de mujeres docentes", las profesoras y doctoras Alessandra Carvalho y Aleksandra Nogueira, del Instituto Federal del Río Grande del Norte, en Brasil, aportan narrativas docentes autobiográficas en torno a las dificultades y desafíos relacionados con el matrimonio, la maternidad, el desarrollo de la profesión docente y el empoderamiento de las mujeres que ejercen dicha profesión.

Finalmente, a pesar de nuestra intención de recopilar experiencias y propuestas positivas, no podemos dejar de señalar cuánto camino queda por recorrer. Así, el capítulo que cierra tanto esta última sección como el volumen en su conjunto es el número doce, del Dr. Robert Martínez-Carrasco, de la *Universitat Jaume I* de Castellón y Jordi Martínez, de la *Universitat Oberta de Catalunya*, quienes examinan el reconocimiento y la evolución de los crímenes de género en el marco de la justicia penal internacional. Así, los autores comienzan con una exposición de los órdenes normativos y jurisprudenciales implicados, el derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y el Derecho Internacional Penal. Seguidamente, se refieren a los crímenes de género, centrándose en el reconocimiento y evolución de los siguientes crímenes: violación, esclavitud sexual, prostitución forzada, embarazo forzado, esterilización forzada y otras formas de violencia sexual. Concluyen los autores que "en conflictos armados internacionales, los crímenes de género (...) forman parte de un entramado complejo de relaciones de poder que (...) atacan a los pilares de la comunidad en que se infligen con miras a la dominación y la humillación a través de la demostración de poder por parte de sus autores" y "los crímenes de género son un instrumento en la guerra, pero cuando esta acaba la asimetría de poder y la dominación masculina continúa dejando de lado a las mujeres en los procesos de reconstrucción y reparación" pero "el Derecho tiene la prerrogativa y la oportunidad de dar voz y legitimar ciertas narrativas y discursos", siendo para ello necesario "deconstruir ciertos estereotipos y prácticas que han marginalizado, ignorado o condenado a la indiferencia a ciertas voces en favor de un único relato de *víctima auténtica* de los crímenes de género", poniéndose de manifiesto la importancia de una visión igualitaria que otorgue voz a las personas "minorizadas, periféricas, víctimas y testimonios en conflictos armados (...) no ya para ser oídas, sino para que tomen partido en primera persona del proceso en sí".

1.3. Conclusiones

Esperamos que este recopilatorio de experiencias y saberes contribuya a aportar unas pinceladas de esperanza agri dulce, desde nuestra humildemente optimista visión. A pesar de ello, somos conscientes que son tan solo detalles comparado con el trabajo aún pendiente bajo una mirada global. Hemos intentado recopilar historias de cambio positivo de diversas partes del mundo como Perú, pero no por ello olvidamos, por ejemplo, los conflictos ecoterritoriales a los que se enfrentan las mujeres de otros países del Sur, como los referidos por la autora Sarai Fariñas en el anterior volumen de la colección. Aunque pueda parecernos más factible encontrar historias positivas en nuestra área geográfica, como las aquí presentadas, lo cierto es que ni el Norte ni el Sur global han conseguido acercarse al Quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible, por lo que consideramos necesario que esta colección continúe con su modesta aportación de nuevas ideas, enfoques y avances a la educación en la igualdad de género.

Para concluir este capítulo introductorio, nos gustaría expresar nuevamente nuestro agradecimiento a la *Unitat d'Igualtat* de la *Universitat de València*. Igualmente, no podemos olvidar dar las gracias a todas las personas que han hecho posible la publicación de este volumen: a los autores, las personas participantes en las dos últimas ediciones de la “Jornada de Educación Multidisciplinar para la Igualdad de Género”, al profesorado revisor externo, al servicio de publicaciones y, en general, a los diferentes organismos e individuos que continúan creyendo en el proyecto y manifestando su cariño y apoyo.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2015). *We should all be feminists*. Nueva York: Anchor.
- Andersen, J. & Larsen, J. (1998). Gender, poverty and empowerment, *Critical social policy*, 55, 241-258.
- Gazelle, C. & Gerin, C. (Productores), & Malaterre, J. (Director). (2003). *L'Odyssée de l'espèce*, [Película] Francia.
- Gilman, C. P. (1979). *Herland*. Nueva York: Pantheon Books.
- Goetz, A. M. (2018). *National women's machinery: State-based institutions to advocate for gender equality in Mainstreaming gender, democratizing the state?* Manchester: Manchester University Press. Recuperado de: <https://doi.org/10.7765/9781526137494.00013>
- López Larrea, M. F. (1989). La feminización de la pobreza, *Cuadernos de acción social*, 14, 51-55.

- López-Navajas, A. (2017). El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto (pp. 31-42) En: A. Sevilla-Pavón, A. y J. Haba- Osca (Coords): *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/79490>.
- Montessori, M. (2004, 5th ed.). *The Discovery of the Child*. Delhi: Aakar Books.
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. Nueva York: Holt.
- Montessori, M. (1966). *The Secret of Childhood*. Nueva York: Ballantine.
- Novo, M. (2009). Ciencia y arte: el abrazo necesario. *Papeles*, 107, 103-114. Recuperado a partir de http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/PDF_Papeles/107/Ciencia_y_arte.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (2018)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Gobierno de España. Consultado el 26 de noviembre de 2018. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018.html>
- Ray, R. (2008). *A Detailed Look at Parental Leave Policies in 21 OECD Countries*. Washington. Disponible en: <https://doi.org/10.1038/387281a0>
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Durand-Delacre, D., & Teksoz, K. (2017). *SDG Index and Dashboards Report 2017*. Nueva York. Recuperado a partir de <http://www.sdgindex.org/assets/files/2017/2017-SDG-Index-and-Dashboards-Report--regions.pdf>
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G., Kroll, C., Durand-Delacre, D., & Teksoz, K. (2018). *SDG Index and Dashboards Report 2018*. Nueva York. Recuperado a partir de [unsdn.org/wp-content/uploads/2018/05/SDG-Index-and-Dashboards-2018_Confidential_Preliminary-results-1.xlsx](https://www.unsd.org/wp-content/uploads/2018/05/SDG-Index-and-Dashboards-2018_Confidential_Preliminary-results-1.xlsx)
- Sánchez-León, N. (2018). *El papel del arte en la transición ecosocial: casos anglosajones y españoles*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de València, Facultad de Bellas Artes de San Carlos, España. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/106830>
- Sevilla-Pavón, A. (2018). L1 versus L2 online intercultural exchanges for the development of 21st century competences: the students' perspective. *British Journal of Educational Technology*, Early View, 50 (2), 779-805. DOI: 10.1111/bjet.12602, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bjet.12602/full>

- Sevilla-Pavón, A. & Haba-Osca, J. (Eds., 2017). *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Stoet, G. & Geary, D. C. (2018). The Gender-Equality Paradox in Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education. *Psychological Science*, 29(4), 1-18. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797617741719>
- Teele, D. L. (2018). *Forging the Franchise: The Political Origins of the Women's Vote*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- UNESCO (2018). UNESCO Statistics: Data for the Sustainable Development Goals. Disponible en: <http://uis.unesco.org/>
- Valls Fonayet, F.; Belzunegui Eraso, A. (2014). La pobreza en España desde una perspectiva de género. VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. España: Fundación Foessa.
- Adichie, C. N. (2015). *We should all be feminists*. Nueva York: Anchor.

Capítulo 2

20 años de estudios de género en el *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*

Dr. José Santaemilia Ruiz
Dr. Sergio Maruenda Bataller
Universitat de València

2.1. Que veinte años no es nada...

Empezamos este capítulo recordando un tango, que es una manera de dotar al pasado de belleza musical y de sentimiento. La paradoja es que Carlos Gardel y Alfredo Le Pera compusieron este tango (“Volver”) en 1934 y, apenas un año después, debido a un accidente aéreo, emprendieron un viaje para no volver.

Con tango o sin él, es muy gratificante ver cómo determinados campos de estudio, y sobre todo determinadas actitudes, van consolidándose en la *Universitat de València* y, de manera más concreta, en el *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*. Hace veinte años (por seguir con esta cifra evocadora) los estudios de género, o lo que también se llama ‘perspectiva de género’, prácticamente no existían en nuestro departamento. En Estados Unidos, por ejemplo, existían programas universitarios sobre estudios de la mujer (*women’s studies*) desde 1969, en que se impartió el primer curso en *Cornell University*. Desde aquel momento, los cursos y programas en estudios de la mujer y en estudios de género (*gender studies*) no han cesado de multiplicarse. Se trata de cursos que, desde hace más de dos décadas, exploran perspectivas multidisciplinares: lengua, literatura, psicología, genética, sociología, sexología, legislación, economía, religión, cine, música, historia, etc. Una mirada rápida a los repositorios universitarios estadounidenses, nos descubren esta larga trayectoria (vid. Santaemilia 2012). Hoy, en nuestro departamento, comprobamos con orgullo que, en torno al género, la sexualidad y las identidades se promueven trabajos académicos (de curso, TFG, TFM y tesis doctorales), se articulan proyectos de investigación y se organizan congresos y jornadas. En definitiva, podemos afirmar sin temeridad que los estudios de género (y la perspectiva de género) han entrado de lleno a formar parte de la actividad docente e

investigadora de nuestro departamento. Sin embargo, no es una línea fundamental y convendrá alimentarla en el futuro: recordemos que, en el curso 2016-17, no hay ni una sola asignatura de grado o postgrado que lleve el rótulo de ‘género’.

Pero conviene recordar de dónde venimos. Iniciamos, pues, esta crónica de un tratamiento sistemático de los estudios de género en el área de filología inglesa en la *Universitat de València*. Son, aproximadamente, veinte años, que nos llevan desde unos tiempos difíciles (los últimos años de la década de 1990) hasta un periodo de consolidación y expansión (la primera década del siglo XXI) para recalcar, nuevamente, en tiempos difíciles (la segunda década de este siglo), en que la economía y la política parecen haberse puesto en contra de la educación, la universidad, la clase media y el sentido común.

Como se verá en estas páginas, nuestra mirada oscila entre la satisfacción por el trabajo realizado y las dudas por el imprevisible futuro. Compartimos, eso sí, con Carlos Gardel y Alfredo Le Pera, su fugaz iluminación de que *veinte años no es nada*. No es nada y, paradójicamente, es mucho.

2.2. Tiempos difíciles: los orígenes

Creemos que es bueno, y de justicia, recordar y renovar nuestros orígenes. El cantante Raimon, en *‘Jo vinc d’un silenci’* (1975), dio forma a una idea universal: *qui perd els orígens perd la identitat*. Sabemos que la atribución de unos orígenes, y la narración que haremos a continuación, es en gran medida subjetiva. No puede ser de otra manera: nuestra mirada parte del grupo de investigación GENTEXT, y de nuestras propias contribuciones a los estudios de género. Aunque hemos indagado en la propia historia de nuestro departamento, asumimos nuestra ineludible parcialidad. Creemos, en todo caso, que todo cuanto presentamos aquí forma parte de nuestra identidad como departamento, como área de filología inglesa, y así queremos reivindicarlo.

La década de 1990 vio en la *Universitat de València* los primeros brotes de un tratamiento serio y riguroso de cuestiones relacionadas con el género, el sexo, la feminidad, las mujeres, etc. Por señalar un momento fundacional, cabe citar el volumen *Feminismo y Teoría del Discurso* (1990a), editado por la profesora Giulia Colaizzi, en que se revisan diversas disciplinas (filosofía, crítica literaria, estudios filmicos, historia, etc.) desde un punto de vista feminista. Se trata de una obra que abre la puerta a un tratamiento crítico y discursivo (en un sentido *foucaultiano* –véase Foucault 1982) de la construcción de las identidades de género. En sus propias palabras, que asumimos plenamente:

“[M]i tesis es que feminismo es teoría del discurso, y que hacer feminismo es hacer teoría del discurso, porque es una toma de consciencia del carácter discursivo, es decir, histórico-político, de lo que llamamos realidad, de su carácter de construcción y producto y, al mismo tiempo, un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transfor-

mación en las estructuras sociales y culturales de la sociedad, hacia la utopía — una utopía indispensable— de un mundo donde exclusión, explotación y opresión no sean el paradigma normativo” (Colaizzi 1990a: 20).

Este es el planteamiento que nos va a acompañar a lo largo de estas páginas. Así, suscribimos el siguiente concepto, dinámico e interactivo, de género:

“gender is not a stable set of traits residing within an individual psyche and reflected in behaviour. Gender has no fixed or stable meaning. Rather gender is a social process; it is created and renegotiated in interpersonal relationships and encouraged and maintained through social structures. Gender is something that is done in social interaction” (Weatherall 2002: 85).

En 1991, se creó el *Institut Universitari d'Estudis de la Dona*, como continuación del *Seminari Interdisciplinari d'Investigació Feminista* (constituido en 1986), y que hasta hace muy poco tuvo su sede en la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació*. Entre sus objetivos figuran la docencia, la investigación, la colaboración institucional y científica, la dinamización social y cultural, etc. Sin duda, ha generado y sigue generando una influencia positiva en el conjunto de la *Universitat de València*.

En este mismo año (1991) ve la luz el libro *Gramática Femenina*, de los profesores Ángel López y Ricard Morant, cuyo título recuerda al de Robin Lakoff, *Language and Woman's Place* (1975), habitualmente considerado el inicio oficial de los estudios de género y lenguaje (*gender and language studies*) tal como los conocemos hoy en día. Se trata del primer libro que, de manera seria, aborda los comportamientos lingüísticos de las mujeres, tradicionalmente olvidadas por la sociolingüística clásica. Morant *et al.* (1997) extenderán el análisis de comportamientos lingüísticos femeninos (dichos populares, citas literarias, etc.) al catalán, en su variedad valenciana. Con anterioridad, en 1995, Sonia Mattalía y Milagros Aleza habían editado *Mujeres, escrituras y lenguaje*, volumen misceláneo que indagaba en la presencia de la mujer en la literatura, el lenguaje, la comunicación o el psicoanálisis.

Por lo que respecta al *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*, es precisamente en 1997 cuando podemos situar una obra que —con el beneficio de la perspectiva histórica— puede representar el inicio de un tratamiento sistemático —o, al menos, continuado— de la perspectiva de género: se trata de *Género como conflicto discursivo en los personajes cómicos de Etherege, Wycherley y Congreve*, tesis doctoral de José Santaemilia. Esta tesis trata de combinar la investigación literaria con un tratamiento complejo, crítico y discursivo del género, entendido como ‘conflicto discursivo’ permanente que asigna identidades y roles sexuales que son fruto de procesos de construcción y negociación lingüísticas. Este trabajo se vio acompañado de otros que desarrollaban temas similares o complementarios, como el conflicto masculinidad/feminidad en la comedia inglesa del siglo XVII (Santaemilia 1997b), la voz femenina en la novela *Jane Eyre* (Coperías 1997) o las principales líneas de investigación en torno a género y lenguaje en filología inglesa (Santaemilia 1999).

Desde 1997 creemos ver con claridad una línea ininterrumpida de estudios sobre género en el área de la filología inglesa, desde perspectivas cada vez más variadas, que serán objeto de las próximas secciones. Pese a este convencimiento, recordamos aquellos tiempos como difíciles, llenos de reticencias, incomprensiones y medias sonrisas. Los estudios de género todavía no tenían en aquel momento un reconocimiento pleno dentro de nuestra universidad o de nuestro departamento: aún resuena en las aulas, en alguna que otra defensa de tesis de licenciatura, un desdén indisimulado, el convencimiento de que las cuestiones ‘de género’ o que afectaban a ‘las mujeres’ eran indignas del debate académico. Son las sombras de un período que hoy juzgamos como difícil e incierto.

2.3. Consolidación de los estudios de género en filología inglesa: docencia, dinamización e investigación

Para que un área de estudio determinada (por ejemplo, los estudios de género) se consolide, creemos que necesita una acción combinada de docencia, dinamización e investigación. Las tres son igual de necesarias e igual de imprescindibles; en ocasiones, sin embargo, pareciera como si la dimensión docente fuera un mero apéndice en la actividad de los departamentos universitarios, sin apenas reconocimiento o valoración. En este apartado intentaremos dar cuenta de estas tres dimensiones, durante la primera década del siglo XXI, que posibilitaron una consolidación de los estudios de género en el seno del área de la *Universitat de València*.

2.3.1. Docencia: *Gender and Sex in English-Language Texts (2000-2013)*

Desde nuestra perspectiva, la docencia es el motor de la vida universitaria. En las aulas se transmite y se intercambia conocimiento, se establece un debate racional en torno a las más diversas disciplinas y, sobre todo, se institucionalizan los nuevos saberes. En el contexto de la reforma de los planes de estudio de 2000, nace una asignatura que forma parte del plan de estudios de *Universitat de València*. Se trata de *Gender and Sex in English-Language Texts*, una asignatura cuatrimestral optativa, de 5 créditos, que se ofertó por primera vez el curso académico 2000/2001. Era la primera vez, en el ámbito de la filología inglesa en nuestra universidad, que se ponía en marcha una asignatura con el nombre explícito de ‘gender and sex’. La asignatura tuvo una vida de trece cursos académicos (hasta el 2012/2013), y se extinguió con la implantación de los nuevos grados universitarios en el curso académico 2013/2014, que supusieron, entre otras cosas, la reducción de las carreras universitarias de 5 a 4 años. En este nuevo escenario, una asignatura tan ‘específica’ como la citada no tuvo continuidad. Podemos especular sobre los motivos de dicha desaparición, y es posible que en gran parte todo se reduzca a intereses personales, pero lo cierto es que los nuevos grados han traído consigo un incremento de las materias generalistas, una menor especialización y una dependencia mayor de los postgrados o másteres. En el actual Grado de Estudios Ingleses por la *Universitat de València*, tan solo la asignatura optativa ‘Monográfico de lingüística

inglesa', una materia abierta a diversos contenidos, contempla explícitamente la posibilidad de proponer nociones de género y lenguaje.

La asignatura *Gender and Sex in English-Language Texts* proponía un recorrido amplio en torno a los estudios de género y lenguaje. En concreto, sus ejes principales eran:

- Introducción a los estudios de género
- Mujeres y hombres en la historia
- 'Sexo' y 'género': el debate cultura vs. naturaleza
- Sexo, género e identidad
- Lengua, discurso y género
- Evolución de los estudios de género y lenguaje
- Género y pragmática
- Sexismo lingüístico

Como se ve, se proponía un recorrido a través de la historia, la filosofía o el psicoanálisis como una forma de entender los constructos sociales de 'género' y 'sexo', para luego aplicarlos a la lengua inglesa. Cabe decir que la respuesta del alumnado fue muy buena a lo largo de todos los cursos académicos, con matrículas que llegaron a superar la cifra de cien alumnos y alumnas. Se procuró crear un ambiente serio, pero a la vez, relajado, en que cupiera tanto el dato científico como la reflexión personal, el concepto académico como el debate sobre estereotipos. Para ayudar en estas reflexiones o debates, se recomendaban (o prescribían) al alumnado lecturas fundamentales como Oakley (1972), Lakoff (1975), Coates (1986), Graddol & Swann (1989), Cameron (1990), Romaine (1999), Cameron & Kulick (2003) o Eckert & McConnell-Ginet (2003).

La forma de evaluar la asignatura combinaba un examen sobre los contenidos del curso con un trabajo, con modalidades que fueron variando a lo largo de los años, y en que se invitaba al alumnado a explorar —quizá por primera vez— temáticas habitualmente proscritas de las aulas universitarias. Entre las modalidades de trabajos realizados a lo largo de estos años podemos mencionar:

- Ensayos en torno a nuevas medidas legislativas (como el proyecto de ley por el que se modifica el código civil para permitir los matrimonios homosexuales);
- Trabajos y/o relatos digitales en torno a temáticas libremente elegidas por los alumnos (violencia de género, el papel de la mujer en diversos momentos de la historia, los estereotipos de género, el papel de los juguetes en la transmisión de valores sexuales, etc.);
- Trabajos de corpus sobre homosexualidad, violencia de género, etc.;

- Y, la representación del género y de conflictos de género en el cine (en una diversidad de films que van desde *Little Women* (1923) de George Cukor hasta *Tomboy* (2011) de Céline Sciamma, pasando por clásicos como *Casablanca* (1942), de Michael Curtiz, *The Color Purple* (1985) de Steven Spielberg o *Mona Lisa Smile* (2003) de Mike Newell); etc.

En definitiva, la asignatura *Gender and Sex in English-Language Texts* fue una experiencia novedosa en nuestro departamento, en línea con la práctica totalidad de universidades anglosajonas, constituyéndose así en espacio de normalización¹ (académica y social) para hablar de temáticas como la construcción de las (nuevas) masculinidades o feminidades, los estereotipos, las ideologías de género, la heterosexualidad o la homosexualidad, las estrategias conversacionales de hombres y/o mujeres, el sexismo (ya sea directo o indirecto), etc. Estas semillas acabarían germinando en la realización de trabajos de investigación y, posteriormente, tesis doctorales que girarían en torno a alguno de estos temas (véase 1.3.3).

Si hemos de buscar una sombra en este espacio de luz que se abrió durante más de una década (2000-2013), fue que no se aceptó la publicación, en la colección *Educació. Laboratori de Materials*, del *Servei de Publicacions de la Universitat de València*, del libro de texto preparado para la licenciatura de Filología Inglesa.²

En cuanto a la docencia en tercer ciclo, cabe mencionar los cursos de doctorado sobre *Gender and Conversation* (desde el curso 1999-2000 hasta el 2002-2003) y *Gender, Sex and Identity* (desde el curso 2003-2004 hasta el 2008-2009), impartidos ambos por impartidos ambos por el Dr. José Santaemilia Ruiz, dentro del programa de doctorado del *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*. En la actualidad, los estudios de género están representados en las asignaturas *Discourse Analysis and Social Inequalities* (profesores: Dra. Rosana Dolón Herrero y el Dr. Sergio Maruenda Bataller) y *Discourse in the Media* (profesores: Dra. Patricia Bou Franch y Dr. Barry Pennock Speck), pertenecientes al *Master in Advanced English Studies* (MAES) del *Departament de Filologia Anglesa i Alemanya*.

2.3.2. Dinamización: organización de jornadas y congresos

Si la docencia es el motor de la vida universitaria, la dinamización (organización de jornadas, encuentros y congresos) sirve para fortalecer un campo de estudio, posibilitando encuentros, debates, reflexiones y contactos académicos e investigadores.

Durante la primera década de este siglo se celebró un buen número de congresos en torno a temáticas de género, muchos de ellos coordinados por el Dr. José Santaemilia

¹Como afirma Smith (2013: 1), “in the United States, Women’s Studies grew from several courses in individual universities across the country in the late 1960s to more than 600 degree-granting majors and programs today.”

²El manual vería la luz finalmente en 2012, publicado por Reproexpres (Santaemilia 2012).

Ruiz, y con equipos de organización formado por los profesores Dr. Peter Vickers, Dra. Patricia Bou Franch y Dr. Sergio Maruenda Bataller. En 2002 se celebró en nuestra universidad un congreso, el *First International Seminar on Gender and Language – The Gender of Translation/The Translation of Gender*, considerado por Brufau (2010) el primer congreso sobre género y traducción celebrado en el estado español. Este congreso internacional reunió en Valencia por primera vez a intelectuales e investigadores/as de la talla de Deborah Cameron, Lucía Etxebarria, Mary M. Talbot, Pilar Godayol, Luise von Flotow, Michaela Wolf, Eva Espasa, M^a Rosario Martín Ruano, y muchos/as otros/as.

A este congreso siguieron, en años sucesivos, diversos seminarios sobre temáticas más específicas, bajo el epígrafe *Valencia Workshop on Gender and Language*, que ayudaron a consolidar un núcleo investigador del que surgiría el grupo de investigación GENTEXT. En 2003, el congreso estuvo dedicado a *(Women) Translating (Women)*, y contó, entre otros ponentes, con Luise von Flotow, Pilar Godayol y Antònia Cabanilles. En 2004, la segunda edición se centró en *The Language of Sex: Saying & Not Saying*, con la participación de Helen Sauntson, Dolores Jiménez y Francisco Sánchez Benedito. La edición de 2005 se tituló *Gender, Sex and Popular Texts*, con una exploración de la novela rosa y la literatura infantil, y con presencia de Stacy Gillis y Carolina Sánchez-Palencia Carazo.

Dicha serie de seminarios sobre temáticas específicas quedó interrumpida con la celebración, nuevamente, de un gran congreso internacional: el cuarto congreso de la asociación IGALA (*International Gender and Language Association*), asociación internacional que agrupa a investigadores/as sobre género y lenguaje, y cuyas ediciones anteriores habían tenido lugar en Stanford, Lancaster y Cornell, organizadas respectivamente por las profesoras Penelope Eckert, Jane Sunderland y Sally McConnell-Ginet. La *Fourth International Gender and Language Association (IGALA) Conference* se celebró, pues, en nuestra universidad y supuso, en otras cosas, el reconocimiento de la *Universitat de València* como centro dinamizador de los estudios de género y lenguaje a escala internacional. La lista de asistentes así lo demuestra: entre otros/as, Janet Holmes, Jane Sunderland, Mary M. Talbot, Sara Mills, Paul Baker, Judith Baxter, etc. Las ediciones siguientes del congreso de IGALA se celebrarían en Wellington, Nueva Zelanda (2008); Tokyo (2010); Vale do Rio dos Sinos, Brasil (2012); Vancouver, Canadá (2014); y Hong Kong (2016).

Tras un paréntesis de cuatro años, el grupo GENTEXT volvió a organizar un congreso relacionado con una de las temáticas que ocupaban nuestro quehacer investigador: se trata del congreso *Gender Violence: Contexts, Definitions and Realities* (2010), en que participaron, además de los miembros del grupo de investigación, investigadoras como Lia Litosseliti, Eulàlia Lledó y Mercedes Bengoechea, y el periodista de la BBC Marc Edwards. El objetivo fue difundir el análisis de la violencia de género, conocer su representación mediática, y generar respuestas desde la universidad y la sociedad. En este congreso tuvieron una importancia destacada los alumnos y alumnas de nuestra facultad, que dispusieron de un espacio para mostrar sus vivencias y sus representaciones.

En definitiva, creemos que, durante los primeros diez años del siglo XXI, se organizaron desde nuestro departamento, y más concretamente desde el grupo de investigación GENTEXT, congresos y acciones divulgativas que sirvieron para generar una actividad investigadora sostenida, como se verá en el próximo apartado.

2.3.3. Investigación: publicaciones y proyectos. El grupo GENTEXT

Durante el año 2000 ven la luz algunos de las publicaciones preparadas en años anteriores por el profesor Dr. José Santaemilia Ruiz: un extracto de su tesis doctoral (Santaemilia 2000), la primera traducción y edición crítica de la obra erótica *Fanny Hill* (1748) de John Cleland (Santaemilia & Pruñonosa 2000), la presencia lingüística de las mujeres en los primeros filmes de Quentin Tarantino (Santaemilia 2000) o el lenguaje sobre aspectos de género utilizado en las sentencias judiciales en Estados Unidos (Santaemilia & Alcón 2000).

Una iniciativa que sirvió también para dinamizar el campo de género y lenguaje fue la edición del número VII de la revista *Quaderns de Filologia – Estudis Lingüístics*, editada por la *Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació* de nuestra universidad, realizada junto a las profesoras Beatriz Gallardo y Julia Sanmartín, en una alianza que buscaba difundir al conjunto de la facultad las cuestiones de sexo, género y lenguaje (véase Santaemilia, Gallardo & Sanmartín 2002). Y al año siguiente (2003) apareció el volumen *Género, Lenguaje y Traducción* (Santaemilia 2003), en que se recogían los trabajos más destacados del congreso de 2002.

De manera paralela a estas publicaciones y a las actividades de organización de congresos y jornadas, se inicia la colaboración investigadora entre los doctores Patricia Bou Franch, José Santaemilia Ruiz, Sergio Maruenda Bataller y Nuria Lorenzo, que dará como resultado la concesión de diversos proyectos de investigación, uno de cuyos elementos básicos será los estudios de género.

Así, cabe mencionar el proyecto *Género y cortesía: Estudio pragmático-discursivo (inglés-castellano-catalán)* (UV-200220787) (2003-2004), cuya IP fue la profesora y doctora Patricia Bou Franch. Se trata quizá del primer proyecto, dentro de nuestro departamento, que de manera expresa se centra en los estudios de género, no como mero apéndice, sino como instrumento crítico de análisis y como herramienta de avance social. A este proyecto le seguirá el titulado *Discurso, (des)cortesía y género: Estudio contrastivo (inglés-catalán-castellano)* (BFF2003-07662) (2004-2006), encabezado nuevamente por Patricia Bou Franch. El siguiente proyecto de investigación supondrá el nacimiento del grupo GENTEXT³, acrónimo que responde al propio título del proyecto: *Género y (des)igualdad sexual en las sociedades española y británica contemporánea: Documentación y análisis discursivo de textos socio-ideológicos* (FFI2008-04534/FILO) (2009-2011), dirigido por el profesor Dr. José Santaemilia Ruiz, y centrado en la documentación y el análisis de los procesos ideológico-discursivos que

³Se puede consultar el blog del grupo de investigación GENTEXT – <http://gentext.blogs.uv.es>.

rodean a lo que hemos llamado ‘género y (des)igualdad sexual’: de manera más específica, los debates, los conceptos, las tensiones ideológicas o la negociación léxica en torno a temas como la homosexualidad, la violencia de género o el aborto. En el ámbito de la literatura norteamericana, la profesora Dra. Carme Manuel Cuenca había dirigido, unos años antes, el proyecto de investigación *Mujer, espacio, género y raza en la narrativa femenina del Sur de los EE.UU. (desde 1890)* (HUM2007-63438) (2007-2009).

Como consecuencia de los proyectos mencionados anteriormente, el grupo GENTEXT acredita una creciente producción en torno a temáticas relacionadas con el género o la sexualidad, con publicaciones sobre el lenguaje sexual, sus pautas de uso, su relación con la (des)cortesía y sus implicaciones pragmáticas (Santaemilia 2005b, 2006) o las actitudes ante la sexualidad en el alumnado universitario (Santaemilia 2008). Asimismo, empiezan a ver la luz algunos trabajos sobre la representación mediática de los matrimonios homosexuales en el Estado español (Santaemilia 2009, Santaemilia & Maruenda 2010).

En el apartado de libros, merece destacarse, quizá, por su repercusión, el volumen *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities* (Santaemilia 2005), frecuentemente citado en estudios sobre género y traducción, y que ha abierto la puerta a participaciones invitadas de miembros de GENTEXT en congresos como *Translating Gender* (Calabria, 2009), *Traduttrici: Female voices across languages* (Nápoles, 2009), *Translating Virginia Woolf* (Nápoles, 2010), *Translation and Gender: A Gap Between Theory and Practice* (Calabria, 2010), *Mujer y Traducción* (Málaga, 2010), y otros. Otros dos volúmenes (Santaemilia, Bou, Maruenda & Zaragoza 2007, Santaemilia & Bou 2008) ofrecen panorámicas internacionales sobre los estudios de género y lenguaje. Se observa, por tanto, una creciente internacionalización, a la vez que un reconocimiento, de las actividades y publicaciones sobre género del grupo GENTEXT. Asimismo, hemos de destacar diversos trabajos del profesor Dr. Barry Pennock Speck, sobre la voz femenina (Pennock 2005) o los estereotipos (femeninos y masculinos) y la construcción de identidades femeninas en anuncios publicitarios en televisión, en colaboración con la Dra. Milagros Del Saz (Del Saz & Pennock 2008, 2009).

No quisiéramos olvidar una faceta que juzgamos esencial para la consolidación de un ámbito de estudio: los trabajos académicos dirigidos, buena muestra de la madurez de un grupo de investigación. En el seno de GENTEXT, dos tesis doctorales en torno a temáticas de género son defendidas con éxito: una sobre la traducción, y la censura, de las novelistas inglesas del siglo XX (Zaragoza 2008), y otra sobre la literatura anglo-india contemporánea escrita por mujeres (Blasco 2009). De entre los trabajos de investigación presentados, mencionaremos algunos temas: género en la representación mediática del terrorismo; género y traducción en *Bridget Jones's Diary*; la representación de los roles de género en los álbumes ilustrados; sexo y discurso en *Cosmopolitan*; la seducción en los anuncios publicitarios dirigidos a hombres y a mujeres; revisión de los estudios sobre sexismo lingüístico en inglés y español; etc.

No podemos calificar esta primera década del nuevo siglo sino como un periodo de consolidación de los estudios de género en el ámbito de la filología inglesa, en que se observa la acción concertada de docencia, dinamización e investigación. El grupo GENTEXT da muestra de su capacidad formativa y, a su vez, encarna la madurez de un campo de estudio que va adquiriendo visibilidad entre el alumnado.

2.4. Tiempos difíciles, tiempos de restricciones, tiempos de compromisos

Desde hace varios años nos hemos vuelto a instalar en unos tiempos difíciles. Hoy en día no parecen discutirse los logros del feminismo y de la lucha por la igualdad entre los sexos, pero en el horizonte se ha dibujado, insidioso, el fantasma inamovible de la crisis económica. Dicha crisis económica tiene una repercusión directa en la promoción de los estudios de género: hay menos recursos para la organización de jornadas o de actividades cuyo objetivo sea promocionar los valores de la igualdad y la justicia. Como contraste, un aspecto positivo es que parece crecer el porcentaje del profesorado (y del alumnado) que ha incorporado dichos valores a su práctica diaria, incluida la académica.

En cuanto a la docencia con contenidos de género, hemos hecho un viaje desde la visibilidad, con la presencia de una materia específica, hasta la presencia indirecta, y en ocasiones solapada, en un buen número de materias del actual plan de estudios. Se ha perdido visibilidad, es cierto, aunque sin duda existe una mayor conciencia y sensibilización por parte tanto del profesorado como del alumnado⁴. La prueba la tenemos día a día, en las clases ya de lingüística ya de literatura, en que se abordan cuestiones de género y se debate en torno a valores como la igualdad sexual o lacras sociales como la violencia de género. En definitiva, nos hallamos ante la paradoja de que, aunque es innegable el avance social en materia de género, dicho avance no se refleja de manera expresa en nuestros planes de estudio.

Sin embargo, la producción investigadora no cesa de crecer y diversificarse. A las temáticas ya iniciadas en trabajos de investigación, cabe ahora añadir otras como sexismo indirecto en la publicidad televisiva, sexo y mujer en los textos audiovisuales, la traducción feminista, y otros, ahora bajo el formato de TFM. Diversas tesis han sido defendidas en los últimos años, con una impronta clara del grupo de investigación GENTEXT: un estudio de la traducción de los insultos (especialmente de carácter sexual) en las películas de Quentin Tarantino (Soler 2011); una revisión del *Diccionario de Términos Jurídicos (Inglés-Español)*, de Enrique Alcaraz y Brian Hughes, desde la perspectiva de género (Jordà 2012); o un análisis de los foros *online* de las revistas *Cosmopolitan* y *Men's Health* (Vázquez 2013). En curso se hallan también otras tesis

⁴A ello ha contribuido, sin duda, la incorporación (desde el curso académico 2011-2012) de una asignatura transversal (*Relaciones de género*) en el conjunto de la *Universitat de València*. Pese a ello, Asián Chaves *et al.* (2015) consideran más positiva la inclusión de materias específicas de género en cada uno de los grados universitarios.

(sobre la publicidad sexista en televisión, la traducción de la sexualidad en Joyce, o la construcción de las múltiples identidades femeninas en las revistas para mujeres) que serán defendidas en breve.

En esta década, el único proyecto de investigación con un foco expreso en los estudios de género ha sido *GEA (GENTEXT + ECPC + ADELEX): Un macrocorpus sobre género, desigualdad social y discurso político* (FFI2012-39289) (2013-2015), cuyo IP fue Dra. José Santaemilia Ruiz. En cuanto a grupos de investigación que, de manera explícita, centran su labor en los estudios de género, al menos dos se suman al grupo GENTEXT: se trata de *Mujeres Escritoras Transatlánticas Británicas y Americanas*, dirigido por la profesora Dra. M^a José Coperías Aguilar, y el proyecto emergente *MUTE (Mujer, Traducción y Censura)*, encabezado por la Dra. Gora Zaragoza Ninet. Por lo que respecta a los congresos celebrados en los últimos años mencionaremos las tres ediciones de la *Jornada de Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas, literarias, artísticas y ambientales*, iniciadas por las profesoras Ana Sevilla-Pavón y Alessandra Carvalho y coordinadas en la actualidad por las profesoras Ana Sevilla-Pavón, Nuria Sánchez-León y Julia Haba-Osca. La 3^a edición de dicha jornada se celebró en abril de 2017 y en ella se presentó el primer volumen de la colección Educación multidisciplinar para la igualdad de género (Sevilla-Pavón & Haba-Osca 2017). También en abril de 2017 tuvo lugar la *I Jornada de Género, Traducción y Censura en el Cine*, organizada por el grupo MUTE. Con anterioridad, en octubre de 2016, el grupo GENTEXT había organizado el congreso internacional *Ist Valencia/Napoli Colloquium on Gender and Translation: Translating for Sexual Equality*, que escenifica la sinergia investigadora entre las universidades de Napoli 'L'Orientale' y la Universitat de València en cuestiones de género y traducción.

Finalizaremos este breve repaso a esta época difícil por la que atraviesa la universidad (la segunda década del siglo XXI) con la perspectiva prometedora de las publicaciones generadas por nuestro departamento sobre diversos aspectos del género y la sexualidad. Empezaremos por citar cinco volúmenes de manera singular, por constituir aportaciones notables: el volumen de *MonTI – Monografías de Traducción e Interpretación* dedicado al binomio mujer y traducción (Santaemilia & Flotow 2011); el libro editado (Sánchez Macarro & Cabrejas Peñuelas 2014) sobre la construcción de las identidades de género en diversos medios; el volumen monográfico de *Language Aggression and Conflict*, editado por Patricia Bou (Bou 2014) y titulado 'Language Aggression Against Women'; el libro sobre guerra y sexualidad en los textos traducidos de diversos autores norteamericanos (Calvo 2015); y un volumen reciente sobre la traducción para la igualdad sexual (Santaemilia 2017b).

Y acabaremos con una noticia, necesariamente breve, de algunas de las publicaciones que nuestro departamento ha generado, en forma de artículo o capítulo de libro, y que muestran cómo van afianzándose trayectorias muy variadas de un nutrido grupo de investigadores/as. Diversos miembros del grupo GENTEXT han continuado profundizando en cuestiones como las guías de uso no sexista de la lengua (Vázquez & Santaemilia 2011); la traducción del género en textos institucionales (Santaemilia 2013); la

representación mediática de los matrimonios homosexuales (Santaemilia & Maruenda 2013); la violencia doméstica a través de la participación de los lectores de prensa digital (Bou 2013); la representación lingüística de la violencia de género en la prensa española (Santaemilia & Maruenda 2014); o la traducción feminista (Santaemilia 2017a). En este repaso apresurado, no puede faltar una mención a la vocación didáctica del grupo GENTEXT, con la elaboración de materiales educativos para infantil, primaria y secundaria, en colaboración con la ONG Ayuda en Acción (*El juego no tiene género*, preparado por Begoña Clavel y Jesús Fernández); la investigación en didáctica aplicada al género (Clavel & Maruenda 2015); o los materiales docentes online sobre violencia de género disponibles en el blog del grupo:
<http://gentext.blogs.uv.es/teaching-materials/>⁵

Nuestros/as colegas del departamento desarrollan - y en algunos casos continúan - algunas líneas de trabajo que, sin duda, enriquecen la contribución de nuestro departamento a los estudios de género. La Dra. Laura Monrós Gaspar investiga sobre la recepción de la mitología clásica greco-latina en la producción literaria de las autoras victorianas (Monrós 2012, 2016). La Dra. Claudia Alonso Recarte, que pertenece al grupo de investigación *Estudios de la mujer en el ámbito de los países de habla inglesa*, de la Universidad Complutense, resenta diversos trabajos (Alonso 2012, 2014) dentro del campo de los llamados *Critical Animal Studies* (CAS), que postula que la jerarquización social basada en el género, o en la raza, se perpetúa mediante estrategias de opresión similares a los de la explotación animal. La Dra. Carme Manuel Cuenca (2013) indaga en el papel de la mujer en la literatura norteamericana. La Dra. M^a José Coperías Aguilar (2015) dedica un artículo a la sexualidad en Emily Brontë y Jean Rhys. El doctor Barry Pennock Speck (2016) estudia la representación de mujeres violentas en anuncios televisivos españoles como posible estrategia de renovación aparente de los viejos estereotipos de mujer. La Dra. Ana Fernández-Caparrós (2016) plantea cuestiones de género en la dramaturgia norteamericana contemporánea. La Dra. Carmen Gregori-Signes (2017) explora los estereotipos femeninos en series de televisión. En definitiva, un panorama alentador, con algunas trayectorias que van definiéndose con claridad.

2.5. Punto y seguido

Acabamos aquí esta crónica de los últimos veinte años en el área de filología inglesa de la *Universitat de València*, en que hemos documentado un tratamiento continuado (y cada vez más variado y complejo) de las cuestiones de género, en una doble vertiente. En primer lugar, género como disciplina en sí misma, que genera estudios sobre la construcción (o cuestionamiento) de una gama cada vez más amplia de identidades,

⁵Como colofón a esta vertiente didáctica de nuestro grupo, cabe señalar que el día 27 de junio de 2011 el Rector de la *Universitat de València* concedió el *I Premi Gènere i Docència Olimpia Arozena Torres* al trabajo “La creación de materiales docentes en inglés para contenidos relacionados con género: Una propuesta para la evaluación de competencia transversales”, elaborado por José Santaemilia Ruiz, Begoña Clavel Arroitia y Sergio Maruenda Bataller.

estereotipos y manifestaciones discursivas. Y, en segundo lugar, género como perspectiva multidisciplinar que se proyecta sobre otros saberes para extender los valores de justicia y equidad al conjunto de la sociedad y a la propia generación de conocimiento.

Estas páginas están escritas desde una perspectiva muy concreta, en tanto que miembros del grupo GENTEXT, con una larga trayectoria en este campo, tanto en docencia como en investigación, así como en dinamización⁶. Pese a ello, hemos procurado dar cuenta también de los trabajos de otros/as colegas, cada vez más numerosos y especializados. Nuestro deseo indisimulado es que estos estudios se consoliden en el ámbito de la filología inglesa de nuestra universidad, como así parece ocurrir en otras universidades del estado español⁷. Si una mirada global al ámbito académico de la filología inglesa (tanto en Europa como en Estados Unidos) revela el fuerte arraigo institucional de los estudios de género, nos entristece comprobar que, pese al trabajo continuado durante las últimas dos décadas, no ocurre lo mismo en la *Universitat de València*.

No se nos oculta, pues, que ante nosotros se extiende un periodo incierto, marcado por la crisis económica o la corrupción de las élites, tanto políticas como económicas, por el desprestigio social de las ciencias humanísticas y sociales, por el acoso y derribo de la universidad pública en beneficio de la especulación privada, y un etcétera demasiado largo. Y, pese a todo ello, nos anima el convencimiento de que solo la formación, el cuestionamiento crítico de las recetas neoliberales, el reforzamiento de los valores humanísticos, puede ofrecernos un futuro más digno. La enseñanza e investigación del género, y desde una perspectiva de género, no es un simple aditamento, o una moda pasajera, sino que implica repensar toda una tradición (social, política, educativa) desde premisas como la igualdad entre los sexos, la libertad y el respeto para la diferencia y la justicia.

⁶Es precisamente esta larga trayectoria de GENTEXT, así como el hecho de ser el único grupo que expresamente se dedica a cuestiones de género, lenguaje y discurso en nuestra universidad, la que nos lleva a cerrar estas páginas de una manera agrídulce. No podemos ocultar un profundo sentimiento de tristeza al comprobar que organismos de la propia *Universitat de València* (como la *Unitat d'Igualtat* o el *Institut Universitari d'Estudis de la Dona*), encargados de promover y divulgar la perspectiva de género en nuestra institución, no hayan contado ni una sola vez, a lo largo de estos veinte años, con el grupo GENTEXT para ninguna de las actividades que han programado.

⁷Teresa Ortiz (2005) documenta la creciente institucionalización académica de los *estudios de las mujeres* en las universidades españolas. Así, según esta autora, en 2004 se ofrecían 17 programas de doctorado y 7 de máster, y se impartieron 61 asignaturas específicas sobre género (en disciplinas como historia, filosofía, antropología, derecho, psicología, sociología, química, etc.). Ninguna de dichas materias pertenece al área de filología inglesa, ni se menciona la asignatura *Gender and Sex in English-Language Texts* (véase 1.3.1). Una revisión de la oferta académica del conjunto de las universidades del estado español para el curso 2017-18 revela un total de 15 titulaciones de *Estudios Ingleses* que cuentan con materias específicas que sobre diversos aspectos de género, sobre todo en la literatura inglesa. Algunas de estas materias son: *Género e identidad en los estudios ingleses* (La Laguna), *La perspectiva de género en las literaturas en lengua inglesa* (Oviedo), *Género y literatura en lengua inglesa* (Sevilla), *Literatura y género en lengua inglesa* (UAM), *Lengua y literatura desde la perspectiva de género* (UCLM), *Literatura y mujer en lengua inglesa* (País Vasco), *Literatura inglesa e xénero* (A Coruña), etc.

Y ya es hora que retornemos a Carlos Gardel. *Que veinte años no es nada* ..., decía, y quizá fuese verdad. No es nada pero, a la vez, es mucho: es toda una trayectoria de luchar contra los esencialismos, de estudiar cómo se construye discursivamente el género o el sexo que parecen naturalmente asignados, de defender los derechos de las mujeres, de rechazar lacras como la violencia de género. Una trayectoria como la que hemos esbozado aquí, que resume dos décadas de estudios de género como instrumento crítico y de avance social, creemos que constituye un activo que hemos de preservar, tanto para el futuro de nuestro departamento como –así lo deseamos– para el conjunto de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2012). Intersecting spaces and species: Women's bodies and the domestic sphere in animal rights activism. *Investigaciones Feministas* 3: 85-98.
- Alonso, C. (2014). Organicism, womanhood and domesticity in Anne LaBastille's *Woodswoman* saga. *Gender, Place and Culture: A Journal of Feminist Geography* 21: 1125-1141.
- Asián Chaves, R., Cabeza Verdugo & F. Rodríguez Sosa, V. (2015). La formación en género en la Universidad: ¿Materia de formación específica o de educación transversal? *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 17 nº 24: 35-54.
- Blasco Llopis, M. (2009). *Gender, identity and tradition in Meera Syal, Nisha Minhas and B.K. Mahal: Lights and shadows in unwritten rules of conduct*. Valencia: Universitat. Tesis doctoral inédita.
- Bou, P. (2013). Domestic violence and public participation in the media: The case of citizen journalism. *Gender and Language* 7(3), 275-302.
- Bou, P. (2014). (ed.). Special issue: 'Language Aggression Against Women'. Número especial de *Language Aggression and Conflict* 2.2.
- Brufau, N. (2010). *Las teorías feministas de la traducción a examen: Destilaciones para el siglo XXI*. Granada: Comares.
- Calvo García de Leonardo, J. J. (2015). *Traslación, agresión y trasgresión. Guerra y sexo ilícito en doce extractos de Hemingway, Mailer, Updike y Nabokov*. Valencia: PUV.
- Cameron, D. (1990). (ed.). *The Feminist Critique of Language*. Londres: Routledge.
- Cameron, D. & Kulick, D. (2003). *Language and Sexuality*. Cambridge: CUP.
- Clavel, B. & Maruenda, S. (2015). The creation of on-line materials in ELT for the coverage and evaluation of cross-curricular competences: A proposal for gender-related issues. En Carrió, M. L. (ed.). *New Tools, New Approaches: Tech-*

nology Implementation in Higher Education for Second Language Teaching and Translation Training. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Coates, J. (1986). *Women, Men and Language*. Londres: Longman.
- Colaizzi, G. (1990a) (ed.). *Feminismo y Teoría del Discurso*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Colaizzi, G. (1990b). Feminismo y Teoría del Discurso: Razones para un debate. En *Feminismo y Teoría del Discurso*. Madrid: Cátedra. 13-27.
- Coperías, M. J. (1997). The female voice in Charlotte Brontë's *Jane Eyre*. *Quaderns de Filologia - Estudis literaris* III, 159-174.
- Coperías, M. J. (2015). Lust and sexuality in Brontë's *Jane Eyre* and Rhys's *Antoinette Mason*. En Castro, S. & Romero, M. (eds.). *Contemporary representations of new sexualities and gender identities*. Lanham: Lexington Books. 139-150.
- Del Saz, M. & Pennock, B. (2008). Male and female stereotypes in Spanish and British commercials. En Muñoz, M. et al (eds.). *New Trends in Translation and Cultural Identity*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 369-384.
- Del Saz, M. & Pennock, B. (2009). Constructing female identities through feminine hygiene TV commercials. *Journal of Pragmatics* 41, 2535-2556.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: CUP.
- Fernández Caparrós, A. (2016). Contemporary US women palywrights' transatlantic odes to lightness: A tribute to María Irene Fornier and her disciples. En Durán, I. et al (eds.). *Gender Studies: Transatlantic Visions*. Madrid: Fundamentos.
- Foucault, M. (1982). The order of discourse. In M. Shapiro (ed.) *Language and Politics*. Londres: Blackwell, 108-138.
- Graddol, D. & Swann, J. (1989). *Gender Voices*. Oxford: Blackwell.
- Gregori, C. (2017). 'Apparently, women don't know how to operate doors:' A corpus based analysis of women stereotypes in the TV series *3rd Rock from the Sun*. *International Journal of English Studies*. 17(2), 21-43
<https://doi.org/10.6018/ijes/2017/2/257311>
- Jordà Mathiasen, E. (2012). *Lexicografía y género: Un estudio de las diez ediciones del Diccionario de Términos Jurídicos (Inglés-Español) de Enrique Alcaraz Varó y Brian Hughes*. Valencia: Universitat. Tesis doctoral inédita.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. Nueva York: Harper & Row.
- López, Á. & Morant, R. (1991). *Gramática Femenina*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Manuel, C. (2013). Louisa S. McCord: la mujer sureña como ángel custodio de la civilización esclavista. En González, C. (ed.). *Hijas del viejo Sur. La mujer en la literatura femenina de Estados Unidos*. Valencia: PUV, 63-97.

- Mattalía, S. & Aleza, M. (1995) (ed.). *Mujeres, escrituras y lenguaje*. Valencia: Universitat.
- Monrós, L. (2012). *Persiguiendo a Safo: Escritoras victorianas y mitología clásica*. Valencia: JPM Ediciones.
- Monrós, L. (2016). 'Like wand'ring gipsy': Fortune-telling, the Spanish gipsy and the Cassandra myth on the Victorian stage. *Classical Receptions Journal* 8(3), 315-330.
- Morant Marco, R., Peñarroya Prats, M. & Tornal Monrabal, J. A. (1997). *Dones i llenguatge: Una mirada masculina*. Valencia: Editorial Denes.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hampshire: Arena.
- Ortiz Gómez, T. (2005). En M. P. Pérez Cantó *et al.* (eds.). *Democracia, Feminismo y Universidad en el siglo XXI: XV Jornadas de investigación interdisciplinaria*. Madrid: IUEM, 41-62.
- Pennock, B. (2005). The changing voice of women. En J. J. Calvo García de Leonardo, J. Tronch Pérez, M. del Saz Rubio, C. Manuel Cuenca, B. Pennock & M.J. Cooperías Aguilar (eds.). *Actas XXVIII Congreso Internacional AEDEAN*. Valencia: Universitat, 407-414.
- Pennock, B. (2016). Violent women in Spanish TV ads: Stereotype reversal or the same old same old? *Discourse and Communication* 10(4), 363-377.
- Romaine, Suzanne (1999). *Communicating Gender*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez Macarro, A. & Cabrejas-Peñuelas, A. B. (2014) (ed.). *New Insights into Gendered Discursive Practices: Language, Gender and Identity Construction*. Valencia: PUV.
- Santaemilia, J. (1997a). *Género como conflicto discursivo en los personajes cómicos de Etherege, Wycherley y Congreve*. Tesis doctoral inédita, Universitat de València.
- Santaemilia, J. (1997b). Mujer y comedia en la Inglaterra del siglo XVII: El conflicto masculinidad en *The Country Wife*. *Quaderns de Filologia - Estudis Literaris* 3, 253-261.
- Santaemilia, J. (1999). Gender, Language and the English Language: Some Current Lines of Research. En Fernández, F. (ed.) *Los estudios ingleses: Situación actual y perspectivas de futuro*. Valencia: Universitat, 195-203.
- Santaemilia, J. (2000) *Género como conflicto discursivo: La sexualización del lenguaje de los personajes cómicos*. Valencia: Universitat.
- Santaemilia, J. (2003) (ed.). *Género, Lenguaje y Traducción*. Valencia: Universitat/Conselleria de Bienestar Social.

- Santaemilia, J. (2005a) (ed.). *Gender, Sex and Translation: The Manipulation of Identities*. Manchester: St. Jerome.
- Santaemilia, J. (2005b) (ed.). *The Language of Sex: Saying & Not Saying*. Valencia: Universitat.
- Santaemilia, J. (2008). Gender, sex, and language in Valencia: Attitudes towards sex-related language among Spanish and Catalan speakers. *International Journal of the Sociology of Language* 190, 5-26.
- Santaemilia, J. (2009). 'It's unfair to be a second-class citizen because of love': The legal, sexual and discursive struggles over 'gay marriages' in Spain. En Bres, J., Holmes, J. & Marra, M. (eds.) Proceedings of the 5th Biennial International Gender and Language Association Conference IGALA 5. Wellington: University. 317-328.
- Santaemilia, J. (2012). *Gender, Sex and Language: An Introduction*. Valencia: Reproexpres.
- Santaemilia, J. (2013). Translating international gender-equality institutional/legal texts: The example of 'gender' in Spanish. *Gender and Language* 7(1), 71-92.
- Santaemilia, J. (2017a). A corpus-based analysis of terminology in gender and translation research: The case of *feminist translation*. En Castro, O. & Ergun, E. (eds.). *Feminist Translation Studies: Local and Transnational Perspectives*. Londres/Nueva York: Routledge, 15-28.
- Santaemilia, J. (2017b) (ed.). *Traducir para la igualdad sexual / Translating for sexual equality*. Granada: Comares.
- Santaemilia, J. & Alcón, E. (2000). Gender-specific vs gender-neutral language in legal texts (court opinions). En Fernández, F. (ed.) *Los estudios ingleses: El reto del tercer milenio*. Valencia: Universitat, 209-219.
- Santaemilia, J. & Pruñonosa, J. (2000) (ed. & trad.). *John Cleland, Fanny Hill*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Santaemilia, J., B. Gallardo & Sanmartín, J. (2002) (eds.). *Sexe i llenguatge: La construcció lingüística de les identitats de gènere. Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics*, VII. Valencia: Universitat.
- Santaemilia, J., P. Bou, S. Maruenda & Zaragoza, G. (2007) (eds.). *International Perspectives on Gender and Language*. Valencia: Universitat.
- Santaemilia, J. & Bou, P. (2008) (eds.). *Gender and sexual identities in transition. International perspectives*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Santaemilia, J. & Maruenda, S. (2010). Naming practices and negotiation of meaning: A corpus-based analysis of Spanish and English newspaper discourse. En

- Bueno, J. et al (eds.) *Analizar datos > Describir variación / Analysing data > Describing variation*. Vigo: Universidade, 172-180.
- Santaemilia, J. & Maruenda, S. (2013). Naming practices and negotiation of meaning: A corpus-based analysis of Spanish and English newspaper discourse. En Romero, J. (ed.). *Research Trends in Intercultural Pragmatics*. Berlin: De Gruyter Mouton, 439-457.
- Santaemilia, J. & Maruenda, S. (2014). The linguistic representation of gender violence in (written) media discourse: The term 'woman' in Spanish contemporary newspapers. *Journal of Language Aggression and Conflict* 2(2), 249-273.
- Santaemilia, J. & Flotow, L. von (2011, ed.). *Woman and Translation: Geographies, Voices and Identities*. *MonTI (Monografías de Traducción e Interpretación)* núm. 3.
- Sevilla-Pavón, A. & Haba-Osca, J. (2017, ed). *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas y ambientales*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Smith, B. (2013). *Women's Studies: The Basics*. Nueva York: Routledge.
- Soler Pardo, B. (2011). *Swearing and Translation; A Study of the Insults in the Films of Quentin Tarantino (English-Spanish)*. Valencia: Universitat. Tesis doctoral inédita.
- Spender, D. (1980). *Man Made Language*. Londres: Routledge Kegan & Paul.
- Talbot, M. (1998). *Language and Gender: An Introduction*. Cambridge: Polity.
- Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Nueva York: William Morrow/Ballantine Books.
- Vázquez Herмосilla, S. (2013). 'I bought my son an iPad and my daughter an iPod. The wife got me an iPhone and I got her an iRon': *Indirect linguistic sexism in computer-mediated communication. An analysis of Cosmopolitan and Men's Health online forums*. Valencia: Universitat. Tesis doctoral inédita.
- Vázquez Herмосilla, S. & Santaemilia, J. (2011). Las guías de uso no sexista del lenguaje: La situación de la lucha por la igualdad entre mujeres y hombres en la *Universitat de València*. *Ianua Revista Philologia Romanica* 11, 171-186.
- Weatherall, A. (2002). *Gender, Language and Discourse*. Londres: Routledge.
- Zaragoza Ninet, G. (2008). *Censuradas, criticadas... olvidadas: Las novelistas inglesas del siglo XX y su traducción al castellano*. Valencia: Universitat. Tesis doctoral inédita.

Capítulo 3

Mujer, traducción y censura en España: el proyecto de investigación MUTE

Dra. Gora Zaragoza Ninet
Dra. Beatriz Cerezo Merchán
Universitat de València

3.1. Introducción

El franquismo impuso en España, durante años, medidas represivas contra todas aquellas voces que atentaban contra los pilares básicos del régimen. Se instauró una ideología autoritaria y católica en la que cualquier texto escrito tenía que pasar por los filtros de la censura. Esta censura supuso “un mecanismo eficaz de control de las publicaciones, [que] se instauró con un doble propósito: el de mantener y fortalecer los valores que pregonaba el régimen, y el de filtrar todo material “contaminante” procedente del exterior” (Meseguer, 2015, pág. 110).

Inspirada en los modelos de la Italia fascista y la Alemania nazi (Cisquella, Erviti, & José A., 1977, pág. 19), nació en España en 1938 la Primera Ley de Prensa, que dictaminaba que las obras debían someterse a una censura previa a su publicación. Esta ley fue la base para los exámenes que se realizaron de las obras al objeto de prohibir totalmente su publicación o de eliminar o modificar contenido si se consideraban susceptibles de “contaminar” a la sociedad española. Se creó un procedimiento a través del cual toda obra que se quisiera publicar en el país tenía que formalizar una solicitud de aprobación por parte de uno de los censores del régimen, que redactaba un expediente en el que reflejaba su recomendación al respecto. Todos los expedientes de aquella época se encuentran, a día hoy, en el Archivo General de la Administración (también conocido como AGA) en Alcalá de Henares. Años más tarde, en 1966, se promulgó la Ley de Prensa e Imprenta, que invalidaba la ley anterior y dotaba de mayor sistematicidad al sistema censor. Con esta segunda ley, que parecía plantear cierta apertura ideológica del régimen —sobre todo a ojos del exterior (Godayol, 2015)—, en realidad se inició una etapa de adoctrinamiento (Savater, 1996). Se pasó de la censura previa obligatoria

de las obras a la consulta voluntaria, de manera que los editores no tenían que pasar los manuscritos por la comisión de censura antes de publicarlos, aunque podían solicitar una consulta previamente. El aparato censor examinaba meticulosamente los proyectos publicados para asegurarse de que no atentaban contra el régimen y, si lo hacían, podía “secuestrar” ediciones completas o imponer multas cuantiosas (Meseguer, 2015, pág. 111). Consecuentemente, tanto editores como autores debían asegurarse con antelación de que sus textos no atentaban contra el régimen, lo que imponía, así, una suerte de “autocensura”.

En esta etapa de control ideológico y autarquía, las traducciones de obras extranjeras encontraron grandes trabas a su entrada en España, ya que el franquismo, como otros regímenes autoritarios, tendía a resaltar el valor de lo nacional y rechazar lo procedente de fuera (Pascua Febles, 2011, pág. 64). Pero si la publicación de traducciones de autores extranjeros se vio dificultada, la traducción de autoras corrió peor suerte. El estrecho lazo que unió traducción, censura y género en aquella época es indiscutible. A modo de ejemplo, en un trabajo anterior (Zaragoza Ninet, 2008) descubrimos que, de un total de 111 novelistas inglesas del siglo XX estudiadas, alrededor del 40 % nunca han sido traducidas al español, a pesar de que la mayoría de las obras de estas novelistas han sido publicadas y reeditadas en numerosas ocasiones en lengua inglesa. Muchas fueron censuradas total o parcialmente, con frecuencia por expresar ideas eminentemente feministas o por explorar opciones sexuales más allá de lo heteronormativo. Se trata de mujeres que, como la novelista inglesa Radclyffe Hall (1980-1943), fueron tachadas de “invertidas repulsivas” por las comisiones de censura.

Analizar la traducción de estas novelistas al español podría ayudar a dibujar una historia del movimiento de traducción de mujeres en España, tan a menudo dejadas de lado en intentos más amplios y exhaustivos de aproximaciones a una historia de la traducción en España (Lafarga, 1999). Es precisamente este vínculo entre traducción, censura y género el que explora el proyecto MUTE, en torno al que gira el presente capítulo. MUTE⁸ es un proyecto de investigación financiado por la Generalitat Valenciana⁹ que fue desarrollado durante los años 2016 y 2017 por componentes del grupo de investigación Ci-Trans¹⁰, del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universitat de València. El nombre de este proyecto proviene del verbo inglés *to mute*, que significa ‘silenciar’, ‘poner en silencio’, y hace referencia a esas voces de escritoras que durante tantos años han sido silenciadas y olvidadas, relegadas a un segundo orden en la literatura, y más tarde también censuradas en las traducciones. Asimismo, MUTE es el acrónimo del nombre completo del proyecto “MUJER, Traducción y censura en España”.

⁸Véase: <http://proyectomute.es/>

⁹Referencia GV/2016/A/146. Convocatoria de Ayudas para la realización de proyectos I+D para grupos de investigación emergentes de la Generalitat Valenciana.

¹⁰Véase: <http://citrans.uv.es/>

El proyecto de investigación MUTE analiza la traducción de novelistas inglesas del siglo XX al español con el fin último de contribuir a dibujar una historia real del movimiento traductológico en cuanto a literatura anglosajona de mujeres en España. Analizar este movimiento traductológico pasa por rastrear la censura de estas escritoras con el fin de investigar aspectos como: las causas por las que se censuraron los textos, la relación entre la censura y el género (se censuraría con mayor fuerza aquellos textos que expresan una sensibilidad por temas de género), o el estrecho nexo entre la censura y el género literario (¿hay un tipo de literatura “menor” muy a menudo ligada a la mujer y que es susceptible de censura? La necesidad de escrutar dicha censura independientemente del tiempo que haya pasado desde la publicación del texto original es evidente. En muchos más casos de los que nos gustaría, la versión que una determinada cultura tiene de un texto es una versión parcial, infiel al original y, como consecuencia, una visión incompleta e inadecuada del original de esos textos, y, por tanto, de su autora. Debemos recuperar esos textos, traducirlos, retraducirlos, publicarlos y reeditarlos... Es nuestro deber como investigadores seguir ahondando en el estudio de los distintos agentes implicados en el proceso de censura: desde el traductor al censor, pasando por el editor, a menudo el interlocutor con las distintas comisiones de censura, así como continuar analizando fenómenos como la autocensura que los propios traductores o editores ejercieron para evitar la censura.

En los últimos años, la censura franquista ha sido estudiada ampliamente. Entre los estudios más destacables se encuentran aquellos sobre su impacto en la traducción y en la recepción de las obras desde diferentes perspectivas (Laprade, 2006; Lázaro, 2004; Merino, 2007; Rabadán, 2000; Santoyo, 2000; Godayol, 2017; entre otros). También han surgido diversos proyectos de investigación en esta línea¹¹; no obstante, ninguno de ellos analiza la triple perspectiva “mujer, traducción y censura” que aborda el proyecto MUTE, y otros muestran un enfoque sustancialmente diferente, bien porque analizan un discurso distinto al literario, bien porque se centran en otras épocas, o bien porque estudian la traducción a lenguas distintas del español. De ahí la idoneidad del proyecto que se presenta en este artículo, que además ayuda a afianzar los estudios de género con una perspectiva multidisciplinar: literaria, traductológica, lingüística, histórica, social y cultural.

Tras esta introducción, en los siguientes epígrafes del capítulo detallaremos, en primer lugar, las principales líneas de trabajo del proyecto MUTE, las actividades que se llevaron a cabo en su seno y los productos de investigación que se generarán a partir del proyecto. A continuación, estudiaremos algunos expedientes de la traducción al espa-

¹¹Como “*Traducción y censura en España (1939-1985): corpus textuales y contexto cultural (TRACE)*”, de la Universidad de País Vasco; Grup d’Estudis de Gènere: “*Traducció, Literatura, Història i Comunicació*”, de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya; “*TRACEgen: Traducción y Censura en La Representación del Género*” (que estudia la censura en el discurso de las ciencias de la salud), de la Universidad del País Vasco; o “*La traducción catalana contemporánea: censura y políticas editoriales, género e ideología (1939-2000)*”, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ñol de obras de autoras como Radclyffe Hall (1980-1943) y Daphne du Maurier (1907-1989) durante la época franquista. La consulta de los informes procedentes del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares nos permitirá ofrecer reflexiones sobre cuestiones como el posicionamiento del régimen, a través del mecanismo censor, ante las solicitudes de traducción de las obras de las autoras; sobre el tipo de prohibiciones y modificaciones que recomendaban los censores que redactaban los informes; o sobre los argumentos que estos censores esgrimían.

3.2. Líneas de trabajo y actividades del proyecto MUTE

A continuación presentamos las principales líneas de trabajo en torno a las que se articula el proyecto MUTE:

1. Estudiar la censura parcial o total de las novelistas inglesas del siglo XX: ¿quiénes fueron censuradas?, ¿por qué fueron censuradas?, ¿cómo fueron censuradas?, ¿cuándo?, ¿por quién? Y, ¿qué ha pasado con estas traducciones?
2. Arrojar luz sobre cómo han sido publicadas estas autoras más tarde, por ejemplo, ya en democracia; cómo se realiza esa “recuperación” de los textos; si se da cuenta de la anterior censura; si la nueva edición introduce a la autora de alguna manera, como, por ejemplo, a través de un prólogo; cómo es esa traducción, si incluye introducción o prólogo del propio traductor o de otro autor; y cuán visible es el traductor, si se manifiesta de alguna manera en el texto, por medio de notas a pie de página o reflexionando sobre la propia labor de traducción.
3. Analizar comparativamente los casos en que existe más de una traducción de un texto clave: estudiar el paratexto que las acompaña; la función traductológica que acomete cada traducción; o el contexto histórico, social y cultural en que se inscriben.
4. Estudiar la adaptación cinematográfica de las novelas de las autoras estudiadas, ya que en muchos casos también existió censura en la forma de adaptar estas novelas al cine, así como una completa absorción y olvido de la autora y su novela debido al renombre del cineasta.

En base a estas líneas de acción, algunas de las actividades desarrolladas dentro del proyecto MUTE son las siguientes:

- Rastreo, petición y consulta de expedientes de censura de determinadas autoras o determinadas obras (en el Archivo General de la Administración).
- Estudio traductológico comparativo inglés/español de obras censuradas parcialmente.
- Análisis comparativo textual y metatextual (paratexto: prólogo, notas, etc.) de primeras, segundas y terceras versiones de una misma obra, sobre todo en el caso de textos traducidos durante y después de la dictadura franquista.

- Organización de actividades de formación y difusión. Por ejemplo, en diciembre de 2016 se organizó el “Taller sobre censura, género y discurso”, impartido por la profesora Lucía Montejo (UNED), que trató sobre el funcionamiento del sistema censorio, las leyes que lo rigieron, los criterios que los censores aplicaron y las estrategias —tanto literarias como extraliterarias— que los escritores y las escritoras utilizaban para burlar el castigo. Posteriormente, en marzo de 2017 tuvo lugar la “I Jornada de Género, Traducción y Censura en el cine”¹², que contó con profesionales y especialistas de distintas universidades españolas en el campo de la traducción y la censura, la teoría filmica feminista o la accesibilidad al objeto de examinar la triple discriminación por cuestiones de género que se da en la literatura, la traducción y la adaptación cinematográfica. Además, en septiembre de 2017 se celebró el “I Congreso Internacional de Traducción y Censura en la Literatura y en los Medios de Comunicación”, entendido como una plataforma desde la que visibilizar, reflexionar e incluso denunciar aquellas conductas censoras que se siguen produciendo en pleno siglo XXI en el ámbito de la traducción¹³.

Por último, en cuanto a los productos resultantes de nuestra investigación en este proyecto, contamos con la edición del volumen *Traducción, género y censura en la literatura y en los medios de comunicación* (Zaragoza Ninet et al. [eds.], 2018) y nos encontramos en proceso de elaboración de una base de datos actualizada donde se puedan consultar todas las obras originales y las traducciones (incluyendo todas las versiones de una misma obra cuando esta tenga varias traducciones en distintas épocas) de novelistas inglesas del siglo XX. Esta base de datos, pionera en España, resultará de especial interés para los estudiosos de la traducción y de la literatura inglesa, y supondrá una valiosa herramienta didáctica aprovechable por nuestro alumnado.

3.3. Los expedientes de censura: la escritora Radclyffe Hall (1880-1943)

Aunque no nos gustaría extendernos demasiado en el trabajo que venimos desarrollando, pues creemos que esto sería el objetivo de otra contribución, dedicamos este apartado y el siguiente a resaltar las conclusiones principales de los estudios llevados a cabo en torno a la traducción y censura de las novelistas inglesas Radclyffe Hall y Daphne du Maurier.

La poetisa y novelista de origen inglés Marguerite Radclyffe Hall nació el 12 de agosto de 1880 en Bournemouth, ciudad de la costa sur de Inglaterra, y falleció el 7 de octubre de 1943. La escritora fue prácticamente criada por niñeras, aunque su formación académica tuvo lugar primero en el King’s College de Londres y, más tarde, en Alemania. Tras cumplir la mayoría de edad se convirtió, gracias a la herencia que le había dejado su padre, en una mujer independiente que invirtió parte de esa fortuna en viajes por Europa

¹²Véase: <http://proyectomute.es/#proyecto-mute> (Sección ‘Noticias y actividades’)

¹³Véase: <http://proyectomute.es/I-congreso/>

y Norteamérica. La autora adoptó el sobrenombre de John, tal y como una de sus parejas solía llamarle. *The Well of Loneliness* (1928) fue la primera novela en lengua inglesa no solo en tratar el tema del lesbianismo e intentar elevarlo de su estatus de aberración sexual a una nueva categoría sexual, sino también la primera en abordar el transgénero. No en vano la novela está dedicada a “Nuestras tres identidades” (“To Our Three Selves”). No es una autora excesivamente presente en historias de la literatura inglesa ni tampoco una autora especialmente prolífica. No fue muy popular en su época por describir un tipo de mujer antimaternal. La novela *The Well of Loneliness* goza hoy en día de un carácter icónico, pues es considerada una biblia del lesbianismo y crítica de la sociedad patriarcal. La autora, aunque no muy popular en la época por representar un tipo de mujer alejado del arquetipo victoriano, sigue vigente hoy en día, lo que avala nuevas traducciones y reediciones de sus novelas. Un estudio del paratexto (portadas, pero también prólogos, introducciones, etc.) que acompaña a las distintas ediciones de sus novelas indica un progreso claro hacia la exaltación del contenido transgresor de la novela.

The Well of Loneliness narra la vida, en el último periodo victoriano, de Stephen Gordon, nacida mujer en el seno de una familia de clase alta y cuyos padres bautizan con el nombre del hijo que anhelaban. La novela, que es un alegato a la homosexualidad, concluye con la siguiente cita: “Acknowledge, us God, oh God, before the whole world. Give us also the right to our existence” (Hall, 2008, pág. 496). Es una novela muy autobiográfica donde el lector reconoce la relación de la autora con Una Troubridge (traductora de *Colette* al inglés) plasmada en la relación de Stephen y Mary; la comprensión de su padre, quien estudia en secreto una teoría de la homosexualidad entendida como algo genético e inalterable por oposición a la figura materna, quien la describe como una mente desequilibrada en un cuerpo indisciplinado; su conexión con los salones literarios y círculos gay de Londres y su trabajo como escritora, al igual que Stephen.

La censura que sufrió la novela en España es paralela a la condena que vivió en Inglaterra. Nada más publicarse, se inició una dura campaña contra lo que se consideraba una difamación obscena. Esta campaña triunfó, a pesar del esfuerzo de escritoras como Virginia Woolf o Violet Hunt, que salieron en su defensa y en contra de los escalofriantes efectos de la censura en otros escritores. La novela fue prohibida en suelo inglés por atentar contra el *Obscene Publications Act*, también conocida como Lord Campbell’s Act, una ley de 1857 que tuvo mucho peso y a raíz de la cual se empezó a prohibir la venta de material “obsceno”, a la vez que se instaba a su destrucción. Se condenaban, entre otras, las “prácticas inmorales”. El editor de *The Sunday Express*, James Douglas, escribiría:

[...] in order to prevent the contamination and corruption of English fiction it is the duty of the critic to make it impossible for any other novelist to repeat this outrage. I say deliberately that this novel is not fit to be sold by any bookseller or to be borrowed from any library.

[...] the publication of the book [...] would risk its being read by a large number of innocent persons, who might out of pure curiosity be led to discuss openly and possibly practise the form of vice described.

The Sunday Express, 19 de agosto de 1928

The Well of Loneliness fue retirada de todas las librerías y sería finalmente publicada en París por Pegasus Press el mismo año. No vería la luz en Inglaterra hasta 1949, tras la muerte de la escritora.

Por lo que se refiere a la obra en castellano, parte del trabajo de MUTE se ha concentrado en la localización y estudio de los expedientes de censura de la obra. Concretamente, hemos investigado varios expedientes de censura, correspondientes a las obras:

- *El hombre que se enamoraba de las cosas*
- *De la raza de Adán*
- *La lámpara que no ardió*
- *El pozo de la soledad*

El hombre que se enamoraba de las cosas (publicado junto a relatos de otros escritores en la editorial Argos, colección *La literatura universal en la mano*) fue autorizado para su impresión el 25 de septiembre de 1943. Según el informe del lector de la comisión de censura, se trata de una “novela de fantasías psicológicas, sin nada censurable”.

De la raza de Adán, por su parte, fue autorizada el 16 de mayo de 1947.

En ambos casos, los libros son aceptados por no presentar peligro para el régimen franquista, como puede desprenderse de los expedientes de censura:

No ataca al **dogma**

No ataca a la **Iglesia**

No ataca a sus **Ministros**

No ataca a la **moral**

No ataca al **Régimen** ni a sus instituciones

No ataca a las **personas que colaboran o han colaborado con el Régimen**.

“Si es obra para niños o para **público femenino** dígase expresamente”.

Llama la atención que se equipare el público infantil con el femenino en el apartado donde el lector encargado de censurar, ha de especificar la colección donde se incluirá la obra. Este hecho traduce muy bien el estatus al que relegaba la mujer el gobierno franquista.

Efectivamente, durante los años posteriores al establecimiento de la dictadura y hasta entrados los 80, en España existía un fuerte aparato represor que controlaba, filtraba y manejaba cualquier intento de publicación de libro, revista, obra de teatro, película, cartel, portada y un largo etcétera. Esto afectaba no solo a los autores en lengua española, sino también a los extranjeros, puesto que, de igual forma, se debía (normalmente por parte del editor) solicitar la publicación de cualquier traducción, quedando pues cualquier reflejo artístico sujeto a los imperativos del sistema franquista. A continuación podemos observar un ejemplo de la ficha que cada censor o lector debía rellenar tras examinar la obra de la que se solicitaba publicación:

¿Ataca al dogma? Páginas.

¿A la moral? Páginas.

¿A la Iglesia o a sus ministros? Páginas.

¿Al Régimen o a sus instituciones? Páginas.

¿A las personas que colaboran o han colaborado con el Régimen?

Los pasajes censurables, ¿califican el contenido total de la obra?

El 19 de enero de 1949 se presenta la solicitud de impresión de *La lámpara que no ardió* (*The Unlit Lamp*, 1924). En el informe del lector que describe la obra como una “Novela de una joven cuya vida queda destruida totalmente por el egoísmo que la rodea y el enfermo amor de su madre y su institutriz, por lo que debe renunciar a sus ambiciones personales”, se insta a suprimir fragmentos del libro: “En las páginas 160, 166, 188, 189, 190 hay párrafos cuya supresión es aconsejable aunque no constituya ofensa a la moral”. No cuesta, por tanto, imaginar lo que habrá ocurrido en el caso de obras que sí suponían un peligro para la moral del régimen. La censura parcial es especialmente grave, puesto que puede llegar a alterar la imagen que tiene el lector en lengua meta tanto del texto como del autor/a. ¿Cuántos clásicos de la literatura tal y como los conocemos hoy día han pasado a otra lengua con censura?

El 8 de marzo de 1949 se resuelve “la autorización solicitada para traducir la obra de referencia quedando supeditada la edición y venta de la versión en español a la previa presentación de galeradas en las que habrá suprimido lo indicado en las páginas 160, 166, 188, 189 y 190”. José Janés, el editor, procede a la supresión y remite las comprobaciones con fecha 14 agosto de 1950. *La lámpara que no ardió* se publica ese mismo año.

Por último, el 16 de diciembre de 1952, se suspende la importación de *El pozo de la soledad*, ya que la traducción atentaba contra la moral. Este es un claro ejemplo de censura total. En el expediente de censura no se escatiman comentarios misóginos, observaciones del lector que aparece con nombre y apellidos en el informe, alusiones a la homosexualidad de la heroína, calificativos despectivos y juicios de valor que bien recuerdan a los que sufriera la novela en la cultura de partida:

Una invertida ha de vivir con sucesivas amantes deja con gran renunciamiento por su parte el camino libre para que la última de ellas busque la regeneración en el amor normal por un hombre. Novela con diversos e importantes inconvenientes de forma y fondo. Aquéllos la hacen desagradablemente repulsiva. Estos la convierten en obra que merece ser revisada y opinada por otros lectores. Peligrosa y por tanto no aceptable.

La obra es censurada, lo mismo que posteriores intentos nuevos de importación en 1955, 1956 y 1957, y no vería la luz en español hasta 1989.

El pozo de la soledad se publicaría 61 años después de la publicación del texto original en París.

Se trata de una traducción de Montserrat Conill, quien fuera profesora de la UAB, miembro de la Associació Col·legial d'Escriptors de Catalunya y de la AELC (Associació d'Escriptors en Llengua Catalana) y traductora profesional para las editoriales más importantes a nivel nacional, como Salvat, Ultramar, Carroggio, Editorial Destino, Susaeta, RBA. Montserrat Conill ha traducido del inglés al castellano, pero también del francés, italiano y catalán más de 40 obras de temática variada donde destacan clásicos juveniles como *Defoe* o *Louise May Alcott* (la trilogía de *Mujercitas*); *bestsellers* como *El silencio de los corderos*; narrativa, biografías, arte, arqueología, y un largo etcétera. La introducción de *El pozo de la soledad* también fue traducida, concretamente a cargo de Alison Hennegan, profesora del Departamento de Inglés en la Universidad de Cambridge, editora de la revista *Gay News* y prominente activista por los derechos de gays y lesbianas en prensa, televisión y en el ámbito académico. La introducción reconoce el carácter transgresor de la novela para su tiempo, sitúa la novela entre las diez mejores sobre lesbianismo, describe la obra como una “biblia” para toda una generación de mujeres y destaca la polémica que suscitó la obra, la campaña para su retirada y su consiguiente prohibición en Inglaterra.

Existe también una traducción de 1966 para la bonaerense Hemisferio a cargo de Ulises Petit de Murat. Muchas primeras traducciones de escritores ingleses se llevaron a cabo en Argentina, donde se gozaba de un clima de mayor libertad. Desconocemos cuándo llegó a España esta traducción. La edición no va acompañada de ninguna introducción, pero sí se incluye una breve nota biográfica en la cubierta interior donde se hace alusión a la “pasión de dos almas”, a un “amor turbulento”, y a una novela que “abre rutas en el conocimiento del alma humana”. En ella se evita, sin embargo, cualquier alusión explícita a la homosexualidad.

Entre las futuras líneas de trabajo de MUTE se halla estudiar minuciosamente estas distintas versiones a través de un análisis intralingüístico que ayude a corroborar el estudio de los expedientes de censura y del rico paratexto que acompaña a las distintas versiones y ediciones. Este análisis servirá, además, para discernir estrategias de traducción empleadas por los distintos traductores que trabajan un texto en momentos y contextos diferentes. Por poner un ejemplo, la única referencia sexual de la novela, al final del capítulo 38, muestra una clara atenuación que despeja la insinuación al acto sexual en la traducción sudamericana.

- “And that night **they were not divided**”. (Texto Origen: 1928)
- “Y esa noche **no se separaron**”. (Texto Meta 1: 1966)
- “...Y aquella noche **no estuvieron divididas**”. (Texto Meta 2: 1989)

3.4. Mujer, Traducción, Cine y Censura: Dame Daphne du Maurier (1907-1989)

Si bien son pocos los que conocen a la escritora inglesa Daphne du Maurier, muchos son los que conocerán la película *Rebecca* (en español, *Rebeca*), adaptación cinematográfica de la novela homónima de du Maurier publicada en 1938. Dirigida en 1940 por Alfred Hitchcock, la película está protagonizada por Laurence Olivier y Joan Fontaine. Lamentablemente, du Maurier se pierde a la sombra del gran director de cine, hecho que comprobamos más adelante en los comentarios de los censores ante las solicitudes de publicación de la novela en España en los que se alaba la fama de la película en detrimento de su autora.

Daphne du Maurier nació en Londres en 1907, aunque viviría principalmente en Cornwall, fuente de inspiración de sus novelas. Su ausencia y omisión llega al punto de ser referida siempre en relación a figuras masculinas como su abuelo, George du Maurier, el escritor de *Trilby*, o incluso su padre, sir Gerald du Maurier, que era un actor famoso en ese momento, al igual que su madre. Ni siquiera se la suele mencionar en relación con Hitchcock, aunque ella sea la artífice de relatos como *Rebeca* o *Los pájaros*. Daphne du Maurier fue educada en Londres y París, bajo la gran influencia del hogar artístico y literario en el que se crió. Se casó en 1932 con un coronel con el que viviría (no felizmente, según sus biógrafos) durante 33 años y tuvo tres hijos.

Daphne publicó su primera novela, *The Loving Spirit*, en 1931, y, más tarde, vendrían sus novelas más famosas: *Jamaica Inn* (1936), *Rebecca* (1938), *Frenchman’s Creek* (1941) y *The Birds* (1952). Cultivó todos los géneros: desde novela a relatos cortos o a teatro, así como biografías. Pero a pesar de este éxito literario, varios bestsellers y su traducción a muchas lenguas, Dame Daphne du Maurier rara vez se incluye en antologías e historias de literatura inglesa. ¿A qué se debe esto? ¿Por qué no se considera a du Maurier como una escritora “canónica”? Daphne escribió, sobre todo, novelas románticas y thrillers que exploraban temas góticos, géneros que no solo parecen ser eminentemente “femeninos”, sino más ligados a literatura de segunda clase, literatura “ligera” o de consumo rápido. Sin embargo, du Maurier representaba a mujeres fuertes y valientes que se negaban a ser definidas por hombres, a mujeres solas y a un amplio espectro de mujeres: la madre, la niña, la soltera, la casada, la solterona, la masculina... Todas tienen espacio en las historias de du Maurier, todas tienen algo que decir y de todas hay algo que aprender. En 1993, Margaret Forster publicó una biografía autorizada que revelaba la sexualidad complicada de la novelista, sus obsesiones tanto con Ellen Doubleday, la esposa de su editor americano, y la actriz Gertrude Lawrence, su obsesión con su casa de Cornualles, Menabilly, así como el descuido de sus hijas. Pero también

analizaba el increíble éxito de sus extrañas, aunque seductoras, novelas. Incluso se ponían de manifiesto las relaciones lesbianas de la hermana de la escritora. A pesar de esta recurrente crítica y voluntad de indagar en su vida privada, y de su presunta “falta de estilo literario”, Daphne inspiró a varios escritores nuevos que escribieron presecuelas y secuelas de sus libros, y se ha adaptado repetidamente al cine, teatro, televisión y radio. ¿Pero cuántos son hoy los que pueden apreciarla detrás de las grandes obras maestras de Hitchcock como Rebeca o Los pájaros? ¿Cuántos la reconocen en el programa de radio de la cadena CBS de Orson Welles The Campbell Playhouse? Si ya son pocos en Inglaterra o Estados Unidos, aún son menos en nuestro país, donde la escritora desaparece por completo detrás del popular director.

Hay 24 títulos en español de obras de Daphne du Maurier. Podemos afirmar, pues, que es una autora altamente traducida al castellano a pesar de o quizá justamente por ser considerada una escritora “menor”, “secundaria” y representar un tipo literatura de consumo fácil que tiende a ser la más traducida (Zaragoza, 2008). Por otra parte, hay muchas reediciones de estas traducciones, algunas de ellas muy recientes, que muestran que sus obras siguen vigentes hoy día y válidas o atractivas para el lector moderno. Otro dato interesante y a tener en cuenta es el pequeñísimo intervalo de tiempo entre texto origen y texto meta: apenas un año en casos como *Hungry Hill* (1943), traducido como *Monte Bravo* en 1944; *My cousin Rachel* (1951), traducido en 1952 como *Mi prima Raquel*; o *Not after midnight and other stories* (1971), traducido en 1972 como *No después de medianoche y otros relatos*. ¿Podría esto explicarse por el hecho de que se trata de literatura popular o ficción comercial, es decir, de lectura fácil? Otra característica notable es el hecho de que para muchas de sus obras hay dos e incluso tres versiones diferentes de un mismo texto origen, algo normalmente reservado a la literatura canónica, como es el caso de las obras de Virginia Woolf.

Du Maurier es introducida en España por primera vez con *La posada de Jamaica*, una traducción de 1942 de *Jamaica Inn* publicada en 1936 y que fue adaptada al cine por Hitchcock en 1939. La adaptación fue de por sí controvertida debido a que Hitchcock tuvo que alterar la trama para escapar de los censores, en lo que podría considerarse una estrategia de autocensura: el malo, un vicario llamado Davey en la novela, pasa a ser en la película el personaje de Sir Humphrey Pengallan, sin ningún tipo de vínculo religioso. El código de producción de Hollywood tenía un fuerte componente eclesiástico y censuraba aquello que consideraba inmoral, como sexo y violencia en pantalla. Se relajó en 1966, sorprendentemente en el mismo año en que se instaura en España, como mencionábamos en la Introducción de este capítulo, la Ley de Prensa e Imprenta, más conocida como “Ley Fraga”, en la cual la censura se reservaba para casos “de emergencia nacional”, aunque se debía seguir solicitando permiso de publicación. Los críticos también se ensañaron con la película, en gran medida debido a la falta de atmósfera y tensión que estaban presentes en la novela. Tanto es así que hoy se considera una de las peores películas de Hitchcock, a pesar de su éxito en taquilla.

Las traducciones de Daphne du Maurier al español a menudo van acompañadas de un rico paratexto a través del cual podemos aprender sobre la novelista y ahondar en la recepción de la escritora en nuestro país. Es interesante observar las cubiertas brillantes y coloridas que suelen representar a mujeres e historias de amor, y que venden, de este modo, una imagen de la autora como escritora de género romántico. Sin embargo, es precisamente esta imagen la que varios prólogos de diferentes ediciones a las versiones españolas de Du Maurier intentan desmontar, en un esfuerzo por disociar a la escritora de este popular subgénero. Un ejemplo de esto se puede encontrar en la introducción a su *Obras Selectas* (1958), donde se insiste en que Daphne du Maurier no es una escritora de novela rosa. En primer lugar, porque “en sus novelas, el malo o la mala nunca llega a serlo del todo ni sus buenos están limpios de más de una zona de contacto con sus adversarios”, porque la sencillez de sus intrigas “no tiene empacho en desvelar en el primer capítulo”, —al contrario de escritoras como Agatha Christie o Georgette Heyer— y porque “se mantiene sin altibajos en una línea reposada, de discreta y distante ternura”. En segundo lugar, por su distanciamiento del típico *happy end*. En tercero, por su tratamiento del tema del amor, esencial en la obra de la novelista inglesa, y que “le obsesiona”, pero que nunca es un amor convencional, sino “para ser contado en la soledad y como en recuerdo” con una primera persona que “revela el afán de la escritora por mezclarse con sus personajes”.

Rebecca, la adaptación cinematográfica de Alfred Hitchcock, fue estrenada en 1940. Du Maurier estaba tan insatisfecha con el resultado de *Jamaica Inn* que inicialmente consideró retener los derechos de *Rebecca*. La película es una historia gótica sobre el recuerdo del personaje que da nombre al relato, así como sobre Maxim de Winter (el personaje masculino principal), su nueva esposa (la inocente sin nombre y segunda Sra. De Winter) y la señora Danvers (el ama de llaves de Manderley). Fue el primer proyecto americano de Hitchcock y obtuvo dos premios de la Academia, entre los que se incluía “Mejor película”, de un total de 11 nominaciones. Algunas de las diferencias entre la novela y la película bien podrían ser el resultado de la necesidad de Hitchcock de adaptarse al código de producción de Hollywood. Por ejemplo, en la novela Maxim mata a Rebecca, mientras que en la película el asesinato es solo un accidente (Zaragoza Ninet *et al.*, 2018).

Cuatro arquetipos de mujeres convergen en la historia: la joven inocente cuyo único propósito en la vida es encontrar al príncipe encantador que la salvará de la sumisión, la ignorancia y la inexperiencia; la segunda señora de Winter, que Du Maurier intencionalmente dejó sin nombre; Rebecca, la fuerte, independiente, hermosa y resuelta dama de clase alta cuya influencia desafía a la propia muerte; la solterona victoriana encarnada en la figura del ama de llaves, la señora Danvers, que está obsesionada con su antigua patrona; y, finalmente, la señora van Hopper, la casamentera entrada en años y algo *esnob* cuyo propósito en la vida es ascender en la escala social. *Rebecca* fue traducida al español en 1942, pero es una versión abreviada basada en la adaptación cinematográfica. Salió cuatro años después de que el texto original fuera publicado en Inglaterra y dos después de que la película fuera estrenada. La traducción está firmada

por Fernando Calleja y sería reeditada en 1943 con una versión completa de la novela de Du Maurier. El éxito sin precedentes de la novela es particularmente evidente en el número de nuevas ediciones: 24, parcialmente justificado igualmente por el impacto de la película, pero no totalmente, puesto que Du Maurier ya era una escritora conocida antes de las adaptaciones de Hitchcock. Hay una segunda traducción al español, un texto bastante moderno (1993) de Gloria Martínez que comentaremos a continuación.

Muchos han destacado el impacto asombroso que tuvo *Rebeca* en España, un país que acaba de recuperarse de una guerra civil: fue una de las primeras películas en mostrar ropa interior femenina y, desde entonces, es también el nombre que se le da al tipo de chaqueta fina que Joan Fontaine llevaba en la película. Muchos también han descrito el síndrome de *Rebeca* para referirse a los sentimientos de alguien que se muda a una casa que les recuerda a la antigua propietaria, al igual que las diferentes primeras damas de la Casa Blanca.

Si comparamos las dos versiones de *Rebeca* al castellano, el texto de Fernando Calleja de 1943 (en la edición de 1993 en Plaza y Janés) y la versión de Gloria Martínez de 1993 (en Ediciones B), es decir dos versiones pre y post dictadura franquista, podemos destacar que los textos son prácticamente idénticos. ¿Por qué esta nueva versión, que además se basa claramente en la primera y no parece aportar ningún elemento extratextual que la avale y justifique al tiempo?

Por otra parte, existen 26 expedientes de censura de la novela entre 1942 y 1982. Sin embargo, de todos los intentos de publicación de la novela y en cada una de sus ediciones o portadas, *Rebeca* salió airosa. Tras revisar minuciosamente todos y cada uno de los expedientes de censura de la novela (a excepción de un primero de 1942 extraviado), podemos concluir que fue precisamente la adaptación cinematográfica lo que dejaba en la sombra a la escritora y lo que motivó a los censores franquistas a dar carta blanca y de forma reiterada a la novela:

“Matiz político: apolítico.” (1943)

“Novela fuerte y algo morbosa aunque no inmoral.” (1953)

“Nada que oponer a esta nueva edición de la famosa novela que popularizó el cine hace algunos años. Puede autorizarse.” (1958)

3.5. Conclusiones

Con estas pinceladas sobre el trabajo del proyecto MUTE, esperamos haber aportado nuestro granito de arena de cara a arrojar luz sobre la traducción y censura de escritoras inglesas durante el franquismo, más concretamente sobre obras traducidas que se encuentran incompletas, sesgadas, fragmentadas y que posiblemente aún estén circulen así en el mercado literario español.

También esperamos haber dejado manifiesto el estrecho lazo existente entre traducción, género, censura y, por tanto, ideología, como puede observarse, por ejemplo, en el flagrante sexismo que se desprende de los expedientes de censura donde las mujeres son equiparadas al público infantil, donde abundan los juicios de valor con respecto a las relaciones entre mujeres, como en el caso de la obra de Radclyffe Hall, sean de la índole que sean, y donde nunca se destaca el valor literario de las obras (más allá de los juicios de valor), igual que ocurre en el caso de la obra original.

Por lo que respecta a la primera aproximación a la traducción y censura de la obra de Du Maurier, esta nos lleva a varias conclusiones: la primera es que existe una fuerte conexión entre el género y valor literario y la traducción. Si bien es cierto que el romance y los *thrillers* se consideran como un género de segunda clase, este es el tipo de literatura traducido más frecuentemente, al menos en el caso de novelistas inglesas del siglo XX, que concentran el interés investigador en el proyecto MUTE.

Por otra parte, Daphne du Maurier no parece ser la única escritora desaparecida y silenciada detrás de grandes clásicos del cine: la novela *Live Flesh*, de la popular escritora Ruth Rendell's *Live*, inspiró *Carne Trémula*, que director español Pedro Almodóvar llevó al cine en 1997. Las novelas de Elynor Glyn fueron llevadas a la gran pantalla y protagonizadas por estrellas del celuloide como Rodolfo Valentino o Gloria Swanson; la escritora Dodie Smith escribió los *101 dálmatas*, el clásico de Disney (1912) que aparecería en la gran pantalla en 1960. La industria cinematográfica debe mucho a estas novelistas inglesas y es justo reivindicarlo.

Por último, de este capítulo y sus conclusiones se desprende también la necesidad de indagar en otras autoras y otros textos, rescatar expedientes, analizarlos, revisar traducciones de la época y, finalmente, traducir, retraducir, publicar y recuperar a tantas y tantas escritoras de manera a que podamos contribuir a una historia real, fiel e inclusiva tanto de la historia literaria como de la historia de la traducción en España.

Referencias bibliográficas

- Abellán, M. L. (1980). *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*. Barcelona: Península.
- Cisquella, G., Erviti, J., & José A., S. (1977). *Diez años de represión cultural: la censura de libros durante la ley de prensa (1966-1976)*. Barcelona: Anagrama.
- Du Maurier, D. (1938). *Rebecca*. NY: Doubleday & Company.
- Du Maurier, D. (1993). *Rebeca* (Trad. Fernando Calleja). Barcelona: Plaza y Janés.
- Du Maurier, D. (1993). *Rebeca* (Trad. Gloria Martínez). Barcelona: Ediciones B.

- Godayol, P. (2015). Simone de Beauvoir bajo la dictadura franquista: las traducciones al catalán. en (G. Zaragoza Ninet, J. Martínez Sierra, & J. Ávila-Cabrera, ed.) Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Godayol, P. (2017). *Tres escritoras censuradas. Simone de Beauvoir, Betty Friedan y Mary McCarty*. Granada: Comares.
- Lafarga, F. (Ed.). (1999). *La traducción en España (1750-1830)*. Lengua, literatura, cultura. Lleida: Servei de publicacions de la Universitat de Lleida.
- Hall, R. (2014). El pozo de la soledad (Trad. M. Conill). Barcelona, Spain: Ediciones La Tempestad.
- Hall, R. (2008). *The Well of Loneliness*. London: Virago.
- Hall, R. (1989). *El pozo de la soledad* (Trad. M. Conill). Barcelona, Spain: Ultramar.
- Hall, R. (1966). *El pozo de la soledad* (Trad. U. Petit de Murat). Buenos Aires, Argentina: Hemisferio.
- Laprade, D. E. (2006). *Censura y recepción de Hemingway en España*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Lázaro, A. (2004). *H. G. Wells en España: estudio de los expedientes de censura (1939-1978)*. Madrid: Verbum.
- Merino, L. (2007). *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus de cine, narrativa y teatro*. Vitoria y León: Universidad del País Vasco y Universidad de León.
- Meseguer, P. (2015). La traducción como un arma propagandística: censura de Orwell, Abellio y Koestler en la España franquista. En G. Zaragoza, J. Martínez & J. Ávila-Cabrera (ed.), *Traducción y censura. Nuevas perspectivas*, 107-122. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Pascua Febles, I. (2011). *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Rabadán, R. (2000). *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985*. León: Universidad de León.
- Santoyo, J. (2000). Traducción y censura: mirada retrospectiva a una historia interminable. En R. Rabadán (ed.), *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985*. Estudio preliminar. León: Universidad de León.
- Savater, F. (1996). Ángeles decapitados. La desertización cultural bajo el franquismo. *Claves de la Razón Práctica*, 8-13.

- Zaragoza, G. (2008). *Criticadas, censuradas... olvidadas. Las novelistas inglesas del siglo XX y su traducción al castellano*. Valencia: Universitat de València.
- Zaragoza, G., Martínez, J. J., & Ávila-Cabrera, J. J. (Eds.). (2015). Traducción y censura (2015): Nuevas perspectivas. Valencia, Spain: Universitat de València.
- Zaragoza, G., Martínez Sierra, J. J., Cerezo Merchán, B., & Richart Marset, M. (2018). Daphne du Maurier en español: traducción, adaptación y censura. En G. Zaragoza et al. (eds.) *Traducción, género y censura en la literatura y en los medios de comunicación*. Granada: Comares.

Capítulo 4

Isabel González, una poetisa desconocida en el *Cancionero de Baena*

Dra. Laura Garrigós Llorens
Colegio El Planet (Altea)

4.1. Introducción

A lo largo de la historia, son muchas las mujeres que han intentado abrirse camino en las artes y en las letras. Pero ese camino no ha sido nada fácil para ellas, pues algunas han tenido que esconderse tras una identidad masculina y otras simplemente hicieron circular sus escritos en ámbitos tan reducidos que hoy en día no tenemos la suerte de poder disfrutar de ellos. Esta podría ser una de las razones por las cuales hoy en día no conservemos poemas de la que, parece ser, fue una gran poetisa de su tiempo, Isabel González.

La figura de Isabel González dejó profunda huella en quienes en su tiempo tuvieron el privilegio de leerla. Por desgracia, como decíamos, hoy en día no se conserva ninguno de sus poemas, ni existe la menor traza de cualquier otro posible escrito suyo. Los escasos datos biográficos que conocemos nos los proporcionan las tres rúbricas del *Cancionero de Baena* donde aparece su nombre. Dos de ellas acompañan los poemas de Francisco Imperial *CB 238* [ID1373] y *CB 239* [ID1374], y la tercera encabeza un poema de Diego Martínez de Medina, *CB 329* [ID1455]. Es en la rúbrica al segundo poema de Imperial “Embiaste mandar que vos ser quisiesse” [ID1374] donde Juan Alfonso de Baena aporta más datos sobre esta dama:

Este dezir fizo el dicho Miçer Françisco Imperial por amor e loores de la dicha Isabel Gonçález, mançeba del conde don Johan Alfonso, por quanto ella le avía embiada rogar que la fuese a ver al monesterio de Sant Clemente, e él non osava ir por razón que era muy arreada e graciosa muger (Dutton y Cuenca, 1993, pág. 291).

De esta rúbrica extraemos que Isabel González era amante de Juan Alfonso de Guzmán, conde de Niebla (†1396) y que estuvo recluida en el monasterio de San Clemente (en Sevilla). Sobre la posible causa del retiro de esta dama a un convento dice Lapesa: “conviene más a un estado de no canónica viudez” (1963, pág. 80).

4.2. La figura de Isabel González en el *Cancionero de Baena*

Ya Pedro José Pidal, en las notas a su edición del *Cancionero de Baena*, había indicado respecto a su relación con Juan Alfonso de Guzmán:

Tuvo por manceba una señora de Sevilla, llamada Isabel, hija de un hidalgo portugués llamado Meneses, en la cual hubo dos hijos, de los cuales el primogénito le sucedió en el estado y casa de Medina Sidonia, por no haber dejado hijos de su mujer la condesa D.^a María (1851, pág. 319).

Además, acerca de la figura de Alfonso de Guzmán, Pidal lo identificaba con el tercer conde de Niebla y duque de Medina Sidonia por merced de Juan II. Indicaba que casó con D.^a María de la Cerda, hija del conde de Medinaceli y suscribía las palabras de Pedro Barrantes Maldonado, retratándolo:

que el desposado no era tan desenvuelto, porque aunque era de noble condición y de sanas entrañas: quando fue muchacho tuviéronle por simple, y como fue creciendo en edad mudósele la condición, y saliéndole cada día más. Finalmente él salió uno de los más valerosos y amados príncipes que uvo en España, e muy dado a mugeres aunque no a esta con quien desposó, porque no tenía él por buena tanta desenvoltura en señora de tanta calidad (*apud*. Pidal, 1851, pág. 319).

Sin embargo, no es posible que Imperial haga referencia al tercer conde de Niebla, como apuntaba Pidal, pues este nació en 1410 y, como hemos indicado antes, el Pérez Guzmán al que se refiere Imperial murió en 1396, fecha que coincide con los datos biográficos del primer conde de Niebla, Juan Alonso Pérez de Guzmán y Osorio.

Ladero Quesada (2009, pág. 235) en efecto, documenta perfectamente cómo la viuda de Juan Alonso de Guzmán, conde de Niebla, doña Beatriz Ponce o de Castilla, que sobrevivió a su marido casi trece años y profesó como monja en el monasterio sevillano de San Clemente, dejó en su testamento, fechado el viernes 24 de mayo de 1409, entre otras mandas, 500 maravedíes a Isabel González de Sevilla, monja del mismo monasterio, que posiblemente sea la Isabel González manceba de su marido. Hay que tener en cuenta que el conde de Niebla, aunque no menciona a Isabel González en su testamento, fechado el 3 de octubre de 1489, dejaba como descendencia, además de sus tres hijos legítimos (el tercero nació póstumo), fuera del matrimonio un hijo bastardo, Pedro Núñez de Guzmán, y dos hijas, Mayor y Leonor de Guzmán (Ladero Quesada, 2009, pág. 238).

A pesar de la escasa información de la que disponemos sobre Isabel González, gracias a los poemas de Imperial y de Martínez de Medina -como veremos a continuación- podemos deducir que fue una gran poetisa y que, a pesar de la connotación, supuestamente negativa hoy, de “mançeba”, todos se dirigían a ella con gran respeto y admiración.

Así podemos apreciar en el poema que Diego Martínez de Medina dedica a Isabel González, presentándola igualmente como manceba del conde de Niebla, y que dice:

CB 329 [ID1455]

Este dezir fizo e ordenó el dicho Diego Martínez de Medina por quística e pregunta que fizo a Isabel Gonçález, la mançeba del conde de Niebla, don Juan Alfonso.

Non convale¹⁴ diligencia
a la que de vos proçede;
toda lengua retroçede
e declina¹⁵ su çiençia
5 ante la vuestra presençia,
muy eçelente poeta,
singular, muy discrepta
e de grant magnifiçiençia.

Nunca tales poetrías,
10 diçiones por silogismo
notificó el *Graçismo*,¹⁶
Catholicón nin Papías.¹⁷

¹⁴*Convale*: es equiparada.

¹⁵*Declina*: humilla.

¹⁶*Gracismo*: es con seguridad *Graecismus* de Ebrardo de Behthune, uno de los autores del canon de gramáticos que estudió Francisco Rico (*Nebrija contra los bárbaros*, Salamanca, Universidad, 1978, págs. 12-13 y *passim*). Lo cita, como “Gracismos”, por ejemplo, Pedro de Portugal, *Sátira de infelice y felice vida* (ed. Guillermo Serés, Alcalá de Henares, *Centro de Estudios Cervantinos*, pág. 131).

¹⁷*Catholicón*: Enciclopedia acabada por el dominico genovés Giovanni de’ Balbi en 1286. *Papias*: Gramático de Pavía de mediados del siglo XI es el autor del *Lexicum elementarium doctrinae rudimentum* o *De linguae latinae vocabulis*, un gran diccionario que cubre la etimología, medicina, zoología, mitología, gramática y exégesis bíblica.

15 Las vuestras filosofías
retoricadas e nuevas
vos eligen e dan pruebas
por gentil en vuestros días.

20 Toda torpor e laideza¹⁸
relaxades por estilo
muy solícito e vilo
determinar con firmeza.
Profunda naturaleza
vos dio de sí demonstranças
por que vuestras concordanças
non oviessen igualeza.

25 ¿Quién podría disponer
vuestros dezires perspicuos
e limados e melifluos,
nin a ellos responder?
Creo que sobreseer¹⁹
quiso Venus en tal caso
30 de non proveer a Naso²⁰
de tan agudo saber.

Por ende, yo contemplando
en vuestra grant perfección,
vos propongo tal questión

¹⁸*Laideza*: fealdad.

¹⁹*Sobreseer*: prescindir.

²⁰*Naso*: Ovidio.

35 e omilmente demando
si algund omne amando,
sin ninguna esperança,
bive en mayor folgança
que del todo lo dexando.

Todo el poema constituye una alabanza a Isabel González de la que nos dice en el v. 6 que es “muy eçelente poeta”. En las cuatro primeras estrofas, Martínez de Medina elogia las cualidades de esta dama hasta llegar a los últimos cuatro versos donde se recoge la “qüestión e pregunta” que, como indica la rúbrica de Baena, le dirigía a Isabel. Si atendemos, con independencia de la rúbrica, exclusivamente a los versos del poema, sólo el adjetivo “discrepta” (v. 7) nos desvela que la destinataria es una mujer.

La “pregunta” planteada serviría realmente como excusa para alabar a esta dama, ya que estrictamente sólo le dedica a esa demanda los últimos cuatro versos: “si algund omne amando, / sin ninguna esperança / vive en mayor folgança / que del todo lo dexando” (vv. 36-39). Pero también como excusa para plantear el desafío de un intercambio poético y de ideas, que desconocemos si tuvo su continuación. Como vemos, lo que le preocupa a Martínez de Medina es plantear una cuestión relativamente tópica: saber si es mejor amar sin esperanza o no amar.

El elogio hiperbólico de la técnica y la sabiduría del adversario era frecuente en los debates poéticos del *Cancionero de Baena*. Siguiendo esa preceptiva, en la segunda estrofa, el poeta elogia abiertamente de Isabel González sus “diçiones por silogismo” (v. 10) y “las vuestras filosofías / retoricadas e nuevas” (vv. 13-14), es decir su buena preparación en las tres artes del *trívium*: gramática (“diçiones”), lógica (“silogismo”) y retórica (“filosofías / retoricadas”); y añade, a continuación, virtudes musicales a esas cualidades en la tercera estrofa: “vuestras concordanças / non oviessen igualeza” (vv. 23-24) y en la cuarta: “vuestros dezires perspicuos / e limados e melifluos” (vv. 26-27).

Se llega a comparar a la poeta con Ovidio, al que superaría en sabiduría: “creo que sobre seer / quiso Venus en tal caso / de non proveer a Naso / de tan agudo saber” (vv. 29-32). Según Jane Whetnall esta vinculación de Venus y Ovidio nos podría proporcionar una pista sobre el carácter de los poemas que pudo haber escrito Isabel González. En definitiva, después de leer los versos laudatorios que Martínez de Medina le dedica a Isabel González nos queda meridianamente claro que la consideraba una excelente poetisa, probablemente caracterizada por la solidez filosófica y retórica de sus versos y también por la musicalidad de los mismos.

En todos los casos del *Cancionero de Baena* en que un poeta dirige una pregunta a otro se incluye su respuesta. Pero en este caso no es así. Sin embargo, aunque no hallemos ninguna composición de Isabel González como respuesta, Baena sí que recoge a conti-

nuación de la pregunta de Martínez de Medina otra respuesta que dio un fraile en nombre de una mujer:

CB 330 [ID1456]

Respuesta que dio por ella un fraile

Todo loor absoluto
a sólo Dios pertenesçe
e lo ál²¹ cierto paresçe
disfamoso e disoluto;

5 que nunca puede ser junto
en un cuerpo perfeçión,
salvo toda corrupción,
pues en sí es tan corruto.

10 Porque ningund complimento
non puede ser acabado²²
en ningund cuerpo formado
sin muy grant desfallimiento;
por ende, el alabamiento
que me dades non procede,²³

15 pues paresçe que diçede
por revés su fundamento.

De materia corruptible
me formó de su alvedrío
El que tiene el poderío
20 en sí mesmo infinible;

²¹*Al:* demás.

²²*Acabado:* perfecto.

²³*Proçede:* corresponde, vale.

a Él solo es conveniente
la perfecta sabiduría,
e lo ál²⁴ todo diría
que es cosa aborreçible.

25 Todo maldezir notado
 es en dos guisas, por cierto,
 encubierto e descubierto,
 quanto más al qu'es letrado;
 pues, por ende, muy amado,
30 noble señor esçelente,
 a otro fazed creyente
 lo que diz' vuestro deitado.

 Todo omne de razón
 judgará assí, si quisiere,
35 e verá lo qu'él dixiere
 si ál²⁵ ay en él o non.
 Por ende, noble varón,
 merçed es, por ser cortés,
 alabar lo que non es
40 todo e parte, nin que non.

 A la grant profunditat
 de la vuestra sutil arte
 vos respondo en esta parte
 lo que entiendo a mi verdat:

²⁴Ál: demás.

²⁵Ál: otra cosa.

- 45 non es esto novedat,
que así lo vedes provado:
aquel es mejor pagado
que sigue su voluntad.
- Por ventura, si vos fuerdes
- 50 tan pagado de amar
atán mucho en tal lugar
donde nunca bien ovierdes,
o si más placer sintierdes
en ser vuestro que ajeno,
- 55 aquello vos es más bueno
de que más provecho vierdes.

Las primeras cinco estrofas sirven para reprobador piadosamente las palabras que Martínez de Medina le dedica a Isabel González, pues tales alabanzas sólo las merece Dios: «Todo loor absoluto / a sólo Dios pertenesçe» (vv. 1-2). En las últimas dos estrofas el fraile –o indirectamente la dama– proporciona la respuesta a la pregunta que Martínez de Medina le dirigía. Esta respuesta no sigue las reglas propias del debate poético, pues no se ajusta al esquema rítmico de la pregunta, ni al número de estrofas, ya que en esta composición se han añadido dos. No sabemos quién compuso realmente esta respuesta. Puede que la escribiera la misma dama y que se ocultara tras la identidad de un anónimo fraile; o puede que ella le dictara dicha respuesta a un fraile; o por último pudiera ser también que este fraile respondiera por cuenta propia sin que Isabel González fuera partícipe. Dutton y Cuenca se atreven incluso a proponer a Fray Diego de Valencia como autor de esta composición.

De todas formas, el hecho de que un hombre respondiera por una mujer no era inusual en la época, pues muchas de ellas o no podían o no querían responder. Explica John G. Cummins: «Certain ladies of varying degrees of respectability, having received *preguntas* or other poems, are relieved of the burden of poetic composition by established poets, who write *respuestas* for them» (1963). De hecho, en el mismo *Cancionero de Baena* encontramos otros ejemplos, como la «Respuesta que fizo por ella Pedro Morrera» [ID1241] y «Este nerg de respuesta fizo e ordenó por la dicha dueña Francisco de Baena, escribano del Adelantado Diego de Ribera, al dicho Alfonso Álvarez de Villasandino a la sobredicha requesta de desonores que fizo a la dicha dueña; la qual respuesta va por los consonantes del dicho Alfonso Álvarez» [ID1245].

Nada sabemos sobre la fecha de composición de los poemas de Imperial plausiblemente dirigidos a Isabel González. Como comenta Lapesa:

No hay por qué colocar antes de 1394, como hace Ríos (vol. V, página 194, nota), los dos decires a Ysabel Gonçales « nergét del Conde de Niebla don Johan Alfonso»: aunque este prócer muriese en aquel año, nada nos dice que las composiciones (Baena, núms. 238-239) se escribieran durante su vida. (1963: 80).

Veamos el primero de los poemas:

CB 238 [ID1373]

Este dezir fizo el dicho Miçer Françisco Imperial por amor e loores de una dueña que llamaron [] e otros dizen que lo fizo a la dicha Estrella Diana, e aun otros dizen que lo fizo a Isabel Gonçález, mançeba del conde de Niebla, don Johan Alfonso.

El²⁶ dios de amor, el su alto imperio,

la su alta corte e magnifiçençia,

otrosí Apolo con su ministerio,²⁷

con toda su fuerça e grant influençia,

5 amos bien juntos en conveniençia²⁸

con los elementos, les dó que les queden

atantos loores quantos dar pueden

la gran Discreçión e junta Prudençia.

Pues que, reinante en constelaçión

10 e influyendo con faz graçiosa

e muy alegre su dispusiçión,

non gesto escuro nin en sí sañosa,

assí ordenaron a la espeçiosa,

linda, graçiosa, muy noble, gentil,

15 la luz angélica e muy doñeguil²⁹

en exçelencia e muy linda, fermosa.

²⁶Manuscrito «El»; Nepaulsingh «Al».

²⁷Ministerio: cometido, función.

²⁸Amos: ambos. *En conveniençia*: de acuerdo.

²⁹Doñeguil: señorial.

- Por la presençia de la qual beldat,
estrellas luçíferas muy esforçadas
peresçen su luz e su claridat,
20 assí oscureçen e son escripsadas.³⁰
Por esta tan linda ya son declinadas³¹
la graçia e donaire de la grant Diana,
e³² la noble señor e alta troyana,
las muy fermosas e muy esmeradas.
- 25 ¡Oh, tú, poetría e gaya çiençia!
¡Oh, dezir rímico ingenioso!
¡Oh, tú, rectórica e pulcra 'loquençia
e suavidat en gesto graçioso!
¡Oh, ayuntamiento compendioso!
- 30 pues que vos plogo reinar en aquésta,
assí, a Dios graçias, con fe manifiesta,
rindo por ende al Miraculoso.

Debido a la duda que expresa Baena en la rúbrica de este poema acerca de la dama a la que va dirigida la composición, los críticos difieren en sus opiniones. En la rúbrica, Baena omite el nombre de la primera dama a la que podría dirigirse el poeta. Podríamos pensar que se trata de Angelina de Grecia, puesto que Imperial le había dedicado algunos poemas. Baena, en cambio, nombra a la Estrella Diana y a Isabel González como posibles destinatarias.

Podríamos decir que el tema de este poema es la realización de un milagro. El protagonista agradece a Dios ("ne, a Dios gracias, con fe manifiesta", v. 31) dicho milagro y concederá al dios de Amor y a Apolo toda la alabanza que pueden darles Prudencia y Discreción: «atantos loores quantos dar pueden / la gran Discreçión e junta Prudençia» (vv. 7-8). Pues todos ellos han creado una mujer tan hermosa que es capaz de superar en belleza a las más distinguidas damas: "Por la nergétic de la qual beldat, / estrellas luçíferas muy esforçadas / peresçen su luz e su claridat, / ne oscureçen e son escripsa-

³⁰*Escripsadas*: eclipsadas.

³¹*Declinadas*: en desventaja.

³²Manuscrito «la noble»; Nepaulsingh «la noble». Seguimos a Dutton y Cuenca.

das” (vv. 17-20). Whetnall (1992) también interpreta este poema como un himno de acción de gracias al dios de Amor y a Apolo por la creación de esta dama cuyo resplandor eclipsa a todas las demás. Y esta dama sería, probablemente, Isabel González. Tanto Whetnall como Dutton y Cuenca consideran la cuarta y última estrofa (vv. 25-32) clave para sugerir a Isabel González como la destinataria de este poema, ya que todas sus referencias poéticas solo pueden relacionarse con esta dama.

Es en esta última estrofa, en efecto, donde se aprecia de una manera más evidente la influencia del dios Apolo de la que hablaba Imperial en la primera (“otrosí Apolo con su ministerio, / con toda su fuerza e grant nergética”, vv. 3-4). Isabel González ha sido dotada no sólo de belleza por el dios de amor sino también de sabiduría y de ingenio poético, que le han sido otorgados por el dios Apolo. Ella es, por tanto, un milagro, y nuestro poeta agradece a Dios que la haya creado. Esta estrofa sólo tiene sentido si conocemos las dotes poéticas de esta dama. Y, por tanto, sólo así entenderemos que la destinataria de este poema es Isabel González.

En efecto, la rúbrica del siguiente poema de Imperial evidencia que la destinataria es Isabel González. En este caso Baena no tiene ninguna duda:

CB 239 [ID1374]

Este dezir fizo el dicho Miçer Françisco Imperial por amor e loores de la dicha Isabel Gonçález, mançeba del conde don Johan Alfonso, por quanto ella le avía embiada rogar que la fuese a ver al monesterio de Sant Clemente, e él non osava ir por razón que era muy arreada e graçiosa muger.

Embiastes mandar que vos ver quisiesse,
dueña loçana, onesta e garrida.

Por mi fe vos juro que lo yo fiziesse
tan de talante³³ como amo la vida.

5 Mas temo, señora, que la mi ida
serie grant cadena para me ligar
e, desque vos viesse e oyesse hablar,
después non sería en mí la partida.³⁴

³³*De talante*: de buen grado.

³⁴*La partida*: la posibilidad de irme.

10 Pero bien me plaze si me embiades
firmado e sellado el vuestro seguro,³⁵
que en cárçel de amor non me pongades
nin me aprisionedes en su alto muro,
e que en él se contenga.³⁶ “Prometo e juro
a dios de amor de vos non ferir,
15 e, si vos firiere, de vos bien guarir
con obras de amor e coraçón puro”.

 E con vos me dedes a Venus deessa
por aseguradora, e ambas juredes
que vuestro seguro e jura e promessa
20 bien e lealmente que lo compliredes.
Si esto, señora, fazer non podedes,
la ida sería a mí peligrosa
e no sé pensar en el mundo cosa
que me asegure ir ver qué queredes.

25 E fago razón pedir segurança
del vuestro amorosso dezir e semblante,
porque el semblante me dizen que es lança
e el vuestro dezir polido diamante.
Por esso, señora, si vos pido ante
30 atanto³⁷ seguro para vos ir ver,
devedes lo dar e, si non puede ser,
en señal d’él me dat vuestro guante.

³⁵*Seguro*: garantía.

³⁶Manuscrito «se contenta»; Nepaulsingh «se contenda». Seguimos la edición de Dutton y Cuenca.

³⁷Manuscrito «antanto»; Nepaulsingh «atanto». Seguimos la edición de Dutton y Cuenca.

Este poema representa la probable respuesta que el conde don Juan Alfonso le dio a Isabel González tras, según Baena, haberle pedido que fuese a verla. En la primera estrofa, el protagonista manifiesta su intención de ir a verla, pero teme enamorarse cuando la vea puesto que es una dama muy hermosa. En estos primeros versos, aparece un elemento metafórico característico del amor cortés: el amor como cadena ("serie grant cadena para me ligar", v. 6). Por ello, le pedirá en la segunda estrofa que le mande por escrito la promesa de que no va a sufrir por amor. Aquí se incluye otro habitual tópico: el amor como prisión, la «cárcel de amor» ("que en cárcel de amor non me pongades", v. 11).

Pero, al mismo tiempo, en la segunda estrofa el protagonista quiere que ella le prometa que si tras su visita él resulta herido de amor ella tendrá que curar sus heridas. Es decir, que si por acceder a sus súplicas de ir a verla se enamora, ella deberá corresponderle con su amor ("E que en él se contenga: 'Prometo e juro / a dios de Amor de vos non ferir / e, si vos firiere, de vos bien guarir / con obras de amor e coraçón puro', vv. 13-16). La "herida de amor" es otro de los tópicos recurrentes del amor cortés.

Es interesante la interpretación que Whetnall hace de este poema. Según ella, el conde no ha visto nunca a Isabel, sino que la conoce sólo por su reputación, por ser una gran poetisa y una bella dama ("del vuestro amoroso nerg e semblante", v. 25) y por ello teme encontrarse con ella cara a cara. Whetnall llega a comparar, consciente del anacronismo, la relación de Isabel y Juan Alfonso con la de Roxana y Cyrano de Bergerac, en la famosa versión teatral de Edmond Rostand: "The impression given by rubric and poem together is of an ageing demi-mondaine, playing Roxane to Imperial's Cyrano from the sanctuary of her convent retreat" (1992: 63). Roxana se enamora de Cyrano a través de su poesía, ignorando su aspecto físico, y de la misma manera el conde se enamora de Isabel por sus poemas, por —como dice en la última estrofa— su "decir polido diamante" (v. 28). En el caso del conde —aun suponiendo que no la conociera personalmente— sí que había oído hablar de su belleza. Justamente el hecho de que supiera que era hermosa acrecentaba su temor de enamorarse en cuanto la viera, aunque por otra parte desea hacerlo. Por ello dice Nepaulsingh:

Mientras declara que no quiere entrar en el servicio de la dama, está pidiendo simultáneamente una señal y un contrato sellado, jurado delante de los dioses de Amor, que forman parte de la ceremonia en que cualquier amante cortés debe participar para entrar en el servicio de una dama. (1977 p.50)

Imperial, por tanto, imagina cómo podría haber sido esa relación entre Isabel y el conde. Nuestro poeta habla en nombre del conde, llegando a inventar —utilizando los tópicos del amor cortés— una posible respuesta de éste a la dama. En definitiva, en este poema Imperial inventa, imagina y crea una supuesta historia de amor entre Isabel y el conde de Niebla. Todo este juego poético le servirá como excusa para volver a exaltar las dotes poéticas de Isabel González.

4.3. Conclusiones

Podemos concluir preguntándonos, con Whetnall, por qué ninguno de los poemas de Isabel González ha sido preservado, que conozcamos, en ningún cancionero, pese a la alta estima que Martínez de Medina le demuestra. Y lamentando, desde luego, esa pérdida difícilmente explicable.

Vicenta Blay (2000) analiza la presencia de voces femeninas en los cancioneros y las divide en composiciones monológicas, dialogadas, polifónicas y de otro tipo. En el *Cancionero de Baena* distingue en cuanto al primer grupo (monológicas) cuatro composiciones: a) una canción de Villasandino en boca de doña Leonor de Castilla (CB 26, ID0405); b) otra canción de Villasandino en boca de la reina doña Juana Manuel (CB 53, ID1195, S 0513); c) un poema de Imperial en boca de una dama anónima (CB 237, ID1372); d) una composición de Fray Diego de Valencia en el que una dama intenta que su enamorado desista en su empeño por cortejarla (CB 513, ID1639). Además, añade Blay: “a esta lista habríamos de sumar las composiciones perdidas de una insigne poetisa llamada Isabel González” (2000, pág.52). En el segundo grupo (dialogadas) señala tres composiciones, dos pertenecientes a Sánchez de Calavera: CB 537 [ID1663] y CB 538 [ID1664] y una a Imperial: CB 248 [ID 1382]. En el tercer grupo (polifónicas) distingue 10 poemas de los cuales aporta solo 4 ejemplos: a) *placatus* de Villasandino reproduciendo las palabras de la reina Catalina por la muerte de Enrique III (CB 34, ID0543); b) un “nerg” de Imperial en el que también reproduce las palabras de la reina Catalina en el momento del alumbramiento de su hijo Juan II (CB 226, ID0532); c) otro poema de Imperial donde una dama acusa al poeta de traidor y lo hiere (CB 241, ID1376) y d) una composición de Fray Lope del Monte sobre el tema de las malmaridadas (CB349, ID1475). Por último, en otras composiciones en las que ha encontrado la huella de voces femeninas señala tres casos «en los que un poeta varón finge mudar de sexo para defender en femenino a una mujer promiscua» (2000, pág. 53).

Whetnall (1992) indica que muchas poetisas decidían prohibir la difusión de sus composiciones, la mayoría de tema amoroso, por varias razones, empezando porque podían manchar su reputación social u ofender a algún familiar, pero también porque se consideraban intelectualmente inferiores al hombre. Es por ello por lo que, de acuerdo con la estudiosa británica, muchas composiciones escritas por mujeres circularían tan solo de manera oral y en un ámbito muy restringido.

Así pues, debemos rescatar a estas escritoras en la sombra, que como Isabel González lucharon contra las injusticias de su tiempo e intentaron dejar de alguna manera su huella en el mundo de la literatura. Pues, como dijo Safo hace miles de años: “Alguien se acordará de nosotras en el futuro”.

Referencias bibliográficas

- Blay Manzanera, V. (1999). “Sin sentir nadie la mía”: el discurso sordo de la mujer poeta en el ocaso de la Edad Media, en *Actes del VII Congrés de l'Associació Hispànica de Literatura Medieval*, (Castelló de la Plana 22-26 setembre de 1997), ed. Santiago Fortuño y Tomàs Martínez, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I, 1, 353-371.
- Blay Manzanera, V. (2000). El discurso femenino en los Cancioneros de los siglos XV y XVI, en *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (Madrid, 6-11 de julio de 1998), ed. Florencio Sevilla y Carlos Alvar, Madrid, Castalia, 1, 48-58.
- Cancionero de Juan Alfonso de Baena (El)*, ed. B. Dutton y J. González Cuenca, (1993). Madrid, Visor.
- Cancionero de Juan Alfonso de Baena: (siglo XV) (El)*, ed. Pedro José Pidal, (1851). Madrid.
- Cummins, J. G. (1965). The survival in the spanish “Cancioneros” of the form and themes of Provençal and Old French Poetic debates, *Bulletin of Hispanic Studies*, 1, 42, 9-17.
- Ladero Quesada, M. A. (2009). Los Guzmán, señores de Sanlúcar, en el siglo XIV, *Historia. Instituciones. Documentos*, 36, 229-249.
- Ladero Quesada, M. A. (1973). *Andalucía en el siglo XV*, Madrid.
- Nepaulsingh, C. I. (1977, ed.), *El \square nerg a las syete virtudes y otros poemas*. De Francisco Imperial, Madrid: Espasa-Calpe.
- Whetnall, J. (1992). Isabel González of the *Cancionero de Baena* and Other Lost Voices, *La Corónica*, XXI, 1, 59-82.

Parte II

Perspectivas tecnológicas, artísticas y ambientales para la igualdad de género

Capítulo 5

Pobreza energética y género

Pepe Talaverano³⁸
Universitat de València

5.1 Introducción

El estudio analiza de forma preliminar la relación entre pobreza energética y género. Concretamente, a través de la investigación interdisciplinar de la relación, en el marco del hogar, entre energía (falta de acceso, eficiencia energética, hábitos, educación) y los cuidados (carga de trabajo doméstico, cargas emocionales, salud, necesidades básicas como la alimentación, higiene, etc...). Ambos son elementos claves del bienestar de lo cotidiano para la sostenibilidad de la vida, dentro de la transición energética para alcanzar un nuevo modelo energético, que ponga a las personas y al medio ambiente en el centro.

Uno de los problemas más recientes en las sociedades actuales es el de la pobreza energética. Hasta hace aproximadamente seis años no se había oído hablar en el territorio español del término y, gracias a diferentes agentes sociales³⁹ y a la presión ejercida a través de los medios de comunicación (Pellicer, 2014, pág. 5) ya está en el debate político⁴⁰.

³⁸tagojo@alumni.uv.es; Doctorando en el Programa Oficial de Economía Social (IUDESCOOP), Universitat de València.

³⁹El 21 de diciembre de 2016 fue convocada en todo el territorio español una manifestación por la plataforma “No más cortes de luz”, que fue seguida por numerosas organizaciones, asociaciones, sindicatos y partidos políticos. Véase el manifiesto en www.nomascortesdeluz.org.

⁴⁰Con fecha de 28 de septiembre de 2016, se publicó en el Boletín Oficial de las Cortes Generales que la comisión de fomento, a través de un grupo parlamentario, presentó una proposición no de Ley para retirar el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Gobierno en funciones contra determinados preceptos de la Ley del Parlamento de Catalunya 24/2015, de 29 de julio, de medidas

En la primera década de los noventa, diferentes autoras como Parker, Urgenson y Graham empiezan a analizar la relevancia de la mujer en los cuidados y el impacto que tiene en la economía, tal como se conoce actualmente, y que se utiliza desde la economía feminista.

Una de las dificultades que presenta el estudio es que la relación entre ambos conceptos, pobreza energética y género aún no han sido abordados con profundidad. De hecho, aún no existen unas mediciones homogéneas, claras e históricas.

El objetivo de este estudio es presentar las claves de esta problemática y cómo podemos combatirla. La palabra hogar viene del latín *focus*, que significa originariamente fuego, brasero, hogar. La raíz de la palabra hogar designa el espacio que se va a analizar en ambos conceptos. La construcción de este término engloba las bases materiales, relacionales, emocionales y energéticas que sostienen la vida.

Así, la sostenibilidad de la vida es un concepto que:

Representa un proceso histórico de reproducción social, un proceso complejo, dinámico y multidimensional de satisfacción de necesidades en continua adaptación de las identidades individuales y las relaciones sociales, un proceso que debe ser continuamente reconstruido, que requiere de recursos materiales (y energéticos) pero también de contextos y relaciones de cuidado y afecto, proporcionados éstos en gran medida por el trabajo no remunerado realizado en los hogares [...]. Un concepto que permite dar cuenta de la profunda relación entre lo económico y lo social [...], que plantea como prioridad las condiciones de vida de las personas, mujeres y hombres (Carrasco, 2009, pág. 183).

El sistema patriarcal, la heteronormativa y el capitalismo han limitado históricamente a la mujer en el hogar. De hecho, se le ha responsabilizado de los trabajos que se desarrollaban dentro y en torno al hogar.

Los hombres han estado presentes en el mercado laboral y las mujeres en el espacio doméstico, a cargo de trabajos no remunerados y socialmente no valorados, responsabilizadas de los cuidados del conjunto de la familia. Esta división sexual del trabajo ha conllevado diferencias muy importantes en términos de derechos sociales y de capacidad de decisión sobre la propia vida (Pérez, 2005).

Esta serie de actividades no reconocidas son necesarias para el sostenimiento del hogar. Sin embargo, no tienen reconocimiento social ni económico. Este trabajo engloba ta-

urgentes para afrontar la emergencia en el ámbito de la vivienda y la pobreza energética. Esta Ley nace de una iniciativa legislativa popular (ILP), impulsada por la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH), Alianza contra la Pobreza Energética y el Observatorio Desc, recogiendo el triple de firmas necesarias. A día de hoy, está vigente el Real Decreto-ley 7/2016, de 23 de diciembre, por el que se regula el mecanismo de financiación del coste del bono social y otras medidas de protección al consumidor de energía eléctrica vulnerable. Es la única medida que da una pequeña cobertura a la pobreza energética en el territorio español.

reas tanto materiales como afectivas, las cuales tienen gran dependencia energética. De hecho, como dice la encuesta del INE “el 91,9% de las mujeres (de 10 y más años) realizan tareas domésticas y se ocupan del cuidado de niños, ancianos y personas dependientes, frente al 74,7% de los hombres” (MHE, 2015).

La situación actual del precio de la energía eléctrica tiene una tendencia alcista⁴¹ debido principalmente a las praxis oligopólicas⁴² del sector eléctrico. Esto junto a la alta tasa de paro, la precariedad laboral y el ineficiente parque de viviendas en materia energética, ha hecho que muchas familias no puedan hacer frente al pago de las facturas eléctricas. La consecuencia es la reducción drástica del consumo para poder hacer frente a las facturas e incluso el corte de suministro por parte de su comercializadora, de ahí, que estas familias se encuentren en situación de pobreza o vulnerabilidad energética, así como sostiene Tirado, López y Martín (2012, pág. 11) “aunque no existen aún metodologías de medición específicas, se ha estimado que la pobreza energética es una realidad que en 2010 afectaba al 10% de los hogares españoles”. A su vez, recientemente el tercer estudio de pobreza energética⁴³ realizado por la Asociación de Ciencias Ambientales determinaba que el 11% de los hogares españoles no pueden mantener el hogar a una temperatura adecuada en invierno, incrementándose un 22% en dos años las personas que se encuentran en esta situación.

⁴¹En 2016, el precio neto de la electricidad para hogares que consumen 2.500 – 5.000 kWh/año se situó en torno a 0,18 €/kWh sin impuestos, un 0,01 €/kWh más desde el 2011, lo que supone un incremento del gasto anual para los hogares de entre 25 y 50 € sin impuestos. Datos del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital a fecha 12/6/2017.

⁴²Sirva de ejemplo estos tres casos sobre las praxis oligopólicas, que afectan directamente a la pobreza energética: 1) La Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia (CNMC), sancionó a cuatro empresas transnacionales que conforman la Unión de Empresas Eléctricas S.A (UNESA) por malas prácticas comerciales a clientes domésticos al pasarlos a mercado libre sin su consentimiento, “poniendo en evidencia los eventuales abusos en el mercado energético justo en un momento de extraordinaria sensibilidad social”. Véase: www.elconfidencial.com/empresas/2017-03-09/cnmc-castigo-electricas-cambio-recibo-luz_1344926/ (mayo, 2017). 2) La CNMC sancionó de forma muy grave a una empresa transnacional que conforma UNESA, por manipular los precios de la electricidad durante el invierno del 2013, al retirar parte de la oferta de tres centrales hidroeléctricas, incrementándose el precio final en torno a 7€/MWh, lo que supuso un beneficio de alrededor de 20 millones de euros a la empresa. Véase Resolución del procedimiento sancionador incoado a Iberdrola Generación, S.A.U. por manipulación fraudulenta tendente a alterar el precio de la energía mediante el incremento de las ofertas de las unidades de gestión hidráulica del Duero, Sil y Tajo SNC/DE/0046/14 (diciembre, 2016). 3) Dos empresas transnacionales que conforman UNESA, bloquean el concurso público para el suministro eléctrico que gestionan los Ayuntamientos de Barcelona y Valencia, por la cláusula social que combate la pobreza energética. Véase para el caso de Barcelona: www.20minutos.es/noticia/2961058/0/pugna-entre-colauy-electricas-paraliza-concurso-suministro-luz-barcelona/ y para el caso de Valencia: www.levante-emv.com/valencia/2017/09/01/electricas-recurren-contrato-luz-valencia/1610296.html (septiembre, 2017).

⁴³Véase: www.cienciasambientales.org.es/noticias/567-3er-estudio-pobreza-energetica-en-espana-nuevos-enfoques-de-analisis.html

La pobreza energética en los países occidentales no vino definida hasta el año 1991 por Brenda Boardman. La autora la definió como la incapacidad del hogar de obtener unos servicios de energía adecuados por el 10% de la renta disponible. En este estudio, se identifican tres elementos principales como las causas directas por la que un hogar se encuentra en situación de pobreza energética: disponer de bajos ingresos, habitar viviendas con baja calidad de eficiencia energética y el incremento de los precios de la energía.

En Reino Unido en 2001 se desarrolló una estrategia contra la pobreza energética. Para ello, se tuvo en cuenta, el gasto para mantener la temperatura adecuada en la vivienda que proponía la Organización Mundial de la Salud (OMS). BEER redefine el concepto como:

Incapacidad (para un hogar) de satisfacer (en el hogar) un régimen térmico de la vivienda adecuado (21°C en la sala de estar y 18°C en el resto de estancias, propuesto por la OMS) a una cantidad adecuada de servicios de la energía por el 10% de la renta disponible (Pellicer, 2014).

La particularidad de que a día de hoy no haya una definición propia dentro de la Unión Europea, hace que esta problemática no se aborde de una forma holística. De hecho, esta situación provoca que no se puedan determinar las diferentes repercusiones sociales, económicas y medio ambientales.

La Unión Europea (UE), está decidida a desarrollar una política energética bajo el enfoque de la pobreza energética, tal y como se muestra en las Directivas 2009/72/CE y 2009/73/CE del mercado interior de electricidad y gas, respectivamente, que obligan a los Estados Miembros a desarrollar planes para abordar esta temática (Tirado, López y Martín, 2012, pág. 8).

A continuación, vamos a analizar la repercusión de la pobreza energética sobre los trabajos de cuidados y cómo ésta incide en la desigualdad de género. De hecho, ambos conceptos tienen la misma relación espacial que es el hogar y es ahí donde se desarrollan las funciones básicas de la vida.

Las hipótesis de trabajo son:

- La pobreza energética incrementa los trabajos de cuidados.
- La pobreza energética agrava la desigualdad de género.

Los objetivos que persigue el estudio son:

- Visibilizar la relación entre pobreza energética y los trabajos de cuidados.
- Analizar la incidencia de la pobreza energética sobre la desigualdad de género.
- Poner de manifiesto la necesidad de introducir indicadores específicos de género, dentro de las encuestas de pobreza energética.

Aunque no existen fuentes de información específicas en torno a la pobreza energética y género, sí que hay información a través de fuentes estadísticas de libre disposición. Este estudio se basa en información del Instituto Nacional de Estadística (INE), en concreto, en la Encuesta de Hogares y Medio ambiente 2008 (EHM), la Encuesta Empleo de Tiempo 2009-2010 (EET), el Informe Mujeres y Hombres 2014 (IMH) y la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares 2015 (EEUTICH). Así como en fuentes periodísticas, publicaciones y artículos científicos.

El presente estudio va a tomar como referencia los hábitos y tiempos en el marco doméstico. Así vamos a emplear el análisis de datos cualitativos para describir cómo influye la pobreza energética en los cuidados. Los medios utilizados serán la revisión de documentos y la construcción estadística de la vinculación energética en el hogar, y su influencia en los hábitos y tiempos de los trabajos de cuidados.

5.2. Conceptualización de cuidados y pobreza energética

Ante la falta de concreción estos dos diferentes conceptos, se presenta la conceptualización en la cual se basa el presente informe. Para ello, abordaremos ambos conceptos por separado para encontrar esa interdependencia y extraer las futuras conclusiones.

Así tal y como afirma Thomas (2011, pág. 148):

Cuidar como quiera que se defina, es una actividad predominantemente de mujeres y su estudio parece exigir un análisis enraizado en el orden de género, a la vez que facilita el desarrollo del conocimiento sobre la opresión de las mujeres.

Para abordar el concepto de cuidados debemos que analizar las siete dimensiones interdependientes que proponen Hilary Graham, Roy Parker y Clare Ungerson. Pero no solo, también deberemos tener en cuenta las variables cuya combinación nos lleva a comprender los diferentes conceptos de cuidados.

Antes de adentrarnos en la definición de las siete dimensiones, que propone Thomas (2011), hay que hacer una diferenciación marcada por el dominio social donde se centra la atención de los cuidados y que nos va a limitar el estudio. Entre las diferentes autoras, Parker y Ungerson centran la atención de los cuidados tanto a personas del entorno familiar como fuera de él. Mientras Graham también centra en inicio la atención de los cuidados que realizan las mujeres en el entorno familiar, aunque luego extiende su estudio también a las divisiones sociales de “raza”, “clase” y “género”. Para el presente estudio que se está realizando y también por sinergia con el concepto de pobreza energética vamos a utilizar la primera conceptualización de Graham en la que no introduce la división social.

La definición de las siete dimensiones quedaría:

Tabla 5.1 Definición de las siete dimensiones

La identidad social de la persona cuidadora	<i>Mujer</i>
La identidad social de la persona receptora de cuidados	<i>Personas dependientes, personas adultas sanas, niños y niñas</i>
Las relaciones interpersonales entre la persona cuidadora y la receptora de cuidados	<i>Familiar</i>
La naturaleza de los cuidados	<i>Actividad de trabajo y estados afectivos</i>
El dominio social en el cual se localiza la relación de cuidados	<i>Privado/doméstico</i>
El carácter económico de la relación de cuidados	<i>No salarial</i>
El marco institucional en el cual se prestan los cuidados	<i>Hogar</i>

Fuente: elaboración propia

Con estas siete dimensiones lo que se pretende es establecer diferencias entre el trabajo de cuidados, los servicios de cuidados y los servicios de atención. Así pues, los trabajos de cuidados se utilizan para referirse a todas esas tareas que se realizan dentro del hogar. A su vez, también debemos incluir las relaciones afectivas entre las personas que comparten ese hogar (normalmente familiar) y que no tienen remuneración económica.

Así pues, el trabajo de cuidado familiar es un concepto “complejo y multidimensional, cuyos límites son difíciles de enmarcar en términos de procedimientos y tareas que desempeñan los cuidadores” (de la Cuesta-Benjumea, 2009, citado en Martínez, 2016, pág. 28). En el presente estudio, vamos utilizar el término de trabajos de cuidados para referirnos al trabajo de cuidado familiar.

Podemos diferenciar dos tipos de trabajos de cuidados. En el primer grupo situaríamos los cuidados directos. Es decir, los vinculados a la atención de las personas, como dar de comer a un bebé, asear a una persona mayor, llevarla al aseo, hablar con los niños y niñas, etc. En el segundo grupo situaríamos los cuidados indirectos. En este aparecen los trabajos domésticos como poner la lavadora, planchar, hacer la comida, etc. Pero no solo esto, aquí también se englobarían las actividades de gestión y organización de los trabajos del hogar.

Dentro de la carga física que conllevan los trabajos de cuidados, hay que resaltar la alta carga emocional, ya que “el trabajo de cuidados se caracteriza también porque engloba una notable carga de subjetividad, traducida en emociones, sentimientos, afectos o desafectos, amores o desamores, etc.” (Carrasco, Borderías y Torns, 2011, pág. 72).

El concepto de pobreza energética que se emplea a día de hoy en el territorio español, versa a través de estas dos definiciones:

- “Dificultad de mantener un hogar en unas condiciones adecuadas de temperatura a un precio justo” (Economics for Energy, 2014).
- “Incapacidad de pagar una cantidad de servicios de la energía suficiente para la satisfacción de sus necesidades domésticas y/o obligaciones de destinar una parte excesiva de sus ingresos para pagar la factura energética de sus hogares” (Ecoserveis, 2009).

Ambos conceptos recogen los tres elementos principales para Boardman⁴⁴. En las dos definiciones se visualiza la gran dependencia económica, social y tecnológica que tiene la pobreza energética.

Actualmente existe el debate entre diferenciar la pobreza y la vulnerabilidad energética⁴⁵, para poder atender las diferentes necesidades desde el punto más óptimo. En este estudio, se va a utilizar el concepto de pobreza energética como los dos estados comentados anteriormente: pobreza y vulnerabilidad energética. De hecho, la vulnerabilidad también repercute en los trabajos de cuidados.

5.3. Tecnología, hábitos, tiempos y pobreza energética

A continuación, y tomando como referencia, el análisis de datos estadísticos dentro del hogar: la energía que sostiene la vida, los electrodomésticos que se emplean dentro de los trabajos cuidados y la tecnología de la información y comunicación, analizaremos estos datos y cómo influyen en los hábitos y tiempos que se dedican a los trabajos de cuidados.

La electrificación conllevó una revolución dentro del hogar. De hecho, avances tales como la iluminación (cambiando lámparas de gas o petróleo por lámparas eléctricas), junto con la incorporación de aparatos eléctricos (la nevera, la plancha, la lavadora, etc...) pretendían ser un gran alivio a la carga de trabajo y al tiempo empleado para realizar dichas tareas. Todo esto supuso cambios en los hábitos y tareas asociadas a las mujeres, por lo que a partir de este momento podrían disponer de más tiempo libre e incluso en algunos casos facilitar la incorporación de la mujer al mundo laboral.

⁴⁴Disponer de bajos ingresos, habitar viviendas con baja calidad de eficiencia energética y el incremento de los precios de la energía.

⁴⁵Para profundizar en la conceptualización entre pobreza y vulnerabilidad energética remitimos a la comunicación científica presentada en el III Congreso Internacional de Estudios al Desarrollo (2016) por Victoria Pellicer Sifres con el título de: Reconceptualizando la pobreza energética desde el Desarrollo Humano: hacia una definición más inclusiva y transformadora.

El hogar en el siglo XXI es dependiente de la energía y la tecnología. Tal es así, que las necesidades básicas (alimentación, higiene, convivencia, etc...), al igual que las nuevas necesidades sociales y educativas (internet), están completamente supeditadas al modelo energético actual.

Así pues, determinadas innovaciones tecnológicas como aparatos electrodomésticos, sistemas de calefacción, aire acondicionado, al igual que las TIC⁴⁶ han cobrado un protagonismo esencial. Las funciones de cada uno de los aparatos son diferentes, pero todos tienen unos mismos objetivos: facilitar (colchón eléctrico para levantar a una persona de movilidad reducida), aliviar la carga física (lavadora) y disminuir el tiempo (ya sea tanto de los tiempos asociados a las tareas domésticas como de entretenimiento) dedicado a los trabajos de cuidados.

A continuación, se recoge como la tecnología doméstica está presente en los hogares del territorio español y cuál es la fuente de energía que se emplea. Para recoger los datos se propone la siguiente clasificación:

- Energía
- Electrodomésticos
- Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)

5.3.1. Energía

Dentro de este apartado se presentan: fuente de energía que usa, sistemas de calefacción y aire acondicionado y por último los sistemas de aislamiento y luminarias de bajo consumo de que disponen. Se puede observar que el 100% de las viviendas tienen alguna fuente de energía y que el 100% están conectadas a la red eléctrica y solo el 40% además tienen gas natural canalizado.

Tabla 5.2. Porcentaje de viviendas, por tipo de hogar y tipo de energía utilizada

	Con alguna fuente de energía	Energía eléctrica	Gas Canalizado	Gases licuados del petróleo/ Bombona de gas
Pareja sola	100,0	100,0	41,3	40,2
Pareja con hijos	100,0	100,0	42,4	39,4
Padre o madre solo, con algún hijo	100,0	100,0	41,4	41,9
Otro tipo de hogar	100,0	99,9	35,0	50,7

Tabla 5.2. Porcentaje de viviendas, por tipo de hogar y tipo de energía utilizada (continuación)

	Madera	Combustibles líquidos	Otra fuente de energía o combustible: total	Otra fuente de energía o combustible: de ella energía solar
Pareja sola	6,5	12,9	8,4	0,7
Pareja con hijos	6,3	13,7	8,3	1,3
Padre o madre solo, con algun hijo	5,2	11,7	7,7	0,7
Otro tipo de hogar	10,2	12,7	7,7	1,0

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

La disposición de sistemas de calefacción que utilizan la electricidad como fuente de energía es baja. Tal es así que mientras para la calefacción eléctrica en los hogares son el 18,65%, para la bomba de calor es solamente del 6,12%; y solamente disponen de aire acondicionado un 35,1%. Obviamente las encuestas solamente contabilizan las unidades, otra cosa luego es el uso que se haga de ellas.

Tabla 5.3. Porcentaje de viviendas, por tipo de hogar y sistema de calefacción disponible

	Calefacción eléctrica: total	Calefacción de gas: total	Calefacción por gasóleo:total	Otros sistemas de calefacción. Bomba de calor: total
Pareja sola	18,7	33,2	12,0	6,7
Pareja con hijos	18,9	34,9	12,9	7,6
Padre o madre solo, con algun hijo	18,9	31,8	11,1	5,7
Otro tipo de hogar	18,1	25,3	11,9	4,5

	Otros sistemas de calefacción. Calefacción central de carbón	Otros sistemas de calefacción. Madera
Pareja sola	0,5	2,8
Pareja con hijos	0,5	3,0
Padre o madre solo, con algun hijo	0,3	1,8
Otro tipo de hogar	0,5	3,7

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

Tabla 5.4. Porcentaje de viviendas que disponen de aire acondicionado (% sobre total de viviendas)

	Disponene de aire acondicionado
Pareja sola	35,1
Pareja con hijos	43,9
Padre o madre solo, con algun hijo	31,1
Otro tipo de hogar	30,3

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

El uso del aire acondicionado para refrigerar el hogar va a tener un papel protagonista en el corto plazo debido al cambio climático⁴⁷. Actualmente no representa un gran porcentaje en los hogares ya que hay zonas geográficas que tienen más requerimiento de calor.

Tabla 5.5. Porcentaje de viviendas que disponen de aislamiento térmico o luz de bajo consumo, por tipo de hogar y tipo de aislamiento o luz

	Con algún tipo de aislamiento térmico	Toldo	Persiana o contraventana	Cristales tintados o protectores solares	Doble cristal
Pareja sola	96,6	22,3	94,4	4,3	40,1
Pareja con hijos	97,2	25,8	95,1	4,6	46,9
Padre o madre solo, con algun hijo	94,8	20,3	92,8	4,8	34,8
Otro tipo de hogar	95,6	20,0	93,6	3,4	31,9

	Rotura de puente térmico	Con algún tipo de luz de bajo consumo	Luces o tubos fluorescentes	Otra bombilla de bajo consumo
Pareja sola	12,2	85,1	65,2	64,8
Pareja con hijos	13,6	89,9	69,2	75,7
Padre o madre solo, con algun hijo	9,8	84,9	68,5	63,8
Otro tipo de hogar	8,9	81,8	61,1	63,8

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

⁴⁷Un estudio publicado en la revista *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)* concluye que el cambio climático será el causante del cambio del patrón del consumo eléctrico en Europa al aumentar las necesidades de refrigeración en los hogares durante el periodo estival. Véase <http://www.elperiodico.com/es/mediota-ambiente/20170829/cambio-climatico-aumenta-consumo-electrico-espana-6252996> (agosto, 2017).

Unos de los principales sistemas de aislamiento térmicos de las viviendas son las ventanas. Estas pueden aparecer con contraventana en 94% de los casos o como ventanas con rotura de puente térmico que están en 11,1% de los hogares. Sin embargo, en el momento que el producto final se encarece, el acceso al mismo baja drásticamente.

La disponibilidad en el hogar de algún tipo de luminaria de bajo consumo es del 85,43%. Este dato es consecuencia de dos factores: las campañas de sensibilización dirigidas desde el mercado y el Estado, y que el producto no es relativamente caro.

Estos datos presentados están íntimamente vinculados a la situación climatológica donde se encuentran los hogares y a la orientación de los mismos. Además, de disponer de ingresos para acceder a mejoras en eficiencia energética.

Como ya se ha dicho, la Organización Mundial de la Salud establece una temperatura de confort de 21°C en la sala de estar y de 18°C en el resto de estancias. Sin embargo, este baremo está lejos de cumplirse en hogares que se encuentran en condiciones de pobreza energética. Estas personas no tienen recursos económicos suficientes para encender la calefacción, aire acondicionado, cambiar ventanales por unos más eficientes o incluso bombillas de bajo consumo. De hecho, están más expuestas a contraer alguna enfermedad.

¿Cómo afecta toda esta situación a los trabajos de cuidados? Cuando no se puede, por medio de los sistemas de calefacción/aire acondicionado, mantener la temperatura estándar se necesita cambiar de hábitos domésticos. Esto afecta a la atención de menores o personas dependientes, lo que conlleva una mayor carga física. Pero no solo eso, también incide en el plano emocional, ya que estas familias tienen que ser testigo de cómo estas carencias afectan a sus seres queridos.

5.3.2. Electrodomésticos

Los electrodomésticos se clasifican, de forma habitual, en dos grandes grupos: pequeño y gran electrodoméstico. En el siguiente apartado, vamos a demostrar como la imposibilidad del uso de los electrodomésticos hace aumentar los trabajos de cuidados.

5.3.2.1. Gran electrodoméstico

Según los datos de la Tabla 5.6., el 100% de los hogares tienen algún gran electrodoméstico. Dentro de esta clasificación, se diferencian dos grupos: prioritarios y secundarios. Ante los datos del primer grupo se vislumbra que el 99,9% tiene frigorífico, aunque solamente el 36,25% son de máxima eficiencia energética (A, A+, A++). A su vez, aunque el 99,4% tiene lavadora solo el 37,85% son de máxima eficiencia energética. Estos datos se repiten en los hornos siendo un 88,4% frente al 23,5% que son de máxima eficiencia energética. En cuanto al grupo de los secundarios su uso es menos habitual. De hecho, solo el 43,15% tiene algún lavavajillas en el hogar, el 21,6% tienen secadora y el 26,77% tiene congelador independiente. La disponibilidad de estos electrodomésticos, lógicamente, es inferior a la del grupo prioritario, ya que, no son ele-

mentos necesarios para atender los requisitos mínimos dentro del hogar. Por lo tanto, dependerá del poder adquisitivo de las familias.

Tabla 5.6. Porcentaje de viviendas que disponen de algún gran electrodoméstico, por tipo de hogar y tipo de gran electrodoméstico

	Con algún gran electrodoméstico	Con frigorífico	Con lavadora	Con secadora independiente
Pareja sola	100,0	99,9	99,5	16,7
Pareja con hijos	100,0	100,0	99,9	31,5
Padre o madre solo, con algun hijo	100,0	99,8	99,1	17,4
Otro tipo de hogar	100,0	99,8	99,2	20,9

	Con lavavajillas	Con congelador independiente	Con cocina	Con horno	Con campana extractora
Pareja sola	43,8	24,1	99,8	89,8	83,6
Pareja con hijos	55,2	31,6	100,0	93,4	88,1
Padre o madre solo, con algun hijo	36,4	22,6	99,8	86,4	78,9
Otro tipo de hogar	37,2	28,8	100,0	84,1	77,2

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

Tabla 5.7. Porcentaje de viviendas que disponen de electrodomésticos con calificación energética A, A+, A++, por tipo de hogar y tipo de electrodoméstico (% sobre el total de viviendas con cada aparato)

	Frigoríficos (a)	Lavadoras (b)	Secadoras (c)	Lavavajillas (d)	Hornos (e)
TOTAL	37,0	38,5	41,3	47,3	24,3
Hogar unipersonal	26,8	26,7	41,0	41,4	18,2
Pareja sola	38,3	37,8	42,5	50,9	26,4
Pareja con hijos	43,4	46,3	42,6	48,6	27,4
Padre o madre solo, con algún hijo	31,8	34,3	33,7	43,0	20,2
Otro tipo de hogar	31,5	33,0	37,2	40,8	19,9

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

5.3.2.2. Pequeño electrodoméstico

Los pequeños electrodomésticos tienen una presencia en los hogares del 99,7%. Estos aparatos facilitan acciones de limpieza, cocina, higiene, etc..., su formato es más reducido y de fácil desplazamiento comparado con el gran electrodoméstico. Según los datos del INE el 86,15% de los hogares tienen un microondas, un 84,42% tienen una batidora, un 62% tienen una aspiradora, un 65,55% tienen una tostadora o *sandwichera*, un 84,57% tienen una secadora de pelo y un 97,4% tienen una plancha de ropa.

Tabla 5.8. Porcentaje de viviendas que disponen de algún pequeño electrodoméstico, por tipo de hogar y tipo de pequeño electrodoméstico

	Con algún pequeño electrodoméstico	Con microondas	Con robot de cocina	Con batidora	Con exprimidor eléctrico
Pareja sola	99,7	85,3	9,8	83,6	50,9
Pareja con hijos	100,0	92,3	15,1	89,9	62,6
Padre o madre solo, con algún hijo	99,6	83,2	11,3	85,2	54,6
Otro tipo de hogar	99,5	83,8	10,3	79,0	47,2

	Con tostador o sandwichera	Con cafetera eléctrica	Con grill o plancha concina	Con máquina de afeitar eléctrica	Con secador de pelo
Pareja sola	61,7	44,3	32,7	38,4	83,3
Pareja con hijos	74,5	48,1	40,8	36,3	91,8
Padre o madre solo, con algún hijo	64,9	40,7	29,2	22	83,1
Otro tipo de hogar	61,1	39,2	28,2	29,7	80,1

	Con ventilador portátil o techo	Con limpiadora a vapor	Con aspiradora	Con plancha para la ropa	Con manta eléctrica
Pareja sola	34,1	10,5	62,8	97,5	16,6
Pareja con hijos	38,8	15,1	73	98,8	16,1
Padre o madre solo, con algún hijo	41	10,5	57,8	97,4	15,3
Otro tipo de hogar	40	9,8	54,3	95,9	15,7

Fuente: encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008 (INE)

Las tareas de hoy en día no se entenderían sin la tecnología, la irrupción de los electrodomésticos en el ámbito familiar ha reducido las cargas físicas y el tiempo que se emplea para realizar las tareas domésticas. Sin embargo, los hogares que sufren pobreza energética no pueden hacer uso de los pequeños electrodomésticos al no poder hacer frente al gasto energético que ello conlleva. ¿Cómo afecta toda esta situación a los trabajos de cuidados?

Como venimos planteando la pobreza energética hace aumentar más los tiempos de realización de las tareas, de las cargas físicas y emocionales, haciendo aumentar los trabajos de cuidados.

5.3.3. TIC

El siglo XXI se presenta como el cambio hacia una nueva sociedad más sostenible (hogar, movilidad, comunicación, etc...). De hecho, la sociedad actual se dirige hacia la *smart society*, debido a que:

Las nuevas tecnologías de la comunicación han creado una nueva forma de sociedad, con numerosas definiciones: aldea global (McLuhan), sociedad interconectada (Martín), sociedad digital (Mercier-Plassard-Scardigli), Telépolis (Echevarría), etc. Es una sociedad inmersa en un proceso de cambio mucho más profundo de lo que pensamos que está incidiendo en componentes estructurales de la vida humana. (Quesada, Pulido, 2012, pág. 4).

Desde Europa se está apostando por que su ciudadanía de un paso más para adaptarse a este nuevo modelo.

Cada ciudadano hoy en día debe estar capacitado para vivir y trabajar en la sociedad de la información. Para el desarrollo de una sociedad digital se propone una Agenda digital para Europa [...] la Estrategia Europa 2020 propone tres prioridades para los próximos años: crecimiento inteligente, crecimiento sostenible y crecimiento integrador. El crecimiento inteligente implica el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación como impulsores del crecimiento futuro, esto supone promover la innovación y la transferencia de conocimientos en toda la Unión, así como explotar al máximo las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) [...] (IMH:2014).

La siguiente tabla recoge cómo la tecnología TIC más convencional está presente en las viviendas.

Tabla 5.9. Equipamiento de productos TIC en las viviendas principales por tamaño del hogar, hábitat, ingresos mensuales netos del hogar y tipo de equipamiento (Unidades: N° de viviendas (con al menos un miembro de 16 a 74 años) y % horizontales)

	Total viviendas	Televisión	Ordenador (cualquier tipo: incluidos netbooks, tablets, de mano, etc.)	Teléfono fijo	Teléfono móvil
Tamaño del hogar. Hogares de 2 miembros	4.842.477	99,2	66,5	80,3	95,8
Tamaño del hogar. Hogares de 3 miembros	3.847.789	99,7	85,2	81,5	98,7
Tamaño del hogar. Hogares de 4 miembros	3.242.023	99,9	99,3	84,2	99,6
Tamaño del hogar. Hogares de 5 o más miembros	1.064.701	99,1	88,9	88,1	99,4

	Cadena musical o equipo de alta fidelidad	Radio	MP3 o MP4	Video	DVD	Lector de libros electrónicos (e-book)
Tamaño del hogar. Hogares de 2 miembros	48,2	73,1	31	31,7	57,3	20
Tamaño del hogar. Hogares de 3 miembros	56,1	73,2	50	34,5	69,8	23,6
Tamaño del hogar. Hogares de 4 miembros	62,1	75,5	61,7	38	76,6	30,6
Tamaño del hogar. Hogares de 5 o más miembros	59,7	74,8	58	38,4	73,4	23,4

Fuente: encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2015 (INE).

La presencia de las TIC dentro del hogar es elevada ya que estos dispositivos tienen diferentes funciones que van desde el entretenimiento, la educación, la información hasta la comunicación. Pero todas las TIC necesitan de una fuente de alimentación, la electricidad. Los hogares que sufren pobreza energética no pueden hacer uso de estos dispositivos, ya que o bien no disponen de suministro o bien no pueden hacer frente a facturas elevadas.

Tabla 5.10. Porcentaje de personas que realizan la actividad a lo largo del día

	Varones Personas (%)	Mujeres Personas (%)
Actividades para el hogar y la familia no espec	5,2	15,3
Preparación de comidas y conservación de alimentos	40,9	76,1
Fregar la vajilla	23,9	58,6
Mantenimiento del hogar	31,8	64,2
Limpieza de la vivienda	18,2	53,1
Limpieza del jardín y exteriores de la vivienda	1,4	1,8
Calefacción y abastecimiento de agua	0,7	0,4
Tareas diversas de organización	16,9	28,6
Otros mantenimientos del hogar especificados o no	1,3	2,9
Colada	3,3	24,1
Planchado	0,9	14,4
Confección de ropa	- 0,1	5,3
Otras act. De confección y cuidado de ropa, espec. O no	- 0,1	1,6
Jardinería	6,1	3
Cuidados de mascotas	2,8	2,3
Reparaciones de la vivienda	1,6	0,4
Compras y servicios	31,6	47,2
Cuidados físicos y vigilancia de niños	13,2	20,7
Enseñar a los niños	2,3	4,8
Leer, jugar, hablar o conversar con los niños	7,3	7,7
Acompañar a los niños	2,7	4,2
Otros cuidados de los niños especificados o no	- 0,2	- 0,2
Ayudas a adultos miembros del hogar	2,5	3,8
Cuidados físicos de adultos dependiente miemb. del hogar	0,8	1,8
Otras ayudas a adultos dependiente miemb. del hogar	- 0,1	0,4
Informática	23,8	16,8
Medios de comunicación	88,0	88,7

Fuente: Encuesta empleo del tiempo 2009-2010 (INE)

¿Cómo afecta toda esta situación a los trabajos de cuidados? Aumenta el tiempo de dedicación a la atención de menores o personas dependientes (al no poder encender la TV, ordenador o el móvil). Pero no solo esto, también a los afectados les influye en el plano emocional responsabilizándose de la carencia del uso de esta tecnología que limita el desarrollo de determinadas tareas escolares de sus hijas e hijos. A su vez, aumentan también los tiempos y esfuerzos a la hora de comunicarse, ya que, muchos de los afectados no tienen línea fija o móvil y tienen que desplazarse a un locutorio para poder comunicarse.

La tecnología hace más cómoda la vida en el hogar y reduce el tiempo de realización de las tareas. De forma habitual, y tal y como se desprende de los datos de la Tabla 5.10., estas tareas las realizan principalmente las mujeres. De hecho, existe una clara relación entre el sexo y el tipo de trabajo de cuidado.

Según el INE “las mujeres dedican a realizar tareas domésticas y se ocupan del cuidado de niños, ancianos y personas dependientes un total de 4 horas y 29 minutos al día, los hombres le dedican un total de 2 horas y 32 minutos” (EMH, 2014, pág. 366). Pero no solo esto, el Observatorio de la Sostenibilidad (2017, pág. 9) aseguró que “casi el 70% de las horas dedicadas a trabajo doméstico no remunerado en España las realizan mujeres”. Estos datos están asociados a las tareas y al tiempo dedicado a los trabajos de cuidados, dando por hecho que el hogar tiene acceso y capacidad de pago de las facturas eléctricas. Sin embargo, ¿cómo agravaría la situación de pobreza energética en las tareas realizadas y los tiempos de ejecución de los cuidados?, ¿cómo afectaría la pobreza energética a las relaciones emocionales entre los miembros del hogar?, y lo más significativo, ¿todo esto haría aumentar la desigualdad de género?

5.4. Economía de cuidados y pobreza energética

A continuación, analizaremos la relación entre ambos conceptos, con el fin de demostrar cómo la pobreza energética influye en los trabajos de cuidados y repercute, finalmente, en un incremento de la desigualdad de género.

5.4.1. Indicadores de pobreza energética

Como se comentó en el apartado 5.2., el concepto de pobreza energética no tiene una definición concreta y universal. De hecho, esto hace que los indicadores para su medición sean dispares, generando a día de hoy muchas controversias⁴⁸. Aunque el objeto de este estudio no es entrar en la discusión de qué indicador refleja mejor la situación de pobreza energética, sí que se tendrán presentes los indicadores que se están utilizando para visibilizar qué hogares se encuentran en esta situación. Así, expondremos la

⁴⁸Para profundizar las controversias que se plantean entorno a la definición y medición de la pobreza energética véase el diálogo publicado en la revista *Papeles* de relaciones ecosociales y cambio global (Nº 130) por José Bellver.

posible interdependencia de la pobreza energética con los trabajos realizados en el hogar y la repercusión que estos tienen con la economía de cuidados.

Según el proyecto de mapa de la pobreza energética para el Ayuntamiento de Valencia, realizado por el Instituto de Ingeniería Energética (IIE) de la Universitat Politècnica de València (2016), los indicadores que se utilizan para medir la pobreza energética se pueden clasificar en:

Índices basados en umbrales relativos:

1. Regla del 10%: los gastos de energía no pueden ser superiores al 10% de los ingresos del hogar.
2. 2M (doble de la mediana/media del porcentaje de los gastos de energía en el hogar): este índice mide también el porcentaje de gasto excesivo en relación a los ingresos. Así, se considera un consumo elevado cuando es el doble de la mediana de energía y cuando es el doble de la media del porcentaje de gastos de ésta respecto a los ingresos de los hogares.
3. LIHC (*Low Income High Costs*): sostiene que se está en situación de pobreza energética cuando los ingresos del hogar se sitúan por debajo del umbral de ingresos del área estudiada. Así como los gastos energéticos sean superiores al umbral definido.

Índices basados en umbrales absolutos:

1. MIS (Minimum Income Standard): este término hace referencia a todos aquellos ingresos mínimos del hogar que permiten a sus miembros una integración activa en la sociedad. Así, según la ONU, los ingresos mínimos son aquellos que posibilitan alcanzar todos aquellos elementos imprescindibles “para el bienestar físico, mental, espiritual, moral y social de una persona” (IIE, 2016, pág. 64).
2. Enfoque basado en las percepciones y declaraciones de los hogares: este índice toma como base las respuestas de los encuestados de la situación en su hogar.

Los indicadores basados en umbrales relativos (regla del 10%, 2M y LIHC) tienen como variables los ingresos en el hogar y los gastos energéticos, son unos indicadores que únicamente tiene en cuenta el valor monetario. Sin embargo, los indicadores basados en umbrales absolutos (MIS y percepciones y declaraciones de los hogares) aparte de los ingresos mínimos tienen en cuenta la percepción de la persona entrevistada.

5.4.2. Indicadores economía de cuidados

El Informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas, emplea los siguientes indicadores para medir la desigualdad de género:

Índice de Desarrollo de Género (IDG)

El IDG mide las diferencias de género en los logros relacionados con el desarrollo humano teniendo en cuenta las disparidades entre mujeres y hombres en las

tres dimensiones básicas del desarrollo humano, a saber, salud, conocimientos y nivel de vida⁴⁹.

Índice de Potenciación de Género (IPG)

El IPG se centra en las oportunidades de las mujeres, en lugar de centrarse en sus capacidades, y refleja la desigualdad en tres áreas consideradas por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD claves: participación política y poder en la toma de decisiones, participación económica y poder en la toma de decisiones y poder en los recursos económicos⁵⁰.

Ambos indicadores no nos muestran información real sobre la participación de las mujeres en la económica de cuidados. De hecho, nos dan información sobre *outputs* (salud, bienestar, educación...), pero no mide los *inputs* dedicados a los trabajos de cuidados.

Las mujeres se pueden sentir reacias a intentar alcanzar la igualdad de género si temen que ello afecte al bienestar de sus hijos e hijas y otras personas dependientes [...] El cuidado impone unos costes, en forma de obligaciones financieras, oportunidades perdidas y salarios a los que se renuncia, pero también genera compensaciones intrínsecas, vínculos familiares y sociales más sólidos y servicios de alta calidad para las personas dependientes (Folbre, 2011, pág. 279).

Como ya se ha dicho el concepto trabajo de cuidado es un término muy amplio. Así, Naciones Unidas lo describe como trabajo de cuidados no remunerado, donde incluye también los servicios de cuidados fuera del hogar.

Las variables que miden los *inputs* para determinar el empoderamiento de las mujeres en el hogar son: la responsabilidad económica en relación a las personas dependientes y el tiempo dedicado a los cuidados. De hecho, la economista Nancy Folbre (2011, pág. 298) realiza una propuesta de cinco indicadores de la responsabilidad de cuidados que no siguen el modelo IDG e IPG. Así pues, lo que busca es obtener indicadores⁵¹ que le permitan comparar:

- Niveles de responsabilidad de cuidados de hombres y mujeres (RID y TID).
- Costes monetarios y de tiempo que se incurre en los trabajos de cuidados (IPGGC y IPGCD).
- Imputar valor monetario al trabajo no mercantil que combinase medidas monetarias y de tiempo (IGPGC).

⁴⁹Véase <http://hdr.undp.org/es/content/el-%C3%ADndice-de-desarrollo-de-g%C3%A9nero> (Junio, 2017)

⁵⁰Véase http://sisvi.mj.go.cr/SISVI/VariablesRelacionadas/metadatos/vr_indice_de_potenciacion_de_genero.pdf (Junio, 2017)

⁵¹La propuesta Nancy Folbre es de seis indicadores, pero el sexto indicador se obvia por la razón de que se centra en los servicios de cuidados remunerados.

Los cinco indicadores serían:

1. Renta Individual Disponible (RID): se trata de la alternativa a la renta per cápita y consta de medir la renta individual menos los impuestos pagados al gobierno menos las transferencias destinadas al cuidado de personas dependientes.
2. Tiempo Individual Disponible (TID): Se mediría la cantidad de tiempo restante que le queda a una persona una vez cumplidas sus responsabilidades con relación al trabajo remunerado y no remunerado.
3. Índice de Paridad de Género en el Gasto en Cuidados (IPGGC): se define como el gasto masculino privado en el cuidado de personas dependientes dividido por el gasto total privado en el cuidado de personas dependientes, multiplicado por dos.
4. Índice de Paridad de Género en relación con los Cuidados Directos (IPGCD): se define como el tiempo no remunerado dedicado por los hombres al cuidado directo de personas dependientes dividido por el tiempo total dedicado al cuidado directo de personas dependientes, multiplicado por dos.
5. Índice Global de Paridad de Género en relación con los Cuidados (IGPGC): se trata de una combinación del índice de paridad de género en el gasto de cuidados y el índice de paridad de género en relación con los cuidados directos, aplicando un coste de sustitución con un ajuste de calidad para asignar valor monetario al tiempo de cuidados directos.

A día hoy, los indicadores que se utilizan para medir la pobreza energética y la economía de cuidados son independientes entre sí. De ahí, la necesidad de plantear indicadores conjuntos para medir cómo incide la pobreza energética en la desigualdad de género, al igual de incorporar índices que midan la carga física y emocional dentro de los trabajos de cuidados.

5.5. Conclusiones

Este estudio perseguía los objetivos de visibilizar la relación que tiene la pobreza energética y los trabajos de cuidados, analizar la incidencia de la pobreza energética en la desigualdad de género dentro del ámbito del hogar y poner de manifiesto la necesidad de incorporar a las encuestas de pobreza energética, indicadores que puedan medir como está agrava la desigualdad de género. Para ello, se ha obtenido información del INE, además de información periodística, publicaciones y artículos de investigación. A su vez, se ha optado por realizar un análisis de género en base a estos datos con el fin de explicar la importancia de la erradicación de la pobreza energética para, entre otros objetivos, lograr una sociedad más igualitaria.

Actualmente, no disponemos de indicadores que midan cómo influye la pobreza energética en los trabajos de cuidados y cómo esta repercute en la desigualdad de género. Sin embargo, tal y como se ha demostrado en este estudio, la pobreza energética incrementa el tiempo de realización de los trabajos de cuidados y el cambio de las accio-

nes de los hábitos cotidianos. Esta carga, desempeñada mayoritariamente por mujeres, provoca que muchas de las afectadas no solo deban dedicarle un mayor tiempo a desempeñarlas, sino que las aleja de la posibilidad de realizar otros trabajos de tipo remunerado fuera del ámbito doméstico. En definitiva, este escenario sitúa a estas mujeres fuera del mercado laboral y, a su vez, empobrece la estructura familiar y crea una cronificación continua de la pobreza, convirtiéndose la pobreza energética en un factor endógeno a esta.

Como se enunció, el sector eléctrico, con sus praxis oligopólicas como parte de las empresas capitalistas, potencia el conflicto capital-vida dentro de la estructura del sistema social, económico y medioambiental, dificultando el papel de los trabajos de cuidados que sostienen la vida doméstica. De hecho, los hogares son, a día de hoy, dependientes de la tecnología y la energía, ambas necesarias para acometer las acciones básicas para alcanzar el bienestar de lo cotidiano. Por eso, abordar la pobreza energética desde la teoría económica feminista nos aportará una visión sistémica de la situación a la que nos enfrentamos. Si se observa únicamente, desde una visión técnico-económica, se crea una falsa percepción del alcance de estos fenómenos en la realidad ya que, como se ha apuntado durante el estudio, el no tener acceso a la energía genera grandes problemas sociales y de salud que, principalmente, soportan las mujeres.

La crisis ecológica, la transformación digital y la robotización del empleo plantean un escenario diferente donde la electrificación de la economía va a tener una importancia primordial dentro del sistema social (*smart society*). La repercusión de estas transformaciones socio-económicas no afecta por igual a hombres y mujeres, de ahí la importancia de empoderarse en el manejo y uso de las TIC. Así pues, como se ha visto en el estudio, en aquellos hogares que sufren pobreza energética, están más expuestas las mujeres, ya que incrementa el tiempo de realización de los trabajos de cuidados dificultando el acceso a las actividades derivadas de las TIC. Una de las consecuencias de esta situación es una mayor dificultad al acceso al mundo laboral tecnológico.

Ante la complejidad que conlleva afrontar la pobreza energética desde una visión holística, se hace necesario abordar esta problemática desde una perspectiva de género para ver el impacto socioeconómico que conlleva esta situación. Para ello, se plantean una serie de propuestas con el objetivo de abordar “a nuestro entender” la visibilización de la pobreza energética. De hecho, es necesario que los datos nacionales reflejen esta nueva realidad. Así pues, aunque no existen a día de hoy indicadores que midan cómo influye la pobreza energética en los trabajos de cuidados y la repercusión en la desigualdad de género, se plantea la posibilidad de introducir diferentes indicadores que midan la responsabilidad del trabajo de cuidados, los costes monetarios y el tiempo vinculado al trabajo de cuidados. A su vez, será preciso señalar el valor monetario derivado de estos trabajos dentro de las encuestas de pobreza energética, para poder realizar así una base de datos que en un futuro nos permitiera medir cómo la pobreza energética repercute en la desigualdad de género. Así pues, los cinco indicadores propuestos por Nancy Folbre (RID, TID, IPGGC, IPGCD e IGPGC), junto con el enfoque basado en las percepciones y declaraciones de los hogares que se utiliza en las encues-

tas de pobreza energética, parecen un buen punto de partida para empezar a visibilizar el componente intrínseco de género de la pobreza energética.

Otra propuesta que se puede desarrollar a través de políticas de lo común es articular, en lugares donde se detecten barrios con altos porcentajes de hogares en situación de pobreza energética, un programa de tecnología social donde se intervenga instalando sistemas de autoproducción solar comunitaria. Este programa nos ayudaría a introducir dos ejes centrales del nuevo modelo energético basado en energías renovables. Por un lado, la visibilización del derecho al cuidado como necesidad social en el estado de bienestar y, por otro lado, combatir los efectos del cambio climático produciendo la energía eléctrica de origen solar localmente.

Por último, desde un punto de vista educativo, nos parece imprescindible construir una sociedad ecológica más igualitaria. Para ello, se aplicarán dos tipos de programas de educación energética. Por un lado, programas que afronten directamente la situación de pobreza energética dirigido a los hogares vulnerables, a técnicos municipales y a los servicios sociales que atienden a estas personas. Y, por otro lado, programas de educación energética en las aulas, para que, de forma transversal, las niñas y niños aprendan a usar correctamente la energía y así poder capacitarlos para la *smart society* a la que nos dirigimos. El objetivo de todas estas propuestas es combatir de forma eficiente la pobreza energética, visibilizar la importancia de los trabajos de cuidados y conseguir, finalmente, una sociedad más igualitaria.

Referencias bibliográficas

- Bellver, J., (2015). Controversias entorno a la pobreza energética, en Revista Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, Madrid, 130, 169-177.
- Carrasco, C., Borderías, C. & Torns, T. (2011). *Introducción. El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales*. En C. Carrasco, (ed.), *El trabajo de cuidados: Historia, teorías y políticas*, Madrid: Catarata, 13-96.
- Carrasco, C. (2009). *Mujeres, sostenibilidad y deuda social*, Revista de Educación, número extraordinario, Ministerio de Educación, Madrid, 169-191.
- Economics for energy (2014). *Pobreza energética en España: Análisis económico y propuestas de actuación*, Vigo: Universidad de Vigo.
- Ecoserveis (2009). *Guiapràctica: Com actuar davant la pobresa energètica. Detenció i avaluació*. Elaborado en colaboración del Institut Català d’Energia – Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Folbre, N. (2011). *Medir los cuidados: Género, empoderamiento y la economía de los cuidados*. En C. Carrasco, (ed.), *El trabajo de cuidados: Historia, teorías y políticas*, Madrid: Catarata, 278-304.

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2009). *Encuesta de Hogares y Medio Ambiente 2008*, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). *Encuesta empleo de tiempo 2009-2010*, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015). *Informe mujeres y hombres 2014*, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares 2015*, Madrid.
- Instituto Universitario de Investigación de Ingeniería Energética (IIE) (2016). *Proyecto de mapa de la pobreza energética para el ayuntamiento de Valencia*, Valencia: Universitat Politècnica de València, 59-67.
- Martínez, M. (2016). *Un estudio cualitativo sobre mujeres cuidadoras con enfermedad crónica* (Tesis). Alicante: Universitat d'Alacant.
- Observatorio de la Sostenibilidad, (2017). *Resumen ejecutivo SOS17 España*. Madrid.
- Pellicer, V. (2014). *Hacia una visión ampliada de la Pobreza Energética en España: aportes desde el enfoque del desarrollo humano*. Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética, València: Universitat Politècnica de València.
- Pérez Orozco, A. (2005). *El trabajo invisible*, Barcelona: Periódico Diagonal.
- Quesada, S., Pulido, A. L. (2012). Noviembre. *Smart city: hacia un nuevo paradigma del modelo de ciudad*, Comunicación presentada en el Green cities & Sostenibilidad, 3er Salón de la eficiencia energética en edificación y espacios urbanos, Málaga.
- Thomas, C. (2011). *Deconstruyendo los conceptos de cuidados*. En C. Carrasco, (ed.), *El trabajo de cuidados: Historia, teorías y políticas*, Madrid: Catarata, 145-176.
- Tirado, S., López, J. L & Martín, P. (2012). *Pobreza energética en España, Potencial de generación de empleo directo de la pobreza derivado de la rehabilitación energética de viviendas*, Madrid: Asociación de Ciencias Ambientales.

Capítulo 6

Contemplando la perspectiva de género a través del documental participativo

Alba Pascual Benlloch
La Cosecha Producción Audiovisual

6.1. Introducción

En el siguiente capítulo vamos a revisar las experiencias encontradas en diversos proyectos de vídeo participativo y cómo a través de estas metodologías hemos contemplado la perspectiva de género de una manera personal y crítica. Y es que los procesos participativos y aquellos que se basan en la experiencia de las propias personas y grupos participantes, ayudan a desarrollar estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que se pueda llevar a cabo una práctica hacia la transformación de sus realidades y entornos. Partiendo de la premisa que señala Paulo Freire respecto a la educación popular con sus procesos participativos y transformadores como el camino hacia la libertad, hacia una autorreflexión que nos puede llevar a la profundización de la toma de conciencia, entendemos que este camino adquiere verdadero sentido cuando participamos como actrices activas en estos procesos de trabajo y no, como meras espectadoras.

Retomando el concepto de educación popular y para entender el contexto en el que nos encontramos, cabe mencionar que, a lo largo de nuestra trayectoria de trabajo en Perú, nos hemos percatado que en América Latina los procesos de formación pública suponen un importante camino para llegar a todos los rincones del continente. Diferentes organizaciones buscan lograr transformaciones significativas en comunidades y grupos sociales sobre la base de los principios educativos populares y sus procesos participativos. Por tanto, entendemos que dicha educación tiene lugar, no solo porque se hace posible la enseñanza a todas las personas, sino porque a través de ella se logran cambios y transformaciones sociales con una colaboración activa verdadera. Y es desde esta metodología de contribución verídica, de la que partimos en los proyectos que vamos a mencionar a continuación, donde la herramienta principal de trabajo es el

audiovisual y su base es la comunicación popular bajo procesos colaborativos de acción y desarrollo.

El capítulo se estructura comenzando por el papel del audiovisual como herramienta de expresión y experimentación a través de metodologías participativas y sus diferentes maneras de trabajo para la transformación social. Hablamos de comunicación popular, en correspondencia directa con la concepción y alcance de lo mencionado más arriba sobre educación popular. En este contexto se utilizan los medios audiovisuales para estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación, posibilitando espacios para la reflexión y generando procesos de empoderamiento, tanto individuales como colectivos, partiendo de las experiencias y miradas de las propias personas que participan en dichos procesos. Puntualmente en esta primera parte hablamos de la Asociación DOCUPERU - Documental Peruano - quienes desde hace más de 13 años llevan a cabo un trabajo intenso por comunidades de la región andina, impartiendo talleres de realización documental bajo metodologías participativas en un proyecto llamado Caravana documental, que luego desarrollaremos.

Estas metodologías de vídeo documental participativo se dan bajo la base de la alfabetización audiovisual, y es sobre esto que hablaremos en el punto siguiente, sobre el poder de las imágenes y cómo su potencia para la transmisión, su capacidad de atraer, de captar la atención, pero también de habilitar la imaginación, son fuente indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí hablamos sobre la acción de mirar, mirar como un hacer, como acción, porque no es algo realizado al azar, inocente, y es que a mirar también se aprende. Lo visual tiene que estar en el centro del foco analítico y se debe insistir en “problematizar, teorizar, criticar e historizar el proceso visual en sí mismo” (Mitchell, 2005; págs. 24-25). En la visión y en la escucha entran en juego también las emociones, los afectos, los encuentros con los otros y las otras, pero también el deseo y las ganas de mirar, porque no debemos olvidar que mirar es un acto voluntario. Todas las miradas se realizan desde algún punto de partida y somos responsables de ello cuando lo hacemos. Todas las miradas suponen saberes previos, expectativas, miradas anteriores, experiencias, modos de mirar aprendidos, por eso, es necesario la deconstrucción de ese sistema y formas de mirar condicionadas por los medios masivos para aprender a mirar y por lo tanto a interiorizar, el audiovisual de manera crítica y analítica.

Y es precisamente por esta forma de mirar heredada culturalmente, por la que se concibe la representación de la mujer determinada por una serie de cánones y estereotipos marcados por el sistema patriarcal. Los resultados reflejan una situación que limita las posibilidades de la mujer y perpetúa la visión androcéntrica en el mundo, las sociedades, la cultura y la historia, por lo que se hace urgente una alfabetización audiovisual para desentrañar críticamente la cultura audiovisual en la que estamos inmersas.

Aquí es donde entramos en la visibilización de la mujer como creadora y protagonista de obras audiovisuales generando diálogos constantes y trabajando sobre la memoria, las experiencias y los saberes de estas mujeres como método para transformar la socie-

dad. Y es el documental la herramienta escogida entendiéndolo en el sentido de representación y no de reproducción.

Posteriormente pasaremos a analizar brevemente algunas de estas experiencias de trabajo documental participativo con mujeres como creadoras y/o protagonistas de las historias en diversas comunidades de Perú y acabaremos el capítulo con una serie de reflexiones sobre el trabajo llevado a cabo todos estos años y la repercusión del mismo.

6.2. El audiovisual como elemento transformador de la sociedad

Como parte fundamental en este proceso de educación popular, hacemos énfasis en el uso del soporte audiovisual, por la necesidad de establecer proyectos que posibiliten nuevas formas de registro de historias, y de maneras de expresión alternativas, sensibilizando, informando y generando habilidades cooperativas, creativas y participativas de las mujeres que den prioridad a sus propios puntos de vista. Y es que el desarrollo tecnológico está produciendo cambios significativos en la estructura económica, social y en el conjunto de las relaciones sociales. Este auge ha producido una transformación del uso de las tecnologías de información y de la comunicación cuyo impacto ha afectado a todos los sectores de la sociedad. Este hecho da luz a espacios alternativos de educación-aprendizaje, que ven en el nuevo acceso a la tecnología una oportunidad para experimentar a través de la creación de mensajes audiovisuales, revalorizando el punto de vista subjetivo dentro de la sociedad.

Por la interrelación que existe entre los conceptos educación y comunicación, no es posible referirnos a la educación popular, sin contar con la comunicación popular, en correspondencia directa con la concepción y alcance de la primera. En este contexto es en el que se utilizan los medios audiovisuales, que tendrán como función estimular la discusión, el diálogo, la reflexión y la participación. El uso de este medio en sí no mejora la comunicación. Si su uso es para informar, para que un receptor obtenga el mensaje, si el estilo es autoritario, impositivo, tradicional, no se produce una comunicación popular. No se habla entonces de un puro emisor ni de un puro receptor sino de un (emirec) que sea capaz de emitir y recibir, con plena participación y absolutos derechos en el proceso comunicativo (Hernández Galarraga, 1997).

Algunas consideraciones a tener en cuenta desde nuestra metodología y forma de abordar el trabajo con el audiovisual son: entendemos que los medios de comunicación y las tecnologías de información deben ser utilizadas como herramientas de desarrollo, educativas y en búsqueda de mejores condiciones de vida; los sectores de población menos privilegiados deben tener la misma posibilidad de generar y circular productos de comunicación; la información, los contenidos y los productos audiovisuales deben escapar a la lógica estricta de mercado, de industria cultural, y es que la comunicación no se limita solo a mercado; deben existir canales y medios alternativos de difusión de contenidos de comunicación, redes y soportes alternativos de comunicación; Es importante generar sinergias, actitudes y proyectos proactivos de rescate de acción ciudadana, de memoria activa y de visiones de desarrollo personal.; los medios de comunica-

ción, las tecnologías y el documental son vehículos para discutir y desarrollar otras dinámicas que van más allá de los propios medios; para recolocar los nuevos focos temáticos; para rediscutir y redefinir el trabajo político-social; concluyendo que los medios de comunicación tradicionales no nos representan.

Partiendo de la premisa de que el audiovisual es un derecho de todas las ciudadanas y ciudadanos, con el vídeo participativo se pretende acercar a las personas a la producción audiovisual como herramienta artística, pero también de expresión, potenciando metodologías que posibiliten espacios para la reflexión de su entorno y procesos de empoderamiento tanto individuales como colectivos a través del reconocimiento de sus propias inquietudes y experiencias.

En el marco de esta participación activa y verdadera es que se incluyen proyectos como los llevados a cabo por DOCUPERU, una organización peruana que documenta, promueve, realiza y difunde procesos y productos documentales descentralizados, como herramientas de expresión y empoderamiento para el desarrollo en el Perú. A través de procesos participativos y comunitarios, usando como herramienta el audiovisual, se trabaja con énfasis en los temas de educación e interculturalidad, buscando contribuir al desarrollo individual y colectivo, para la inclusión social, generando y aumentando el interés en las diversas problemáticas (culturales, sociales, medioambientales, de derechos humanos, de género, entre otras) del país.

En nuestro caso particular tuvimos la oportunidad de trabajar con DOCUPERU durante muchos años, donde participamos activamente en el proyecto de vídeo participativo que se lleva a cabo a través de La Caravana Documental, una ruta itinerante donde realizamos un recorrido por varios puntos del país, ofreciendo talleres de historia y metodología documental, realización de proyectos documentales, así como la enseñanza de nociones básicas del uso de cámaras, equipos de sonido y post-producción y la utilización de diferentes soportes como la fotografía y el dibujo.

Además de las razones anteriormente mencionadas, el énfasis en el uso del soporte audiovisual y de otras plataformas como el fanzine o la fotografía, se basa en la necesidad de establecer proyectos que posibiliten nuevas formas de registro de historias así como de maneras de expresión, de generar contenidos de comunicación alternativos y educativos, que den prioridad a sus propias experiencias.

La semana de talleres de formación es un espacio para fomentar la discusión y reflexión sobre la memoria colectiva y la realidad nacional. De esta manera, se busca desarrollar los siguientes temas: memoria y justicia social, género, tolerancia racial y sexual, etnicidad, infancia, educación, salud, ecología y medioambiente, participación y acción ciudadana, reconstrucción del pasado, rituales y tradiciones, experimentación y miradas personales, hechos históricos, personajes y personalidades, relatos cotidianos, entre otros.

Con este proyecto se busca también generar redes y sinergias entre colectivos de base con quienes nos ponemos en contacto para la producción local de las comunidades. Las organizaciones de base locales son quienes se encargan de realizar la convocatoria de personas interesadas en participar en los talleres de manera gratuita, siempre personas que puedan ser factor de réplica para sus comunidades y entornos, que tengan disponibilidad y que se comprometan con el proyecto. Además de la convocatoria las organizaciones o colectivos locales colaboran con toda la logística de los talleres. Por lo tanto, es un trabajo que coordina esfuerzos entre DOCUPERU y la organización con quien gestionamos la llegada y estadía en dicha comunidad y las vecinas y vecinos del lugar. Como se muestra, la Caravana Documental no son solo una serie de talleres que se realizan a lo largo de toda la semana, sino un proceso de convivencia y de compartir saberes, experiencias y miradas diferentes. Los talleres son totalmente gratuitos y la financiación es externa, ya sea a través de convocatorias, llamando a puertas de organizaciones más grandes o a través de subvenciones, premios u otros.

Este proyecto procura descentralizar la proyección, difusión y el quehacer documental nacional, al igual que plantearse como una herramienta de desarrollo, a través de componentes educativos, culturales y artísticos.

Concluidos los talleres intensivos, cada noche son proyectados en espacios públicos una selección de documentales peruanos, haciendo así participe a toda la comunidad y no centrándonos exclusivamente en las personas que participan en los talleres. Por otro lado, se prepara a los pobladores para la proyección final, donde se mostrarán los documentales y proyectos fotográficos, fanzines y el resto de proyectos en una gran fiesta abierta de clausura.

Por supuesto el uso de los espacios públicos se basa principalmente en la idea de apropiarnos de los espacios que pertenecen a la ciudadanía como puntos de encuentro entre personas conocidas y desconocidas, de relación entre vecinos y vecinas de todas las edades y condiciones sociales y de generar sinergias entre los habitantes de la comunidad.

Todas las actividades de la Caravana (talleres, producción documental, proyecciones) son completamente gratuitas para los y las participantes y para el público en general.

Objetivos:

- Visibilizar las problemáticas encontradas en las comunidades participantes.
- Democratizar y hacer accesible el uso del audiovisual a diferentes sectores de la sociedad.
- Hacer énfasis en el uso del audiovisual como herramienta de desarrollo y rescate de las memorias individuales y colectivas con mujeres protagonistas que representan diversas luchas y la visibilización de las mismas.
- Trabajar con diferentes mujeres en un intento de dotarles de voz en un proceso de toma de conciencia, empoderamiento y reconocimiento como ciudadanas activas en la sociedad.

- La producción puntual de cuatro documentales (por comunidad) de calidad profesional para difundir a nivel local, nacional e internacional, al igual que un fanzine y varios ensayos fotográficos en las comunidades visitadas.
- Elaborar un archivo audiovisual documental en cada punto visitado e incrementar el archivo general de documental como material.
- Acercar a las participantes a la producción de nuevas plataformas de uso como herramientas artísticas, pero también de trabajo y de expresión.

Creemos que, mediante el trabajo con los diferentes soportes tecnológicos y, en especial, con el género documental, podemos generar un espacio de discusión y reflexión de la memoria colectiva, de rescate de la identidad individual y grupal, de expresión cultural en diversas formas. Trabajar estos temas es una actividad necesaria, ya que existe la paradoja de que la mayoría de las mujeres sobre todo en zonas rurales carecen muchas veces de herramientas y espacios de expresión y comunicación. Al mismo tiempo, poseen un patrimonio oral e intangible que merece ser registrado y difundido no solo para no perderlo, sino también para que nos recuerde lo que somos.

Esta metodología incide en el paradigma de crear procesos de comunicación dialógicos y que promuevan la creación de productos de comunicación que reflejen visiones e historias de las propias participantes. En estas creaciones colectivas se les da la posibilidad a las participantes de contar sus propias historias, no solamente siendo protagonistas sino realizadoras y creadoras de la obra audiovisual.

Puntualmente, en estos talleres la metodología se basa en hacer énfasis en el proceso. Los documentales que se generan son solo el resultado del trabajo de una semana intensa donde la finalidad no es el producto definitivo sino el proceso. Es el documental el elemento propulsor de cambio social y a través de las dinámicas de trabajo participativo con mujeres, pretendemos dotarles de voz y visibilidad en un camino de toma de conciencia, empoderamiento y reconocimiento como ciudadanas activas en la sociedad.

¿Qué significa educar, en medio de las complicadas transformaciones que están viviendo las sociedades latinoamericanas? Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1976). Es cierto que la producción audiovisual requiere de un saber específico y del manejo de ciertas técnicas. Aun así, si se tiene acceso a una cámara de vídeo o a una grabadora de audio se pueden explorar sus usos, generar imágenes y/o sonidos y expresarnos con ellas.

Es una búsqueda constante y la búsqueda es vertiginosa, pero es más que productiva para una sociedad. Es una revolución constante, todo el tiempo preguntarse, todo el tiempo renovarse, todo el tiempo aprender (Gociol, 2005 pág. 45).

Nuestro cine, nuestras vidas, son un acto, una semilla, una flor, un carnal fruto de resistencia poético-política. Cuando digo nuestro cine, nuestras vidas, no estoy usando la retórica de una primera persona en plural: todo lo contrario, estoy

usando el plural del pueblo y de los cineastas del pueblo. Esa resistencia poética se llama en cine Nuevo, Cine Latinoamericano (Fernando Birri, 1985 pág. 1).

Es necesario producir un cine de interés y atracción populares. Es decir, un cine que se centre en contribuir a crear conciencia en la comunicabilidad con el pueblo, profundizando en un contexto y en la claridad del lenguaje, no desde la simplificación sino desde la lucidez con que se sintetiza la realidad. Por ello es indispensable trabajar con el entorno y la verdad, manipulando la historia viva, cotidiana, encontrando formas capaces de no desvirtuar ni traicionar ideológicamente los contenidos. Y es con el vídeo participativo a través de estos procesos transformadores, como se puede trabajar sobre la cotidianidad, sobre la vida, transformándola y a la vez siendo fieles a la realidad.

¿Por qué documental participativo? Qué mejor que empezar con una frase del director y teórico de cine escocés John Grierson “El documental es el uso creativo de la realidad” (John Grierson, 1926). Y es que el documental trabaja con la realidad, la transforma gracias a la mirada del/la autor/a, y da prueba de un espíritu innovador en su concepción, realización y en su escritura. La mirada del documentalista, la tecnología usada y las decisiones en general, son resultados de puntos de vistas personales, de formación ideológica, por consecuencia toda decisión parte del sujeto, sus referencias, sus puntos de vista, enfrentándonos a la realidad de nuestro propio universo personal. El o la documentalista habla y registra la realidad en todos sus matices, busca ver lo que existe en la relación entre espacios, personajes y cómo contar una historia partiendo desde lo personal como político y enmarcando la cotidianidad como herramienta de expresión. Como dijo el cineasta y etnólogo francés Jean Rouch “El documental desarrolla la geografía existencial de los personajes” (Jean Rouch, 1962).

El cine documental se somete al arte de las mutaciones y de las variaciones. La producción siempre es abierta y alterable por lo que acontece, por lo aleatorio de la vida que posibilita la aparición de lo nuevo, de aquello que no está codificado, a diferencia del cine clásico o de ficción, que parte del esquema preestablecido en el guión como estructura regulativa que no deja espacio a la irrupción de lo imprevisible.

El documental participativo se posiciona de manera crítica a las propuestas cerradas y se adentra en una descripción de los hechos de la cultura desde la observación participativa esquivando el orden cultural dominante. Es el arte de rectificar y reivindicar las situaciones y personajes olvidados por los sistemas tradicionales, el documental le da voz e imágenes a los sectores no representados en los medios tradicionales ni en la historia oficial.

6.3. Alfabetización audiovisual y visibilización de la mujer

Entendemos la alfabetización audiovisual como la respuesta crítica a la pedagogía cultural de los Medios, como un proceso educativo mediante el cual diferentes colectivos de personas aprenden herramientas básicas para manejar de manera autónoma y crítica la información, la tecnología y la cultura que les rodea. Se trata además de deconstruir

el sistema de representaciones audiovisuales que han creado los medios de comunicación masivos como reflejo de la realidad, y sustituirla por una visión ideológica con análisis críticos en los mensajes audiovisuales, generando mensajes alternativos como materias a trabajar y no como consumo, considerando la cultura popular como un espacio de aprendizaje.

Y es que se trata de desarrollar nuevas maneras de comprender e interpretar de un modo crítico los medios audiovisuales producidos para alcanzar un sistema educativo adaptado a los tiempos y de calidad. Hoy, las múltiples transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y tecnológicas, se hacen presentes en las escuelas y nos plantean el desafío de reflexionar acerca de las formas de diálogo que tenemos con la contemporaneidad. Son todas estas mutaciones que ha sufrido la sociedad actual lo que ha producido una serie de cambios en la percepción del espacio y el tiempo, de transformaciones en el funcionamiento de las instituciones y por ende en los vínculos entre las personas. “La vida moderna se desarrolla en la pantalla”, afirma Nicholas Mirzoeff (2003, pág. 17)

En este contexto, el de una sociedad hipermediatizada, conocemos muchas cosas por el hecho de haberlas visto en fotografías, películas o en televisión. Muchos autores se preguntan si la proliferación de determinadas imágenes de manera inmediata produce saturación y costumbre, y conforma en las mentes de las personas una serie de adormecimiento emocional. Frente a esto cabe preguntarse, ¿por qué se muestran tantas imágenes? ¿Para qué sirve mirarlas? ¿Por qué y cómo lo visual ha adquirido tanta potencia? ¿Por qué las imágenes son, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas? (Mitchell, 2005).

Para analizar y comprender estas imágenes, pero también para producirlas con criterio, es necesario reflexionar sobre lo que representan, sobre cómo se vinculan con las palabras, la relación que establecen con la realidad, con el entorno, con nuestros saberes, nuestras creencias y nuestras expectativas a la hora de mirar y reflexionar sobre ellas. Y es que mirar es un acto, una actitud activa, que puede tener muchas repercusiones. Las imágenes producen placer, disfrute, tienen efectos poderosos y son una fuente muy valiosa para generar aprendizajes. A mirar se enseña y se aprende.

La alfabetización audiovisual, y por ende toda la tarea de educar, solo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad; en la medida en que le pierda miedo a la libertad; en la medida en que pueda crear en él un proceso de búsqueda, de independencia. Al llegar a este punto del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, que en realidad es un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra, descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar (Julio Barreiro, 1970).

Los estudios feministas han aportado a la teoría social el concepto de “trabajo invisible” de las mujeres, unido al de división sexual del trabajo. En dos esferas claramente diferenciadas: la pública y la doméstica, al tiempo que se desarrollaba una poderosísima ideología que aún determina la imagen de la mujer y su papel en la vida social.

La representación de las mujeres fuera de la esfera privada encierra un peligro: la visibilización hace inevitable que las mujeres tengamos que cumplir con determinados cánones y estereotipos. Podríamos pensar que estamos exagerando y que, en cualquier caso, las mujeres están mejor representadas ahora que antes, sin embargo, vivimos, nos relacionamos y nos pensamos sobre el legado de una forma de mirar a las mujeres (y, por supuesto también a los hombres) que nos convierte en meros sujetos. Esta es una forma de mirar que, incluso si no estamos de acuerdo con ella, forma parte de las pautas de socialización patriarcales en las que hemos crecido. Es por esta forma de mirar heredada “culturalmente” por la que se hace necesaria una alfabetización audiovisual de la ciudadanía desde las fases más iniciales de la educación. Es indispensable obtener unas herramientas básicas para poder desentrañar críticamente la cultura audiovisual que nos rodea.

6.4. La mujer como imagen y creadora

La tradición audiovisual ha mostrado siempre las relaciones entre hombres y mujeres, centradas en la mirada masculina (Gámez Fuentes, 2003). La feminidad ha aparecido asociada no sólo a cómo aparece el cuerpo femenino, sino que dicho cuerpo se ha construido como objeto para ser mirado. En un mundo ordenado por la desigualdad sexual, el placer de mirar se encuentra dividido entre activo/masculino y pasivo/femenino. La mirada masculina determinante proyecta sus fantasías sobre la figura femenina que se organiza de acuerdo con aquella (Laura Mulvey, 1975). Es necesario entonces penetrar en la psicología de las mujeres participantes, conocer sus características, sus costumbres e involucrarlas paulatinamente en la realización. Trabajar con ellas sobre los temas que resultan de interés a sus comunidades concretamente, sobre la invisibilización que sufren las mujeres indígenas y campesinas, que quedan relegadas a meras creadoras de vida, resultado de una cultura que nos atraviesa a todas las mujeres en cualquier lugar del mundo y donde el sistema estructura hasta nuestras propias miradas. Por eso la necesidad de generar diálogos constantes dentro de los procesos de comunicación popular y alfabetización audiovisual, para cambiar esa mirada.

Los estereotipos, la discriminación contra las mujeres, los derechos de las mujeres en el trabajo, la libre disposición de su cuerpo, constituirán temas presentes en muchos documentales. La representación de las mujeres en la pantalla, delante de la cámara, detrás de la cámara, ha sido y es necesaria para nombrar y denunciar el sexismo en el audiovisual. Las perspectivas cambian y el cine documental se convierte en un arma de combate para las feministas. Documentales realizados por mujeres con la idea de ir más allá de la pura demostración de la realización para ir a buscar el lado de una puesta en palabra, un modo de dar a la palabra una mirada renovada. La realidad y el sueño de las mujeres en toda su rica complejidad.

En la civilización actual, conocida como la civilización de la imagen, hay gran cantidad de imágenes que desfilan ante nuestros ojos que persisten en nuestra memoria, algunas de ellas incluso durante largos períodos. El documentalista chileno Patricio Guzmán

señala que un país sin producción documental es como una familia sin un álbum de fotos (Guzmán, 1997-2000). Partiendo de esta idea, podemos señalar que la memoria y la importancia de la conservación de historias son temas que deben centrar nuestras investigaciones y proyectos. Un pueblo sin memoria está condenado al olvido, sin memoria no tendríamos identidad y no podríamos reconocernos como parte de un todo, y finalmente, no podríamos relacionarnos con el mundo que nos rodea. La memoria colectiva es tan decisiva para la vida social como la memoria individual para cada una de nosotras (Repetto, 2006).

Tan importante es la memoria que forma parte de nuestra identidad y cultura que es a través del registro documental que podemos transmitirla de una generación a otra manteniéndola viva y a su vez considerarla parte de nuestra cultura. Recuperar las experiencias y los saberes de las mujeres es un modo de contribuir a la superación de la crisis social, política y medioambiental en que estamos inmersos. En este sentido resulta fundamental profundizar en los procesos participativos de los movimientos populares que ayuden a abrir caminos de intercambio, de diálogos y de superación ante los diferentes modos de opresión.

Por ello, la necesidad de mostrar al mundo quiénes son estas mujeres y lo valiosas que resultan para la sociedad, como piezas clave e indispensables para el sostenimiento de la vida en sus comunidades y poblados cumpliendo una función tanto económica como vital fundamental, transformando materias primas en valores de uso para su consumo directo siendo proveedoras de alimentación, vestido, mantenimiento del hogar, educación de los hijos, los cuidados, incluso liderando y organizando faenas comunales para el bien de toda la comunidad.

El vídeo participativo intenta ir más allá de construir una historia, se trata de que ellas sean las generadoras de la historia, desde la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la pérdida del miedo a estar delante y detrás de la cámara, el reconocimiento de su trabajo y de sus historias como historias indispensables. Todo a través de un proceso dialógico y cooperativo que, mediante el consenso y el acuerdo, capacite en el conocimiento necesario para encontrar respuestas desde el grupo a un problema concreto.

Así es que encontramos historias como la de Vilma, una joven banbamarquina cuya familia se dedica al trenzado de sombreros cajamarquinos. Vilma participó en uno de los talleres de realización documental participativo durante el proyecto de la Caravana de DOCUPERU en Cajamarca en el 2010. Su proceso fue muy interesante ya que tras una primera versión donde ella misma contaba que no quería continuar con la tradición de su familia tras la semana de taller, rodaje y edición del documental “Sombrero palma”, Vilma decidió cambiar su texto donde indicaba que deseaba terminar sus estudios y seguir trenzando con su familia. Fue una experiencia muy interesante ya que precisamente el cambio de actitud de Vilma fue el punto de inflexión en el documental. El producto final fue el resultado de un proceso de reconocimiento y revalorización de una cultura, de una identidad que se ve reflejada en las imágenes y sonidos de “Sombrero Palma”.

También merece ser mencionado el proceso documental de “Mujeres luz” donde el documental significó una catarsis y un proceso de liberación para las mujeres de la comunidad de La Algodonera en el desierto de Olmos. Con la finalidad de sanear las tierras destinadas a subastarse para el Proyecto Hidroenergético y de Irrigación Olmos, funcionarios del PEOT y un grupo de personas contratadas por ellos amenazaron a la población, quemaron sus viviendas y corrales —lo que produjo la pérdida de muchos de sus animales— y clausuraron las norias que la proveían de agua. El PEOT obligó a las familias comuneras a migrar a La Algodonera, centro poblado construido para reubicar a las familias afectadas. Los comuneros fueron amedrentados y coaccionados para firmar documentos irregulares de indemnización que no cobraron. Fueron las mujeres las que sufrieron con mayor impotencia todo este proceso, pues no se les permitió participar en el proceso de reuniones con los funcionarios del Estado. En el documental “Mujeres Luz” todas las mujeres habitantes de la comunidad de La Algodonera dieron su testimonio. Por primera vez desde los desalojos las mujeres pudieron compartir cómo vivieron estas situaciones, sus experiencias, sus puntos de vista. La cámara fue la primera y única ventana hacia unos reclamos que eran silenciados en su mismo entorno en el que no solamente habían perdido su forma de vida y sus hogares si no que se habían visto forzadas a vivir hacinadas y soportar con mayor fuerza el peso del trabajo y los cuidados. Es cierto que en este proyecto el proceso participativo fue diferente al mencionado anteriormente. Por ejemplo, en “Mujeres luz” las mujeres protagonistas del documental no ejercieron tanto el trabajo de realizadoras sino más bien de guías y precursoras de la historia, mujeres valientes, llenas de coraje y con sorprendentes historias a sus espaldas, historias que poco tienen que ver con la representación que se hace de ellas a través de roles típicos que juegan la mayoría de ellas, mujeres campesinas, indígenas y/o analfabetas en los medios de comunicación tradicionales.

A través de algunos de estos documentales se pretende buscar también la humanización de las líderes. Representantes de luchas sociales como María Elena Moyano, asesinada por un comando de aniquilamiento de Sendero Luminoso por oponerse a la violencia. Su oposición se hacía visible, como presidenta de la Federación de Mujeres de Villa el Salvador o como teniente alcaldesa del frente Izquierda Unida. Su imagen y su lucha quedaron como ejemplo de resistencia pacífica al terror, ajena a los partidos tradicionales y a la violencia. Su liderazgo se asocia a otros activismos, de género, de raza afroperuana, de ciudadana pobre y emprendedora. O Norma Chávez, representante de la comunidad de Lomas de Carabayllo, una de tantas mujeres que alternan su trabajo dentro y fuera de sus casas, mientras encabezan las demandas de su pueblo. Mujeres desconocidas para la sociedad, pero indispensables para la lucha y la defensa de los derechos humanos. Mujeres valientes que también son personas sencillas, humildes, con sueños y frustraciones. Con un pasado, una familia y una historia personal más allá del trabajo comunitario y la lucha. Mujeres líderes en sus entornos y comunidades que han sido y siguen siendo demostración de fortaleza, de amor y motores de la sociedad.

El papel fundamental que ejercen las mujeres en la lucha y la resistencia queda representado a través del documental “Mujeres luchadoras cajamarquinas” donde las vemos en primera línea y detrás de ella, durante el paro y las marchas por el agua en el caso por el conflicto minero Conga, en Cajamarca, Perú, preparando las ollas comunes, cuidando, alimentando, organizando, etc. Y ese papel que juegan ellas en la resistencia sin el que sería imposible que se diera la lucha. Como dice Victoria Villanueva Chávez, feminista y líder activista del movimiento Manuela Ramos en Perú “Nuestra lucha no es un capricho, es una vía para lograr un mundo mejor”.

6.5. Conclusiones

La educación popular y, además, basada en el arte de crear historias, nos permite ver el mundo de un modo diferente, activo y, por supuesto, más vivo. Los medios de expresión deben estar al alcance de todas y todos, por ello resulta necesario brindar el espacio y las herramientas necesarias a todas aquellas mujeres que con iniciativa propia desean reflexionar, mostrar y compartimos sus propias historias.

El resultado del trabajo llevado a cabo en los diferentes proyectos de vídeo participativo por comunidades en el Perú ha sido muy satisfactorio tanto para las participantes como para el equipo de DOCUPERU, con una proyección de más de 200 documentales realizados durante los 12 años que lleva realizándose la Caravana Documental y más de 700 participantes. Concretamente, el trabajo con mujeres indígenas y campesinas ha servido para generar redes y sinergias de apoyo y trabajo conjunto en proyectos futuros y luchas comunes.

Algunos de estos documentales han sido galardonados con premios internacionales, nacionales y difundidos a nivel local, nacional e internacional a través de muestras, festivales y concursos. Tal es el caso de Nélide Ayay, protagonista y realizadora de uno de los cortometrajes realizados en los talleres de DOCUPERU durante el 2009 en Cajamarca con su cortometraje documental “Yakumama” y que dio a luz el trabajo previo de lo que sería el largometraje documental “Hija de la laguna” producido por la productora Guarango Cine y Vídeo y dirigida por el director Ernesto Cabellos. Lo cuál, posibilitó a Nélide viajar a diferentes festivales del mundo presentando la película.

En los diferentes documentales mencionados se han llevado a cabo diversos procesos de participación y a distintos niveles, entendiendo la participación como un proceso en que las personas son parte primordial de la reflexión y toma de decisiones en torno a lo que les afecta en lo cotidiano, ya sea como autoras de los mismos, como protagonistas o como ambas. Lo que entendemos a través de la experiencia de todos estos años trabajando con mujeres en los diferentes proyectos de realización documental, es que la participación debe ser significativa y auténtica si es que quiere convertirse en un instrumento de desarrollo, equidad y empoderamiento.

Los procesos participativos abren posibilidades infinitas de desarrollo donde los alcances no sólo se miden en materia de la problemática abordada, sino también en el cambio de la actitud de las personas participantes, sus miradas, su nivel de empatía, la confianza en los otros, su solidaridad y su impulso voluntario, entre otras cosas, y es que durante estos procesos no se requiere esperar hasta el final para medir el resultado, el proceso mismo es el camino, el fin y el logro. Un espacio de confluencia y desarrollo para la mujer, que servirá también como punto de encuentro y reflexión para todas ellas.

Entendemos que es necesario compartir herramientas que aumenten la imaginación, la expresión y la efectividad de los movimientos de base para conseguir el cambio social mediante la creación de mensajes y procesos participativos incentivando la creatividad y el trabajo comunitario, buscando priorizar las voces locales y soñando juntas en la creación de un mundo más justo, solidario e igual para todas y todos. Cerramos este capítulo con una invitación para seguir construyendo, con cada acción, con cada palabra y con cada mirada un mundo más inclusivo, más consciente, con movimientos y organizaciones resilientes, capaces de encontrar en cada desafío una oportunidad para generar más espacios de reflexión y crecimiento desde el trabajo colectivo.



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
https://www.youtube.com/watch?v=4TpBSuT_dXA

Imagen 6.1. Vilma Velarde “Sombbrero Palma”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=j1dxU4pmunw>

Imagen 6.2. María Elena Moyano “A María”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=jBnFKcX4dCM>

Imagen 6.3. María Quiñones “Historias del Quilcay”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=bHGY6TdRaVI&t=291s>

Imagen 6.4. Mujer en paro contra proyecto minero “Mujeres luchadoras cajamarquinas”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=bHGY6TdRaVI&t=291s>

Imagen 6.5. Preparación ollas comunes contra el proyecto minero Conga



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=bHGY6TdRaVI&t=291s>

Imagen 6.6. Mujer marchando en el paro contra el proyecto minero Conga “Mujeres luchadoras cajamarquinas”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://www.youtube.com/watch?v=gsq0fDGp6RQ>

Imagen 6.7. Reidelinda Peña “Mujeres luz”



Fuente: asociación DOCUPERU y LA COSECHA Producción Audiovisual
<https://vimeo.com/196505349>

Imagen 6.8. Norma Chávez “Mujeres coraje”

Enlaces de los documentales sobre los que se trabaja:

Sombrero palma: https://www.youtube.com/watch?v=4TpBSuT_dXA

A María: <https://www.youtube.com/watch?v=j1dxU4pmunw>

Historias del Quilcay: <https://www.youtube.com/watch?v=jBnFKcX4dCM>

Compilado: <https://www.youtube.com/watch?v=bHGY6TdRaVI&t=291s>

Mujeres coraje: <https://vimeo.com/196505349>

Mujeres luz: <https://www.youtube.com/watch?v=gsq0fDGp6RQ>

Referencias bibliográficas

Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona: Ariel.

Birri, F. (1985). *Para seguir resistiendo*. VII Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano. Brecha, año I, 38, Montevideo, Uruguay.

Bosch, E. & Ferrer, V. A. (2002). *La voz de las invisibles*. Madrid: Cátedra.

Bouhaben, M. A. (2014), “Entre el arte y la investigación. Improvisación, dialogismo y fabulación” en *Moi, un Noir* (Jean Rouch, 1958). *Cine Documental, Revista de periodicidad semestral*, Venezuela.

DocuPerú, www.docuperu.tumblr.com

Dueñas Salmán, L. R.; León García, B. & García López, E. J. (2012). Los procesos participativos como metodologías para el desarrollo local. El caso de los Chileros De Pardo, San Luis Potosí, México. *Razón y Palabra*, Revista electrónica en América Latina Especializada en Comunicación.

Fernández Galarraga, E. (1997). “El vídeo como educación popular”. *Revista Electrónica VIDEO*. ISSN 1027-2135. Vol 2. No. 7.

Fernández Ferrer, N. (2010). El mundo visto a través de la mirada de las mujeres. *Documentaria, Muestra Internacional de Documental de Mujeres*.

Freire, P. (1976, ed. 2017). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Gámez Fuentes, M. J. (2003). Género, representación y medios: una revisión crítica, *Asparkia. Investigació Feminista*, 14, 59-70.

Gámez Fuentes, M. J. (2012-2013). *Mujeres y Medios de Comunicación*. Máster en Investigación aplicada en estudios feministas, de género y ciudadanía. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

Gociol, J. (2005). El mundo está patas para arriba. Entrevista Adrián Caetano, *El monitor de la educación*, 5, 5ª época, noviembre-diciembre, “Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación”.

Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía. Mujeres, tierra y territorio en América Latina*. Barcelona: Grain acción por la biodiversidad y américa libre.

La Cosecha Producciones, www.lacosecha.com

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Mitchel, W. J. T. (2005). No existen medios visuales, en: J. L. Brea (comp.), *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid: Akal.

Mulvey, L. (1975). Placer Visual y Cine Narrativo. *Revista Screen*, 16, 3.

Capítulo 7

*La Odisea de la Especie revisada*⁵²

Dra. Verónica Perales Blanco
Universidad de Murcia

7.1. La *Odisea de la Especie* revisada. Apuntes ecofeministas

Este capítulo se funda en el análisis de la producción cinematográfica documental del director y productor francés Jacques Malaterre, desde una perspectiva ecofeminista. El análisis se centrará principalmente en el film *La Odisea de la especie*, una producción de 2003 difundida ampliamente a nivel internacional. Su productor y director, el francés Jacques Malaterre, es mundialmente conocido por la realización de las películas documentales *La odisea de la especie* y *Homo Sapiens*, ambas llevadas a cabo con el apoyo del científico Yves Coppens. Los dos films han tenido una amplia difusión, y han sido traducidos a numerosas lenguas y proyectados en varios países. *La odisea de la especie* fue emitida en abierto en Francia a través del canal de televisión France 3. Se ha destacado en numerosas ocasiones el alto nivel de sus reconstrucciones de las que, se dice, reúnen el rigor científico y también el compromiso histórico desde los que contar cómo vivieron nuestros antepasados.

La escasez de imágenes que ilustren la labor de la mujer a lo largo de la prehistoria es una cuestión que me ha rondado la mente desde tiempo atrás, y mi creencia en la necesidad de crear, de generar estas imágenes, se ha ido reforzando a medida que profundizaba en estudios que decían una cosa, pero mostraban otra, o no mostraban nada... (justamente por esta falta o ausencia). Trabajar sobre un imaginario que apoye teorías críticas y alternativas al discurso histórico (o prehistórico) dominante se mostraba, sin

⁵²Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación Fundamental no orientada La igualdad de género en la cultura de la sostenibilidad: Valores y buenas prácticas para el desarrollo solidario (FEM2010-15599), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (VI Plan Nacional I+D+I) y dirigido por Alicia Puleo.

embargo, como un proyecto inconmensurable, fundamentalmente por la necesidad imperiosa de asesoramiento científico. La luz se hizo al ver una de las últimas entrevistas realizadas a Jacques Derrida. La entrevistadora instó al filósofo a hablar del amor, y le pidió concretamente: “*Whatever you want to say about love*”. Derrida, frío, extrañado, le contestó: “No tengo nada que decir del amor (*j’ai rien à dire de l’amour*⁵³), nada, a menos que usted me haga una pregunta”. Este intercambio anecdótico es tremendamente aclaratorio para explicar la propuesta textual y gráfica que aquí se presenta. Tal y como respondía Derrida en este “diálogo sin importancia”, uno no tiene nada que decir sobre un tema que flota en un magma abstracto; en la inconmensurabilidad de lo que queda excesivamente abierto, cualquier sentido implícito queda diluido. Es más diestro, certero digamos, contestar a una pregunta (como sugirió a su entrevistadora), o responder a una propuesta, como es mi caso. Así, responder a la propuesta narrativa de Jacques Malaterre es la acotación que cimienta y vehicula esta idea que me acompaña desde hace tiempo y planteo desarrollar aquí. Quiero aclarar, por tanto, que esta investigación no es un ataque personal a Jacques Malaterre: él ha tenido la notable capacidad, la pasión y la ambición necesaria para afrontar la tarea –ardua, sin duda– de hacer películas documentales sobre los tiempos prehistóricos, contando además con el apoyo científico necesario para no errar en esta suerte de reconstrucción. Su obra ha sido digna de elogios, presentada a menudo como modélica, y es por ello que figura entre la más citada producción cinematográfica sobre tiempos prehistóricos. Las anotaciones que se realizan aquí son, posiblemente, detalles que no fueron valorados o discutidos previamente a la producción de los documentales anteriormente citados. Quiero agradecer sinceramente a Jacques Malaterre su trabajo como productor y director; no hay diálogo sin intercambio, no hay visión global posible sin pluralidad en los puntos de vista, no hay evolución sin la inquietud y el deseo de mejorar.

Si analizamos la producción cinematográfica de carácter documental sobre contextos prehistóricos realizada en las últimas décadas, podemos afirmar que la representación desde el punto de vista del género de los orígenes humanos ha ido ganando equilibrio. Empieza a aparecer una pluralidad de sectores y las cuestiones que se plantean componen un espectro cada vez más amplio. Basta con situar *En busca del fuego (La guerre du feu*, 1981, Jean-Jacques Annaud) al lado de *Ao, el último Neandertal (Ao le dernier Néandertal*, 2010, Jacques Malaterre) para entender que empezamos a tener una visión más abierta, rica y con una mejor valoración del entramado relacional dentro de las sociedades prehistóricas. Pero algunas de las piedras se repiten, piedras con las que solo tropieza una mitad del conjunto representado.

⁵³Traducción libre de la autora (como el resto en adelante).

7.2. La Odisea de la Especie revisada, un análisis general de los roles sexuales

Tal y como expresa Lori Hager, editora de *The Women in the Human Evolution* (1997), la visión de los homínidos hembra en la prehistoria ha estado vinculada frecuentemente a las ideas preconcebidas de lo que es considerado “natural” en las especies. En particular, el rol de las hembras en el pasado prehistórico se ha descrito centrado casi enteramente en sus habilidades reproductivas, o planteado de forma más apropiada, su “deuda” reproductiva para con la especie y sus parejas. Muchos teóricos han visto a las hembras como participantes pasivos en el cambio evolutivo, relegadas a parir, cuidar y transportar a los más jóvenes y otras pequeñas tareas. Los machos, por otro lado, han sido vistos tradicionalmente como los responsables únicos de las varias “innovaciones humanas” tales como el bipedismo, la ampliación del cerebro, la creación de herramientas, las comunicaciones cooperativas, las representaciones simbólicas y otras tantas cosas (1997, pág. 4).

Cuando revisamos los roles asignados (a menudo, sin fundamentos contundentes) en la representación y la relevancia otorgada a los «actores» de la misma, no hay lugar a dudas: «las hembras han sido mostradas en la periferia de la historia de nuestra evolución» (Hager, 1997, pág. 5).

Esta Lucy⁵⁴ que vemos representada en el film de Malaterre no es la única que pobló el planeta en ese momento, es una sección, un corte de espacio/tiempo escenificado. Pero esta escena sienta la imagen, una imagen preexistente, ya conocida; alimenta un imaginario *déjà vu* y, desde este imaginario reiterado, la afirmación visual se refuerza y trasciende. Podemos decir que en las películas documentales los casos mostrados son casos concretos, casos posibles; pero casualmente todas estas ejemplificaciones que construyen la imagen global están enfocadas de la misma manera, desde la misma perspectiva y con el mismo prisma deformador androcéntrico. Todas ellas guardan una similitud distorsionante, nociva y, por qué no decirlo, inquietante. El enfoque androcéntrico en la representación de la prehistoria supera los límites de lo humano, se ha extrapolado también a lo prehumano y a lo animal (no humano)⁵⁵. Como afirmó la notable doctora en prehistoria, historiadora y arqueóloga Encarna Sanahuja, “el pasado se ha construido como espejo del presente con finalidad de justificarlo” (2007, pág. 10). Esta justificación artificiosa se remonta a los orígenes de la humanidad, lo cual intenta subrayar esta investigación. Sin duda, “la arqueología puede aportar una perspectiva histórica sobre

⁵⁴Nos referimos al espécimen de *Australopithecus afarensis*, que fue encontrado en 1974 por Donald Johanson, Yves Coppens y Tim White en el yacimiento de Hadar, valle del río Awash (Etiopía). Este homínido es mundialmente conocido por Lucy. En el film de Malaterre se hace una reconstrucción de lo que, se cree, fueron los acontecimientos que precedieron su muerte por ahogamiento en dicho río.

⁵⁵Véase como ejemplo el proyecto artístico *Grandes Simios en Femenino* de la autora del presente texto.

el problema del origen de la desigualdad social, y en concreto sobre el origen y la razón de la opresión de las mujeres” (Berrocal, 2009, pág. 37).

7.3. La Odisea de (la otra mitad de) la Especie

Antes de entrar en el comentario de diferentes escenas del film, desearía comentar la amplitud de este estudio, así como sus materializaciones. *La odisea de (la otra mitad de) la especie* es el título de la obra⁵⁶ artística que he realizado como parte resultante de esta investigación. Se trata de una obra con forma de instalación *mixed media* compuesta por paneles de gráfica digital que integran, además, vídeo y dibujo de tipo científico; y se centran en diferentes escenas de los documentales de Malaterre. Cada panel es una contrapropuesta a una escena cinematográfica concreta. En cada panel se explica qué aspecto se pone en cuestión, se visualiza la parte correspondiente de la película y se sintetiza un punto de vista alternativo en el dibujo hecho a lápiz. Se mostró por primera vez en México DF, en el contexto de la exposición *Poéticas y prácticas ecofeministas, o cómo salirse del guion...*⁵⁷ para la Segunda Edición de la Muestra Internacional de Cine con Perspectiva de Género (MICGénero).

Una odisea es un viaje, un viaje a menudo iniciático, lleno de pruebas y dificultades que salvar. Curiosamente, el término no hace referencia a la fuerza para superar los obstáculos sino más bien a la astucia. La odisea es así posible para todos los seres, independientemente del poder o potencial físico; este detalle me complace. Se han hecho varias versiones -más o menos fieles- de la original obra de Homero. Y resulta llamativo que todas ellas, o al menos las más destacables, narren la experiencia de protagonistas masculinos, desde el *Ulises* de James Joyce hasta las innumerables adaptaciones que se han hecho del clásico en cómic. Esta odisea desea ilustrar el viaje de la otra mitad, la que ha adolecido y adolece de falta de proyección. No es “otra” versión más; es la mitad oculta de una obra original. En este sentido, entiendo que es fundamental no caer en el error de plantear –como contrapeso– una visión ginocéntrica. Como expone María Cruz Berrocal, investigadora del CSIC, no es aceptable

materializar arqueológicamente a las mujeres en el pasado utilizando para ello hipótesis incontrastables, construidas sobre una sola variable, sobre conceptos esencialistas, o con los mismos criterios que se habían utilizado previamente con el resultado contrario. No es aceptable ser laxo con la evidencia arqueológica para favorecer una mayor presencia de mujeres en nuestras reconstrucciones. (2009, pág. 33).

⁵⁶Véase: <http://veronicaperales.eu/odisea/>

⁵⁷La exposición se extiende del 21/08/2013 al 15/09/2013. Fue comisariada por Belén Romero, a quien agradezco su invitación a participar, así como su colaboración en el taller vinculado a la misma.

Los objetivos finales de este trabajo (en su globalidad teórico-práctica) son tres: recalcar la anulación radical de la mujer en el rol protagonista de la historia de la humanidad, mostrar el vínculo inmediato entre esta anulación y la definición y asignación del poder, y plantear la conexión entre este enfoque deforme de los orígenes de la humanidad y los planteamientos ecofeministas. Como planteara Encarna Sanahuja, “se trata de explicitar, denunciar, corregir, transformar o abandonar las teorías y categorías androcéntricas que no incluyen a las mujeres y siguen considerándose supuestamente universales” (2007, pág. 19), en definitiva, desplazar lo necesario el peso en la balanza para alcanzar el punto neutro y equitativo.

7.3.1. El dibujo científico

El dibujo científico ha sido una herramienta fundamental para el estudio y la divulgación en la ciencia. Tiene ciertas ventajas frente a la fotografía y otros medios tecnológicos más recientes. Su potencial radica básicamente en la posibilidad de simplificar y seleccionar ciertos aspectos, desestimando información no relevante. La función que cumple el dibujo en este proyecto es doble: por un lado, atiende al *modus operandi* científico que ha utilizado este medio para representar y respaldar hipótesis; y, por otro, opera como lo hicieron en su momento las figuras de Lascaux, Altamira y similares, como interfaz de nuestros deseos y creencias. Estas son las dos razones que han apuntado al dibujo de tipo científico como parte constitutiva de la obra. Se pretende que puedan ser utilizadas no solo en el ámbito artístico sino también en otras vías de divulgación.

En *Rape of the Wild*, una de las obras del despertar ecofeminista, Andrée Collard afirma: “we have seen the world too long through the eyes of men” (1988, pág. XI). Sin lugar a dudas, la representación que predomina hoy en día es la resultante de esa mirada masculina; es tiempo de completar la escena aportando la otra mitad de las «vistas». En la obra de Collard hay, en cierta manera, una demonización del rol masculino. No es nuestra intención en la propuesta que presentamos aquí. No se trata de invertir papeles, ni de asumir un rol depredador; el objetivo es completar y corregir la imagen existente, ajustar lo descrito y añadir lo que fue suplantado por la ausencia.

Ajustes y ausencias se ven nítidamente cuando consultamos por ejemplo la imagen cinematográfica de ficción. Este tipo de cine (ficción, no documental de ficción) enmarcado en contextos prehistóricos ha tenido, por lo general, un tinte marcadamente sexista durante el transcurso del siglo XX. Desde *Las Tres edades* (1923) de Buster Keaton, hasta *El clan del oso cavernario* (1986) de Michael Chapman, pasando por barbarismos como *Hace un millón de años* (1966) de Don Chaffey, o peor aún, *Cuando los hombres usaban cachiporra y con las mujeres hacían ding dong* (1971) de Bruno Corbucci. Estas películas, cargadas con frecuencia de humor, operan como una ideología apisonadora desde el punto de vista feminista. La mayoría presenta además un trasfondo de supremacía de la cultura occidental y un claro etnocentrismo racial (Soler, 2012, pág. 88). Estas películas, carecen (salvando tal vez en parte a Michael Chapman) de rigor científico alguno y es por ello que desestimamos su análisis y preferimos una producción como la de Malaterre. Esto no quiere decir, sin embargo, que su efecto en

la sociedad sea neutro; tal y como indica Begoña Soler, la imagen cinematográfica cuenta también: “el cine es, básicamente, entretenimiento y en el caso que nos ocupa se mantiene en el mundo de la ficción, ficción prehistórica más o menos bien documentada (...) Sin embargo, no siempre resulta fácil distinguir entre los datos que proporcionan la investigación de la Prehistoria y la interpretación que de ella se hace, con su carga ideológica. De esta manera el espectador cuando ve llorar o enamorarse a un neandertal tiende a pensar que así debió ocurrir” (2012, pág. 83).

7.3.2. Del poder hacia la autoridad

En *La cotidianidad en la prehistoria*, Sanahuja resume de manera sintética la diferencia entre poder y autoridad centrandó la atención en el sentido etimológico de ambos términos. Pueden definirse, dice, dos maneras claras de hacer, relacionarse, contemplar e incluso explicar la realidad y el mundo que nos rodea, a saber: la opción del poder o la de la autoridad. Y aunque el significado de poder y el de autoridad puedan resultar parecidos y se empleen como sinónimos, presentan características marcadamente distintas. Así, si nos atenemos al sentido etimológico de la palabra autoridad, el verbo *augere*, en latín, significa hacer crecer, dar fuerza, desarrollar. Por su parte, el concepto primitivo de poder, del latín *possum* y *potes*, se define como “tener la potencia y facultad de hacer alguna cosa (...)” cuando hablo de poder, no me refiero sólo a la posibilidad de tener la facultad de hacer “alguna cosa” sino emplear para ello la fuerza, la coerción (pág. 18).

Esta connotación del carácter coercitivo es referida por muchas autoras que han tratado la cuestión con anterioridad, así Hannah Arendt afirma: “Cuando se usa la fuerza es que la autoridad ha fallado” (1976, pág. 93). La autoridad dice Sanahuja, no puede desligarse de la libertad y “es precisamente en este sentido que algunas mujeres hemos decidido poner en práctica la opción política de la autoridad” (pág. 19); en el ejercicio del poder una voluntad se impone a otra por la fuerza. Sin lugar a dudas, las acepciones del término *autoridad* se aproximan con naturalidad a las labores realizadas con frecuencia por el colectivo femenino (que ayudan a hacer crecer, posibilitan) y podemos encontrar vínculos entre las divergencias de los términos *poder* y *autoridad* con la división generizada del trabajo. Ya sabemos que la división generizada del trabajo no es el resultado de las diferencias fisiológicas pero, sin lugar a dudas, “se presenta como un factor clave para la perpetuación simbólica de las relaciones de producción asimétricas, ya que las actividades femeninas suelen considerarse menos importantes que las masculinas” (Martín Casares, 2006, pág. 190).

7.3.3. División generizada del trabajo, análisis ecofeminista

Partimos de la premisa de que “el trabajo en sentido amplio es una actividad que se desarrolla de manera continua y que forma parte de la naturaleza humana. Es la actividad necesaria para que nuestra especie –que no se adapta al medio natural de manera orgánica– pueda sobrevivir en este medio” (Sanahuja, 2007, pág. 25). El trabajo es, entonces, lo que posibilita la vida humana; es por ello un parámetro sumamente rele-

vante, correlativo a la importancia del rol que tiene o toma cada individuo o grupo. El trabajo es, visto de este modo, un nexo que une humanidad y naturaleza y que “presenta características diferentes según vaya destinado a cuidar de la vida o si el fin es la producción de mercancías” (ibíd). Esta finalidad binaria está relacionada directamente con el sexo; hay una correspondencia indiscutible en cuanto al género que se ha asignado a cada uno de ellos. Si miramos esta dualidad desde el tipo de relación que suponen para/con la naturaleza, diríamos que el primero de ellos se presenta como colaboración con la naturaleza, modificándola sólo en lo imprescindible y con una orientación permanente hacia la relación. En el segundo caso se trata de una depredación sin límite, con una orientación prioritaria hacia el resultado, un trabajo empobrecido porque a la actividad se le ha eliminado el sentido de relación entre las propias personas y su relación con la naturaleza (ibíd).

Podríamos sintetizar entonces, que la labor asignada al género femenino se aproxima a la colaboración con la naturaleza, mientras que el trabajo de género masculino se centraría en la depredación y que el primer tipo de trabajo –designado como femenino– no ha tenido reconocimiento, no ha sido considerado fundamental para la evolución de la especie (o, al menos, es lo que se refleja a nivel de la representación, en textos e imágenes).

Desde mi análisis ecofeminista, diría que el reconocimiento del trabajo destinado al cuidado de la vida –y las condiciones que favorecen la misma–, y asignado a las féminas⁵⁸, ha sido mayoritariamente “secuestrado” por la instrumentalización de las mujeres⁵⁹. El trabajo femenino es tomado como un recurso, podríamos añadir, natural. Desde esta óptica, mujer y naturaleza quedan muy próximas, mientras la noción de “trabajo” en sus actividades se diluye, ya que son “recurso”. Prevalece así el trabajo de tipo depredador y se obvia además que, éste no es posible sin la existencia de «la otra mitad». De esta reflexión derivó dos conclusiones:

- Hay una primacía absoluta de la relevancia concedida a los trabajos designados como masculinos, así como un silenciamiento del entramado sistémico en el que se integran (y que incluye el trabajo de las féminas). Este silencio o sombra trasciende a los sujetos y alcanza también la tipología del trabajo, es decir, la falta de reconocimiento es hacia el colectivo femenino y el tipo de trabajo de colaboración con el medio y/o la naturaleza que desempeña. La historia de nuestra evolución se funda sobre esta fórmula perversa de oclusión o silenciamiento parcial, que muestra como monolítico el trabajo de tipo depredador designado masculino.

⁵⁸*Fémína* en latín significa “hembra” y es empleado lógicamente para distinguir también el sexo de la especie animal. El término hembra es la evolución fonética regular de *fémína* en castellano.

⁵⁹Entendemos por relación instrumentalizadora, como explica María Luisa Cavana “utilizar algo simplemente como objeto para nuestros fines, hacer uso de algo tal y como nos servimos de un instrumento para realizar algún objetivo propio” (2004, pág. 12).

- La prelación de valores que aparece en la historia de nuestros orígenes ha incentivado sin duda nuestra acción depredadora, lo que puede ayudarnos a entender en gran parte la situación ecológica que afrontamos hoy. Revisar y corregir la descripción de los pasos de nuestra evolución –en el pasado–, podría ayudar sin duda a encaminar los próximos en un futuro. Esta revisión implica la valoración del rol desempeñado por las fémias de nuestra especie, el análisis de su trabajo y la representación correcta del sistema relacional en el que se integran la labor de todas las partes.

7.4. Cuestionando escenas concretas de *La Odisea de la Especie*

Pasamos a analizar en esta parte algunas de las escenas del film que consideramos susceptibles de revisión, ya sea por la falta de evidencias ante ciertas determinaciones o por la evidencia clara de una asignación cuestionable. Haremos alusión a la versión traducida al español del film, comparándola con la versión original en francés cuando se considere oportuno. Cabe decir que en la versión española aparecen añadidos algunos comentarios de expertos de ámbito nacional (inexistentes claro está, en la versión original francesa), así como que se han detectado algunas variaciones, a veces significativas, tras la traducción.

En la versión española, Juan Luis Arsuaga, paleontólogo del yacimiento de Atapuerca, hace un pequeño preámbulo en el que dice que “en esta serie documental, nos conformaremos con seguir, a través del registro fósil, la evolución humana en los últimos diez millones de años, en sus sucesivas etapas”. Me parece remarcable que Arsuaga enfatice la cuestión del “registro fósil”, *La odisea de la especie*, no olvidemos, es cine documental.

7.4.1. Primeros homínidos primitivos africanos: *Orrorin*

Una de las escenas más conmovedoras en la primera parte del film es el momento en el que *Orrorin*, el primer homínido bípedo, emerge. El documental muestra el nacimiento de una cría como desencadenante indirecto del progreso del nuevo ser; la necesidad de alimentar a la cría empujará al homínido a convertirse en el primer “*prehumano*”, el primer primitivo bípedo en el continente africano. La versión española difiere levemente de la original francesa, indicaremos más tarde las diferencias.

En la versión española, la voz de esta secuencia corresponde al siguiente texto: mide menos de un metro cincuenta y se desplaza a cuatro patas por la sabana, no puede saber dónde va; tiene que levantarse sobre sus patas traseras, y entonces, ve. Ve, pero si quiere desplazarse a cuatro patas, vuelta a empezar; su posición le impide ver. Entonces tendrá que avanzar, pero de pie, y durante el mayor tiempo posible. Ya está, es bípedo, es una nueva forma de desplazarse, inédita entre los grandes simios, al menos para tales distancias. Pero funciona, ahora ya no es un mono, se llamará *Orrorin*.



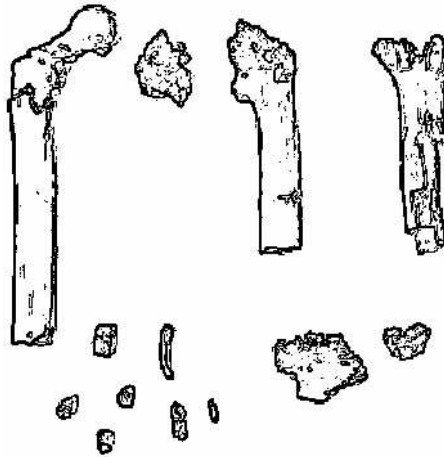
Fuente: la autora

Imagen 7.1. *La Odisea de la Otra Mitad (de la especie)*, Verónica Perales Blanco, 2013. Dibujo de grafito sobre papel (el dibujo está integrado en uno de los paneles que componen la obra)

La versión francesa dice que estos homínidos miden un metro treinta. Justo antes de que Orrorin se alce sobre sus patas traseras, la voz en off dice: “entonces, tiene una segunda intuición, va a avanzar de pie el mayor tiempo posible”. La mención de esta segunda intuición consolida la existencia de una primera, es decir, asigna al mismo individuo la decisión de abandonar los árboles y desplazarse por la sabana en busca de alimento y de un futuro y, posteriormente, el erguimiento sobre sus patas traseras. Seguidamente, la versión francesa enfatiza notablemente el momento en el que Orrorin ve, el texto y la entonación del narrador aportan al film una carga emotiva clara (*et là il voit, jil voit!*). Esta carga se ve potenciada a nivel sonoro y por el escenario mismo en el que la escena se desarrolla. Justo detrás de Orrorin aparece una hembra con una cría. Cuando Orrorin se pone de pie y mira (*observa* dice la versión francesa), la cría levanta uno de sus brazos y da un grito de excitación y elogio ante la acción de su progenitor (se sobreentiende el vínculo). La madre gruñe al pequeño, reconduciéndolo al orden. Durante el visionado de la escena estos dos personajes –hembra y cría– quedan velados por la emotividad y relevancia del logro, pero ahí están, perfilando el rol de cada uno (padre, madre, cría) en un momento trascendental de la historia de la humanidad.

Es bastante difícil distinguir en las representaciones de este estadio evolutivo, machos y hembras. Asimismo, es difícil distinguir a diferentes individuos entre sí. En el caso del sexo de Orrorin, queda explícito. En la escena comentada algún plano nos permite ver la evidencia de sus testículos al adelantar una de las piernas. Las hembras aparecen diferenciadas por el pecho, con un volumen superior y menos pelo en dicha zona. Por otro lado, en el documental podemos observar que Orrorin ha sido claramente diferenciado destacando así su protagonismo en el grupo. Varios planos enfocan sobre una cicatriz en la ceja del gran simio, no hay equivocación posible, el macho que vemos preocupado por el futuro de la (su) hembra y la (su) cría, es el que llevará a la especie a un nuevo estadio en la evolución. El individuo alfa en este escalón acotado por el film

es un macho adulto; esta designación se hace ante una falta de evidencias, se recurre a lo que se «sabe» como natural (Hager, 1997). Orrorin significa *hombre original* en tugen que es el idioma de la región donde fue encontrado (Tugen). En la Figura 2 podemos ver los fósiles que se descubrieron, un trozo de húmero, otro de fémur, y varias falanges y piezas dentales como caninos y molares, piezas que permiten una dudosa catalogación sobre el sexo de este espécimen llamado “hombre original”.



Fuente: Wikipedia

Imagen 7.2. Descripción de los fósiles encontrados de Orrorin tugenensis

7.4.2. *Homo Habilis*: la piedra cortada... corta, la creación de herramientas

“Un nouvel hominien arrive, le plus grand inventeur de notre famille: *Homo Habilis*, l’homme habile. Son invention va changer notre destin”⁶⁰, dice la voz en *off* del film. Queda claro que *Habilis* dará un paso importante en nuestra evolución, cambiando radicalmente nuestra trayectoria. La clave o desencadenante de este cambio se explica así: “Chaque jour *Habilis* s’interroge sur les mystères de la nature, son esprit s’éveille, il cherche a comprendre. La pierre coupe la pierre. La pierre coupée coupe la main...”⁶¹. Si miramos con minuciosidad los *frames* entre estas dos frases de la narración, podemos observar la evidencia del sexo “del espíritu que se despierta”. Si cada día *Habilis* se pregunta sobre los misterios de la naturaleza... la pregunta es: ¿todos los *Habilis* lo hacen? ¿o sólo la mitad? Porque lo que nos muestra la imagen es que “Notre jeune inventeur” el que mostrará al “*viejo Habilis*” cómo cortar la piel del cocodrilo, es un joven *másculus*.

⁶⁰“Un nuevo homínido llega, es el mayor inventor de nuestra familia: *Homo Habilis*, el hombre hábil. Su invención va a cambiar nuestro destino”.

⁶¹“Cada día *Habilis* se pregunta por los misterios de la naturaleza, su espíritu se despierta, busca entender las cosas. La piedra corta la piedra. La piedra cortada corta la mano”.

Como se afirma en el documental, lo más importante de este momento “ce n’est pas l’utilisation d’un outil, le vrai prodige c’est la création de l’outil lui même”. Y continúa diciendo, “De l’instant où il invente l’outil à découper la viande Habilis se nourrit mieux, grâce aux protéines son cerveau se développe mieux et notre génie invente d’autres outils et grâce a eux d’autres stratégies pour survivre”⁶². Mientras se explica la relevancia de esta invención, como fondo de la descripción de este hito evolutivo, vemos al anciano *Habilis* (jefe del clan) y al joven inventor (“la pierre coupée coupe la viande”), afilar juntos lanzas de madera con las que cazar. No hay hembras en la escena.

Habilis es el primero al que podemos llamar verdaderamente hombre, “explorador, inventor, manipulador de ideas, hombre de poder, gracias a esas armas que le acompañan en el medio hostil, está más seguro de sí”. Pero en las palabras del reconocido paleoantropólogo francés Pascal Picq, de los “últimos avances en paleoantropología, prehistoria y etnología, se desprenden las siguientes constataciones: los primeros utensilios de piedra tallada son varios centenares de miles de años anteriores a los primeros representantes del género *Homo* en sentido estricto. Numerosas especies de homínidos han sido asociadas a estos instrumentos antiguos sin que se sepa quién los inventó o quién inició un uso sistemático” (2008, pág. 195).

Por otra parte, continúa diciendo “tales utensilios eran utilizados tanto sobre materias vegetales como animales, en actividades observadas con frecuencia entre las hembras chimpancés sobre materias vegetales y entre las mujeres humanas para el desplazamiento de carcasas”. De ahí, concluye Picq “que la máxima de “El hombre es el utensilio” no sea más que una construcción ideológica” (íbid).

Entre los estudios realizados en territorio español, el ensayo titulado *La Arqueología de género: Espacio de mujeres, mujeres con espacio*, de Ruth Falcó Martí analiza varias investigaciones realizadas en la península, entre ellas algunas relacionadas con el trabajo lítico. Es el caso de la investigación llevada a cabo por Margarita Sánchez Romero del Departamento de Prehistoria de la Universidad de Granada en el yacimiento de Los Castillejos (Granada). La investigación pretendía responder a la cuestión de si la industria lítica era una actividad femenina.

Los estudios que se han realizado siempre han señalado un fuerte énfasis en los útiles destinados a actividades marcadamente masculinas, como la caza, en la que supuestamente sólo participaban hombres. Pero es sobradamente sabido que la mayoría de la tipología lítica está dedicada al trabajo de la madera o pieles, al trabajo de la cerámica, o los relacionados con la producción de alimentos y la recolección, útiles todos, que sin duda pudieron haber sido fabricados e igualmente utilizados por las mujeres. (2003, págs. 157-158).

⁶² “[...] no es la utilización de una herramienta, el verdadero prodigio es la creación de la herramienta en sí. Desde el momento en que inventa la herramienta para cortar la carne, Habilis se alimenta mucho mejor, gracias a las proteínas de su alimentación su cerebro se desarrolla más y nuestro genio inventa nuevas herramientas y gracias a ellas otras estrategias para sobrevivir”.

Volvemos al documental y vemos cómo de la misma manera que “l’ancien a décidé qu’il ne fallait pas plus avoir peur des grands animaux”⁶³ parece haber determinado iniciar un fenómeno que trascenderá toda la humanidad: la transmisión del conocimiento. De nuevo los roles se perfilan claramente en la escena, el jefe del clan posee el conocimiento y está en sus manos la transmisión del mismo.

Posiblemente, el fragmento dedicado a *Homo Habilis* sea el más grotesco del documental desde el punto de vista de género. Hay una exageración que roza a veces lo ridículo tanto en las caracterizaciones como en los roles. Dedicar unos minutos a observar los gestos de los *Habilis* femeninos en esta parte de la película respalda sin duda alguna esta afirmación; las representantes femeninas aparecen como más torpes, menos inteligentes y con menos iniciativa que sus compañeros. Un detalle, extrapolable prácticamente al documental en su totalidad da muestra del trasfondo turbador que construye el documento audiovisual: no aparecen planos en los que actores femeninos se muestren, como co-protagonistas de esta odisea, orgullosos de logro alguno.



Fuente: la autora

Imagen 7.3. Belén Romero (comisaria de la exposición) y la autora delante de uno de los paneles de la obra *La Odisea de la Otra Mitad (de la especie)*, 2013. Panel *Mixed Media* (150x90cm. Gráfica digital, vídeo, dibujo de grafito sobre papel).

En el dibujo a grafito una *Habilis* lame orgullosa “la piedra que corta”

⁶³“El anciano (se refiere a *Habilis* el anciano, jefe del clan) ha decidido que ya no hay que tener miedo de los animales grandes”.

Ao, “je suis la nature”

A lo largo de *Ao, el último neandertal*, aparecen varias escenas en las que el protagonista “comunica” con otros animales o en las que se plantea una conexión estrecha y dialógica podríamos decir, con la naturaleza. Se trata de ejemplos que ilustran la creencia de que los neandertales tuvieron una relación especial con el entorno, diferente de la que tendría el hombre de *Cromagnon* o el hombre moderno. Esto se refleja en la ausencia de matanzas masivas, los rituales antes, durante y tras la caza, y otros indicios que apuntan a un enorme respeto hacia los animales y el entorno que les sostenía, una conciencia profunda propia de este pueblo. Marylène Patou-Mathis, experta en el período neandertal y consejera científica –entre otros- en la realización del film, sostiene la hipótesis de que este respeto podría subyacer en la causa de que los neandertales no usasen las propias armas de los animales para luchar contra ellos. Por ejemplo, *Sapiens* recuperaba los cuernos de ciertos animales para hacer armas con los que matarlos durante la caza.



Fuente: la autora

Imagen 7.4. *La Odisea de la Otra Mitad (de la especie)*, 2013. Detalle de dibujo a grafito integrado en panel *Mixed Media*

En el film, Ao afirma “je suis la nature, les arbres sont ma lumière, les animaux me guident et la terre me parle”⁶⁴ (min. 29:04); habla la voz de su conciencia mientras escapa del grupo de *Sapiens* que le había capturado. Más tarde Aki, la protagonista femenina *Sapiens*, confirma “le coeur de Ao est beau, il parle avec la nature”⁶⁵, es un poco antes de que la voz de Ao diga ante el mismo paisaje calcinado: “la forêt a été mangé par le langue de feu, mais l’âme des arbres me parle”⁶⁶ (min. 1:06:32). Este documental de ficción se muestra bastante más meticuloso que otras producciones cinematográficas en la representación de las relaciones entre los diferentes colectivos, decir lo contrario después de valorar el corpus de películas de ficción y documentales de ficción mencionados, sería una impostura. Vemos en los detalles que en el grupo de *Sapiens* aparecen mujeres cazando, luchando y a primera vista con un papel más activo. A pesar de que en esencia hablamos de una ficción y lleva una carga poética notable, podemos apreciar que los escenarios han sido muy estudiados y se refleja la variedad de los consejeros científicos entre los que se encuentra la misma Patou-Mathis. Aún así, consideramos remarcable que este «don» propio del pueblo neandertal se manifieste únicamente en Ao, líder o macho alfa del grupo. La pregunta que cabría hacer es ¿por qué vemos una y otra vez repetida la imagen masculina del liderazgo y el éxito?, y aún más ¿por qué no produce extrañamiento alguno la ausencia del “la otra mitad” en este tipo de rol? Cito aquí un fragmento del último libro de Alicia Puleo que plantea esta cuestión en el campo de la educación,

Algunos libros de texto han comenzado a utilizar lenguaje no sexista y han incorporado alusiones a la situación de las mujeres pobres del Sur. Esto es muy bueno y alentador. Hay que seguir avanzando. Nos podemos preguntar, por ejemplo, ¿por qué suele aparecer solamente la figura femenina de la víctima cuando se dispone de tantas pioneras en la lucha individual y colectiva por la defensa de la Naturaleza? (2011, págs. 312-313).

7.5. Conclusión

Tal vez se deberían establecer una serie de pautas a seguir por los profesionales que se ocupan de la caracterización general y representación de los individuos y sus respectivos roles en el imaginario prehistórico, ya sea la imagen estática o en movimiento. El artículo de María Ángeles Queroln de la Universidad Complutense de Madrid, titulado “Mujeres y construcción de la prehistoria: un mundo de suposiciones”n resulta esclarecedor. En muchas ocasiones dice:

⁶⁴“yo soy la naturaleza, los árboles me iluminan, los animales me guían y la tierra me habla”.

⁶⁵“el corazón de Ao es bello, él habla con la naturaleza”.

⁶⁶“el bosque ha sido devorado por la lengua de fuego, pero el alma de los árboles me habla”.

Las instrucciones de carácter “arqueológico”, dadas a quienes van a dibujar esas escenas, tienen que ver precisamente con esa flora y esa fauna, con esos muros (...) en muy pocos casos existen indicaciones explícitas sobre qué personas – hombres o mujeres- y de qué edad deben representarse haciendo o no haciendo las distintas labores, en primer o en segundo plano, en qué actitudes, como protagonistas o secundarias [...] (2006, pág. 27).

El análisis de las posturas que toman los actores de una escena es muy significativo; se trata de una información que opera, podríamos decir, a bajo nivel, pero que acota el potencial de los sujetos representados. Un actor sentado tiene menos capacidad de reacción que uno que está acuclillado, mantiene un rol generalmente pasivo. Por tanto, la predominancia de imágenes que muestran hombres de pie o ligeramente inclinados (aunque alerta) y mujeres sentadas o arrodilladas, no es anodina; esta información implícita perfila márgenes de habilidad productiva.

Querol, que dirigió un proyecto de investigación⁶⁷ centrado en el estudio del papel atribuido a las mujeres en el tema de los orígenes humanos, en el texto citado anteriormente sintetiza las conclusiones, de las que me gustaría destacar el resumen de una: “Durante un siglo, al menos 1870 y 1970 (...) los lenguajes empleados en el tema de los orígenes humanos (...) distinguen claramente entre hombres y mujeres (...) a partir de 1970 comienza a encontrarse cada vez más esa curiosa falacia de presentar y usar la palabra “hombre” como sinónima de humanidad” (pág. 29).

Parece evidente que la revisión desde una perspectiva de género del imaginario existente sobre tiempos prehistóricos es no sólo importante sino también deseable y ha sido de hecho, una cuestión abordada desde diferentes grupos de trabajo y proyectos de investigación. Sin embargo, aunque este análisis teórico está iniciado, no puede decirse que se haya subsanado la carencia en la representación. Los textos de los museos han sido revisados, pero no así las imágenes, sean estas estáticas o no. Es imperativo abordar este vacío y que, en esta labor de escritura y corrección, el colectivo femenino se encuentre debidamente representado. No nos referimos a su imagen, no se busca que las mujeres aparezcan en el escenario (podemos decir que siempre han estado), sino que estén presentes en la elaboración del mismo.

Podemos identificar un vínculo directo entre las conclusiones resultantes del análisis de las representaciones de tiempos prehistóricos y las propuestas ecofeministas. Los valores destacados en el imaginario dominante de tiempos prehistóricos llevan implícitas las pautas que nos han llevado hasta la insostenible situación medioambiental actual. Podemos pensar que la construcción del imaginario que describe en su justa escala de dónde venimos podría ayudarnos a estudiar con mayor claridad hacia dónde ir. Esto es, un imaginario ajustado que muestre el complejo relacional que ha sustentado la vida hasta el hombre moderno y permita pensar configuraciones alternativas que refuercen las labores de los cuidados y minimicen las de depredación.

⁶⁷“La mujer en El Origen del Hombre”, MEC-PR217/98-8113/98.

Por último, mencionaremos esa cuestión fundamental (clave para el cambio e implícita en las cuestiones tratadas), que es la educación. Desde el punto de vista de la educación de una ciudadanía futura, capaz de vivir en igualdad y equilibrio con el entorno, es importante trabajar en esa representación que potencia el respeto hacia los demás (humanos y no humanos) y hacia el medio en el que vivimos. Es un sinsentido hablar de respeto mientras inoculamos la imagen de la desigualdad y la dominación, como lo es también hablar de equilibrio cuando la voz que oímos sólo es representativa de una pequeña parte de los implicados.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1973). *The Origins of Totalitarianism*. Nueva York: The Viking Press,
- Berrocal, M. C. (2009) *Feminismo, teoría y práctica de una arqueología científica*. Trabajos de Prehistoria 66, 2, 2009, 25-43.
- Cavana, M. L., Puleo, A. H. & Segura, C. (Coords) (2004). *Mujeres y ecología*. Historia, pensamiento, sociedad. Madrid: Al-Mudayna.
- Collard, A. (1988). *Rape of the Wild. Man's violence against Animals and the Earth*. United States: Indiana University Press.
- Falcó Martí, R. (2003). *La Arqueología de género: Espacio de mujeres, mujeres con espacio*. Cuadernos de Trabajo de Investigación, Centro de Estudios de la Mujer, Comunidad Valenciana. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hager, L. (1997). *Woman in human evolution*. Londres: Routledge.
- Jardón, P., Pérez, C. & Soler, B. (eds.) (2012). *Prehistoria y Cine*. España: Ed. Museu de Prehistòria de València.
- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género*. Madrid: Cátedra.
- Picq, P. (2008). *Nueva Historia del hombre*. Colección Imago Mundi, 142. Barcelona: Ediciones Destino.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Querol Fernández, M. A. 2006. *Mujeres y construcción de la Prehistoria: un mundo de suposiciones*. Las mujeres en la Prehistoria. Valencia: Ed. Museu de Prehistòria de València.
- Sanahuja, E. (2007). *La cotidianeidad en la prehistoria*. La vida y su sostenimiento. Barcelona: Icaria Antrazyt.

Recursos electrónicos

Ciclo de conferencias Néanderthal, une autre humanité de la Cité des Sciences, Paris. Impartidas por Marylène Patou-Mathis, directora de investigación del CNRS, responsable de l'unité d'archéozoologie du Muséum national d'histoire naturelle (MNHN).

<http://www.cite-sciences.fr/fr/conferences-du-college/seance/c/1239030862799/-/p/1239022827697/>

Filmografía

Annaud, J. (Director). (1981). *La guerre du feu*, Francia.

Chapman, M. (Director). (1986). *The Clan of the Cave Bear*, Estados Unidos.

Chaffey, D. 1966. *One million years BC*, Estados Unidos.

Corbucci, B. (Director). (1971). *Quando gli uomini armarono la clava e con le donne fecero din don*, Italia.

Keaton, B. (Director). (1923). *The three Ages*, Estados Unidos.

Malaterre, J. (Director). (2010). *Ao, le dernier Néandertal*, Francia.

Malaterre, J. (Director). (2003). *L'Odysée de l'espèce*, Francia.

Capítulo 8

Repensar la evolución humana en clase de Biología de 4º de ESO

Dr. Joan Peredo Hernández
Colegio Salesianos Valencia San Antoni Abad

Dra. Julia Haba-Osca
Universitat de València

8.1. La construcción androcéntrica del mundo

Cuando hablamos de conocimiento, hay varios hitos significativos en su desarrollo. Quizá el tránsito del mito al logos de la Grecia antigua constituya el primer punto de inflexión de esta historia, pues representa la superación del pensamiento mítico para dar paso a otro de tipo lógico y con mayor fuerza explicativa. Los presocráticos, los sofistas, Aristóteles o Platón, contaban con el ocio filosófico, imprescindible para poder dedicar su tiempo a formular preguntas y buscar posibles respuestas. El Renacimiento simboliza otro momento clave, cuando la razón desplaza al dogma y culmina, posteriormente, con la revolución científica que marca la separación definitiva, aunque por caminos paralelos, entre la ciencia y la filosofía. Estos acontecimientos fundamentales para el proceso civilizatorio comparten un factor común: Copérnico o Galileo, Descartes o Kant tenían a su favor condiciones idóneas para tratar de explicar el mundo desde una base más sólida. Ellos eran hombres, occidentales y, además, eran libres, no esclavos. Luego, con los albores del siglo XIX, surgieron las ciencias sociales y el escenario del conocimiento se volvió más complejo; las preguntas se fueron acumulando y las respuestas cada vez eran más escurridizas, pero el patrón seguía siendo el mismo: el mundo, físico o social, era analizado fundamentalmente por aquellos que contaban con “una habitación propia” (Woolf, 1986), ese espacio simbólico que representa la libertad y la autonomía, es decir, las condiciones económicas y sociales para poder dar rienda suelta al pensamiento.

La denominada crisis de la ciencia en pleno siglo XX (Nicol, 2001) solo vino a rematar un proyecto de conocimiento que había iniciado su andadura sobre algunas falacias de consecuencias previsibles, dejando en evidencia parte de sus limitaciones. Lo que había venido sucediendo es que, como en la leyenda de Buda, se andaba escrutando el mundo a ciegas y de forma parcial, y cada quien lo explicaba en función de la parte que torpemente le había tocado tantear en plena oscuridad. Esta metáfora del conocimiento humano nos permite entender que “mirar no es un hecho neutro, es un acto interpretativo” (Vázquez, 2012 pág. 159), porque la mirada representa un compromiso con el mundo, y nos posiciona. Elliot Eisner (1998, pág. 62) lo resume en términos epistémicos con una potente idea: “el ojo no es solo una parte del cerebro, es una parte de la tradición”. Y sucede que nuestra tradición occidental ha sido representacionista, defensora de la existencia de una realidad a priori de la investigación —y no producto de ella— y de la relación isomórfica entre conocimiento y realidad (Ibáñez, 2001). Se explica así que hasta la primera mitad del siglo XX la ciencia haya estado marcada por una tradición analítica positivista que aspiraba al conocimiento “universal y verdadero”, apostando por la neutralidad, objetividad y racionalidad científica en lo epistémico, a la par que se defendía el monismo metodológico, el dogma empirista y la explicación causal en lo metodológico (Ríos, 2010). Este tipo de propuestas contribuyó además a encumbrar la ciencia y restar valor a los aportes de otro tipo de conocimientos no científicos, algo propio del denominado cientificismo.

Como heredero del pensamiento moderno, el paradigma positivista entró en crisis a partir del siglo XX con la revisión de los grandes relatos del proyecto ilustrado que operaron como mito fundador en la cultura occidental. La mayoría de estas metanarrativas, incluida la relativa a la ciencia, descansaban sobre la idea de un sujeto universal que operaba como base y explicación de toda la trama histórica (en lo social, político, económico, religioso, científico, etc.). Lo que los nuevos enfoques críticos postpositivistas mostraron es que la supuesta universalidad de ese sujeto cognoscente no era tal, pues respondía a determinadas características sexuales, de clase, origen, etc., invisibilizando la existencia de otros sujetos epistémicos que siendo diversos habían sido asimilados al modelo dominante. Ahora, a diferencia de lo que se afirmaba en la modernidad, el sujeto, lejos de ser un ente universal, fundacional, ahistórico y transcultural, deviene un producto históricamente variable: es el resultado de ciertas prácticas de subjetivación, históricamente situadas. Este trabajo de deconstrucción y descentralización del sujeto de la modernidad propició la emergencia de nuevos sujetos ontológicos, epistémicos, políticos y sociales, hasta entonces marginados y periféricos, como las mujeres, los pueblos indígenas, etc., lo que a su vez dio pie a una nutrida producción desde las epistemologías feministas o las epistemologías del sur, entre otras.

Uno de los autores que facilitó este punto de ruptura con los postulados tradicionales fue Michel Foucault, al identificar el vínculo entre conocimiento y poder en gran parte de su obra, y principalmente en el *Orden del Discurso*, publicado por primera vez en 1970, mostrando las diversas prácticas, discursivas y no discursivas, que han concurrido para producir, para crear, “lo que hoy existe” (Ibáñez, 2005). A partir de sus pro-

puestas se evidencia que todo discurso se construye siempre desde un lugar que condiciona ese discurso (condiciones de posibilidad), de ahí que la emergencia de sujetos locutores ocupando un espacio social antes vedado abra la posibilidad de nuevas narrativas desde posiciones periféricas deslocalizadas del centro (Iglesias y González, 2015). Y es en ese punto de fuga donde irrumpen “otras” epistemologías.

8.2. Las epistemologías feministas

Los estudios feministas han jugado un papel relevante al incorporar la categoría analítica de género en la producción de conocimiento. Desde su paulatino desarrollo a finales del siglo pasado, esta perspectiva ha contribuido a visibilizar el impacto diferenciado que cualquier fenómeno tiene para mujeres y hombres en atención a los distintos roles que les son asignados socialmente. Tomar en consideración la diferente implicación en función del género de las personas facilita un conocimiento más completo del tema a investigar, lo que hace de esta herramienta un recurso indispensable (Osca-Lluch, J. 2017; González-Sala, F. y Osca-Lluch, J., 2018). De esta forma, las investigaciones con perspectiva de género ayudaron a identificar en los postulados científicos tradicionales una tendencia a la “naturalización” de lo que en realidad respondía a procesos sociales; así había ocurrido por ejemplo con la diferencia sexual, la cual, al ser naturalizada, era explicada desde lo biológico (como algo dado e inmutable) cuando hoy sabemos que responde a una construcción social (contingente y dinámica) y, por tanto, susceptible de modificación. Podemos decir que la incorporación de la perspectiva de género ha propiciado la construcción de epistemologías feministas en reacción al positivismo científicista androcéntrico que excluía los saberes y modos de conocer de las mujeres y reforzaba su subordinación y perpetuación de las jerarquías sociales (Nicolás, 2009). Sus propuestas se han desmarcado de los postulados tradicionales que hemos comentado, planteando en paralelo a estos otros enfoques alternativos. Por ejemplo, en lo relativo al científicismo y el supuesto carácter universal del conocimiento científico defendido desde el positivismo, el feminismo cuestionó el androcentrismo de la razón científica y su “retórica de la verdad” que operaba como un dispositivo de aniquilación de las diferencias. Ello permitió recuperar los relatos y experiencias de vida de las mujeres, hasta entonces silenciados y omitidos, incorporando sus voces y narraciones también al discurso científico y facilitando el tránsito hacia la diversidad como cuestión central en los feminismos (Herrero, Pascual y González-Reyes, 2018).

Lo anterior no significa que desde los feminismos se renuncie a la objetividad (Carbó, 2003; Haraway, 1995). Esta sigue siendo una aspiración legítima y necesaria en cualquier investigación, pero se ha dotado de un nuevo contenido muy distinto al de la tradición epistémica, que se puede resumir en cuatro ideas claves:

- el compromiso de la evidencia en contrario;
- la búsqueda de un máximo de replicabilidad;

- la veracidad como principio ético;
- y la necesidad de visibilizar y hacer explícitos los valores que subyacen a la investigación.

La labor de la crítica feminista se llevó a cabo no solo mediante un trabajo deconstructivo de los saberes hegemónicos, sino también reconstructivo, a través de la elaboración de nuevas formulaciones teóricas y metodológicas. Sucede, además, que al ser el feminismo un proyecto de crítica política y transformación social, no se ha ocupado solo de describir la realidad, sino también de transformarla, lo que explica que las propuestas feministas adopten a menudo un tono a la vez científico y de compromiso ético-político (Díaz, 1996).

8.3. La perspectiva interseccional

Ser coherentes con un enfoque no esencialista y sensible a la diversidad de experiencias hace necesario completar la perspectiva de género con el enfoque interseccional, descolonizando el conocimiento e identificando otros sistemas de poder y dominación que pueden estar operando sobre las mujeres a la vez que el de género. La interseccionalidad plantea la existencia de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, lo que conecta con la idea de opresiones diversas. Estos conceptos hacen referencia a aquellas personas con identidades subordinadas a múltiples niveles, que por lo mismo se enfrentan a mayores prejuicios y formas de discriminación que aquellas que tienen solo una identidad subordinada. Entre las personas feministas cada vez son más las autoras que plantean la necesidad de no reducir las experiencias de las mujeres a unívocas y no diversas ignorando las diferencias de edad, clase, etnia y cultura entre ellas porque: “la búsqueda de una voz y visión de las mujeres es otra forma de pensamiento androcéntrico que insiste en decir sólo una verdad o historia acerca de la realidad” (Blázquez, 2010:pág. 32). Se argumenta también que la teorización e investigación de la “raza”, clase y género como construcciones independientes, que ejercen influencias independientes sobre variables de resultado, no tiene una base real; tales divisiones sociales no existen ni operan de forma independiente en la vida social. Nadie está determinado solo por la “raza”, el género o la clase socioeconómica. Por el contrario, todo el mundo, en todos los momentos de su vida, pertenece a un determinado fenotipo, género, clase social, además de un grupo etario, condición corporal o funcional, orientación sexual, etc. Y es a partir de la intersección de esos atributos que se forma la identidad. Es la combinación de estas categorías identitarias lo que influye en las experiencias de las personas y en las percepciones tanto de sí mismas como de las demás, situándolas, metafóricamente hablando, en una intersección de caminos donde se cruzan diferentes tipos de discriminaciones.

Compartimos con Patricia Muñoz (2011) la idea de que todas estas categorías o variables tienen en común una condición “anti-natural”: todas pueden ser provocadas y perpetuadas por políticas, agentes y estructuras de poder, pues se trata de complejas construcciones culturales, que responden a un contexto social y político históricamente determinado.

Reparamos así en el legado violento de la esclavitud, el despojo de la conquista y el colonialismo, el entramado de poder heteropatriarcal, y las jerarquías económicas surgidas del sistema capitalista. Ante ello, la discriminación interseccional toma en consideración el hecho de ser mujer en sociedades patriarcales, inmigrante en sociedades racistas, pobre en un sistema económico que privilegia atesorar riqueza, mujer rural en sociedades que privilegian lo urbano, con capacidades diferentes o diversidad funcional en sociedades donde el valor en alza es la juventud, mujer lesbiana o transexual en sociedades altamente heteronormativas y homofóbicas, etc. (González, 2015).

Esta lista de diferencias sociales o categorías de diferenciación no es cerrada o exhaustiva; por el contrario, se van ampliando como nuevos elementos de análisis a medida que avanzan las luchas sociales por el reconocimiento político de derechos para determinados grupos sociales, por lo que siempre incluyen un elemento de construcción. Entendidas como un proceso, abierto y dinámico podrían ampliarse, además de las ya citadas, a: mujeres afectadas por el virus VIH, implicadas en conflictos ecoterritoriales, en situación de prostitución, estar presa, ser desplazada, refugiada política, en contexto de conflicto armado, etc.

De esta forma la perspectiva interseccional se erige en el método de interpretación y abordaje más sofisticado para la identificación de manifestaciones concretas de la desigualdad que afectan a las mujeres, a la vez que puede ser entendida como una forma de intervención social, y más concretamente como una estrategia política que, a través del tratamiento integrado de las desigualdades, permita diseccionar con más precisión las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y por lo tanto puede contribuir a mejorar tanto el conocimiento como la acción política, dando respuesta a la heterogeneidad de las situaciones que viven las mujeres (Expósito, 2012).

8.4. Otra forma de transmitir conocimiento es posible o la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

Los aportes del feminismo y otros movimientos sociales en el necesario tránsito del conocimiento social a la transformación social han sido fundamentales, especialmente si pensamos la educación como un derecho humano “habilitante” que facilita la consecución de otros derechos fundamentales. La aplicación concreta de estas propuestas tiene un gran potencial emancipador facilitando que el conocimiento deje de ser un dispositivo de poder y control y se convierta en una herramienta a favor del cambio social, porque como planteaba Paulo Freire (2012), la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo. El reto pasa ahora por lograr llevar estos valores también a la academia, este lugar privilegiado para la construcción de pensamiento crítico que agoniza amenazada bajo las reglas del libre mercado y la excesiva burocratización. Necesitamos leer los signos del tiempo e identificar el complejo contexto al que nos enfrentamos para poder abordar la urgente tarea de sembrar vida donde ahora está la muerte intelectual. Tenemos que construir una alternativa a la crisis civilizatoria que atravesamos, de ahí la importancia de que el conocimiento for-

me parte de la acción política. Hoy más que nunca urge indisciplinar la escuela y la universidad para politizar el conocimiento y ponerlo al servicio de un mundo mejor.

8.4.1. Màster Universitari en Professor/a d'Ensenyament Secundari

El Máster Universitario en Profesor/a de Enseñanza Secundaria —en castellano— de la *Universitat de València* proporciona la habilitación profesional que permite ejercer en centros públicos y privados de enseñanza reglada como profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP) y enseñanza de idiomas. Se imparte en la *Facultat de Magisteri*⁶⁸, que está dentro del área de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Es de carácter presencial, cuenta con un total de 60 créditos anuales de los que 28 son créditos optativos, 16 son de índole obligatoria, 10 créditos son de Prácticas externas y los 6 últimos créditos corresponden al Trabajo Final de Máster (TFM).

Entre las competencias generales (CG) del máster, figuran que:

- (CG1) Los estudiantes deben aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en contextos más amplios o multidisciplinares relacionados con su área de estudio.
- (CG2) Los estudiantes deben saber comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- (CG3) Los estudiantes deben poseer las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autónomo.
- (CG4) Los estudiantes deben ser capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

Además, se estructura en las siguientes especialidades: Biología y Geología; Dibujo; Economía; Educación Física; Filosofía; Física y Química; Geografía e Historia; Lengua Extranjera: alemán, francés e inglés; Lenguas y Culturas Clásicas: griego y latín; Lengua Castellana y su Literatura; Lengua Catalana y su Literatura; Matemáticas; Música; Orientación Educativa; Tecnología y Procesos Industriales; Formación y Orientación Laboral; y Áreas de FP en las especialidades: Biosanitaria; Servicios Socioculturales y la Comunidad; y Empresa, Comercio y Turismo.

Dentro de la especialidad Biología y Geología, los estudiantes del máster tienen que cursar una asignatura de carácter obligatorio y de 16 créditos llamada: *Aprenentatge i*

⁶⁸Facultad de Magisterio, en castellano.

*ensenyament de la biologia i la geologia*⁶⁹ (código 40497). En esta materia se presentan los temas básicos que han sido desarrollados en la investigación de didácticas de las ciencias experimentales para resolver los problemas en la enseñanza y aprendizaje de la Biología y la Geología: la construcción de conocimientos *versus* a las ideas alternativas; la motivación frente a actitudes negativas; los procedimientos como elemento indispensable del aprendizaje; el clima del aula; las formas de enseñanza que faciliten el aprendizaje qué, cómo y cuándo evaluar; la contextualización de los contenidos; la educación Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS); y, la educación para la Salud, la Sostenibilidad y la Educación Ambiental.

Entre los resultados de aprendizaje de esta asignatura, se aspira a fomentar entre los estudiantes los siguientes aspectos:

- Reflexionar sobre las competencias profesionales que tiene que adquirir un profesor de Biología y Geología y las estrategias para obtenerlas.
- Reconocer las dificultades de aprendizaje de los principales conceptos y teorías de la Biología y la Geología, en este nivel educativo.
- Seleccionar y utilizar los procedimientos adecuados para llevar a término un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Biología y la Geología significativo.
- Utilizar los aspectos axiológicos en la enseñanza de las ciencias.
- Contextualizar la enseñanza de las ciencias en la vida cotidiana, especialmente en términos relacionados con la salud y el medio ambiente, para que el alumno se interese por su propio aprendizaje.
- Saber integrar la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar instrumentos para su valoración.
- Conocer los currículos de las materias de Biología y Geología que componen la Educación Secundaria Obligatoria y los diferentes desarrollos que realizan los materiales educativos y sus libros de texto.

Durante el curso académico 2013-2014, los tres profesores universitarios que impartieron dicha asignatura fueron: Valentín Gavidia Catalán, Hilario Martí Palanca y José María Azcárraga Testor. Fue precisamente con estos tres profesores, que se llevó a cabo una serie de actividades para la promoción de la alfabetización científica y la educación CTS, como instrumentos de cambio actitudinal en nuestra sociedad. Con ellos, se estudió tanto la historia de las ciencias como la enseñanza de las mismas; y diferentes propuestas para llevar a cabo un cambio axiológico y la formación de los ciudadanos, prestando especial atención a los problemas del mundo actual: la promoción y educación para la salud; la educación para la sostenibilidad; estrategias para

⁶⁹Aprendizaje y enseñanza de la Biología y la Geología, en castellano.

implicar a la ciudadanía en los objetivos del desarrollo sostenible (ODS); aspectos éticos de la ciencia y la tecnología; la educación científica y los medios de comunicación: publicidad, noticias, películas, televisión, internet o museos de ciencia.

Precisamente, tal y como consta en el currículum de esta asignatura, se visitaron acompañados por los profesores, diferentes museos de ciencias ubicados en la ciudad de Valencia con el fin de conocer el uso que se les puede dar como futuros docentes de secundaria a lo largo de una posible excursión escolar. Las visitas realizadas durante el curso académico 2013-2014 fueron al Museo de Ciencias Naturales⁷⁰; el Jardín Botánico de la *Universitat de València*⁷¹; una excursión al *Tancat de la Pipa* en el Parque Natural de la Albufera⁷² y una última visita al Museo de Prehistoria de Valencia⁷³.

Fue durante la cuarta y última visita museística realizada en grupo, cuando varios de los estudiantes de la especialidad de Biología y Geología del *Màster Universitari en Professor/a d'Ensenyament Secundari* se percataron que en el mural gigante dedicado a la evolución humana que abarca una pared entera del Museo de Prehistoria, no aparecía la figura de la mujer. Hasta ese momento, ninguno de los tres profesores que realizan las visitas a los museos e imparten la asignatura de “Aprendizaje y enseñanza de la Biología y la Geología”, se habían percatado de la falta de representación de la mujer en el mural y animaron a los estudiantes del máster a escribir una queja formal para el buzón de sugerencias, acción ligada a las cuatro competencias generales del máster.

⁷⁰Ubicado dentro de los Jardines de Viveros, se fundó en 1902, es de titularidad municipal y contiene obras tan importantes como la colección Botet, la mejor muestra de fósiles de América del Sur de toda Europa.

⁷¹Ubicado en el caso histórico de la ciudad, se fundó en el siglo XVI y tiene como misión popularizar el mundo vegetal fomentando su estudio, enseñanza, divulgación y conservación, así como también su uso sostenible. Entre los objetivos del jardín se hallan mantener las colecciones científicas de plantas vivas, conservando un legado histórico de doscientos años de cultivo continuado, que incluye los árboles monumentales y el patrimonio arquitectónicos.

⁷²Los llamados *tancats de l'Albufera* son zonas de arrozal, ganadas poco a poco a la laguna tras los históricos aterramientos llevados a cabo en los siglos XIX y XX. Todos los *tancats* comparten un mismo sistema hídrico: el agua entra por gravedad, espontánea y es desaguada por las turbinas localizadas en edificios blancos, conocidos como “motores”.

⁷³En el museo se exponen materiales arqueológicos que cubren desde el período paleolítico hasta la época visigoda. Ocupa desde 1982 una parte de la antigua Casa de la Beneficencia, en la calle Corona número 36. En la primera planta se encuentran las salas permanentes dedicadas al Paleolítico, Neolítico y la Edad de Bronce. Mientras en la segunda sala, están las salas dedicadas a la cultura ibérica y al mundo romano.



Imagen 1. Fotografía del mural que representa la Evolución Humana en el Museo de Prehistoria de Valencia, donde se omite la evolución femenina. Los autores (Fotografía tomada el 18 de noviembre del 2018)

La educación es un derecho fundamental y muchos colectivos sociales y profesionales de la educación están exigiendo el reconocimiento de este derecho para la ciudadanía y proponiendo cambios para que sea efectivo. Sin embargo, no solo tenemos el derecho a una buena educación de calidad, sino la obligación ética de educar bien, de forma libre, no estereotipada y transformadora. De ahí que, aparentemente pequeñas acciones como la de recalcar la falta de representación femenina en la evolución humana —por ende, técnicamente se trata de una evolución masculina y no representativa de todo lo humano— resulte un pequeño paso revolucionario que recalca la necesidad de debate y lucha por la educación para la igualdad de género.

8.4.2. Experiencia en el aula de Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

En la formación inicial del profesorado de secundaria en España sigue vigente el modelo academicista, centrado exclusivamente en el conocimiento del contenido, que Giner de los Ríos (Pro, 1999) denunciara hace ya un siglo:

[...] nuestras facultades de filosofía y letras y ciencias [...] aparte de su labor propiamente técnica, de investigación y educación científicas, no tienen otro fin profesional que preparar a los futuros catedráticos de los institutos y de esas mismas facultades [...] sin embargo, hasta 1904 en esas facultades nada teníamos que se refiriera a la preparación pedagógica del magisterio ni secundario ni universitario.

Las limitaciones del modelo de docencia en España han fomentado propuestas de formación que consideran que la insatisfacción y la autocrítica de los planteamientos y prácticas docentes iniciales no implican necesariamente disposición para cambiarlos si no se dispone de alternativas viables y se es capaz de anticipar las acciones para llevarlas a cabo (Pro, 2009). Los modelos de cambio científico de Lakatos y de Kuhn se han utilizado desde hace años como referente analógico para el aprendizaje de las ciencias por cambio conceptual. Al final, el profesor sólo cambiará su teoría personal cuando la perciba irrelevante para su propia práctica y disponga de nuevas estrategias y recursos que les resulten útiles para la enseñanza diaria de sus materias específicas y para el aprendizaje de sus estudiantes (Bell y Gilbert, 1994).

Partiendo de esas premisas y recién finalizado el máster, uno de los estudiantes de la especialidad de Biología y Geología, fue contratado para ejercer de profesor de secundaria en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad y a lo largo del curso escolar 2017-2018 impartió la asignatura de Biología y Geología de 4º de la E.S.O. Dentro del currículum de este curso se incluyen las teorías actuales de la evolución: el creacionismo y Lamark, Darwin, Neodarwinismo; gradualismo y equilibrio puntuado; y el estudio del proceso de la evolución humana.

Curiosamente, al igual que en el Museo de Prehistoria de Valencia, el libro de texto empleado para impartir Biología y Geología en 4º de la ESO tampoco incluía la representación de la figura femenina en el temario de la evolución humana, pese a que en el siguiente referente de evaluación se establece que los adolescentes tienen que:

“Describir el proceso de hominización reconociendo la interacción entre los diversos rasgos adaptativos que han confluído en la aparición de la especie humana e interpretar árboles filogenéticos”.

Luego, se asume y presupone que los estudiantes de la ESO deberían de interpretar a la especie humana —masculina y femenina— a lo largo de su evolución, pese a que la figura de la mujer no aparece manifestada, generando y perpetuando la desigualdad.

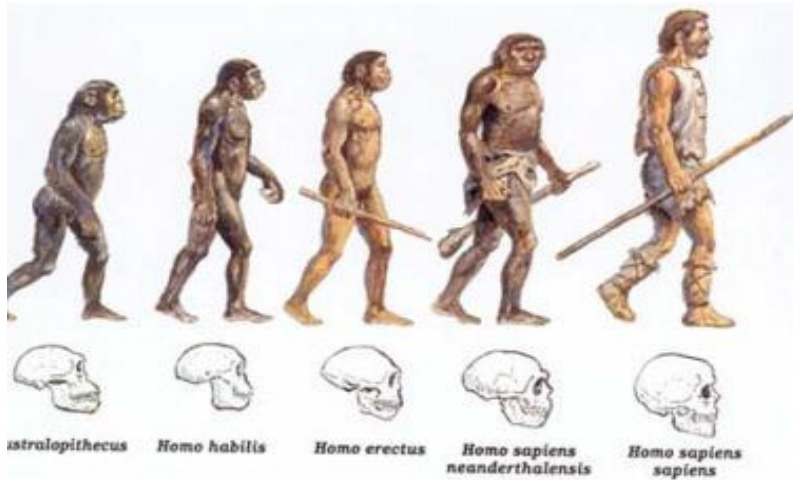


Imagen 2. Clásica representación de la denominada Evolución Humana que está en el imaginario colectivo de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura de Biología y Geología

Con el fin de llevar a cabo una acción en el aula entendida como intervención social y de educación para la igualdad de género que permita integrar las desigualdades y diseccionar con más precisión la falta de representación femenina en la evolución humana e intentando contribuir a mejorar el conocimiento de los estudiantes de 4º de la ESO se planteó la siguiente actividad:

Los 36 estudiantes matriculados en la asignatura de Biología y Geología en el Colegio Salesiano Valencia San Antonio Abad debían de construir de manera cooperativa un árbol filogenético en el que se mostrase el proceso de hominización desde el *Australopithecus afarensis* hasta el *Homo sapiens*. Por lo que el resultado final a raíz de este trabajo colaborativo, debía ser un mural gigante realizado por todos los estudiantes de la clase de Biología y Geología, imitando y/o mejorando el hallado en el Museo de Prehistoria de Valencia.

Para ello se marcaron dos objetivos principales:

1. Representar y realzar la figura femenina en el proceso, ya que tradicionalmente solo se han representado homínidos masculinos.
2. Plasmar la evolución humana, no como un proceso lineal sino como un árbol filogenético con muchas ramas, en las cuales el ser humano —femenino y masculino— no es el culmen de la evolución, sino una rama más.

Los estudiantes se organizan en grupos de 4 miembros, realizados al azar, para conseguir la mayor heterogeneidad posible. A cada uno de los grupos se les encarga la representación de un homínido dentro de estos grupos: *Australopithecus afarensis*; *Paranthropus boisei*; *Homo habilis*; *Homo antecessor*; *Homo heidelbergensis*; *Homo georgicus*; *Homo neandertalensis*; *Homo erectus* y *Homo sapiens*. Para ello, los estudiantes tuvieron que coordinarse y acordar qué representarían cada uno de los grupos.

Una vez decidieron qué dibujo iban a realizar se llevó a cabo la primera acción educativa que consistió en una reflexión grupal dónde se les preguntó qué grupo había optado por representar a la figura femenina. Absolutamente ninguno de los grupos tuvo este aspecto en consideración, es decir, ninguno de los estudiantes de 4º de la ESO que cursaron la asignatura de Biología y Geología se llegó a plantear la falta de representación femenina en la evolución humana.

Es por ello, que después de la reflexión grupal, todos los estudiantes junto con el profesor manifestaron la importancia de conseguir la paridad en la representación de los ocho homínidos, y así se inició la actividad grupal de representación y replanteamiento de la evolución humana. Los resultados fueron los siguientes dibujando tanto hembras como machos:

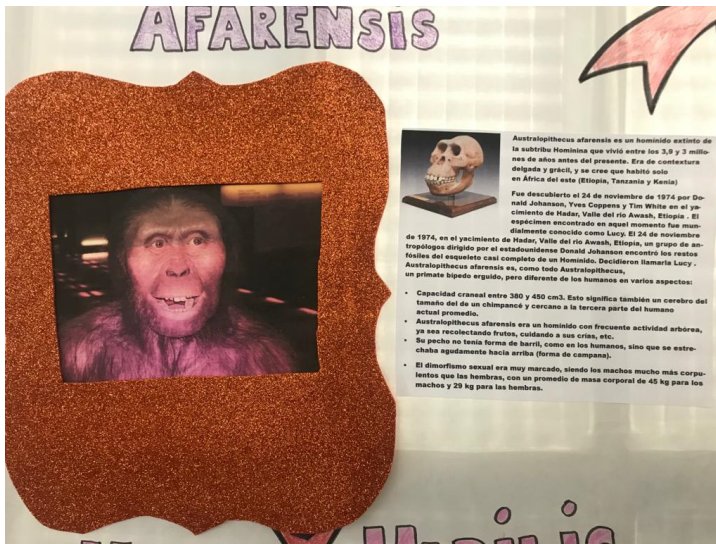


Imagen 3. Reinterpretación del *Australopithecus afarensis* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

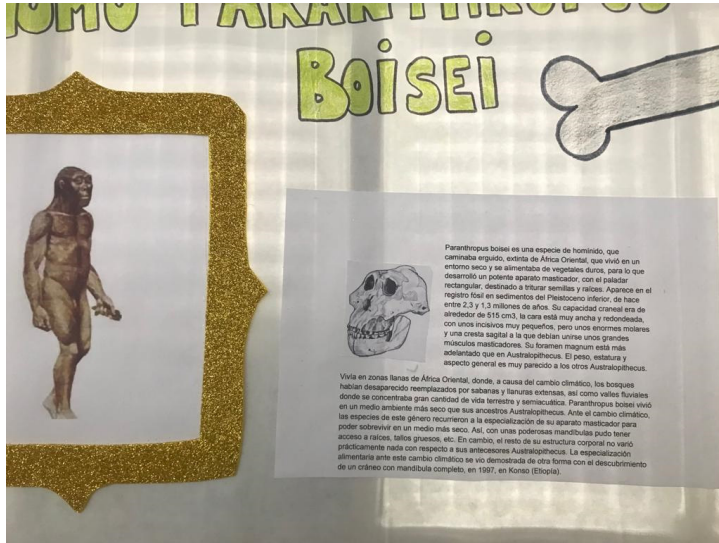


Imagen 4. Reinterpretación del *Paranthropus boisei* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

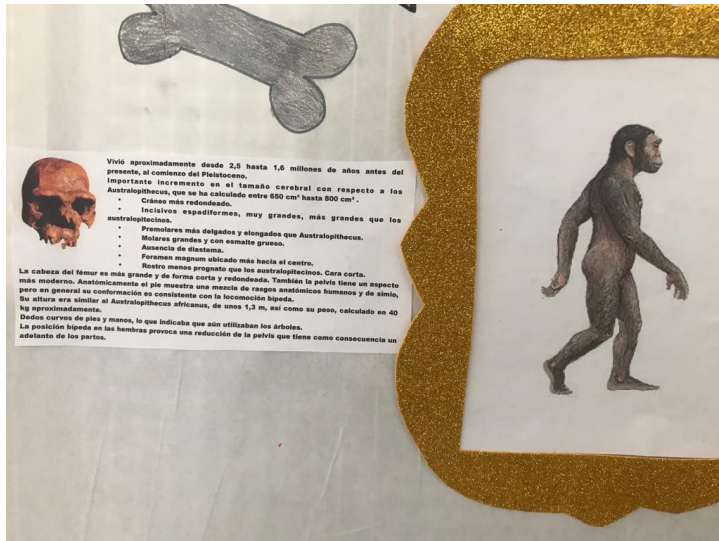


Imagen 5. Reinterpretación del *Homo habilis* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

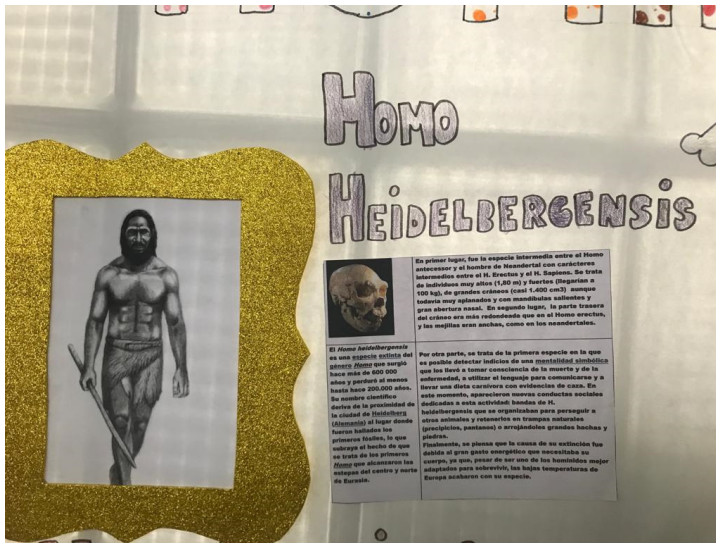


Imagen 6. Reinterpretación del *Homo heidelbergensis* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

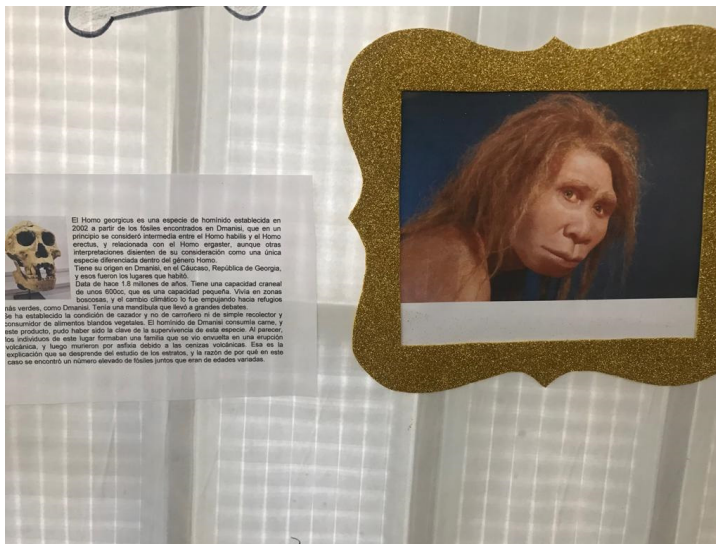


Imagen 7. Reinterpretación del *Homo georgicus* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

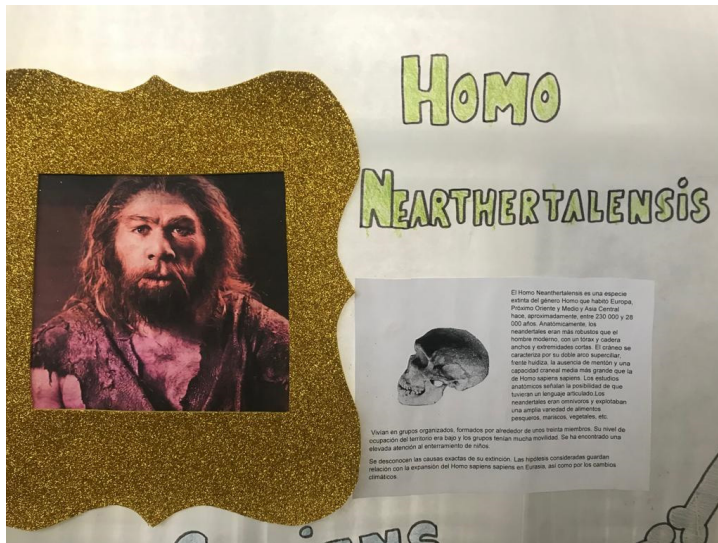


Imagen 8. Reinterpretación del *Homo neanderthalensis* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

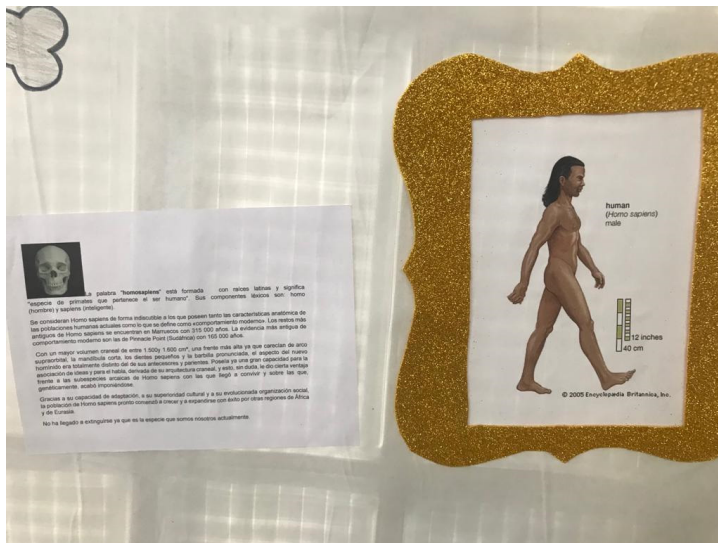


Imagen 9. Reinterpretación del *Homo sapiens* por parte de los estudiantes de 4º de la ESO en la asignatura Biología y Geología en el Colegio Salesianos Valencia San Antonio Abad

8.5. Conclusiones

Como docentes, investigadores y educadores para la igualdad de género debemos de activar diferentes estrategias motivadoras para hacer hincapié en la importancia del auto-análisis para orientar la acción colectiva y que podrían resumirse en tres puntos.

El primero, tener un conocimiento de la propia posición. Bourdieu sostenía que “las capacidades científicas de un estudiante o de un investigador están siempre contaminadas del *cursus* por el conocimiento de la posición que ocupa en las jerarquías instituidas” (2000, pág. 14). Este autor se refiere al peso de esa posición en la consolidación de los “productos” dentro del campo académico. Es una cuestión que requiere de recursos materiales y simbólicos de existencia. Es necesaria “una habitación propia” y conocer que el debate sobre otra construcción del conocimiento es, en realidad, un debate sobre otra forma de producción científica, una discusión sobre los principios de visión y división del mundo, y que forma parte del proyecto de imaginar otra institucionalidad, por ende, otra escuela.

El segundo, practicar el desinterés solidario, la *ataraxia*⁷⁴ colectiva, experimentar sin perder la orientación a la comunidad. Si esta institucionalidad se mantiene es porque mantenemos el interés por lo que continuamos considerando beneficioso, de algún modo. Ese interés es lo que Bourdieu denominaba *illusio*:

el interés por el juego y sus envites. Cada campo produce su forma específica de illusio (...) que saca a los agentes de su indiferencia y los inclina y dispone a efectuar las disposiciones pertinentes desde el punto de vista de la lógica del campo, a distinguir lo que es importante por oposición a lo que me da igual (...) la illusio es la condición del funcionamiento de un juego del que también es el producto (1995, pág. 38).

Este concepto permite hacer explícito que existe una fuerza de adhesión al juego por parte de los/as jugadores/as que permite mantener el campo con sus normas y explicar la durabilidad de sus límites. Por lo tanto, experimentar de forma colectiva y solidaria con el desinterés puede ser sugerente. Poner en punto muerto la *illusio*, tal vez, nos da la serenidad que reivindicamos para escribir, pensar y relacionarnos entre iguales y de forma sana.

El tercer punto lo relacionamos con estudiar biografías feministas y visibilizar modelos y formas críticas de estar en la sociedad y en las diferentes etapas de escolarización obligatoria y voluntaria. Con las miras puestas en ver cómo se puede practicar ese pseudo-desinterés, con el objetivo de saber cómo lo hicieron otras, con la necesidad de calmar la sed de modelos de hacer de otros, con registros tachados de no doctos, dema-

⁷⁴Estado que reivindicaban algunas escuelas de filosofía helénica para denominar la imperturbabilidad del ser y la búsqueda del equilibrio emocional. Un estado en el que las normas del campo y la dominación que se deriva de ellas quedan en un segundo plano porque la indiferencia las diluye.

siado feministas, demasiado militantes, poco objetivos, interesa cultivar las estrategias que puedan entrenarse de forma particular pero siempre orientadas a lo colectivo, a la comunidad escolar. Una forma puede pasar por repensar la evolución humana, pero también por la lectura colectiva de biografías, diarios de mujeres o incluso la recuperación de los grupos de autoconciencia en las escuelas.

Por último, urge apostar por la hibridez como espacios de resistencia. Ocupar y reivindicar los espacios fronterizos entre el activismo y la docencia o/y la investigación como lugar a explorar y a trabajar. Como señala Trinh Minh-ha (1991: 218): “Tenemos que impulsar nuestro trabajo tan lejos como podamos: hacia las fronteras [...] habitando los márgenes, asumiendo constantemente el riesgo de caer de un lado o del otro lado del límite, mientras vamos deshaciendo, rehaciendo y modificando esos mismos límites”. Para reinventar esos límites la reflexividad feminista se torna una herramienta clave ya que no solo contempla investigar el poder inmiscuido en toda investigación, sino que es un intento por investigar de manera diferente, cuestionando los métodos de investigación tradicionales y planteando dilemas ético-políticos (Weber, 1919) relacionados con: ¿Cómo podemos investigar sin reproducir relaciones de dominación con nuestros estudiantes? ¿Cómo producir experiencias en el aula de ciencias que sean emancipadoras? ¿De qué manera podemos vincular nuestra docencia e investigación con la acción política? Las respuestas a todas estas preguntas solamente pueden hallarse llevando a cabo programas de educación para la igualdad de género en el aula, desde educación infantil a educación primaria, pasando por educación secundaria, formación profesional, bachillerato e incluso alcanzando las universidades.

Referencias bibliográficas

- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 483-497.
- Blázquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales, en N. Blázquez, Norma; F. Flores; M. Ríos (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México D.F., CEIICHUNAM, 21-38.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Carbó, T. (2003) Investigador y objeto: una extraña/da intimidad. *Iztapalapa*, 53, 15-32.
- Díaz Martínez, C. (1996). Investigación feminista y metodología. Algunos problemas de definición, en R. Radl Philipp, (ed.) *Mujeres e institución universitaria en occidente*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 309-325.
- Eichler, M. (1991). *Non-sexist research methods*. Londres: Routledge.

- Eisner, E (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Expósito Molina, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222.
- Foucault, M. (1970, ed 2009). *El orden del discurso*. México D.F., Tusquets.
- Freire, P. (2012): *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI.
- González Arias, R. (2015) Diferentes diferencias: el transfeminismo como un reto frente a la interseccionalidad en F. Lanuza y R. Velasco (comp.) *Queer & Cuir. Políticas de lo irreal*, Querétaro (México), Fontamara y Universidad Autónoma de Querétaro, 111-125.
- González-Sala, F. y Osca-Lluch, J. (2018). Desigualdad de género en órganos directivos y producción científica de las revistas iberoamericanas de psicología de mayor visibilidad internacional. *Revista de Documentación Científica*, 41.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, Universitat de València & Instituto de la Mujer.
- Herrero, Y., Pascual, M. y González-Reyes, M. (2018). *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Madrid: Libros en Acción.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Gedisa.
- Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- Iglesias Sahagún, G. y González Arias, R. (2015). Epistemologías desde los márgenes. Narrativas de la disidencia en las autonomías zapatistas, en B. de Sousa Santos, B. y T. Cunha (eds.) *Direitos humanos e outras gramáticas da dignidade humana*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais de la Universidad de Coimbra, 449-462.
- Muñoz Cabrera, P. (2011) *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica*. Londres: Central America Women's Network.
- Nicol, E. (2001). *Los principios de la ciencia*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Nicolás Lazo, G. (2009). Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista” en Nicolás, Gemma y Encarna Bodelón (comps.) *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder*, Barcelona: Anthropos, 25-62.

- Osca-Lluch, J. (2017) La trayectoria de los estudios de género a través de sus revistas en A. Sevilla-Pavón y J. Haba Osca (ed.), *Educación multidisciplinar para la igualdad de género*, Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Pro, A. (1999). ¿Qué investigamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿A qué conclusiones llegamos? Tres preguntas que hacen pensar, en C. Matínez, C. & S.García : *La didáctica de las ciencias. Tendencias actuales*. La Coruña. Universidad de La Coruña: 19-43.
- Pro, A. (2009). ¿Qué investigamos sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales en nuestro contexto educativo? *Investigación en la Escuela*, núm. 69, 45-60.
- Ríos Everardo, M. (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género en N. Blázquez, F. Flores & M. Ríos (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, México D.F., CEIICH-UNAM, 179-196.
- Trinh, T. Minh-Ha (1991). *Framer framed*. Nueva York: Routledge.
- Vázquez Estrada, A. (2012). Mirar para qué en A. Vázquez & A. Terven (coord.): *Tácticas y estrategias para mirar en sociedades complejas*, Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro, 153-182.
- Weber, M. (1919). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.
- Woolf, V. (1986). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

Parte III

Perspectivas educativas, sociales y jurídicas para la igualdad de género

Capítulo 9

Los personajes femeninos en la Literatura Infantil y Juvenil: dos propuestas didácticas para futuros maestros

Dra. Margarida Prats i Ripoll
Dra. Elisabet Contreras i Barceló
Universitat de Barcelona

9.1. Libros para niñas. Introducción

Son muchas y conocidas las funciones que desarrolla la literatura infantil y juvenil, entendida como un itinerario de aprendizaje del lector en fase formativa: desde el acceso al imaginario colectivo hasta el desarrollo del intertexto lector. A pesar de ello, el presente capítulo se centrará en desarrollar la función socializadora, especialmente los roles de personajes femeninos en los libros para niños y niñas.

En *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, de Teresa Colomer (2010), la autora establece la tercera función educativa de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), especialmente en relación a la transmisión cultural de modelos femeninos y masculinos, por lo cual durante muchas décadas se ha hablado de libros para niños y libros para niñas.

Según la tesis doctoral de la profesora Ana Díaz-Plaja (2011), el reconocimiento tácito de los libros para niñas como género aparece en el siglo XIX, cuando las niñas empiezan a reivindicar el protagonismo de los libros que leían. De hecho, a finales del siglo XIX el público lector infantil y juvenil era mayoritariamente femenino, de tal modo que la lectura pasó a ser considerada “asunto de niñas, y estos libros reflejaban lo que la sociedad esperaba de ellas” (Díaz-Plaja, 2011, pág. 59). En estas obras, la protagonista es una niña, normalmente desvalida. Por su parte, el narrador asume un rol de madre o maestra que trata a la protagonista con dulzura y condescendencia. Asimismo, el lenguaje es cariñoso y se utilizan expresiones afectuosas. Por lo general, los argumentos son poco aventureros y se desarrollan en ambientes domésticos. Durante esta época, las escritoras no son profesionales y la mayoría tampoco tiene pretensiones literarias.

Hasta finales de los años 60 del siglo XX, la denominada literatura femenina no evoluciona demasiado. En 1989, Showalter describe la literatura femenina en términos de conformismo:

What is a girls' story? Essentially moralistic, it was designed to bridge the gap between the schoolroom and the drawing room, to recommend docility, marriage, and obedience rather than autonomy and adventure (Showalter, 1989, pág. 15).

Durante los años siguientes, parece que los libros femeninos evolucionan hacia formas más abiertas, aunque mantienen un fuerte componente moralizador. Hasta entonces, entre estas obras típicamente “para niñas”, se hallan algunas valiosas excepciones como: *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll (1865), *Jo de Mujercitas*, de L. M. Alcott (1868), *Mary Poppins*, de P. L. Travers (1934), *Pippi Calzaslargas*, de Astrid Lindgren (1945) y la posterior y significativa *Matilda*, de Roald Dahl (1988).

En los setenta, como parte de la reivindicación feminista del momento, muchos estudios cuestionaron este tipo de libros que perpetuaban la discriminación por género (Colomer, 2010). Se puso en evidencia de qué manera se transmitían unos valores sociales y unos estereotipos femeninos que no contemplaban la emancipación de la mujer. A partir de entonces, todos los agentes involucrados en la producción y difusión de la literatura infantil y juvenil de calidad se comprometieron a no reproducir valores discriminatorios. De este modo, a partir de los años setenta, aparecen libros con personajes femeninos interesados en su profesión, inteligentes, independientes y valientes, cuyo objetivo vital no es la culminación de un amor romántico.

Paralelamente, Adela Turín (1998), Mercedes Molina (1996) y la asociación europea “Du Côté des filles” (1998) coinciden en destacar cambios en álbumes ilustrados que van en la misma dirección: niñas vivaces, inteligentes, imaginativas, buenas alumnas, dotadas de humor, valientes y autónomas; prevalece una valoración positiva de roles y capacidades masculinas frente a la ignorancia y menosprecio de roles femeninos. Aunque algunas niñas tienen cualidades que les permitirían asumir el rol protagonista de la historia, en muy pocas ocasiones las narraciones están protagonizadas exclusivamente por niñas.

A pesar de los esfuerzos que se hicieron, en 2010 la profesora Colomer hizo balance de la nueva situación de literatura infantil y juvenil femenina y destacó la contradicción de los resultados. Si bien es cierto que la discriminación explícita por cuestión de género había prácticamente desaparecido de las obras infantiles y juveniles, durante los años 90, estas se habían convertido en folletos didácticos al servicio de la ideología feminista.

La conclusión era que la educación de las niñas había abandonado sus objetivos tradicionales pero que estas parecían abocadas a una asunción limitada del estereotipo masculino (Colomer, 2010, pág. 20)

De este modo, las niñas habían dejado de ser amas de casa, prometidas y esposas perfectas para convertirse en una especie de chicos de segunda, lo cual parecía artificioso y poco convincente, porque no se respetaban los modelos sociales que los niños y las

niñas habían interiorizado a través de su experiencia. Del mismo modo, las protagonistas femeninas no se han introducido en los géneros y temáticas que se consideraban masculinos como, por ejemplo, la ciencia-ficción o la fantasía; y, si se daba el caso, los lectores masculinos dejaban de interesarse por la obra en cuestión, pues los niños se muestran todavía hoy reticentes a la hora de leer un libro con protagonista femenino.

Si se analizan las últimas tendencias, se puede observar que el esfuerzo por eliminar la discriminación por cuestión de género se ha ido diluyendo:

Entrados en el siglo XXI, parece que la intención última de salvar la literatura infantil y juvenil de la *madrastra pedagógica* ha producido el efecto perverso de lanzarla en manos del mercado. Libre de filtros y en una nueva época de conservadurismo ideológico, este ha impuesto los valores más tradicionales y consumistas (Colomer, 2010, pág. 21).

De este modo, en pleno siglo XXI se puede observar cómo los valores más tradicionales y costumbristas vuelven a caracterizar los personajes femeninos de las novelas infantiles y juveniles, al mismo tiempo que las colecciones para niñas están viviendo un auténtico renacer. Teresa Colomer y Bel Olid (2009) analizan de qué manera son tratados los personajes femeninos en esta nueva moda de *chick lit*, dirigida a niñas a partir de 10 años.

Las chicas que pueblan estos libros son atractivas, de buen corazón y no necesariamente inteligentes. No se alude en casi ningún caso a la realización personal mediante actividades que no giren alrededor de la imagen y la seducción. Cualquier muestra de inteligencia que no esté al servicio de potenciar el propio atractivo para encontrar pareja suele castigarse con poca popularidad entre los chicos (Colomer & Olid, 2009, pág. 10).

Así pues, la situación ha cambiado poco en los últimos cincuenta años: los roles que desarrollan los personajes femeninos de la literatura infantil y juvenil no parecen tan distantes de la literatura para niñas de mediados del siglo XX. Aunque es cierto que ahora las chicas llevan tatuajes, *piercings* y tienen móvil, a grandes rasgos, los roles siguen siendo los mismos: las niñas y las chicas asumen un rol pasivo, sus objetivos se centran en gustar a los chicos gracias a un excesivo culto al cuerpo.

De este modo, se puede concluir que la literatura, como reflejo de su sociedad, ha caminado un largo trecho para reducir la desigualdad de género: incorporó los personajes femeninos a mediados del siglo XIX y poco a poco ha ido ganando terreno en distintos géneros literarios, mientras se iba despojando del elemento moralizador. Con la revolución feminista de los años 70, la literatura infantil también se hizo eco de esta ideología. Sin embargo, con un exceso de pedagogía se esbozó un personaje femenino muy próximo en actitud y caracterización a personajes masculinos, con lo cual, a los lectores, a menudo, les era difícil relacionar dichos personajes con sus referentes reales. Hacia el final del siglo XX, parece revivir la princesa inocente que necesita ser rescatada por un príncipe valiente y cobra vida una *femme fatale* prematura que utiliza sus dotes de seducción para sobrevivir al instituto y conquistar al chico más popular. Así

pues, el rol de los personajes femeninos en la literatura infantil ha ido cambiando al son de la propia sociedad, y se ha despojado de los elementos más tradicionales, aunque todavía queda mucho por hacer.

9.2. Dos propuestas didácticas para trabajar el rol de los personajes femeninos en la formación inicial de maestros

A continuación, se presentarán dos propuestas didácticas para trabajar los estereotipos de género, desde la literatura infantil y juvenil, en la formación inicial de maestros. En el marco de las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil del grado de Educación Infantil y de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del doble grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Barcelona, se han desarrollado dos propuestas para trabajar los personajes femeninos de los clásicos para niños, ya sean de autor o populares.

El objetivo era analizar el papel de personajes femeninos del imaginario colectivo compartido por los alumnos y, a continuación, establecer la relación con las nuevas reescrituras hipertextuales de los mismos personajes, profundizar en una comparativa entre ambas obras y, finalmente, reflexionar sobre la función socializadora de la literatura infantil a partir de los roles de sus personajes.

9.2.1. *Las Tres Mellizas* y las reescrituras de cuentos populares en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil

La presente propuesta didáctica se llevó a cabo en el tercer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona, en un grupo de 65 alumnos, durante el curso 2016-2017. El punto de partida de la experiencia es la obra de Roser Capdevila, *Las tres mellizas*. En su origen fue un álbum ilustrado por la misma Capdevila y con texto de Mercè Company, titulado *Som les tres bessones*, en el que se presentaba el primer año de vida de las tres niñas: Ana, Teresa y Elena, contado por la primera de ellas. A este primer libro le siguió una serie de ocho, con escenarios familiares y sociales en los que ellas narran su alegre vida cotidiana. En 1985 empieza la serie *Las tres mellizas* en la que las tres niñas aparecen en el mundo de la fantasía, al lado de algunos de los personajes más populares de los cuentos de hadas infantiles. La estructura narrativa se repite en cada libro: las niñas aparecen en un escenario familiar, una travesura provoca que la Bruja Aburrida las mande a un cuento, donde deberán intervenir en la trama y modificarla para entorpecer las estratagemas de la Bruja. Finalmente, la Bruja se rinde y las devuelve al escenario del principio.

A partir de esta serie de cuentos reescritos, se elaboran los guiones de la serie de dibujos animados, un verdadero *boom* audiovisual de la mano de la productora Cromosoma. En febrero de 1995 empieza a emitirse la serie de dibujos animados a partir de la serie *Las tres mellizas* y desde entonces hasta 2004 la serie alcanzó 104 capítulos, que también se han editado en DVD; se ha doblado a 35 lenguas distintas y se ha emitido en 158 países. Los capítulos se pueden agrupar en cinco categorías: obra folclórica

(46%), obra de autor (21,15%), biografía de personajes (21,15%), libros informativos (7,69%) y mitología (3,85%). Uno de los puntos clave de su éxito es la aportación individual y a la vez colectiva de sus protagonistas.

La estructura de los capítulos de la serie es exactamente la misma que la de los libros. A pesar de que la introducción y el desenlace son bastante previsibles por su reiteración, la transposición que ofrece durante el nudo de la historia es uno de los encantos de la serie. Mediante una cantidad de recursos pedagógicos muy variados, tanto las obras folclóricas, como las de autor y el resto de títulos, muestran una relectura y una adaptación de las historias más clásicas y antiguas a la sociedad actual.

9.2.1.1. Objetivos y competencias

Con la presente propuesta didáctica se pretendió reflexionar y aprender a valorar la función de la literatura infantil en la escuela durante la etapa de 0 a 6 años, especialmente su función socializadora que se encarga de ofrecer modelos a los primeros lectores, entre los cuales se hallan el rol femenino y el rol masculino a partir de los personajes.

A través de las distintas tareas se contribuyó al desarrollo de la competencia transversal comunicativa, mediante la promoción de distintas situaciones en las que los alumnos debían comunicarse de manera eficaz y eficiente, utilizando diversas funciones comunicativas de la lengua. Asimismo, se trabajó la competencia específica de promoción y facilitación de los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las distintas dimensiones: cognitiva, lingüística, emocional, motriz, social, filosófica y volitiva.

9.2.1.2. Metodología

Para el desarrollo de la propuesta didáctica sobre el estudio del prototipo femenino en *Las tres mellizas*, nos hemos centrado en las tres protagonistas y en los distintos personajes femeninos que intervienen en sus aventuras en los cuentos de hadas: los escenarios, la ropa y los complementos, los roles, las cualidades y actitudes, y sus acciones.

La experiencia de aula consistía en visualizar algunos de los episodios de *Las tres mellizas*. A continuación, se dio una pauta de análisis a los estudiantes, que debían responder en parejas. Estos tenían que centrar su observación en los elementos de éxito de la serie, como la estructura, los personajes, los escenarios y el mito (la bruja y los cuentos de hadas).

Cada pareja tenía que escoger tres episodios de la siguiente lista:

- *Las tres mellizas y Barba azul*
- *Las tres mellizas y Caperucita Roja*
- *Las tres mellizas y Blancanieves y los siete enanitos*
- *Las tres mellizas y Pulgarcito*

- *Las tres mellizas y el Flautista de Hamelín*
- *Las tres mellizas y el traje del Emperador*

Una vez visualizados los tres episodios escogidos, los estudiantes tenían que hacer un análisis a partir de la pauta. Hecho esto, tenían que ir a buscar las obras originales para poder hacer una comparativa entre la versión original del cuento y la reescritura de *Las tres mellizas*. Esta comparativa también tenía que hacerse siguiendo la pauta dada.

A continuación, se expusieron los resultados en una reflexión conjunta con el gran grupo. Los alumnos se sentaron en un círculo para facilitar la comunicación entre ellos. Se procedió a analizar, episodio por episodio, comentando todos los puntos contemplados en la pauta y, seguidamente, se comparaba la versión original con la reescritura, posibilitando así contrastar cada uno de los puntos de análisis.

Finalmente, se hizo una reflexión de los episodios de *Las tres mellizas* como hipertextos de los cuentos de hadas, donde se modifican una serie de elementos clave que permiten una reinterpretación moderna de la narración.

9.2.1.3. Discusión y resultados

Del análisis y exposición que hicieron los alumnos se desprenden interesantes consideraciones alrededor de elementos tan importantes como el espacio, la estructura, los protagonistas y el mito (la bruja y los cuentos de hadas). En todos los casos se apreció que el escenario más repetido es el familiar al principio y al final del capítulo, y el fantástico es mayoritario en las reescrituras de los cuentos de hadas. En cuanto a los protagonistas, se destacó tanto el aspecto físico como el psicológico. Por lo que se refiere al aspecto físico, las mellizas destacan por su imagen ambivalente, es decir, su imagen consigue un equilibrio entre la feminidad, simbolizada por el lazo de color en el pelo (Ana lo lleva rosa, Elena verde y Teresa azul), y la neutralidad de unos pantalones de peto gris, una pieza de vestir que llevan por igual niños y niñas. Este hecho constituye una verdadera innovación en la imagen de protagonistas femeninas.

En lo referente a cualidades y actitudes, las tres mellizas son inteligentes, imaginativas y autónomas. Nunca adoptan actitudes pasivas ni responden a estereotipos conformistas y dependientes. A menudo rompen las normas con travesuras inocentes, pero es precisamente esta transgresión lo que les permite viajar a los cuentos de hadas, donde la Bruja Aburrida las manda como castigo. Su valor y eficacia para resolver problemas tomando sus propias decisiones las convierten en protagonistas empoderadas que reescriben los cuentos de hadas, transformando escenarios y distintos aspectos de la narración, entre ellos, los propios personajes. En muchos de los episodios se puede observar cómo los personajes masculinos y los femeninos pasan por un proceso de desmitificación: los príncipes no son el hombre ideal y las princesas no son damas abnegadas, dóciles ni sumisas. Es el caso, por ejemplo, de *Las tres mellizas y Cenicienta*. En este episodio se presenta la versión de la tradición catalana, cuyo príncipe, un poco bobo, está arruinado y el amor de Cenicienta es terrenal.

A partir de estos resultados compartidos en el gran grupo, se generó un debate alrededor de la innovación que supusieron la serie y los libros de *Las Tres mellizas* en su momento y cómo todavía su modernidad está en vigor, por las tramas, los personajes y los valores que transmite al público infantil. A continuación, se discutió acerca de la importancia del rol femenino y masculino de los personajes, que se ofrecen como modelo de comportamiento a los lectores. Finalmente, la puesta en común se desvió hacia los hipertextos como opción para acercar los clásicos de la literatura infantil a los primeros lectores.

9.2.1.4. Conclusión

Gracias a la presente propuesta didáctica se ha conseguido aprender a valorar la función de la Literatura Infantil en la escuela durante la etapa de 0 a 6 años. Los alumnos han comprobado la fuerza que tiene la literatura como generadora de modelos sociales. Más allá de los elementos de análisis, los estudiantes manifestaron la necesidad de una reflexión conjunta, metaliteraria, para darse cuenta de en qué manera se ofrecen modelos de conducta a los niños a través de personajes de ficción.

Todos coincidieron en cómo era de interesante observar de qué manera en *Las tres mellizas y...* se modificaban los roles de todos los personajes. En primer lugar, las tres hermanas con una indumentaria moderna, femenina y a la vez transgresora, con una actitud vitalista, independientes y resolutivas, lo que les permite manejar el protagonismo de las historias sin necesidad de un protagonista chico, como acostumbraba a ser. Y, en segundo lugar, los personajes de los cuentos de hadas pasan por un proceso de desmitificación: los príncipes no son el amor ideal, atractivos, inteligentes y valientes, sino más bien unos chicos muy normales; asimismo, las princesas, al igual que las mellizas, no son chicas dulces y abnegadas, sino valientes y decididas.

En definitiva, a través de esta propuesta didáctica, los estudiantes de Didáctica de la Literatura Infantil han tomado consciencia del poder que ejercen los personajes y sus roles en la concepción de lo femenino y lo masculino que tienen los niños; con lo cual, han podido profundizar en aprender a valorar la función de la Literatura a edades tempranas, a la vez que mejoraban competencias tan importantes como la comunicativa y la de promover y facilitar aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de diferentes dimensiones, tales como la cognitiva, lingüística, emocional, motriz, social, filosófica, cultural y volitiva.

9.2.2. Una reescritura de *La Sirenita*: *La voz de la sirena* de Carme Riera

En el marco de la asignatura de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del doble grado de Educación Primaria e Infantil, se abordó el estudio del personaje mitológico de la sirena, a partir de la lectura comparada de dos obras: *La Sirenita*, de Hans Christian Andersen (1837) y *La voz de la sirena*, de Carme Riera (2015); con el objetivo principal de hacer reflexionar a los alumnos sobre el rol de los personajes femeninos en estas obras en concreto y en la literatura infantil y juvenil en general. Esta propuesta didáctica se llevó a cabo en un grupo de 38 alumnos, durante el curso 2016-2017.

Con *La voz de la sirena*, Riera pretende hacer una reescritura de *La Sirenita* de Andersen, con un claro mensaje feminista, a través de la desmitificación de una de las más grandes historias de amor romántico. La historia de la sirenita es un referente de la Literatura Infantil no solamente gracias a la obra del danés, sino también por la popularizada versión cinematográfica de Walt Disney (1989). Para conseguir su objetivo, Riera realiza un cambio clave: introduce un narrador en primera persona, protagonista. Desestima el narrador externo de Andersen y cambia la perspectiva del relato, con lo cual le da voz a la sirena, empoderándola y convirtiéndola, así, en dueña de su propia vida. Asimismo, todos los elementos nuevos contribuyen a reforzar una idea: desmitificar las historias de amor ideal de los cuentos de hadas y liberar las chicas de la *obligación* de ser princesas.

9.2.2.1. Objetivos y competencias

A través de esta propuesta didáctica se pretendió dar a conocer un personaje mitológico, como es la sirena, mediante dos obras hipertextuales: *La Sirenita*, de Andersen y *La voz de la sirena*, de Carme Riera. Asimismo, se quiso evidenciar la fuerza y la influencia de los personajes literarios y los roles que desarrollan en la educación de los niños; y, en consecuencia, hacer reflexionar sobre los roles y los estereotipos de los personajes femeninos en los clásicos infantiles y en sus reescrituras contemporáneas.

Con ello, se alcanzaron todos los objetivos que configuran el plan docente de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil. En primer lugar, los estudiantes ampliarían sus nociones fundamentales sobre LIJ; aprenderían a valorar las funciones de esta, sobre todo como generadora de modelos sociales, roles y estereotipos; y finalmente, adquirirían criterios de análisis y valoración de las obras pertenecientes a la LIJ.

Gracias a dichos objetivos, los estudiantes podían mejorar competencias transversales como la de ejercer la crítica y la autocrítica, emitiendo juicios razonados y comprometerse ética, personal y profesionalmente. Asimismo, las competencias específicas de la titulación también se desarrollarían como, por ejemplo, la competencia comunicativa oral y escrita, o la competencia que contempla motivar y potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral y promover el aprendizaje autónomo, partiendo de los objetivos y contenidos propios del nivel educativo, sin estereotipos establecidos ni prejuicios externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.

9.2.2.2. Metodología

La presente experiencia didáctica dio comienzo activando los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el personaje mitológico de la sirena: cuando hablamos de sirenas, ¿qué les viene a la cabeza? ¿Cuántas sirenas conocen? ¿Qué obras han visto o leído sobre sirenas? En su gran mayoría, los alumnos manifestaron su conocimiento y admiración por *La Sirenita*, de Walt Disney, para muchos de ellos una obra de referencia de su infancia. A partir de ese momento, se hizo necesario e inevitable introducir la

obra de Disney en la comparativa, pues constituye una pieza clave en su experiencia previa y su conocimiento de partida.

En esa misma sesión, se leyó de manera colectiva *La Sirenita*, de H. C. Andersen, haciendo especial énfasis en la protagonista, que se analizó a partir de las características propias de los personajes del Romanticismo: inadaptada, ensimismada e incomprensible, empujada hacia un destino trágico por culpa de un amor imposible.

Se terminó la sesión presentando el hipertexto de Carme Riera *La voz de la sirena* (2015) para que la leyeran de forma autónoma.

Unas semanas más tarde, se realizó una sesión de club de lectura para reflexionar sobre las dos obras, haciendo una comparativa también con la película de Disney. Los alumnos se sentaron en círculo para facilitar la comunicación entre sí. Se discutió sobre semejanzas y diferencias en la estructura narrativa, el ritmo narrativo, el público lector y el título. Pronto, la discusión derivó hacia las protagonistas de las tres versiones y sus respectivos roles y, en consecuencia, hacia los roles que desempeñan los personajes femeninos en la Literatura Infantil y Juvenil.

Al final de la sesión, se propuso a los estudiantes que elaboraran una breve reflexión acerca de la lectura comparada entre *La Sirenita* de Andersen, *La voz de la sirena* de Riera y, si lo consideraban oportuno, también sobre *La Sirenita* de Disney.

9.2.2.3. Discusión y resultados

A pesar de que todos los estudiantes conocían el personaje mitológico de la sirena, muy pocos habían leído *La Sirenita* de Andersen. La mayoría lo conocía por el largometraje de Disney *La Sirenita*; algunos pocos habían leído una adaptación del cuento del danés, pero nadie había leído su cuento original. A pesar de haber expuesto las características del Romanticismo y de la narrativa de Andersen, a todos sorprendió la muerte de la protagonista en el desenlace. Algunos estudiantes manifestaron su molestia e, incluso, indignación por el trágico final del cuento original, otros expusieron su perplejidad ante un final tan distinto.

Durante la sesión de club de lectura, cuyo objetivo era establecer enlaces entre el cuento del danés y la obra contemporánea (y Disney), afloraron reflexiones muy interesantes.

La primera diferencia que pusieron de manifiesto fue el cambio de narrador para aproximarse al lector. De modo que el narrador omnisciente de Andersen, Riera lo convierte en un narrador en primera persona, protagonista. También destacaron una actualización de elementos circunstanciales que permiten aproximar el texto al lector contemporáneo como, por ejemplo, los estudios y empleos de las hermanas o el hecho de que sus padres estén divorciados. Todas las modificaciones contribuyen a convertir la historia de una heroína romántica en la historia de una joven del siglo XXI. Para reforzar esta reinterpretación, la estructura narrativa también sufre un cambio sustancial: la fase del enamoramiento en Riera es más breve, la sirena es impaciente y sube con urgencia a la superficie, a pesar de los consejos de la maga. La parte más larga de la novela es la convivencia

entre la sirena y el príncipe, quien también se presenta con actitudes y actos propios de la adolescencia. Es egoísta, narcisista y manipulador. No quiere casarse con la sirena ni tener una relación amorosa con ella, pero le gusta tenerla cerca. De modo que entre ellos se establece una relación amorosa viciada y de dependencia, convirtiendo el enamoramiento en una “prisión en libertad” (Riera, 2015, pág. 55).

Al igual que en el caso de *La Sirenita* de Andersen, el alumnado manifestó su decepción con el final trágico de la novela, debido a que están poco habituados a obras con finales tristes.

Al final de la sesión se derivó la discusión hacia los estereotipos y los roles que desarrollan las tres sirenas, y también los personajes femeninos en la Literatura Infantil y Juvenil en general. Por un lado, Andersen crea un personaje eminentemente romántico, una heroína que protagoniza una historia de amor imposible y final trágico. Por otro lado, Disney presenta un personaje tierno, entrañable, que renuncia a todo para poder casarse con el príncipe, lo cual logra. Finalmente, Riera esboza un personaje contemporáneo, una adolescente impaciente que se precipita, sacrificándolo todo por alguien a quien apenas conoce, lo cual le lleva a involucrarse en una relación dañina de la que no puede escapar.

Véanse algunas de las reflexiones que los alumnos entregaron después de las sesiones en gran grupo y que muestran algunas de las ideas que aparecieron en las sesiones de grupo:

“Esta historia (Riera) desde mi punto de vista plasma la distancia entre los sueños y la realidad y nos transmite la siguiente moraleja: tenemos que querernos a nosotros mismos antes de amar a otros y si no procuras por ti, nadie lo hará” M.D.T.

“Acostumbrada a la versión dulce de Walt Disney, con La voz de la sirena de Carme Riera he podido ver una sirena rebelde, con carácter, pasional y, en definitiva, más próxima y real al que sería el perfil de mujer del siglo XXI.” B.L.A.

“Si bien ya tenemos claro que el paso del tiempo demuestra que la vida no es un cuento de princesas donde los finales siempre son felices, La voz de la sirena lo ejemplifica nuevamente y sin embudos. Nos demuestra que no todos los amores son eternos; que es importante amarnos a nosotros mismos y tener autodeterminación para no dejar que los demás dominen nuestra vida ni nos condicionen en ningún momento. Así pues, deshacernos de una vida para atarnos a otra para siempre no es ninguna solución. Una lección muy bonita que me llevo de la lectura.” A.C.B.

De este modo, a través de la lectura comparada, los alumnos pudieron ver los diferentes roles que ejercen las sirenas en los distintos hipertextos y qué modelos se están ofreciendo a los niños y jóvenes en estas obras en función de la intencionalidad del autor. A pesar de ser la misma historia y los mismos personajes, en Andersen se halla una heroína romántica, propia de su tiempo, en Disney una princesita al uso, y en Riera a una adolescente contemporánea, gracias a la voluntad de la escritora de hacer una reescritura en clave feminista.

9.2.2.4. Conclusión

A través de la presente propuesta didáctica los estudiantes trabajaron todos los objetivos de la asignatura, que son los tres ejes sobre los cuales gravitan los contenidos y actividades de Didáctica de la LIJ: adquirieron nociones fundamentales sobre LIJ; incorporaron criterios de análisis y valoración de las obras para saber si son adecuadas y oportunas para leer entre los 6 y los 12 años; y aprendieron a valorar las funciones de la LIJ, sobre todo como generadora de modelos sociales, a partir de los estereotipos y los roles de sus personajes.

Aunque todos los estudiantes conocían el personaje de la sirena, muy pocos sabían su origen mitológico. Todos conocían la película de Disney, con lo cual partimos de esta como conocimiento previo de la propuesta didáctica. Con la lectura de Andersen y más tarde de Riera, los estudiantes pudieron reflexionar sobre las funciones del hipertexto, los cambios en función de la época en que se escribe una obra o de la intencionalidad de su autor. El uso de la lectura comparada resultó ser una herramienta poderosa para que reflexionaran en torno a un tema tan delicado como los roles y los estereotipos, en relación con la igualdad de género. Al contrastar las distintas sirenas en sus respectivos hipertextos, pudieron identificar los modelos que se estaban ofreciendo a los niños y reconocieron que sin la comparativa quizá les habrían pasado inadvertidos algunos aspectos fundamentales de la caracterización de las sirenas. A partir de aquí se pudo reflexionar mejor acerca del poder que tiene la Literatura Infantil y Juvenil para crear modelos femeninos y masculinos, cómo los lectores infantiles toman los personajes de sus libros como modelos a seguir y los trasladan a su realidad.

En definitiva, se puede concluir que la propuesta didáctica alcanzó sus objetivos y promovió una reflexión individual y colectiva acerca de la igualdad de género a partir de los personajes femeninos de la LIJ, a partir de la lectura comparada de tres hipertextos que permitieron evidenciar los distintos roles que adquieren sus protagonistas y los tres modelos distintos que suponen para los pequeños lectores.

9.3. Conclusiones

A partir de las dos propuestas didácticas presentadas, los estudiantes del grado de Educación Infantil y del doble grado de Educación Infantil y Primaria profundizaron en los contenidos, objetivos y competencias del plan docente de sus respectivas asignaturas, a la vez que se abordaba un tema tan delicado y actual como es la igualdad de género, desde la reflexión metaliteraria sobre los personajes femeninos que se encuentran en la literatura para niños y jóvenes.

En ambos casos se han utilizado hipertextos para analizar el rol que desarrollan distintos personajes femeninos de cuentos populares y de autor, que forman parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad.

Por un lado, los alumnos de Educación Infantil visualizaron distintos capítulos de *Las Tres Mellizas* y... para a continuación hacer una lectura comparada con las obras originales y, finalmente, reflexionar en gran grupo acerca de unos elementos literarios determinados. Por otro lado, los alumnos de Educación Infantil y Primaria hicieron un ejercicio de lectura comparada entre *La Sirenita* de Andersen y *La voz de la sirena* de Riera. En este caso, analizaron semejanzas y diferencias entre ambas obras y, especialmente, entre las dos protagonistas y los distintos roles que desempeñan, a través de la reflexión en gran grupo e individual y por escrito de cada uno de los alumnos.

La lectura comparada entre obras originales e hipertextos ha constituido una potente herramienta para inducir en los estudiantes la reflexión sobre cuestiones literarias y éticas. Volver a leer los cuentos de su infancia y compararlos con los hipertextos permitió hacer una reflexión significativa desde sus recuerdos. Tomaron conciencia de la potente fuerza de la literatura para proyectar modelos de conducta femeninos y masculinos, a partir de la caracterización de los personajes y sus modos de proceder. Ambas secuencias didácticas les condujeron a la toma de conciencia de la necesidad de trabajar la igualdad de género también a partir de la literatura, empezando por ser críticos con estereotipos como las princesas y los príncipes de los cuentos de hadas que perpetúan roles tradicionales y discriminatorios.

En definitiva, a través de las dos secuencias didácticas se vincularon objetivos y competencias transversales y específicas de los dos grados de Educación, relacionándolos con el área de la didáctica de la literatura, la educación literaria y con un asunto tan trascendente y actual como la igualdad de género. Así, los estudiantes aumentaron sus nociones sobre literatura infantil y juvenil, valoraron las funciones que desarrolla y adquirieron criterios de análisis y valoración, dándose cuenta, de este modo, de la importancia que tiene la selección de textos para los lectores en edad de formación. Por todo lo anteriormente expuesto, se puede concluir que ambas secuencias didácticas fueron provechosas y significativas para el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Barcelona.

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?* Association Européenne Du Cote des Filles.
- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas?* Association Européenne Du Côté des Filles.
- Díaz-Plaja, A. (2011). *Escrito y leído en femenino: novelas para niñas. Análisis y valoración de su contexto*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- Lluch, G. (1999). L'èxit de Les tres bessones. *Faristol*, 34, 6-10.
- Molina, M. (1996). El personaje femenino en la literatura infantil y juvenil española contemporánea. Cantero, F.J. (ed) *Didáctica de la lengua para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 869-871.
- Olid, B. (2009). *Les heroïnes contraataquen*. Lleida: Pagès Editors.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Showalter, E. (1989). *Introduction. Alcott, L.M. Little women*. Nueva York: Penguin Books.

Capítulo 10

Give a girl an education...

La situación social de la mujer y la educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen

Dr. Miguel Ángel Jordan Enamorado
Jane Austen Society España

10.1. Introducción

Han transcurrido más de doscientos años desde el fallecimiento de Jane Austen y, sin embargo, ni sus obras ni los temas que en ellas se tratan han perdido actualidad. Austen cuenta con millones de lectores, muchos de los cuales son auténticos fans que no solo leen y releen las novelas de esta autora, sino que mantienen una actitud activa, participando en diferentes foros —virtuales o presenciales—, asistiendo a conferencias, creando clubes de lectura, etc. Y qué decir del ingente número de adaptaciones cinematográficas y televisivas de sus obras. Se cuentan por decenas las películas y series que recrean, con mayor o menor fidelidad, alguna de sus tramas, o simplemente las toman como punto de partida o de referencia. Mash-ups, Spin Offs, web series... Términos acuñados en las últimas décadas y ya aplicables a las creaciones de Austen: *Orgullo y Prejuicio y Zombies*, *La muerte llega a Pemberley*, *The Lizzy Bennet diaries* o *Emma Approved*, son algunos de estos productos audiovisuales que ponen de manifiesto la versatilidad y actualidad de las obras de Austen.

Pero esta actualidad no radica tan solo en el éxito de estas novelas, que se reeditan año tras año y que cada vez cuentan con más traducciones. Algunos de los temas que se tratan en estas obras siguen vigentes en nuestra sociedad, y tanto las reflexiones de Austen, a través de su narrador y de sus personajes, como su incisiva y elegante crítica social nos aportan una perspectiva de gran interés.

No es extraño encontrar opiniones divergentes, cuando no opuestas, sobre el modo de pensar de Austen. Algunos la etiquetan como conservadora mientras que otros la catalogan como feminista. Hay quien dice que fue una mujer adelantada a su tiempo mien-

tras que no faltan voces que la critican por ser una defensora del patriarcado. Se han realizado lecturas de sus obras desde casi todas las perspectivas posibles y se han entresacado los más diversos sentidos de algunas palabras y conductas de sus personajes. ¿Hay alguna explicación para esto? Por supuesto, del mismo modo que ocurre con otras obras literarias y otras manifestaciones artísticas, las novelas de Austen son recibidas de modo distinto por los diferentes sujetos que se enfrentan a ellas. La experiencia personal, la educación recibida, el contexto sociocultural y otros factores, influyen en nuestra percepción. El significado de una obra no recae tan solo en lo que en ella se cuenta, sino en el modo en el que la entiende el lector (Fish, 1980). Por eso no es de extrañar que haya opiniones enfrentadas sobre Austen y sobre otros muchos autores. Especialmente, sobre aquellos que no manifiestan sus opiniones abierta e inequívocamente en sus trabajos.

Jane Austen no es una escritora social. En sus obras no encontramos una denuncia airada de las injusticias del contexto sociocultural en el que se enmarcan sus novelas, que es el mismo que le tocó vivir a ella. Tampoco es una escritora romántica, como mucha gente cree, sobre todo aquellos que la conocen tan solo por las adaptaciones cinematográficas de sus libros. Sus obras no pueden ser catalogadas como novelas románticas; sería mucho más acertado definirlas como novelas de personajes. Austen no habla de grupos, sino de personas. Jane Austen no es una escritora social, sino personalista. La persona, cada persona, es su campo de estudio, su tema, su objetivo y su fuente de inspiración. En sus novelas se nos habla del universo que es cada personaje, de las relaciones entre cada uno de ellos y de cómo estas relaciones sacan lo mejor y lo peor de cada uno. En sus obras no hay buenos y malos, aunque lo pueda parecer a primera vista. Austen no condena a sus personajes, los muestra tal y como son, poniendo de manifiesto sus motivaciones, sus virtudes y defectos, y las circunstancias que les han llevado a ser como son. Ella se limita a mostrar, y somos los lectores los que nos erigimos como jueces. Y por eso no es de extrañar que haya percepciones tan diferentes aunque el punto de partida sea el mismo.

Como acabamos de decir, Austen no es una escritora social, sin embargo, sus obras se encuadran en un momento concreto de la historia y en una sociedad en concreto. Una sociedad que ella conocía bien, porque era el marco de su día a día. Y, a pesar de que su existencia transcurrió fundamentalmente en un entorno familiar, su capacidad de percepción le permitió profundizar en los entresijos del entramado sociocultural de su época, y su inteligencia preclara captó las incoherencias, las injusticias, y la insensatez inherentes a esa sociedad y a esa cultura. La mirada penetrante de Austen logró superar la barrera de las apariencias y alcanzar el meollo de la sociedad británica de la Regencia. Ahí encontró materia más que suficiente para elaborar sus novelas, en las que logró reflejar, con la fidelidad de una miniaturista, las virtudes y defectos de su mundo, con una actitud serena y, hasta cierto punto, imparcial. Hasta cierto punto, ya que no es posible encontrar la imparcialidad absoluta ni la objetividad plena.

Austen fue una mujer escritora en un momento en el que ambas circunstancias suponían una limitación. Ella era consciente de este hecho y tanto en sus obras como en su correspondencia personal encontramos algunos desahogos de su frustración y cansancio al encontrarse con las barreras sociales de su época. Pero no malgastó sus fuerzas con lamentos estériles, sino que decidió seguir adelante, sin permitir que las trabas sociales la detuvieran. Y, como es lógico, su experiencia personal tiene un peso específico en su modo de reflejar la sociedad de su tiempo. Por eso, su actitud no es imparcial, pero tampoco manipuladora. Es la de Austen la actitud de una persona bien informada que muestra la realidad desde su punto de vista, incidiendo de un modo especial en aquellos puntos que ella considera más relevantes. Ella no denuncia directamente, no alza la voz, ni pone el grito en el cielo. Austen se limita a mostrar. Nos pone delante de los ojos lo que quiere que veamos, y nos señala aquello que, de otro modo, podría pasar inadvertido. Su actitud no es la del crítico, sino la del guía. Nos lleva de la mano por su entramado social y dirige nuestra mirada hacia los aspectos que quiere que conozcamos y sobre los que nos invita a reflexionar. Nos ofrece ejemplos diversos, a través de personajes concretos. Nos muestra el mundo en cada persona. Nos explica las normas sociales y algunos aspectos de la regulación vigente, pero no de un modo abstracto, sino como parte de la vida cotidiana de sus protagonistas. Austen no habla de lo general, le gusta más lo concreto. Por eso sus obras no pasan de moda.

Los tiempos cambian, los regímenes caen, la sociedad evoluciona, las modas son pasajeras y la historia es cíclica, pero la persona permanece. Cada persona es un mundo y este es el campo de acción de Austen. Por eso es tan fácil adaptarla a cualquier sociedad, por eso existen versiones de sus novelas ambientadas con éxito en pleno siglo XXI. Por eso podemos servirnos de sus obras para aprender del pasado, entender el presente y trabajar por un futuro mejor. Y ese es el objetivo de este capítulo. En las siguientes páginas abordaremos un tema de gran interés y actualidad: la posición social de la mujer, la igualdad de oportunidades y algunas propuestas para el futuro. Es un tema candente en pleno siglo XXI, y lo abordaremos retrocediendo más de doscientos años. Haremos un viaje en el tiempo y realizaremos un recorrido por la Inglaterra de finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX de la mano de Jane Austen.

10.2. Trabajos y oficios

Antes de abordar el tema de la posición de la mujer en la época de la Regencia, realizaremos un breve recorrido por las diversas posibilidades que se le ofrecían a los jóvenes de familias socialmente bien posicionadas. De ese modo, nos será más sencillo percibir el contraste entre unos y otras.

A los lectores actuales suele llamarles la atención la gran cantidad de tiempo de ocio del que disponen los protagonistas de las historias de Austen. Parece que estos personajes se dedican tan solo a pasear, visitarse unos a otros, organizar excursiones al campo, asistir a bailes, alojarse en casas de amigos y familiares durante semanas o incluso meses, tomar las aguas en Bath, ir de compras, etc. En ocasiones se habla de viajes de negocios, pero

tampoco da la impresión de que los que los protagonizan se vean encorsetados por una apretada agenda. La pregunta habitual que se hacen muchos lectores es: “¿pero es que esta gente no trabajaba?”. Y la respuesta podría ser: “no, si podían evitarlo”.

Al leer estas obras comprendemos que trabajar para lograr un sustento era la última opción, el último recurso cuando todos los demás habían fracasado. Un joven de buena familia podía dedicarse a ciertas profesiones, pero era más para ocupar su tiempo que por necesidad. Cualquiera persona, en general, podía desarrollar algunas actividades, pero siempre por gusto, para cultivar sus aficiones o mostrar sus destrezas. De ese modo, el trabajo sería algo digno y no una esclavitud que acabara con la salud y estropearía la apariencia del que lo realizaba. Esta viene a ser la visión que se nos transmite en *Persuasión* a través de la señorita Clay, que responde así a la queja de Sir Walter Elliot, siempre tan preocupado por el aspecto físico.

Es cierto que el mar no embellece, y que los marinos envejecen antes de tiempo; lo he observado a menudo; pierden en seguida su aspecto juvenil. Pero ¿acaso no sucede lo mismo con muchas otras profesiones, tal vez con la mayoría? Los soldados en servicio activo no acaban mucho mejor; y hasta en las profesiones más tranquilas hay un desgaste y un esfuerzo del pensamiento, cuando no del cuerpo, que raras veces sustraen el aspecto del hombre de los efectos naturales del tiempo (...). [...]. Solo los pocos que no necesitan ejercer ninguna pueden vivir de un modo regular, en el campo, disponiendo de su tiempo como se les antoja, haciendo lo que les da la gana y morando en sus propiedades, sin el tormento de tener que ganarse el pan. Como digo, esos son los únicos que pueden gozar de los dones de la salud y del buen ver hasta el máximo (pág. 26).

Un ejemplo claro de lo que esto significaba para los jóvenes lo tenemos en Edward Ferrars, uno de los personajes principales de *Sense and sensibility*. En una visita a la familia Dashwood, el bondadoso caballero se muestra con un estado de ánimo bastante decaído. A achacando esta falta de espíritu a la ausencia de actividad, la señora Dashwood, que había inculcado en sus hijas el aprovechamiento del tiempo, adopta una actitud maternal hacia su invitado y le recomienda que busque un empleo, no para ganar dinero, sino para tener algo que hacer. En la respuesta de Edward se reflejan perfectamente las posibilidades que se les abrían a los jóvenes de alta cuna, las opiniones de distintos sectores de la sociedad, las consecuencias de elegir uno u otro camino, y la actitud de muchos de ellos a la hora de escoger una ruta profesional.

Nunca pudimos ponernos de acuerdo en la elección de una profesión. Yo siempre preferí la iglesia, como lo sigo haciendo. Pero eso no era bastante elegante para mi familia. Ellos recomendaban una carrera militar. Eso era demasiado, demasiado elegante para mí. En cuanto al ejercicio de las leyes, le concedieron la gracia de considerarla una profesión bastante decorosa; muchos jóvenes con despachos en alguna Asociación de Abogados de Londres han logrado una muy buena llegada a los círculos más importantes, y se pasean por la ciudad conduciendo calesas muy a la moda. Pero yo no tenía ninguna inclinación por las leyes, ni siquiera en esta forma harto

menos abstrusa de ellas que mi familia aprobaba. En cuanto a la marina, tenía la ventaja de ser de buen tono, pero yo ya era demasiado mayor para ingresar a ella cuando se empezó a hablar del tema. (pág. 105).

Caso distinto sería el de los hijos de familias de buena posición, pero que —al no ser los principales herederos— se veían obligados a buscar un empleo que les permitiera mantener su ritmo de vida sin descender, más de lo imprescindible, en la escala social. En el ejemplo anterior hemos visto las posibilidades que se barajaban, y en el siguiente —extraído de *Mansfield Park*— las entenderemos con más detalle, al escuchar la conversación entre Edmund Bertram y Mary Crawford.

—De modo que va a convertirse usted en un sacerdote, Mr. Bertram. Es una sorpresa para mí.

—¿Por qué había de sorprenderla? Tenía usted que suponerme destinado a alguna profesión, y pudo darse cuenta de que yo no era abogado, ni militar, ni marino.

—Muy cierto; pero, en definitiva, no se me había ocurrido. Y ya sabe usted que suele haber un tío o un abuelo que deja una fortuna al segundón de una familia.

—Una costumbre muy encomiable —dijo Edmund—, pero no universal. Yo soy una de las excepciones y, por serlo, debo hacer algo por mi cuenta.

— Pero, ¿por qué ha de ser clérigo? Yo creí que, en todo caso, eso era el destino del hermano más joven, cuando había muchos otros con derecho de prioridad en la elección de carrera (pág. 310).

Es decir, si no hay un familiar que deje una buena suma para el segundo hijo, este tendrá que buscar un trabajo. ¿Cuál? La Iglesia, la ley, el ejército o la marina (importante distinción que quizás se nos escapa hoy en día) son las propuestas que encontramos repetidas. Por lo que dice Mary, la Iglesia era el lote del más pequeño, los restos del pastel que habían dejado sus hermanos. Salvo en el caso de unos pocos que, como Edmund, entraban en ese camino por convicciones propias.

Si en el caso de los hijos nacidos después del heredero hemos visto que las circunstancias podían obligarles a seguir caminos que hubieran preferido no recorrer; en el siguiente apartado, al hablar de la situación en la que quedaban las hijas, veremos que estas circunstancias son aún más complicadas.

10.3. Situación social de la mujer

La mayoría de lectores actuales desconocen las normas legales que regían la sociedad en la que vivió Jane Austen. Pero, en sus novelas, esta autora, sin necesidad de grandes explicaciones, logra que comprendamos la indefensión en la que se veían inmersas algunas mujeres tras el fallecimiento de un esposo o padre.

Al depender exclusivamente de las rentas y propiedades, y no del salario de un trabajo, los testamentos se convertían en auténticas sentencias para algunos o en golpes de fortuna para otros.

Una familia podía verse despojada de su hogar en favor de un tercero si no contaban con un hijo varón. Tal es el caso que se nos muestra en *Pride and Prejudice*, y la razón por la que la señora Bennet está tan empeñada en que su hija Lizzy acepte la oferta de matrimonio del señor Collins, futuro poseedor de Longbourn, hogar de los Bennet mientras viva el cabeza de familia.

—¡Oh, querido! —se lamentó su esposa—. No puedo soportar oír hablar del tema. No menciones a ese hombre tan odioso. Es lo peor que te puede pasar en el mundo, que tus bienes no los puedan heredar tus hijas. De haber sido tú, hace mucho tiempo que yo habría hecho algo al respecto.

Jane y Elizabeth intentaron explicarle por qué no les pertenecía la herencia. Lo habían intentado muchas veces, pero era un tema con el que su madre perdía totalmente la razón; y siguió quejándose amargamente de la crueldad que significaba desposeer de la herencia a una familia de cinco hijas, en favor de un hombre que a ninguno le importaba nada (pág. 81).

Ciertamente, en este caso, el lector se siente inclinado a dar la razón a la señora Bennet, y nos resulta muy difícil imaginar que algo así pudiera ocurrir en la actualidad. Sin embargo, conocer esta circunstancia nos llevará a ser más comprensivos con la obsesión de esta madre por casar cuanto antes a sus cinco hijas, y procurarles un futuro estable a ellas y a sí misma.

Como acabamos de ver, la legislación de la época limitaba en ocasiones la capacidad de maniobra de los cabezas de familia, que podían llegar a sus últimos momentos con la angustia de saber que los suyos quedaban en una situación precaria, aunque hasta entonces hubieran vivido con desahogo. No estamos hablando de los que siempre habían sido pobres, sino de familias adineradas, pero atadas por lazos legales a la hora de redactar el testamento. En esos casos, las mujeres dependían de la benevolencia de los herederos, que no tenían más obligaciones que las que les dictara su conciencia. Así sucede, en *Sense and sensibility*, con el padre de Elinor y Marianne, que en su lecho de muerte arranca la promesa de su hijo de que este velará por su familia.

Tan pronto se supo que la vida del señor Dashwood peligraba, enviaron por su hijo y a él le encargó el padre, con la intensidad y urgencia que la enfermedad hacía necesarias, el bienestar de su madrastra y hermanas. El señor John Dashwood no tenía la profundidad de sentimientos del resto de la familia, pero sí le afectó una recomendación de tal índole en un momento como ése, y prometió hacer todo lo que le fuera posible por el bienestar de sus parientes (pág. 7).

Como sabemos, esta buena voluntad se queda tan solo en eso, bajo la influencia de la señora de John Dashwood, que consigue silenciar la conciencia de su marido con razonamientos mezquinos y egoístas. En vistas de esta situación, no es de extrañar que el

matrimonio se viera como la única vía de subsistencia para aquellas mujeres que no tuvieran la suerte de contar con una gran fortuna personal.

¿Qué ocurría, entonces, con aquellas chicas de buena familia que no contaran con rentas propias ni recibieran proposiciones de matrimonio de caballeros solventes? Lo cierto es que las opciones para las jóvenes eran escasas. Mientras hubiera alguna renta, podrían tratar de ajustarse a esa cantidad, viviendo lo más dignamente que pudieran dentro de su estrechez. Pero, en el caso de que no contaran con recursos económicos, se verían abocadas a un matrimonio no tan ventajoso —el afecto en este caso sería aún más secundario—, pero al menos suficiente para subsistir, o tendrían que buscar algún empleo que les proporcionara un mínimo de ingresos y que, dentro de lo posible, no las hundiera socialmente. Como podemos ver en *Emma*, la enseñanza parece ser la salida más airosa para estas mujeres. Ya fuera como institutriz privada —tal hubiera sido el caso de Jane Fairfax, de no haberse casado con Frank— o como maestra de escuela —que había sido el camino escogido por la señora Goddard—.

En cualquier caso, se trataba de una situación complicada, que la misma Jane Austen conoció en primera persona, ya que, aunque nunca llegaron a pasar necesidad, tanto ella como su madre y su hermana Cassandra, dependieron de la ayuda de sus hermanos —que no les faltó en ningún momento— debido a los escasos recursos con los que contaron tras la muerte del Reverendo George Austen.

10.4. La educación de las jóvenes

En un interesante e ilustrativo estudio de Deborah Simonton, incluido dentro del libro de Hannah Barker, que se encuentra referenciado en la bibliografía, se explica con detalle cuál fue la situación del sistema educativo británico durante el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Este estudio nos servirá para contextualizar la información extraída de las novelas de Austen, que ofreceremos algo más adelante.

Como ya hemos visto, la sociedad británica y, en concreto la inglesa, estaba claramente dividida en diferentes niveles sociales, por lo que cada persona partía de un punto diferente en función de su nacimiento y era muy difícil que lograra ascender socialmente. Este determinismo social se veía correspondido en el sistema educativo y, por lo tanto, las jóvenes que acudían a una escuela recibirían un tipo de educación u otro en función de su situación socioeconómica. Las niñas de buena familia recibían una formación orientada a la adquisición de buenas maneras y principios morales. Mientras que a las pertenecientes a clases sociales más modestas se les ofrecían unos conocimientos y destrezas que pudieran servirles para ganarse la vida y contribuir a la economía familiar en el futuro.

A pesar de la existencia de algunas escuelas, la mayor parte de la educación se administraba en los hogares y, habitualmente, esta tarea recaía sobre las madres de familia. Por esta razón, se vio la necesidad de ofrecer una buena formación a las jóvenes para que, de ese modo, pudieran educar correctamente a su prole y, en especial, a sus hijas.

En el caso de las jóvenes de clase social baja, las oportunidades de recibir cierta educación dependían de la capacidad y del interés de la familia. Si eran capaces de pagar cierta suma de dinero, las niñas podrían asistir a alguna escuela parroquial o algún colegio rural y recibir una educación muy semejante a la de los niños, al menos en las primeras etapas.

En las escuelas dominicales, se enseñaba principalmente a leer y escribir, como medio de promoción social y como instrumento para adquirir cierta formación religiosa. Sin embargo, en las siguientes etapas, la educación de niños y niñas difería. El curriculum de los chicos incluía lectura, escritura y aritmética; mientras que el de las chicas se fundamentaba en la lectura, la religión y la costura. No obstante, no se trataba de un sistema cerrado y algunas niñas continuaban con asignaturas que iban más allá de las previstas para ellas. Además, en estas enseñanzas se incluían ciertas prácticas laborales que les permitían ganar algo de dinero y, fundamentalmente, adquirir destrezas que les facilitarían encontrar trabajo. En el caso de las jóvenes, la destreza más importante era la costura, ya que les servía para llevar a cabo diferentes labores tanto en su vida doméstica como en el mundo laboral.

En el caso de las familias de buena posición social y económica, aunque existían escuelas para señoritas, la educación solía impartirse mayoritariamente en el propio hogar. En un principio, solía ser la madre la encargada de educar a sus hijas, pero con el tiempo fue ganando en relevancia el papel de las institutrices. Curiosamente, la diferencia educativa entre chicos y chicas estaba más marcada en las clases sociales elevadas. Mientras que los niños solían recibir una formación académica, que podía incluir algunos años en la universidad; la formación de las niñas se orientaba a convertirlas en unas jóvenes cultivadas, que resultaran de atractivo para los caballeros y pudieran ser buenas esposas, madres y administradoras del hogar. Dicho de otro modo, la educación era una preparación para el mercado matrimonial, en el que las jóvenes deberían competir entre sí para conseguir un buen partido.

El curriculum de las jóvenes de alta alcurnia se componía de asignaturas como costura, conversación educada, baile, música, dibujo, pintura, francés, quizás italiano, y algunas nociones de historia, geografía y astronomía para ser capaces de mantener una conversación agradable.

Es decir, la educación tenía una posible doble finalidad. Preparar a las jóvenes para lograr un buen matrimonio o, en caso de que este plan fallara, formarlas para que fueran institutrices. Y esto, según Hannah More (1799), explicaba la abundancia de esposas superficiales y profesoras incultas. Junto a Hannah More, durante la segunda mitad del siglo XVIII, comenzaron a escucharse algunas voces femeninas que reclamaban una revisión en los contenidos de la educación de las jóvenes. Elizabeth Hamilton (1819) insistió en la necesidad de formar en principios morales y no solo en buenas maneras. Por su parte, Maria Edgeworth (1799) defendió que las jóvenes recibieran una educación de utilidad, que incluyera las ciencias y sacara a las niñas de su ignorancia. Mary Wollstonecraft (1792) se unió a la condena de lo que Hannah More definió como

un frenesí por las habilidades —This phrenzy of accomplishments—. More denunciaba que solo se las educaba para el periodo de la juventud y la belleza. Tanto More como Wollstonecraft propugnaban una educación integral de la mujer, que no se centrara tanto en un papel secundario y temporal como en la necesidad de convertirlas en una parte importante de la sociedad. Junto con Catherine Macaulay (1790), insistieron en que no debería existir una disparidad entre los contenidos de la educación de hombres y mujeres. Este impulso dio su fruto y a comienzos del siglo XIX comenzaron a producirse algunos cambios en la oferta educativa para las jóvenes (young women en vez de ladies) en la que se insistía en los conocimientos útiles.

Tras este breve recorrido por la evolución de los planteamientos educativos en la sociedad británica de los siglos XVIII y principios del XIX, vamos a comprobar la visión que Austen nos ofrece de este aspecto de la sociedad de su tiempo.

10.5. La educación de las jóvenes en las novelas de Jane Austen

La búsqueda del sistema de enseñanza perfecto es un tema de eterna actualidad. Los modelos se relevan por razones políticas o sociales. Se importan estrategias de diferentes países y se experimenta con los avances de la pedagogía. Los resultados no siempre están a las alturas de las expectativas, a pesar del dinero invertido en estudios, metodologías y nuevos materiales.

Los centros educativos vanguardistas, en los que se cuenta con los últimos medios tecnológicos y se emplean términos novedosos para explicar situaciones y procedimientos, son vistos con cierto escepticismo por los educadores experimentados, que confieren el protagonismo a las personas, más que a los instrumentos o recursos pedagógicos.

La señora Goddard era maestra de escuela, no de un colegio ni de un pensionado, ni de cualquier otra cosa por el estilo en donde se pretende con largas frases de refinada tontería combinar la libertad de la ciencia con una elegante moral acerca de nuevos principios y nuevos sistemas, y en donde las jóvenes a cambio de pagar enormes sumas pierden salud y adquieren vanidad, sino una verdadera, honrada escuela de internas a la antigua, en donde se vendía a un precio razonable una razonable cantidad de conocimientos... (pág.16).

Esta es la presentación de la escuela de la señora Goddard, mostrada como un lugar fiable en contraste con otros sitios de gran renombre, pero escasa credibilidad. Al texto anterior le faltan algunas líneas que ofrecemos a continuación.

... y a donde podía mandarse a las muchachas para que no estorbaran en casa, y pudieran conseguir una pequeña educación sin ningún peligro de que salieran de allí convertidas en prodigios (Ibid.).

Con su concisión e ironía habitual, la autora nos ofrece su punto de vista sobre la educación de las chicas jóvenes en su época. Como ya se ha comentado en el apartado anterior, las familias de buena posición, no enviaban a sus hijas para que adquirieran

unos conocimientos que les permitieran ganarse la vida en el futuro, sino para que adquirieran ciertas destrezas que las harían más valiosas en el mercado matrimonial.

En las obras de Austen se nos muestran con frecuencia conversaciones en las que se hace referencia a alguna chica y se decora su descripción con el adjetivo “accomplished”, al que hacía referencia Hannah More, y que tiene un significado muy amplio, como podremos observar en el siguiente diálogo, extraído de *Pride and Prejudice*, entre la señorita Bingley, el señor Darcy y Elizabeth Bennet.

—Entonces observó Elizabeth— debe ser que su concepto de la mujer perfecta es muy exigente.

—Sí, es muy exigente. —¡Oh, desde luego! exclamó su fiel colaboradora—. Nadie puede estimarse realmente perfecto si no sobrepasa en mucho lo que se encuentra normalmente. Una mujer debe tener un conocimiento profundo de música, canto, dibujo, baile y lenguas modernas. Y además de todo esto, debe poseer un algo especial en su aire y manera de andar, en el tono de su voz, en su trato y modo de expresarse; pues de lo contrario no merecería el calificativo más que a medias.

—Debe poseer todo esto —agregó Darcy—, y a ello hay que añadir algo más sustancial en el desarrollo de su inteligencia por medio de abundantes lecturas.

—No me sorprende ahora que conozca sólo a seis mujeres perfectas. Lo que me extraña es que conozca a alguna (pág. 53).

Como se puede comprobar, se trataba de una educación dirigida sobre todo a las artes, aunque el señor Darcy añade un matiz importante y no del todo habitual, que parece corresponder a la voz de la autora, al requerir también amplias lecturas que formen la mente de las jóvenes.

De Jane Austen sabemos que asistió a dos escuelas en su primera infancia, pero que adquirió la mayoría de sus conocimientos y destrezas en su casa, con la orientación de su padre y una amplia biblioteca a su disposición. Esto se ve reflejado en algunas obras, como es el caso de *Pride and Prejudice* y *Sense and Sensibility*. En el primero, se nos cuenta que las Bennet no contaron con ninguna institutriz y en el segundo, además de esto, se nos insiste en la idea de que estas jóvenes siempre estaban muy atareadas, y hallaban un gran placer en la lectura, el dibujo y la música.

De estas tres disciplinas, encontramos múltiples referencias en las obras que estamos estudiando. Es muy interesante comprobar la importancia que tenían en la vida cotidiana de sus protagonistas y el valor que se le confería tanto a la destreza en dichas artes como a la capacidad de apreciarlas. A continuación, ofreceremos un breve elenco de ejemplos en los que se habla de estas disciplinas.

10.5.1. Los libros

Ya hemos comentado el valor educativo de la lectura. Una buena selección de libros puede ser un camino directo a la adquisición de una cultura amplia, buen raciocinio y el fundamento para unas ideas sólidas. Así se nos muestra en *Mansfield Park*, cuando,

poco después de que Fanny sea acogida por la familia de su tío, Edmund decide colaborar en su educación a través de los libros.

Él veía que Fanny era inteligente, que tenía una gran facilidad de comprensión y buen discernimiento, junto con una gran afición a la lectura, la cual, convenientemente orientada, podría proporcionarle una excelente instrucción. Miss Lee le enseñaba francés y le hacía recitar diariamente su lección de Historia; pero él le recomendaba los libros que hacían sus delicias en sus horas de ocio, él fomentaba su inclinación y rectificaba sus opiniones. Él hacía provechosa la lectura hablándole de lo que leía, y ensalzaba sus alicientes con sensatos elogios (pág. 16).

El ejemplo contrario lo encontramos en la persona de Emma, y en la crítica cariñosa de Mr. Knightley, que conoce las buenas intenciones de la joven, pero su escasa fuerza de voluntad y constancia.

-Emma siempre se ha propuesto leer cada vez más, desde que tenía doce años. Yo he visto muchas listas suyas de futuras lecturas, de épocas diversas, con todos los libros que se proponía ir leyendo... Y eran unas listas excelentes, con libros muy bien elegidos y clasificados con mucho orden, a veces alfabéticamente, otras según algún otro sistema. [...] Pero ya he perdido toda esperanza de que Emma se atenga a un plan fijo de lecturas. Nunca se someterá a nada que requiera esfuerzo y paciencia, una sujeción del capricho a la razón (pág. 35).

En esta novela, se nos presenta a la heroína como una muchacha con grandes dotes para las distintas artes, pero a la que la falta de práctica le ha impedido adquirir destreza en ninguna de ellas. Y algo parecido ocurre en lo referente a su modo de pensar. Tiene buen corazón y propósitos nobles, pero en ocasiones sus carencias intelectuales o de raciocinio se ponen de manifiesto, provocando que se deje llevar por los prejuicios o una actitud caprichosa.

10.5.2. La música

La excelencia musical es fruto del esfuerzo y la constancia, que perfeccionaran una mayor o menor habilidad natural. Por lo tanto, a las artistas que hayan alcanzado esa maestría se les suponen unas virtudes, de las que carecerán aquellas que abandonaron la práctica. Este es el contraste entre Jane Fairfax y Emma Woodhouse, que resume de algún modo la personalidad de las jóvenes. A la primera la vemos siempre como discreta, perseverante, correcta, abnegada, dispuesta a trabajar para salir adelante, sin rebelarse contra su situación. Mientras que Emma es mucho más aparatosa, desea ser el centro de atención, se deja llevar por los caprichos y la fantasía, y está acostumbrada a una vida cómoda.

Como detalle cultural, llama la atención cómo en varias ocasiones, se muestra cómo es propio de muchas mujeres el abandono de la práctica musical al llegar al matrimonio.

Marianne, que cantaba muy bien, a su pedido recorrió la mayoría de las canciones que lady Middleton había aportado a la familia al casarse, y que quizá habían per-

manecido desde entonces en la misma posición sobre el piano, ya que su señoría había celebrado ese acontecimiento renunciando a la música (S&S, pág. 37).

¿Las razones? En algún momento se alude a la falta de tiempo, puesto que su nueva condición lleva consigo un aumento de tareas. Pero no parece que esta razón sea demasiado convincente. Más bien se nos muestra como algo voluntario. Quizás, y esto es una interpretación muy libre por nuestra parte, un factor determinante sea el hecho de haber logrado ya la situación de estabilidad deseada, y no sentir la necesidad de perfeccionar las habilidades para ganar en encantos personales cara a un futuro pretendiente.

10.5.3. El dibujo

Al analizar las diferentes escenas en las que se alude a la destreza para dibujar y al gusto por los retratos y paisajes, la autora se sirve de este recurso para mostrar distintas características de los personajes, o para dotar de mayor fuerza a una situación.

Durante un agradable paseo, Catherine Morland, sorprendida por los comentarios de los hermanos Tilney, que son capaces de apreciar con más detalle el paisaje que les rodea gracias a su afición por el dibujo, hace gala de su inocencia y sencillez habituales, y reconoce su ignorancia a este respecto y su deseo de aprender. Lo que le vale una detenida explicación de Henry. Las oportunas indicaciones del joven, unidas a la admiración que ella siente por él logran unos avances sorprendentes en tan solo unos minutos.

La muchacha confesó y lamentó su falta de conocimientos, y declaró que de buen grado daría cuanto poseía en el mundo por saber dibujar, lo cual le valió una conferencia acerca del arte, tan clara y terminante, que al poco tiempo encontraba bello todo cuanto Henry consideraba admirable (NA, pág. 69).

La falta de gusto será mostrada como algo propio de los personajes simples, vulgares o malvados. Y, dentro de esta categoría, encontramos también a aquellos que quieren aparentar unos conocimientos en intereses que en realidad no poseen. Una actitud que, con lenguaje actual, podría definirse como “postureo”.

-¡Ay, cielos! ¡Qué hermosos son éstos! ¡Vaya, qué preciosura! Mírelos, mamá, ¡qué adorables! Le digo que son un encanto; podría quedarme contemplándolos para siempre -y volviendo a sentarse, muy pronto olvidó que hubiera tales cosas en la habitación (S&S, pág. 110).

En esta misma obra, escuchamos a Marianne juzgando a Edward con severidad por su falta de sensibilidad artística. La joven es consciente de que él admira los dibujos de Elinor, pero desde su perspectiva de artista y amante del arte, detecta que no es el buen gusto lo que le lleva a valorar estas obras, sino el afecto que siente por su hermana.

Y aunque admira mucho los dibujos de Elinor, no es la admiración de alguien que pueda entender su valor. Es evidente, a pesar de su asidua atención cuando ella dibuja, que de hecho no sabe nada en esta materia. Admira como un enamorado, no como un entendido (S&S, pág. 19).

Pero es que, como la misma Marianne reconocerá, el buen gusto, en ocasiones, se confunde con la apariencia y la repetición de opiniones comunes. No todo el mundo posee la capacidad de apreciar la belleza o la técnica de una obra de arte. Sin embargo, el afán de aparentar puede llevar a algunos a emitir juicios atrevidos, que pondrán de manifiesto su ignorancia ante los entendidos en la materia.

-Es muy cierto -dijo Marianne- que la admiración por los paisajes naturales se ha convertido en una simple jerigonza. Todos pretenden admirarse e intentan hacer descripciones con el gusto y la elegancia del primero que definió lo que era la belleza pintoresca (S&S, pág. 99).

Por lo que, quizás, sea preferible la actitud de Edward, que reconoce sus limitaciones y deja que sea el afecto, y no sus aptitudes artísticas, quien rijas sus preferencias.

10.6. Give a girl an education...

Llegamos al último apartado de este capítulo, en el que comentaremos la propuesta de Austen para lograr la promoción social de las mujeres de su época y, dando un salto en el tiempo, haremos extensivas sus ideas a la época actual, tan diferente en muchos matices, pero siempre necesitada de cambios y mejoras.

En los apartados anteriores, hemos visto cuál era la situación social de la mujer durante los últimos años del siglo XVIII y los primeros del XIX. Tanto las jóvenes de familias pudientes como las de condición social más modesta dependían en gran parte de un matrimonio ventajoso para salir adelante. Y, si no contaban con esta posibilidad, sus esperanzas —sobre todo en el caso de las jóvenes de nivel social medio-alto— recaían casi exclusivamente en la educación recibida, que podría abrirles las puertas a trabajar como maestras o institutrices. Una buena educación también podría permitir cierto ascenso social a una joven de condición humilde, para la que un puesto como los que acabamos de mencionar supondría un logro importante.

Esta es la razón por la que en *Mansfield Park* escuchamos una frase que será el eje de estas últimas consideraciones. Curiosamente, la sentencia que reproduciremos a continuación no la pronuncia una de las heroínas de Austen, ni alguno de sus caballeros, sino un personaje por el que los lectores difícilmente podrán sentir simpatía alguna. Se trata de la señora Norris, tía de la protagonista de esta obra, Fanny Price. La señora Norris es una mujer tacaña, lisonjera e injusta. Y, sin embargo, gracias a ella, Fanny es acogida por sus tíos, mejorando exponencialmente su situación social y sus posibilidades de futuro. En los primeros compases de la novela, cuando el señor Bertram muestra alguna duda sobre el modo de actuar respecto a la joven a la que han acogido, recibe la siguiente indicación de su cuñada:

Give a girl an education, and introduce her properly into the world, and ten to one but she has the means of settling well, without farther expense to anybody (pág. 7).

(Dale a una muchacha una buena educación, oriéntala de un modo adecuado, y apuesto diez contra uno a que logrará salir adelante, sin necesitar la ayuda de nadie).

La educación es la llave que abrirá la puerta del futuro para esas jóvenes que no cuentan con grandes rentas, o con la protección de un matrimonio que les aporte estabilidad económica y una buena posición social.

“Un buen consejo lo aceptaría aunque viniera del diablo”. Esta frase, que se atribuye a san Juan Bosco, remarca la idea de que lo importante son las enseñanzas, sin depender del que enseña. Sin embargo, la experiencia nos dice que somos más dados a aceptar los consejos cuando son acordes a la actitud de quien los ofrece.

Como dijimos al principio de estas líneas, Jane Austen fue una mujer escritora cuando ninguna de esas condiciones —y mucho menos la unión de las dos— suponían una ventaja. Durante sus primeros años de vida, su situación económica fue cómoda, pero no lujosa. Y esta situación se volvió mucho más austera tras la muerte de su padre. Sin embargo, aunque tuvo la oportunidad de contraer un matrimonio muy favorable, con el hermano de sus mejores amigas, rechazó la oferta al no estar enamorada del pretendiente. Podría haber ascendido vertiginosamente en la escala social, emulando a Elizabeth Bennet, la más famosa de sus heroínas. Y, en vez de eso, prefirió ser fiel a sus principios, ya que había asegurado en más de una ocasión que cualquier cosa era preferible a un matrimonio sin afecto.

En esas circunstancias, Austen dedicó una gran parte de su tiempo y toda su pasión a la escritura. Pero no debemos olvidar que, anteriormente, había dedicado horas y horas a la lectura. Su padre fue un hombre cultivado, varios de sus hermanos estudiaron en Oxford, y ella siempre recibió estímulos favorables para formarse adecuadamente y adentrarse en la escritura. Fue la educación recibida en el hogar junto con sus grandes dotes personales lo que le permitió abrirse un camino en la vida y realizarse como persona. Aunque apenas pudo disfrutar del éxito —también económico— de sus publicaciones, debido a su muerte prematura, sí que gozó de la satisfacción de no haber cedido ante las dificultades y los fracasos. Catorce años transcurrieron desde la primera tentativa de publicar una de sus obras hasta que este logro se hizo realidad. Catorce años en los que siguió leyendo, escribiendo, revisando y corrigiendo sus trabajos.

Los parámetros sociales en los que transcurrió la vida de Austen eran mucho menos proclives a la igualdad de oportunidades que los de hoy en día. Sin embargo, eso no fue un obstáculo para que esta grandísima autora siguiera adelante con sus escritos, sin perder el tiempo con lamentos inútiles y sin refugiarse en excusas paralizantes. Austen vivió según las normas de su tiempo, pero fue capaz de ver mucho más allá. Por eso no se sintió acomplejada, ni se disculpó por ejercitarse en un género que algunos tildaban de pasatiempo menor. Tanto en sus cartas como en su obra *La Abadía de Northanger* encontramos una defensa enfervorizada de la novela como género literario.

Austen creyó en la importancia de la educación y así lo manifestó en su vida y en sus libros. Austen confió en la capacidad de sus congéneres para hacerse valer por sí mismas, pero, a la vez, conocía la situación de desventaja de la que partían. Por eso en sus novelas vemos a las heroínas luchar, equivocarse, aprender y evolucionar. Sus protagonistas no son jovencitas idealizadas a las que la vida les sonríe. Todas pasan por un

proceso de autoconocimiento, aprendizaje y superación. Y, aunque el premio a su esfuerzo venga en forma de un matrimonio ventajoso —no olvidemos que son obras enmarcadas en un contexto sociocultural concreto—, lo más importante es que todas y cada una de estas heroínas han superado su proceso de aprendizaje y, por eso, son capaces de afrontar el futuro con seguridad y determinación.

Los tiempos han cambiado. La igualdad de oportunidades está más cerca que hace doscientos años, aunque todavía quedan muchos retos por delante. ¿Cuál es el camino para seguir avanzando? ¿Qué nos diría Jane Austen? ¿Qué nos dice en sus obras? Lo vimos al principio de este capítulo. No hablemos de grupos, hablemos de personas, de cada persona. Pongamos todo lo que esté en nuestras manos para que cada persona tenga a su alcance las herramientas para lograr sus objetivos. Démosle a cada persona una buena educación, orientémosle en sus primeros pasos, y será capaz de hacerse valer y contribuir a la mejora de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Austen, J. (2014). *La abadía de Northanger*. e-artnow.
- Austen, J. (2015a). *Mansfield Park*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Austen, J. (2015b). *Orgullo y prejuicio*. Jane Austen.
- Austen, J. (2015c). *Persuasión*. Paradimage Soluciones SL.
- Austen, J. (2015d). *Sentido y sensibilidad*. Jane Austen.
- Austen, J. (2016). *Emma*. NoBooks Editorial.
- Barker, H., Barker, P. of B. H. H., & Chalus, E. (2005). *Women's History: Britain, 1700-1850 : an Introduction*. Psychology Press.
- Benger, E. (1819). *Memoirs of the Late Mrs. Elizabeth Hamilton: With a Selection from Her Correspondence, and Other Unpublished Writings*. Longman, Hurst, Rees, Orme, and Brown.
- Edgeworth, M. (1799). *Letters for literary ladies, to which is added, an essay on the noble science of self-justification [by M. Edgeworth]*.
- Fish, S. E. (1980). *Is There a Text in this Class?: The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press.
- Jordán Enamorado, M. A. (2017). *Análisis del estilo literario de Jane Austen*. Universitat de València, Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/59048>

Macaulay, C. (1790). *Letters on Education*. CUP Archive.

More, H. (1800). *Strictures on the Modern System of Female Education ... The fifth edition*.

Wollstonecraft, M. (1792). *A Vindication of the Rights of Woman, with Strictures on Political and Moral Subjects, by Mary Wollstonecraft*. J. Johnson.

Capítulo 11

Narrativas autobiográficas de empoderamiento de mujeres docentes: matrimonio, maternidad y profesión

Dra. Alessandra Carvalho de Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Apodi

Dra. Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Apodi

11.1. Introducción

Este capítulo tiene el propósito de presentar los resultados de una investigación de naturaleza cualitativa sobre las redimensiones personales y profesionales de la práctica pedagógica de la mujer en la docencia universitaria, mediante narrativas autobiográficas, que representan un recorrido orientado y finalizado, donde el narrador retrata la génesis del ser y la evolución de la razón de su existencia como persona, como profesional de una vida en devenir (Alheit y Dausien, 2004).

La elección del método autobiográfico se legitima en su importancia y funcionalidad como dispositivo reflexivo en la formación docente, al permitir que este cuente en primera persona sus experiencias profesionales, transformando las representaciones sobre sí mismo y sobre su práctica pedagógica en narrativas de empoderamiento (Passeggi et al., 2006).

Como instrumento de investigación para la producción de datos cualitativos, se reflexiona sobre las notas autobiográficas y el proceso de contar la historia de su propia vida (Nóvoa, 1992). Este relato incluye la reconsideración y la reconstrucción de la experiencia a partir de la historia de vida en el contexto de la Universidad del Estado de Río Grande del Norte (UERN) y del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecno-

logía del Río Grande del Norte (IFRN), específicamente en el ámbito del Curso de Pedagogía y Licenciatura en Química.

En estos *loquos* se presentan historias de vidas cargadas de concepciones históricas y culturales que interactúan con otras identidades sociales, como ser mujer y madre, resaltando, sobre todo, los aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia. Se da énfasis a la mujer profesora, a su persona, a su subjetividad, aspectos que pasan a ser estudiados a partir de los años ochenta con las publicaciones de Ada Abraham sobre *El mundo interior del Docente* (1975) y *El enseñante también es una persona* (1986). De esta manera, este trabajo forma parte de la extensa literatura pedagógica sobre la vida de las profesoras, sus carreras y recorridos profesionales, autobiografías docentes y de desarrollo personal, reafirmando el valor de la mujer en el ejercicio de la docencia.

El artículo se divide en dos partes. En la primera, se hacen unos breves apuntes sobre la investigación autobiográfica y su contribución para el empoderamiento del profesorado, como método que permite narrar experiencias vividas y que cargan consigo la autoridad de quien se remite a su propia vida. Mientras que en la segunda, se evoca la discusión sobre la itinerancia de la mujer profesora en las esteras del matrimonio, la maternidad y la docencia.

11.2. Reflexiones sobre la investigación autobiográfica y su contribución en el empoderamiento docente

El método autobiográfico para reflexionar sobre el empoderamiento docente implica comprender la hermenéutica de la experiencia como un proceso de formación en acción. Pero, ¿qué recursos aporta la narrativa autobiográfica en el proceso de producción de efectos de formación y de transformación para el empoderamiento docente? ¿De dónde provienen la eficiencia y la fuerza formadora de la narrativa autobiográfica?

Las narrativas autobiográficas permiten al docente comprender el por qué está ejerciendo su profesión, constituyéndose como un instrumento valioso para reflexionar sobre su aprendizaje. De acuerdo con Josso (2010), la fuerza de este método consiste en el conocimiento de que:

Los abordajes de las historias de vida, tal y como, son desarrolladas y dadas a conocer por los textos publicados desde los años 1980, parecen apuntar dos tipos de objetivos teóricos: 1. Evidenciar un proceso de cambio de postura del investigador, por el perfeccionamiento de metodologías de investigación-formación, articuladas a la construcción de una historia de vida, [...]. 2. Demarcar la contribución del conocimiento de esas metodologías para el proyecto de delimitación de un nuevo territorio de reflexión, abarcando la formación, la autoformación y sus características, [...] (pág. 31).

De esta forma, no se trata únicamente de encontrar la “verdad” en los escritos sobre uno mismo al escribir una biografía, sino de estudiar y comprender cómo los individuos dan forma a sus experiencias; cómo construyen la conciencia histórica de sí mis-

mos y de sus aprendizajes. En la investigación autobiográfica, el profesor se convierte en el sujeto y objeto de su formación (Passeggi; Souza; Vicentine, 2013).

El estudio de los procesos de formación, conocimiento y aprendizaje se concreta en la construcción histórica de la formación, por medio de narrativas de experiencias vividas. Según Josso (2010), abordar el conocimiento de uno mismo desde la perspectiva de las transformaciones del ser sujeto vivo y cognoscente en el tiempo de una vida, mediante las actividades, los contextos de vida, los encuentros, los acontecimientos de su vida personal y social, y las situaciones que la persona considera como formadoras y, con frecuencia, fundadoras, es concebir la construcción identitaria como la punta del iceberg de la existencia, como un conjunto complejo de componentes.

El autor considera la autobiografía como un método dinamizador para el proceso de transformación a través de la invención de sí mismo, donde el sujeto pasa a ser protagonista de su historia, tejiendo los hilos de la producción de su persona propiciando el autoconocimiento y, por consiguiente, la autoformación. Discute sobre el método autobiográfico y comprende el sujeto en su globalidad. Hace una llamada de atención a la consideración del ser humano como autor de su historia, haciendo que éste perciba todas las dimensiones del “ser” desde una perspectiva global. Por ello, el método se configura como muy pertinente en relación al proceso de empoderamiento del ser docente en los matices del quehacer pedagógico (Pineau, 2002; 2004).

Bajo esta línea de pensamiento, la autobiografía puede ser definida como una dimensión del actuar humano que permite a los individuos (dentro de las condiciones de sus inserciones sociales e históricas) integrar, estructurar e interpretar las situaciones vividas. Por ello se le asocia a la hermenéutica práctica, un marco de organización y de significación de la experiencia que permite al individuo crear su propia historia.

De acuerdo con Nóvoa y Finger (1988, pág. 115), la autobiografía se integra en el movimiento actual que busca repensar las cuestiones relacionadas con la formación, haciendo hincapié en la idea de que “nadie forma a nadie” y que “la formación es irremediamente un trabajo de reflexión sobre las trayectorias de la vida”.

Para Delory-Momberger (2005), es fácil entrever que las prácticas educativas que desean alcanzar efectos de formación global utilizan la narrativa autobiográfica por el poder transformador inherente a la configuración narrativa. Además utilizan el proceso de formación que constituye la elaboración de una historia de vida personal, una autobiografía. Asimismo, reconocen que todo proceso de formación se inserta en el contexto de una biografía singular y sigue la lógica biográfica. Las experiencias que tenemos se construyen, de hecho, biográficamente, se trata de una construcción que es aprendizaje en el momento que el individuo utiliza, como en todo proceso de aprendizaje, los recursos biográficos adquiridos en sus experiencias previas.

De esta forma, las historias de vida constituyen narrativas de aprendizaje y ofrecen un vínculo estrechamente relacionado con la formación. Ello queda patente en el hecho de que todo aprendizaje, sea o no de tipo cognitivo, se enmarca en una trayectoria indivi-

dual, cuya forma y sentido se encuentran en un conjunto de saberes y competencias articuladas en una biografía. Todo recorrido existencial es un recorrido de formación, ya que organiza las experiencias de aprendizaje sucesivas de una historia de vida, de una autobiografía de formación (Henningesen, 1981; Schulze, 1979).

¿Qué hay de la autobiografía para reflexionar sobre la práctica profesional de las mujeres que ejercen la docencia? Margaret Nelson (1992) y Michelle Perrot (1989) ya advertían en el siglo pasado sobre la frecuencia con que la historia pública ignora la historia de vida de las mujeres en el magisterio. Muchos de los análisis sobre la mujer en la docencia se centran únicamente en el proceso de feminización en deterioro del análisis de las experiencias personales como mujeres, madres, esposas y profesoras. De ahí la importancia de que la mujer docente escriba su propia biografía para la deconstrucción de prácticas discursivas que desfiguraron su valor en la academia.

Es importante destacar que al narrar sus historias de vida y su formación intelectual, se está contribuyendo al proceso de deconstrucción de las imágenes y estereotipos que se han formado sobre la mujer profesional docente en el devenir de la historia. Además, el método autobiográfico permite demoler las ideas que a las mujeres les fueron impuestas por la memoria oficial y por la literatura didáctico-pedagógica, posibilitando la formación de una concepción sobre su práctica y la forma en que esta se perfila y estructura (Bueno, 2006).

Se narran las trayectorias de vida y profesión de dos profesoras del Núcleo Didáctico Pedagógico del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología do Rio Grande do Norte (IFRN), institución pública del noreste de Brasil. Forman parte de la institución desde hace poco más de dos años, pero tienen una experiencia en la educación primaria de más de diez años. Poseen formación en Pedagogía y postgrados en educación. Para facilitar la comprensión de los hechos y garantizar el anonimato de las participantes se asignan pseudónimos, siendo llamadas “Profesora Eva” y “Profesora María.”

La Profesora Eva se casó en 2007 y tuvo su único hijo en este mismo año, lo que supuso un gran desafío y aumentó muchísimo sus preocupaciones respecto al futuro, principalmente en lo profesional, ya que la docente en cuestión había concluido el grado en Pedagogía pocos meses antes. Educarlo, elegir una buena escuela infantil y encontrar una persona que lo cuidara para poder estudiar o trabajar fueron cuestiones que le hicieron reflexionar sobre su papel de madre y de mujer, como se observa en los fragmentos autobiográficos mostrados a continuación:

Quando mi hijo nació, viví momentos tensos, de aflicción y angustia, pues la vivencia en la Universidad Estatal del Río Grande do Norte (UERN) lo era todo para mí. Tenía sed de estar en aquel espacio y ahora necesitaba dividirme para cuidar de mi hijo. En esta época, había aprobado el Curso de Especialización en Currículo y Enseñanza, en 2007, lo que me preocupaba mucho, ya que debía estudiar, ser ama de casa, esposa y madre. Pero, con mucha ayuda, supe superar esta fase. La rutina era despertarme pronto, a las cinco de la mañana, sacar leche y arreglarme para coger el bus para ir a la UERN. Allí se materializaba un sueño

más: la Especialización en Educación en una universidad pública. El curso representaba una oportunidad de formación permanente, el contacto con los profesores investigadores y, en especial, con mi tutora, una gran mujer que se cruzó en mi camino y que me ayudó muchísimo a crecer intelectualmente y, ciertamente, contribuyó a mi desarrollo profesional. Este contexto reforzó aún más mi deseo por la docencia en la enseñanza superior. Me acuerdo que más adelante, cuando empecé la docencia en la enseñanza superior, puse en práctica los conocimientos que adquirí con mi tutora para orientar a mis alumnos en sus Trabajos de Grado (Notas de la Profesora “Eva,” en 2018, (Mossoró, Brasil).

La narrativa de la Profesora María empieza en 2008, cuando concluye el curso de Pedagogía en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) y se matricula en un Máster en España. Ocurre todo muy rápido: defiende el Trabajo fin de Grado y se “aventura” en el postgrado en un país desconocido, cuyo idioma apenas conoce. El reto fue la motivación y el empujón para el gran sueño de ejercer la docencia universitaria. A ella también le inspira una gran mujer, su tutora en los proyectos de investigación y del Trabajo fin de grado.

En la itinerancia de vida de estas mujeres está presente la figura de la “tutora,” la que marca sus vidas y remite, indubitablemente, a la obra de Paulo Freire *Pedagogía de la Autonomía*, al referirse a que nadie niega el valor de la educación y que un buen profesor/a es imprescindible. A pesar de estar mal remunerados, del bajo prestigio social y de que se les responsabiliza del fracaso de la educación, gran parte resiste y continúa apasionado por su trabajo (Freire, 2006). La pasión por la profesión es un vínculo fuerte, cada vez más fuerte. Prosigamos...

El matrimonio de María viene concomitante al doctorado, en el año 2010. Siente el apoyo de su marido y con las cosas claras empieza el duro y “solitario” camino hacia el título de doctora. En total, son cuatro años y medio de dedicación exclusiva al Doctorado en Cooperación al Desarrollo por la Universitat de València. En los últimos dos años coinciden el final de esta etapa de la vida académica con el proceso de gestación de riesgo (por sufrir *hiperémesis gravídica*), nacimiento y permiso de maternidad. Sobre ello, la protagonista de esta historia narra:

Cuando quedaban apenas dos años para defender mi tesis doctoral, vino el embarazo. Aunque fue planeado y muy deseado, no se esperaba que fuera un proceso tan duro, con numerosas consultas y visitas de urgencia por la hiperémesis gravídica. Los 9 meses para alcanzar la tan soñada maternidad fueron de expectativa, dolor, alegrías y trabajo sistemático en la redacción de los análisis e interpretación de los resultados de mi investigación. Todo ello me hizo reflexionar sobre lo difícil que es ser mujer investigadora, ser mujer docente, ocupar tu espacio en la sociedad con todo lo que conlleva la maternidad (Notas de la Profesora “María,” en 2018, (Apodi, Brasil).

Mientras María experimenta este duro desafío, la Profesora Eva, al haber concluido su especialización en educación, consigue trabajo como profesora de educación infantil

en un pueblo pesquero, en el interior del Río Grande del Norte. Mientras trabajaba, cuidaba de la familia y preparaba las oposiciones. En su experiencia como maestra de infantil, vive un “choque de realidad,” una fase que es tan crucial que lleva un porcentaje importante de principiantes a abandonar la profesión o cuestionarse la continuidad y plantearse cambiar de carrera profesional. Esta fue su primera experiencia como profesora efectiva en la red municipal. Consiguió proseguir a través de la interacción con las compañeras de trabajo con más habilidades, hecho importante para su socialización profesional, ya que le enseñaban diariamente los trucos del oficio y la cultura de la educación infantil. Sobre ello, la Profesora Eva menciona que:

En este momento pasé a considerar mi formación inicial, las teorías estudiadas y porqué algunas cosas eran tan distintas en la práctica. Pero, ya en aquél momento, asumí como desafío desarrollar una práctica pedagógica pautada en base al Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCNEI). Era la profesora responsable del aprendizaje de aquellos niños. Ello representó un desafío, dada la realidad de la escuela pública y la falta de experiencia en la docencia en este nivel de enseñanza (Notas de la “Profesora Eva” en 2018 (Mossoró).

Formar parte del cuerpo efectivo de profesorado del municipio fue una experiencia feliz y muy rica. Sin embargo, el deseo y objetivo era ser docente en educación superior. Continuaba alimentando esa idea, pero lo veía como algo muy lejano. Hubo mucha preparación para ello, resiliencia y la deseada victoria. Primero con el pie izquierdo, digámoslo así. La experiencia como docente en la educación superior vino en el año 2010, como profesora sustituta de la Universidad Estatal de Río Grande del Norte (UERN), la universidad donde me formé.

A partir de ahí tuvo que tomar una decisión desafiante: abandonar la estabilidad del trabajo como maestra de infantil para “aventurarse” como sustituta en un escenario de cierta inestabilidad. No fue difícil decidir, a pesar de las críticas de amigos y familiares. Ahora, el desafío era otro: ¿cómo formar a futuros profesores de las más diversas carreras? ¿Cómo enseñarles?

De acuerdo con Pimenta y Anastasiou (2010), formar profesores de las más diversas áreas es una característica que marca la identidad del docente de la enseñanza superior, considerando que no hay una formación específica para esta docencia. Por ello:

Sentí en la piel la desesperación al entrar por primera vez en la clase como profesora de nivel superior y rápidamente pensé: ‘En el pasado he estado aquí como alumna. ¿Saldrá todo bien? ¿Sabré enseñar? Recuerdo que casi no conseguí dormir la noche anterior, tanta era la ansiedad, o miedo de perder el coche que me llevaría a la UERN; miedo miedo de que el portátil no funcionase; de que algún alumno me hiciera una pregunta que no supiera contestar [...]. Mi corta edad y la falta de experiencia en la educación superior me hacían temblar. Recuerdo el contenido de la primera clase: “profesión docente,” donde discutí sobre la formación del profesor, incluyendo en la discusión a autores como Paulo Freire y Francisco Imbernón para reflexionar sobre la temática. ¡Sobreviví! La clase fue por la mañana de un viernes muy soleada (Notas de la Profesora “Eva,” en 2018, (Mossoró).

Para impartir su primera clase, tuvo que prepararse; revisar la planificación didáctica y las actividades propuestas. El miedo a equivocarse era constante. Sin embargo, con humildad y responsabilidad se logró superar la expectativa. Y así, pasaron cinco años. Hoy se entiende que “la profesión docente exige de sus profesionales maleabilidad, flexibilidad, adaptación a lo imprevisto. No hay modelos o experiencias ejemplares listas para su aplicación [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2010, pág. 199). A partir de entonces, se pasa a comprender que, para enseñar, el docente usa saberes diversos, saberes disciplinares, curriculares, experiencias y saberes de la formación profesional.

El ingreso en la carrera docente en la enseñanza superior fue un momento repleto de inseguridades y ansiedad. La Profesora Eva relata que vivió el miedo, angustia y aflicción, acompañados de realización en todo lo que hacía. Sentía la necesidad de invertir en la formación cada vez más, al considerar que solo la formación inicial en Pedagogía no era suficiente. La inseguridad en el ejercicio de la docencia fue un aspecto que permeó sus primeros años en la educación superior. No sabía tratar con alumnado tan diferente y preparar aulas dinámicas e innovadoras.

Sin embargo, la inseguridad inicial fue dando lugar a la confianza, a la fortaleza de las oportunidades que la acción de enseñar nos regala. García (1999) afirma que los primeros años de docencia son un periodo caracterizado por la inseguridad y falta de confianza en uno mismo que solo se supera a lo largo del proceso de aprendizaje y socialización, por lo que cada docente experimenta en la carrera docente.

Al principio me sentía muy desafiada en relación a la planificación de las lecciones, de cómo hacer que mis clases fueran interesantes e innovadoras. Sabía el contenido, pero pensaba: “¿cómo impartir esta clase?” Traía conmigo las memorias de mis clases como alumna del Grado en Pedagogía y luego me venía a la mente que las clases que más me interesaban eran aquellas que me hacían participar, que me instigaban y me hacían pensar. Sin embargo, no comprendía muy bien cómo hacerlo. Tenía muchas dificultades para oír al alumnado, miedo de abrir una discusión y perder el control. Pero yo quería cambiar, innovar la forma de abordar los contenidos, pero no sabía cómo actuar (Notas de la Profesora “Eva,” en 2018, (Mossoró, Brasil).

Ramalho, Núñez y Gauthier (1998) resaltan que no basta con saber el contenido para enseñar, y que el saber necesario para enseñar no se reduce al conocimiento de los contenidos de determinada asignatura. De esta manera, se considera que la relación con los profesores con más experiencia es fundamental para los descubrimientos del inicio de la carrera docente.

Mi relación con los profesores con más experiencia me ayudó, sobremanera con el ejercicio de la docencia. En mi trayectoria siempre han surgido mujeres profesoras que compartieron conmigo sus vivencias, sus planes de clase, sus materias y me dieron fuerzas para continuar innovando en el ejercicio de la docencia.

Estas grandes docentes han hecho una gran contribución a mi formación, haciéndome reflexionar sobre los pormenores del trabajo docente, los matices, los trucos del oficio, como recuerda Tardif (2012) (Notas de la Profesora “Eva,” en 2018, (Mossoró, Brasil).

De esta manera, la buena relación del profesorado joven con los docentes con más experimentados de la academia es muy importante, ya que permite compartir saberes, a través de materiales didácticos, referencias para el trabajo, modelos y métodos de enseñanza y distintas formas de organizar el aula. Ellos socializan un saber práctico y gran parte de los profesores expresan la necesidad de compartir sus saberes (Tardif, 2012).

Todo este intercambio de saberes adquiridos con la experiencia ha permitido que la Profesora Eva consiguiera finalizar su estancia con mucho éxito como docente sustituta en la UERN y lograra concluir el Máster en Educación en esta misma institución. El objetivo se consiguió: en 2015 cuando aprobó la oposición a profesora efectiva en el área de Didáctica en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Río Grande del Norte (IFRN), donde trabaja en el Núcleo Didáctico-Pedagógico de esta institución de enseñanza superior.

Y ahí está el punto de encuentro de estas dos mujeres profesoras. La trayectoria académica de la Profesora María la lleva de vuelta a Brasil. Defiende su tesis doctoral en 2014 y regresa a su tierra natal para tener experiencia docente postdoctoral, trayendo consigo a su hija pequeña y dejando al marido en tierras españolas. ¿Tenía que empezar de cero o no? Claro que no. No se empieza de cero cuando se trae en la maleta una experiencia investigadora de altísima calidad. ¿El resultado? Aprueba las oposiciones a profesora efectiva en el IFRN, específicamente en el campus Apodi, conociendo a la Profesora Eva y estableciendo un vínculo fuerte de trabajo, amistad y compromiso con la docencia y con la formación de profesores.

El escenario de actuación profesional de estas mujeres ocurre en el ámbito del Curso de Licenciatura en Química del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Río Grande del Norte. La tarea consiste en impartir las disciplinas del Núcleo Didáctico-Pedagógico para la formación de los futuros docentes de Química, a saber: Fundamentos históricos y filosóficos de la educación; Fundamentos sociopolíticos y económicos de la educación; Metodología del trabajo científico; Epistemología de la ciencia; didáctica, Psicología de la educación; Organización y gestión de la educación brasileña y los Seminarios de práctica docente.

En la senda del empoderamiento docente de estas mujeres el desafío consiste en crear oportunidades para el desarrollo de saberes en el ejercicio de la docencia de Química, con formación humanística que manifieste, en su práctica profesional y ciudadana, flexibilidad intelectual, quida por la ética en su relación con el contexto cultural, socioeconómico y político de los sujetos de aprendizaje. Es formar, sobre todo, profesores y profesoras críticos y reflexivos en cuanto a la práctica pedagógica.

11.3. Conclusiones

El recorrido del camino de uno mismo no es fácil, porque la investigación-formación solo avanza cuando se “enriquece la mirada de descubrimientos sobre sí mismo, de nuevas perspectivas, de tomar decisiones y conciencia sobre las temáticas creadoras” (Josso, 2010, pág. 247). Para ello, es pertinente que el narrador tenga una atención consciente sobre sí mismo, siendo un observador.

De esta forma, aprender es descubrir nuevos caminos del pensar y hacer cosas de modo distinto; es ir en búsqueda de lo desconocido. Es aventurarse y buscar lo que tanto le motiva. Ello representa el “acto de investigar,” donde las personas desarrollan la creatividad, habilidad y comunicación.

Por este motivo, las narrativas de formación constituyen una mediación para redescubrir lo sensible, lo imaginario y la afectividad, hasta entonces desconsideradas, olvidadas, quizás. En esta trayectoria el éxito vino a través del poder del empoderamiento que las narrativas autobiográficas despertaron en cada una de ellas. El poder que tiene narrar sus angustias, incapacidades y capacidades, fragilidades y miedos, deseos y pasión por la docencia.

Ahora el desafío consiste en formar bien a los futuros docentes que están bajo su tutela. Conquistar nuestro espacio, firmar nuestra identidad profesional. Por todo lo anteriormente expuesto, al desnudar las memorias sobre matrimonio, maternidad y docencia, la certeza es que no estamos solas, pues cada persona se lleva un poco de la otra y se deja un poco de cada una en las relaciones establecidas. Se entiende que al hablar sobre sí mismas se posibilita el reconocimiento de que nunca terminamos nuestra formación, sino que ésta se da a lo largo de la vida. Y en ese camino nos hacemos mujeres, madres, esposas, profesoras y, para ello es necesario empoderarse de saberes y competencias inherentes a los papeles que se desarrollan en los ámbitos personal y profesional.

Cabe destacar que el método autobiográfico permitió revisitar las formaciones con la finalidad de comprender que existen encuentros (cosas que salen bien) y desencuentros (cosas que no salen como se habían planeado). Y, así, es necesario que la docencia sea (re)creada en la búsqueda del desarrollo profesional.

Asimismo, la significación científica de este trabajo radica en el hecho de que puede servir para que la comunidad comprenda las narrativas autobiográficas docentes como objeto de conocimiento en la enseñanza. Queda patente que este método constituye una ruptura en relación con los modelos convencionales de investigación en las ciencias sociales. Se trata de un modelo que conduce a prácticas de reflexión que emanan de los relatos de vida escritos, centrados en la educación, que propician la formación y la transformación del ser docente, del ser mujer profesora.

Referencias bibliográficas

- Alheit, P.; Dausien, B. (2004). Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, (4) 10. Trabalho biográfico, construção de si e formação em C. Delory-Momberger (coord.).
- Bueno, B.O. Chamlian, H. C.; Sousa, C. P. & Catani, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32, (2) 385-410.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en education*. Paris: Anthropos.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Josso, M. C. (2010). *Experiência de vida e formação*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Paulus.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Oporto: Porto editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992). *Vidas de professores*. 2. ed. Oporto: Porto editora.
- Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.) (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde.
- Passeggi, M. C. et al. (2006) Formação e pesquisa autobiográfica. en: E.C. Souza, (Org.). *Autobiografia, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Puerto Alegre: EDIPUCRS.
- Pimenta, S. G; Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Pineau, G. (2002). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Ramalho, B.L.; Núñez, I.B.; Gauthier, C. (2003). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Puerto Alegre: Sulinas.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Puerto Alegre: Artmed

Capítulo 12

Reconocimiento y evolución de los crímenes de género en el marco de la justicia penal internacional

Dr. Robert Martínez i Carrasco
Universitat Jaume I

Jordi Martínez i Carrasco
Universitat Oberta de Catalunya

12.1. Introducción

La violencia contra las mujeres es un fenómeno sistemático tanto en los conflictos internos de un país como en aquellos de carácter internacional. Aunque durante los últimos veinte años se han desarrollado mecanismos diferentes para dirimir las responsabilidades penales relacionadas con los crímenes contra mujeres y niñas, en particular la violación y la esclavitud sexual (Askin, 2003, pág. 288), es bien cierto que hasta la década de los 90 se aprecia una tendencia global de invisibilización, o incluso trivialización de la violencia de carácter sexual en tiempos de guerra, con algunas excepciones. Por ende, los crímenes de género han sido tratados por parte del Derecho Internacional con cierta naturalidad en tanto que daños colaterales o secundarios de los conflictos. O incluso, de forma complementaria, como un problema que afecta exclusivamente a la esfera privada de las personas y no reúne la gravedad suficiente como para requerir la intervención del Derecho Internacional Penal como instrumento de distribución de justicia en caso de violaciones graves de los derechos fundamentales de las personas.

Asimismo, los crímenes de género se encuentran entre aquellos más complejos de investigar y procesar dada la reticencia intrínseca presente en todas las partes involucradas en el conflicto. Dicha resistencia se basa, entre otros, en el componente extremadamente personal de los crímenes, en el hecho de que las heridas sean menos visibles

habitualmente y que los detalles de los mismos provoquen malestar, desasosiego e incluso aversión (Askin, *ibid*, pág. 346), de ahí que el reconocimiento global de la violación y otros crímenes de género en tanto que crímenes de guerra y no como elementos colaterales derivados de la misma sea un logro incuestionable del movimiento feminista transnacional (Wood, 2018, pág. 2).

Tal y como apunta Henry (2014, pág. 96) se ha conseguido construir, no sin reticencia por parte del sistema, el relato de los crímenes de género como un arma de guerra, una estrategia militar o incluso un instrumento para el genocidio, sea como parte intrínseca en episodios de violencia politizada (República Centroafricana, Costa de Marfil, República Democrática del Congo), resistencia armada (Uganda), violencia post-electoral (Kenya), limpieza étnica (antigua Yugoslavia) o genocidio (Darfur o Ruanda). De hecho, Matusitz (2017, pág. 831) profundiza en las diez dimensiones simbólicas que permiten entender los crímenes de género como un instrumento para la dominación del enemigo con efectos devastadores en la comunidad entera en la que tienen lugar: el identicidio, el castigo, la conquista del territorio, la demostración de hombría, la feminidad herida, la comunidad herida, el rechazo de la familia, la abyección, el ritual y la fantasía.

En el trabajo que presentamos entendemos el término violencia basada en el género de forma extensa, es decir, incluyendo no solo aquellas formas de violencia que se ejercen contra la mujer por el mero hecho de serlo o que afectan de forma desproporcionada a la mujer (CEDAW, 1992) sino todas aquellas formas de violencia relacionadas con las posiciones y expectativas sociales no conformes con los roles o mandatos de género socialmente establecidos, en línea con la definición proporcionada por el Consejo de Europa (2007):

Gender-based violence is an umbrella term for any harm that is perpetrated against a person's will; that has a negative impact on the physical or psychological health, development, and identity of the person; and that is the result of gendered power inequities that exploit distinctions between males and females, among males, and among females.

Partiendo de estas consideraciones generales, y en concreto en el ámbito del Derecho Penal Internacional, abordaremos la caracterización jurídica de los llamados crímenes de género, seleccionados en virtud de la regulación que ofrece el Tribunal Penal Internacional (TPI) en su Estatuto de Roma a tal efecto. Asimismo, habremos de recurrir necesariamente, de forma tangencial, al Derecho Internacional de los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario por estar igualmente implicados en el ámbito que nos concierne. El análisis, como mencionamos, se centra en el estudio de los textos normativos que dan lugar a los principales tribunales penales internacionales, tanto el TPI como aquellos tribunales denominados *ad hoc* como son el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia (TPIY), el Tribunal para Ruanda (TPIR) y el de Sierra Leona (TESL), aunque este último se considere de naturaleza mixta. Mención especial tendrá el TPI ya que se trata del único órgano jurisdiccional penal con voca-

ción universal, eso sí, sujeto a la voluntad de los estados que lo reconocen, y por tanto no circunscrito a ningún conflicto determinado. Además, el TPI ha incorporado el denominado “mandato de género” que afecta tanto a la codificación de los crímenes en sí como a la organización, composición y formas de trabajo del tribunal.

12.2. Órdenes normativos y jurisprudenciales implicados

El ámbito objetivo del presente trabajo abarca tres órdenes normativos diferentes íntimamente relacionados, tanto a nivel teórico como en su implementación: el Derecho Penal Internacional, el Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. En esta sección analizaremos brevemente las peculiaridades de cada uno de ellos y su importancia en la regulación actual de los crímenes de género en virtud del Estatuto de Roma y el Tribunal Penal Internacional.

12.2.1. El Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos

El Derecho Internacional Humanitario es el conjunto de normas que, por razones de índole humanitaria, tienen como finalidad limitar los efectos de un conflicto armado. Su ámbito de aplicación, por tanto, se reduce *ratione materiae* a situaciones de guerra, restringiendo los medios y métodos empleados en la misma. Asimismo, es parte del *ius in bello* (el derecho sobre cómo ha de utilizarse la fuerza) y consecuentemente ha de ser aplicado de forma uniforme por todas las partes del conflicto armado. El Derecho Internacional Humanitario, que consigue una dimensión jurídico-internacional gracias a los Convenios de Ginebra y sus Protocolos (1949), no incorpora un sistema de sanciones penales ejecutables internacionalmente sino el deber de los Estados de proceder a la sanción interna establecida por sus correspondientes ordenamientos penales, tal y como se deriva del artículo 146 del IV Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempos de guerra.

Respecto al Derecho Internacional Humanitario y los crímenes de género, la primera regulación de la violación se encuentra en los Convenios III y IV de Ginebra, en su artículo 27: “Las mujeres serán especialmente protegidas contra todo atentado a su honor y, en particular, contra la violación, la prostitución forzada y todo atentado a su pudor”. Se trata, tal y como recoge Jiménez Sánchez (2016, pág. 40), de una fórmula de protección y no de prohibición de conductas constitutivas de crimen. Además, la justificación que subyace es de carácter moralista en relación al honor y al pudor de las mujeres y no a la libertad sexual e integridad física de las mismas, y, al no estar incluida la violencia sexual ni aquella perpetrada contra las mujeres en la lista de infracciones graves del Convenio IV (art. 147) los Estados no están obligados a adoptar nuevas normas para reprimirlas.

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos, por su parte, desarrolla su labor en el marco de las instituciones de las Naciones Unidas, tanto en contextos de paz como de conflicto armado (UN Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011,

pág. 5). Sus antecedentes se remontan a la década de los 70 cuando, a partir de la Conferencia de los Derechos Humanos de Teherán de 1968, la Comisión sobre el Estatus de la Mujer abre el debate sobre la necesidad de otorgar protección especial a mujeres y niñas en tiempos de guerra (Vanyó Vicedo, 2016, pág. 58). Aun así, no fue hasta después de la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer de México en 1975 donde se ligó la igualdad de las mujeres al desarrollo. Poco después, en 1979, se adoptó la CEDAW (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer), el primer texto jurídicamente vinculante que recoge el ideario de la lucha por la igualdad en todas sus dimensiones: civil, política, económica, social y cultural (*ibid*, pág. 64). Posteriormente, en el marco de la Tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer de Nairobi en 1985, se da un salto cualitativo en las reivindicaciones de igualdad tanto en el plano formal como en la participación plena de las mujeres en los procesos de toma de decisiones, cosa que culmina en la Conferencia Mundial sobre la Mujer de Pekín en 1995 donde se reclama la participación igualitaria de las mujeres como condición necesaria para tener en cuenta sus intereses. Finalmente, en el año 2000, la resolución 1325 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas constituye el primer documento formal del Consejo de Seguridad que exige a las distintas partes del conflicto respetar los derechos de las mujeres.

12.2.2. El Derecho Internacional Penal

Pese a la evolución del Derecho Internacional Humanitario y su acogida en diversos ordenamientos jurídicos nacionales, el estallido de la Primera Guerra Mundial llevó al panorama internacional a cuestionar su validez, cosa que se hizo más evidente tras la Segunda Guerra Mundial. En este contexto de post-guerra, la comunidad internacional recurrió a un sistema incipiente, el Derecho Internacional Penal (Thompson, 2014, pág. 275), con el que el Derecho Internacional Humanitario ya había empezado a establecer conexiones a través de los Tribunales Militares de Núremberg y Tokio. Por una parte, el Derecho Internacional Humanitario aportaba una redacción exhaustiva y estudiada de aquellos preceptos y disposiciones normativas de las Convenciones y los Protocolos mencionados arriba. A ello, el Derecho Penal Internacional aportaba no sólo un ámbito material más amplio que incluía como fuente el Derecho Internacional de los Derechos Humanos sino también un concepto que transformó la concepción tradicional del Derecho Internacional: la responsabilidad internacional penal del individuo.

Desde una perspectiva de género, el gran reto del Derecho Internacional Penal era el de convertir la “protección” de género que brindaba el Derecho Internacional Humanitario en crímenes tipificados en los estatutos de los tribunales internacionales penales (Jiménez Sánchez, *ibid*, pág. 24). Pese a todo, los primeros pasos fueron poco representativos ya que tanto el Estatuto de Núremberg, el Estatuto del Tribunal Internacional para el Extremo Oriente o el Tribunal de Tokio, con algunas excepciones, ignoraron en un principio los crímenes de género o argumentaron que estos ya estaban incluidos en alguna de las medidas más generales de sus estatutos (Askin, *ibid*, pág. 288).

La criminalización y sanción efectiva de los crímenes de género llegó de la mano de los tribunales penales internacionales *ad hoc*, bien mediante la inclusión de elementos directos en sus estatutos (esclavitud sexual, o prostitución forzada) o bien mediante la observación de elementos indirectos, esto es, la interpretación amplia de tipos penales más generales aplicados a cuestiones de género. Pese a todo, la tipificación de la violencia sexual y de género, dada la naturaleza *ad hoc* de los tribunales y el contexto en particular de cada conflicto, fue muy progresiva y no siempre uniforme hasta desembocar en el Estatuto de Roma (1998), el instrumento constitutivo del Tribunal Penal Internacional inspirado por los estatutos de los tribunales *ad hoc*.

12.3. Los crímenes de género: reconocimiento y evolución

Como hemos apuntado anteriormente, en este apartado se profundizará en la caracterización, los elementos definitorios y las cuestiones o problemas derivados de la interpretación jurisprudencial o aplicación de cada uno de los crímenes de naturaleza sexual previstos en el Estatuto de Roma, con las referencias relevantes a los antecedentes que encontramos en los estatutos de los distintos tribunales *ad hoc*.

12.3.1. Violación

De todos los crímenes de género, sin duda aquel que ha recibido mayor atención legislativa y jurisprudencial es el de la violación, hasta el punto de que la definición de otros crímenes sexuales se ha realizado por vía de exclusión una vez establecidos los parámetros de ésta.

Los dos elementos principales entorno a los que gira la caracterización de la violación son, por una parte, los actos y las conductas típicas; y, por otra, el debate acerca del consentimiento y la coerción. Como veremos, estos elementos cambian en función de las líneas interpretativas que han adoptado los diferentes tribunales internacionales penales.

Como hemos apuntado, la primera regulación sobre la violación la encontramos en el Derecho Internacional Humanitario, en concreto en los Convenios III y IV de Ginebra (1949), reforzados después por los Protocolos I y II de 1957 que amplían la protección a las mujeres como prisioneras de guerra frente a violaciones, prostitución forzada y, de nuevo, “cualquier otra forma de atentado a su pudor”.

En cualquier caso, las conductas constitutivas de violación se han ido consensuando progresivamente a través de la jurisprudencia de los diferentes tribunales, entre los que encontramos acercamientos dispares. Así, el Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR) pone de manifiesto a partir del caso *Akayesu* una definición de la violación donde los elementos subjetivos tienen mayor preponderancia que los elementos mecánicos de la misma, definiéndola como “*a physical invasion of a sex nature, committed on a person under circumstances which are coercive*”. De forma significativa, se podría considerar que la definición del TPIR es extensiva en tanto que da cabida a actos que no implican penetración o incluso contacto físico (Campbell, 2007, pág. 415) y

desarrolla una interpretación igualmente extensiva de la coacción, que además de fuerza física contemplaría “*threats, intimidation, extortion and other forms of duress*”.

En la jurisprudencia del TPIY, sin embargo, la violación sí adopta una interpretación mecánico-fisiológica con la única excepción del caso *Prosecutor v. Musema*, más alineado con la jurisprudencia del TPIR arriba. El sentir general del TPIY, como puede deducirse del caso *Furundzija*, por ejemplo, es que la violación requiere penetración sexual, aunque sea mínima, y asimismo requiere coacción, fuerza o amenaza de usar la fuerza contra la víctima o una tercera persona.

En posteriores sentencias (caso *Kunarac*) el TPIY suaviza su posición respecto a la coacción, fuerza o amenaza de fuerza y defiende que es suficiente con demostrar que el acto no haya sido voluntario o consentido, cosa que cubre un buen número de casos donde, por ejemplo, se pueda acreditar la imposibilidad de ofrecer resistencia, la especial vulnerabilidad de la víctima, su incapacidad para comprender la naturaleza del acto, el abuso de superioridad, la detención ilegal, etc.

Más adelante, el TPIR adopta esta visión mecánica de la violación y, en 2005, afirma que no es incompatible con su interpretación del caso *Akayesu*, incluyendo un elemento de “acercamiento mecánico” en sentencias tales como *Prosecutor v. Kajelijeli*, *Prosecutor v. Semanza* o *Prosecutor v. Kamuhanda*.

La última fase en la consolidación de la definición de los elementos constitutivos de la violación en la esfera internacional se da en el Estatuto de Roma, los Elementos de los Crímenes y las Reglas de Procedimiento y Prueba del Tribunal Penal Internacional, que consagran una definición que pretende aunar los pronunciamientos anteriores mediante una definición amplia que sustituye la exigencia de penetración por la de “invasión”. Aún así, pese a ofrecer una definición amplia de violación, la caracterización de la misma queda parcialmente limitada debido a la exigencia complementaria de actos concretos de violencia sexual para la consumación del crimen, sea éste de lesa humanidad [(art. 7, g)] o de guerra (art. 8.2 xxii).

En concreto, el artículo 7 1) g) -1 de los Elementos de los Crímenes del Tribunal Penal Internacional (TPI) incluye dos elementos definatorios de violación. El primero es un elemento sexual, es decir, que el autor invada el cuerpo de una persona mediante una conducta que ocasione penetración de cualquier parte del cuerpo de la víctima o del autor con un órgano sexual, o invada el orificio anal o vaginal de la víctima con un objeto u otra parte del cuerpo. El segundo es la existencia de un medio comisivo, sea el uso de la fuerza, la amenaza de la fuerza o la coacción, como aquella causada por el miedo a violencia, intimidación, detención, opresión psicológica o abuso de poder, sea contra la víctima u otra persona, o aprovechándose de un entorno de coacción, o contra una persona incapaz de dar su libre consentimiento.

Puede observarse, pues, que éste es uno de los ámbitos en los que la doctrina jurisprudencial no ha sido pacífica a la hora de interpretar los elementos definatorios de la violación. Pese a todo, el sistema penal internacional parece haber encontrado finalmente

una definición consensuada de la violación basada en dos parámetros: el derecho a la autonomía sexual y la importancia del consentimiento de la víctima.

Respecto al consentimiento, una de las cuestiones más controvertidas de la jurisprudencia y la doctrina internacional es la exigencia de coerción como medio comisivo *versus* la falta de consentimiento de la víctima, un requisito de la prueba que es determinante en los ordenamientos jurídicos nacionales pero que, en el caso de los crímenes internacionales, parece atenuarse, o directamente omitirse, en favor de la coerción propia de las circunstancias en que se comete el crimen. Así, se entiende que la autonomía sexual no puede existir en este tipo de crímenes ya que se dan circunstancias anormales que la imposibilitan. Prueba de ello es el caso *Gacumbitsi*, del TPIR, donde se concluye que la violación como crimen de genocidio lleva implícita la coerción, con lo que es imposible que las víctimas pudieran prestar su consentimiento; o el caso *Kunarac*, del TPIY, donde se reconoce que el clima de amenaza que rodea a la comisión de crímenes contra la humanidad convierten cualquier abuso sexual en no consensuado.

Por su parte, las Reglas de Procedimiento y Prueba del TPI (2013) se mantienen en esa línea y afirman que no se requerirá corroboración de la prueba en ningún crimen competencia del Tribunal, en particular los de violencia sexual (Regla 63.4). Asimismo, la Regla 70, en relación con los Elementos de los Crímenes relativos a la definición de la violación como crimen contra la humanidad (art. 7.1) g.6) y como crimen de guerra (art. 8.2) b) xxii) enuncia, por vía negativa, las situaciones en que no se infiere la existencia de consentimiento por haberse anulado o mermado seriamente la capacidad de autodeterminación de la víctima:

- a) Cuando el autor haya recurrido la fuerza o haya amenazado con utilizarla para llevar a cabo la conducta sexual.
- b) Cuando el autor haya recurrido la coacción, como aquella causada por el temor a la violencia, la intimidación, la detención, la opresión psicológica o el abuso de poder.
- c) Cuando el autor se aproveche de la víctima en un entorno coercitivo.
- d) Cuando el autor se aproveche de alguna incapacidad de la víctima, ya sea natural (incapacidad mental), inducida (drogas) o relacionada con la minoría de edad, que le impida expresar su libre consentimiento.
- e) Cuando la víctima no ofrezca resistencia o se mantenga en silencio.
- f) Irrelevancia de la conducta e historial sexual de las víctimas.

Además, de conformidad con el artículo 21.3 del Estatuto de Roma, al analizar la prueba de consentimiento en caso de violación el TPI debe tener en cuenta también aquello previsto por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y su jurisprudencia, que subraya la importancia de valorar las circunstancias de cada caso concreto en caso de que sean constitutivas de coerción, cosa que excluiría la posibilidad de consentimiento.

12.3.2. Esclavitud sexual

A pesar de que la esclavitud sexual se ha producido repetidamente a lo largo de la historia, ésta no ha sido objeto de criminalización hasta hace relativamente poco tiempo en virtud de las nuevas formas de esclavitud, trabajos forzados, trato inhumano y agresiones sexuales que caracterizan los conflictos armados actuales (Martín & Lirola, 2013, pág. 66).

En cualquier caso, la criminalización diferenciada de la esclavitud sexual se produce por primera vez en el Estatuto de Roma dentro de las categorías de crimen contra la humanidad y crimen de guerra, en atención a sus elementos contextuales. Sus elementos definitorios, de conformidad con los Elementos de los Crímenes [art. 7 1) g)-2)] del TPI y la jurisprudencia relevante, se determinan a través de dos componentes particulares: un elemento sexual, es decir, que el autor haya hecho que la persona lleve a cabo uno o más actos de naturaleza sexual; y un elemento de esclavitud, consistente en que el autor haya ejercido uno o más de los atributos del derecho de propiedad sobre una o más personas (comprarlas, venderlas, prestarlas, darlas en trueque) o se les haya impuesto algún tipo similar de privación de libertad y privación de autonomía. Como la enumeración de los atributos en que se puede ejercer el derecho de propiedad sobre una persona no es exhaustivo, en algunas circunstancias se incluyen también prácticas como los trabajos forzados, el tráfico de personas, en especial el de mujeres y niñas, y cualquier otra manera de reducción de una persona a condición servil.

Desde la jurisprudencia, por su parte, y en concreto desde los Tribunales para la Antigua Yugoslavia (TPIY) y Sierra Leona (TESL), se han subrayado toda una serie de elementos que determinan el ejercicio de la propiedad y la falta de autonomía de la víctima, como son el control de los movimientos, el control del entorno físico, el control psicológico, adoptar medidas destinadas a impedir que la víctima escape, recurrir a la fuerza, amenazar con el uso de la fuerza o coacciones, la afirmación de exclusividad, la sujeción a trato cruel o abuso, el control de la sexualidad y el trabajo forzado (caso *Taylor*) o la mera capacidad de comprar, vender, comerciar o heredar una persona o su trabajo (caso *Kunarac*).

Mención especial merece, dentro de este ámbito, el debate entre la jurisprudencia y la doctrina sobre la diferenciación del ‘matrimonio forzado’ como crimen de género autónomo (que dentro del Estatuto de Roma resultaría típico de la categoría “otros actos inhumanos de carácter similar”) o como modalidad delictiva subsumida en el crimen de esclavitud sexual.

El TESL es el primer tribunal que considera el matrimonio forzado como un crimen autónomo en el contexto de las *bush wives*, esto es, las mujeres y niñas secuestradas y obligadas a servir como “esposas” de los miembros de los grupos rebeldes en el contexto del conflicto armado de Sierra Leona. Pese a eso, desde el punto de vista doctrinal, existen argumentos a favor y en contra de la configuración de un crimen internacional de matrimonio forzado. Por una parte, se argumenta que el crimen de esclavitud

sexual satisface ya todos los elementos constitutivos del matrimonio forzado, con lo éste debería subsumirse en el comportamiento típico de la esclavitud sin necesitar una categoría delictiva nueva (Martín & Lirola, *ibid*, pág. 70). Además, se considera inconveniente crear categorías poco claras de crímenes contra la humanidad de violencia sexual que podrían confundirse en situaciones diferentes (como los matrimonios concertados en tiempos de paz), con lo que se propone el matrimonio forzado como “esclavitud sexual plus” de la que podría derivarse una circunstancia agravante a efectos de pena (Gong-Gershowitz, 2009, pág. 69).

Sin embargo, otras voces apuntan, como elementos distintivos de los matrimonios forzados, al sufrimiento físico y psicológico de las víctimas y la intención de los perpetradores de imponer una asociación de carácter conyugal más que de ejercer la mera propiedad de mujeres y niñas. Además, existe la presión social a la que pueden enfrentarse las mujeres para escapar de esa situación y reintegrarse en su comunidad, dado el estigma que supone haber estado casada “con un rebelde” (Palmer, 2009, pág. 134).

En conclusión, podemos afirmar que la calificación jurídica de los hechos constitutivos del matrimonio forzado se encuentra en proceso de construcción tanto por la doctrina como por los órganos jurisdiccionales encargados de aplicar los instrumentos normativos pertinentes a nivel internacional, en un contexto en el que el TPI no se ha pronunciado hasta la fecha sobre el crimen.

12.3.3. Prostitución forzada

Pese a la existencia de algunos problemas de ubicación sistemática, la prostitución forzada ha sido prohibida taxativamente desde el núcleo inicial de protección del Derecho Internacional Humanitario hasta el actual Estatuto de Roma del TPI como crimen de guerra y crimen contra la humanidad.

De acuerdo con el artículo 7 1) g) 3 de los Elementos de los Crímenes de TPI, la prostitución forzada se define entorno a dos elementos específicos:

Por una parte, un elemento sexual que consiste en que el autor haya obligado a una o más personas a realizar uno o más actos de naturaleza sexual por medio de la fuerza, amenaza del uso de la fuerza o coacción (temor a violencia, intimidación, detención, opresión psicológica o abuso de poder), sea contra esa o esas personas, contra alguna otra, aprovechando un entorno coercitivo o aprovechando la incapacidad de esa persona de dar su libre consentimiento.

En segundo lugar, la existencia de un elemento subjetivo de carácter lucrativo, es decir, que el autor u otra persona haya obtenido o espere obtener ventajas pecuniarias o de otro tipo a cambio de los actos de naturaleza sexual o en relación a los mismos.

La concurrencia de estos dos elementos permite diferenciar la prostitución forzada de la violación y de la esclavitud sexual, crímenes analizados arriba. Respecto a la primera, la diferenciación es clara tanto por el elemento sexual, que tiene un alcance diferen-

te en ambos crímenes, como por el elemento subjetivo específico de carácter lucrativo que requiere la prostitución forzada.

Respecto a la esclavitud sexual, la diferenciación entre ambos crímenes resulta sensiblemente más compleja ya que existe una cierta identidad en el contenido del elemento sexual. Aun así, respecto a la prostitución forzada, los Elementos de los Crímenes hacen referencia específica a las circunstancias en las que se infiere la falta de consentimiento mientras que, en el caso de la esclavitud sexual, se presume por el contexto en que se produce el crimen. Además, existe cierto solapamiento en aquellos casos en los que el autor “compre, venda, preste o de en trueque” a la víctima y la haya obligado a realizar actos de naturaleza sexual, ya que no resultaría nítida la diferenciación entre “ejercer uno de los atributos del derecho de la propiedad” (elemento de la esclavitud sexual) y “obtener una ventaja a cambio de los actos de naturaleza sexual” (elemento de la prostitución forzada).

De hecho, en opinión de Martín e Irola (2013, pág. 78) el mismo Estatuto de Roma y los Elementos de los Crímenes crean una cierta confusión entre ambas figuras. Por un lado, el Estatuto de Roma incluye el tráfico de personas dentro del crimen de esclavitud sexual (art. 7.2 c), mientras que los Elementos de los Crímenes establecen que el tráfico de personas, en particular el de mujeres y niñas, constituiría un hecho típico del crimen de prostitución forzada (art. 7.1 g), nota 18.

12.3.4. Embarazo forzado

El crimen internacional de embarazo forzado se configura a partir de los conflictos de la antigua Yugoslavia y Ruanda, donde, como consecuencia de violaciones masivas por motivos étnicos, se estiman alrededor de 400-600 nacimientos en Bosnia y 2000-5000 en Ruanda (*ibid*, pág. 78). Pese a todo, el embarazo forzado no se reconoce en los estatutos del TPIY o del TPIR, con lo cual nunca fue objeto de incriminación. Residualmente, eso sí, se hizo referencia al embarazo forzado en el seno del caso *Akayesu* del TPIR en relación a las “medidas destinadas a prevenir el nacimiento de un grupo étnico” dentro del crimen de genocidio. Igualmente significativo fue la consideración del caso *Karadzic*, del TPIY, donde se constató la existencia de campos de detención especialmente destinados para violaciones con el objetivo de provocar embarazos de los que nacieran niños serbios.

Con estos antecedentes se plantea la inclusión del embarazo forzado en el Estatuto de Roma, donde las posturas favorables a su inclusión, mayoritariamente las del Caucus de Mujeres para una Justicia de Género, se enfrentaron a las reticencias de algunos países religiosos como el Vaticano que se opusieron por miedo a que la codificación del crimen implicara una obligación positiva de modificar el régimen jurídico regulador del aborto. Pese a las dificultades, traducidas en limitaciones en la regulación normativa, el Estatuto de Roma consiguió criminalizar el embarazo forzado como crimen contra la humanidad (art. 7.1 g) y crimen de guerra (art. 8 a, b).

En cuanto a los elementos definitorios del crimen, los artículos 7.1 g) y 8.a), b) xxii y c) del Estatuto de Roma establecen dos elementos típicos: en primer lugar, un elemento objetivo relativo al confinamiento ilícito de una mujer a la cual se ha dejado embarazada a la fuerza. En segundo lugar, un elemento subjetivo que engloba la intención de modificar la composición étnica de una población o de cometer otras violaciones graves del derecho internacional. Además, se introduce una cláusula fruto de las presiones conservadoras de algunos estados: “De ninguna manera se entenderá que esta definición afecta a las normas internas relativas al embarazo”.

Los elementos integrantes del comportamiento típico del embarazo forzado presentan una serie de problemas a la hora de ser interpretados por los órganos jurisdiccionales correspondientes.

Respecto al elemento objetivo, se incrimina el acto de confinamiento, cuyo autor no ha de ser necesariamente quien ha provocado el embarazo. Además, el elemento “por la fuerza” puede provocar cierta confusión en su interpretación, ya que su equivalencia con el medio comisivo de violencia dejaría algunos comportamientos, como la inseminación artificial, impunes.

Respecto al elemento subjetivo, es relevante señalar que el embarazo forzado es el único crimen de género que requiere un dolo especial que puede ser difícil de probar: la intención del autor de modificar la composición étnica de una población (Drake, 2012, pág. 612). Este dolo, fuertemente criticado por la doctrina, relega la protección de los derechos de autonomía y libertad sexual de las mujeres frente a la protección del grupo étnico al que pertenecen. Y es precisamente esa razón, argumentan algunos, por la que no se ha presentado todavía ningún caso de embarazo forzado ante el TPI y no es probable que vaya a hacerse en un futuro cercano (*ibid*, pág. 597).

Existe, asimismo, una tercera complicación en la caracterización del crimen: la cláusula relativa a la no intromisión en normas internas sobre el embarazo y el aborto. En aplicación de esta cláusula, no sólo se rechaza de plano cualquier tipo de obligación para los estados con vistas a permitir la interrupción voluntaria de los embarazos producidos como consecuencia de un crimen de género, sino que plantea problemas interpretativos en aquellos casos en que, de acuerdo con la legislación nacional, se pueda mantener confinadas a mujeres para evitar que aborten. A la luz de esta cláusula de excepción, resultaría complicado considerar estos hechos como constitutivos de un crimen internacional de embarazo forzado (Markovic, 2007, pág. 448).

12.3.5. Esterilización forzada

Con la sola excepción de la condena de un Tribunal Militar como crimen de guerra y contra la humanidad en el denominado Caso Médico (Estados Unidos v Karl Brandt y otros) en el que se juzgó a personal médico y administrativo del régimen nazi por haber realizado experimentos médicos con prisioneros de guerra y civiles destinados a desarrollar métodos de esterilización para la posible eliminación de poblaciones enemigas, la esterilización forzada no aparece en los estatutos de ninguno de los tribunales *ad*

hoc, y se tuvo que esperar a la aprobación del Estatuto de Roma para obtener la primera criminalización explícita tanto como crimen contra la humanidad (art. 7.1 g) como crimen de guerra (art. 8.2, b, xxii y e, vi).

Respecto a los elementos definatorios del crimen, basándonos en el artículo 7.1 g)-5 de los Elementos de los Crímenes y los pies de página, se diferencian dos elementos específicos: en primer lugar, el elemento objetivo, que hace referencia a la privación de la capacidad de reproducción biológica; y, en segundo lugar, en relación a las causas de justificación de los delitos, el elemento subjetivo de que la conducta no tenga justificación de tratamiento médico o clínico de la víctima o se haya llevado a cabo con el consentimiento libre de ésta.

Respecto al primer elemento, las notas al pie de página nº 19 y 54 de los Elementos de los Crímenes introducen una excepción polémica relativa a la exclusión de las medidas de control de la natalidad que no tengan un efecto permanente. La medida plantea dudas con su compatibilidad con el Derecho Internacional, ya que las medias (aunque no sean irreversibles) podrían constituir un crimen de genocidio si están destinadas a impedir nacimientos en el seno de un grupo étnico, y podrían incluso suponer una violación del derecho fundamental a la autonomía personal, o un crimen de tortura (Sifris, 2010).

En relación al segundo elemento del crimen, las notas nº 20 y 53 establecen que la expresión ‘libre consentimiento’ no comprende el consentimiento obtenido mediante engaño, una aclaración innecesaria si se tienen en cuenta los elementos contextuales para considerar estas conductas como crímenes contra la humanidad o crímenes de guerra, que generan situaciones de coactividad en las que no cabe inferir el consentimiento de la víctima.

12.3.6. Otras formas de violencia sexual

Esta cláusula residual no es un caso aislado en el tratamiento jurídico de los crímenes de género sino que responde a una dinámica común desde los inicios de la prohibición de la violencia sexual en el marco de los conflictos armados. La razón es de carácter pragmático y se basa en la dificultad de acotar todos los comportamientos en que se pueda traducir la violencia basada en la discriminación de género. Así, se pretende evitar el riesgo de dejar impunes hechos plenamente reprobables como consecuencia de haber adoptado una lista exhaustiva y excesivamente rígida de comportamientos típicamente antijurídicos. Estas “otras formas de violencia sexual” resultan muy útiles teniendo en cuenta el aumento de la violencia basada en el género como arma de guerra, que ha provocado la aparición de nuevas formas y prácticas criminales que, pese a no estar siempre específicamente criminalizadas como tal, sí comparten los elementos nucleares y contextuales de los crímenes de género analizados arriba.

La jurisprudencia de los tribunales *ad hoc* ofrece numerosos ejemplos de comportamientos de violencia de género incluidos en esta cláusula (abusos sexuales, mutilaciones sexuales y genitales, matrimonios y abortos forzados, etc.). En concreto, el caso

Akayesu del TPIR incorpora una nueva modalidad: la desnudez forzada. Otro ejemplo, en el marco del genocidio ruandés, fue el de obligar a jóvenes Tutsi a desnudarse y hacer gimnasia frente a una multitud Hutu en una plaza pública mediante órdenes directas y bajo coacción y amenazas (Martín & Lirola, *ibid*, pág. 84).

12.4. Conclusiones

En conflictos armados internacionales, los crímenes de género, sean estos organizados, oportunistas o de cualquier otra índole, forman parte de un entramado complejo de relaciones de poder que, más allá de los daños físicos, emocionales y psicológicos de las víctimas, atacan a los pilares de la comunidad en que se infligen con miras a la dominación y la humillación a través de la demostración de poder por parte de sus autores. Se domina y se humilla a la víctima, sea hombre o mujer, pero también a la comunidad en su conjunto, y en particular a los hombres de la comunidad que han sido incapaces de proteger a las víctimas de estos crímenes.

Los crímenes de género son un instrumento en la guerra, pero cuando ésta acaba la asimetría de poder y la dominación masculina continúa dejando de lado a las mujeres en los procesos de reconstrucción y reparación. Como apunta O'Brien (2016, pág. 398), las víctimas de los crímenes de género se enfrentan a dificultades de todo tipo e incluso reticencia para exponer su caso, sea por miedo a posibles venganzas del autor del crimen o su entorno, sea por miedo al ostracismo en su comunidad, sea por miedo a ser ridiculizadas o no tomadas en serio por las autoridades, sea por vergüenza, o culpa.

El Derecho tiene la prerrogativa y la oportunidad de dar voz y legitimar ciertas narrativas y discursos. Como afirma Henry (2014, pág. 98) el Derecho sanciona la “verdad” de una situación en particular y se alza como fuente autorizada y autoritativa para caracterizar hechos acaecidos en el pasado de los que podamos no tener ya testimonio vivo. Eso sí, es necesario, y así lo reivindican los estudios feministas del Derecho, deconstruir ciertos estereotipos y prácticas que han marginalizado, ignorado o condenado a la indiferencia a ciertas voces en favor de un único relato de “víctima auténtica” de los crímenes de género (*ibid*, pág. 106), de manera que otros testimonios no convencionales puedan ser igualmente escuchados y validados.

El Derecho Internacional Humanitario, y posteriormente el Derecho Internacional Penal, ha sido moldeado desde un androcentrismo más preocupado por “proteger el pudor de las mujeres” que por darles voz en el proceso. Esta ausencia de perspectiva de género en el Derecho Internacional Penal constituye una de sus principales debilidades en el momento de enfrentarse a los crímenes más graves de trascendencia para la comunidad internacional y poner fin a la impunidad de aquellos que los perpetran. Pese a que ha habido avances, algunos de ellos significativos, se ha comprobado que estos han sido limitados e incompletos en relación al reconocimiento normativo y la aplicación jurisprudencial de los denominados crímenes de género.

Una vez superada la visión patriarcal de la protección del honor frente a la libertad sexual de las mujeres, el Tribunal Penal Internacional ha incorporado la regulación más extensa de crímenes de género que ha existido hasta el momento. Con el objetivo de conseguir la paz, la seguridad y el bienestar de la humanidad, objetivos enmarcados en el preámbulo del Estatuto de Roma, las instituciones del Tribunal Penal Internacional están llamadas a superar ese sistema de creencias que orienta de forma particular a las personas en su forma de ver y entender el mundo, que construye socialmente las diferencias entre hombres y mujeres en virtud de la inferioridad de éstas, un sistema de poder y dominio que recibe el nombre de heteropatriarcado. Frente a él, el Tribunal Penal Internacional debe reconocer en la perspectiva de género un elemento con el que transformar el Derecho, que no puede entenderse como un sistema estático sino sensible a las necesidades sociales y las características situadas del momento y el lugar en que vivimos. En definitiva, una visión igualitaria que ponga de manifiesto todas aquellas voces minorizadas, periféricas, víctimas y testimonios en conflictos armados y las ponga en el centro del proceso: no ya para ser oídas, sino para que tomen partido en primera persona del proceso en sí.

Referencias bibliográficas

- Askin, K. D. (2003). Prosecuting Wartime Rape and Other Gender- Related Crimes under International Law: Extraordinary Advances, Enduring Obstacles. *Berkeley Journal of International Law*, 21(2), 288–349. <http://doi.org/10.15779/Z384D2S>
- Campbell, K. (2007). The Gender of Transitional Justice: Law, Sexual Violence and the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia. *International Journal of Transitional Justice*, 1(3), 411–432. <http://doi.org/https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm033>
- Council of Europe. (2007). Gender Matters. A manual on addressing gender-based violence affecting young people. <http://doi.org/10.1177/02685809030183001>
- Drake, A. (2012). Aimed at Protecting Ethnic Groups or Women? A Look at Forced Pregnancy under the Rome Statute. *William & Mary Journal of Women and the Law*, 18(3), 525–623.
- Gong-Gershowitz, J. (2009). Forced Marriage: A New Crime Against Humanity? *Northwestern Journal of International Human Rights*, 8(1), 53–76.
- Henry, N. (2014). The Fixation on Wartime Rape: Feminist Critique and International Criminal Law. *Social and Legal Studies*, 23(1), 93–111. <http://doi.org/10.3868/s050-004-015-0003-8>
- ICC International Criminal Court. (2013). Rules of Procedure and Evidence of the ICC. Retrieved from <https://www.icc-cpi.int/iccdocs/pids/legaltexts/rulesprocedureevidenceeng.pdf>

- Jiménez Sánchez, C. (2016). *La dimensión de género en los tribunales penales internacionales*. Cizur Menor: Editorial Aranzadi.
- Markovic, M. (2007). Vessels of reproduction: Forced pregnancy and the ICC. *Michigan State Journal of International Law*, 16, 439–458.
- Martín, M., & Lirola, I. (2013). *Los crímenes de naturaleza sexual en el Derecho Internacional Humanitario*.
- Matusitz, J. (2017). Gender Communal Terrorism or War Rape: Ten Symbolic Reasons. *Sexuality and Culture*, 21(3), 830–844.
<http://doi.org/10.1007/s12119-017-9424-z>
- O'Brien, M. (2016). 'Don't kill them, let's choose them as wives': the development of the crimes of forced marriage, sexual slavery and enforced prostitution in international criminal law. *The International Journal of Human Rights*, 20(3), 386–406.
<http://doi.org/10.1080/13642987.2015.1091562>
- Palmer, A. (2009). An Evolutionary Analysis of Gender-Based War Crimes and the Continued Tolerance of Forced Marriage. *Northwestern Journal of International Human Rights*, 7(1), 133–159.
- Sifris, R. (2010). Conceptualising Involuntary Sterilisation as “Severe Pain or Suffering” for the Purposes of Torture Discourse. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 28(4), 523–547.
- Thompson, J. (2014). Evolución de la protección penal de los derechos de la persona humana. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 59, 271–302.
- UN Committee on the Elimination of Discrimination Against Women (CEDAW). (1992). Recommendation 19: Violence against women.
- UN Office of the High Commissioner for Human Rights. (2011). *International Legal Protection of Human Rights in Armed Conflict*. United Nations Publications.
<http://doi.org/HR/PUB/11/01>
- Vanyó Vicedo, R. (2016). *El horizonte 1325 en Derecho internacional: Cartografía del posconflicto con perspectiva de género*. Cizur Menor: Editorial Aranzadi.
<http://doi.org/10.17103/reei.32.27>
- Wood, E. J. (2018). Rape as a Practice of War: Toward a Typology of Political Violence. *Politics and Society*, 25(1), 2–25.
<http://doi.org/10.1177/0032329218773710>

Jurisprudencia

Tribunal Internacional Penal para la antigua Yugoslavia (TPIY)

TPIY, SPI, Prosecutor v. Anto Furundzija, Judgment (IT-95-17/1-T), 10 de diciembre de 1998. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTY,40276a8a4.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIY, SPI, Prosecutor v. Dragoljub Kunarac, Radomir Kovac And Zoran Vukovic, Judgment (IT-96-23 & IT-96-23/1-A), 22 de febrero de 2001. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTY,3ae6b7560.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIY, SPI, Prosecutor v. Radovan Karadzic, Ratko Mladic, Review of the indictments pursuant to Rule 61 of the rules of procedure and evidence (IT-95-5-R61, IT-95-18- RG1), de 11 de juliol 1996. Disponible en: <http://www.icty.org/x/cases/mladic/related/en/rev-ii960716-e.pdf> [último acceso 22 agosto 2018]

Tribunal Internacional Penal para Ruanda (TPIR)

TPIR, SPI, Prosecutor v. Akayesu, Judgment (ICTR-96-40-T), 2 de septiembre de 1998. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTR,40278fbb4.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIR, SPI, Prosecutor v. Juvénal Kajelijeli, Judgment (ICTR-98-44A-T), 1 de diciembre de 2003. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTR,404466007.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIR, SPI, Prosecutor v. Laurent Semanza, Judgment (ICTR-97-20-T), 15 de mayo de 2003. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTR,48abd5a30.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIR, SPI, Prosecutor v. Jean de Dieu Kamuhanda, Judgment (ICTR-99-54A-A), 22 de enero de 2004. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTR,48abd536d.html> [último acceso 22 agosto 2018]

TPIR, SPI, Prosecutor v. Silvestre Gacumbitsi, Judgment (ICTR-2001-64-T), 17 de junio de 2004. Disponible en: <http://www.refworld.org/cases,ICTR,48abd5220.html> [último acceso 22 agosto 2018]

Tribunal Especial para Sierra Leona (TESL)

TESL, SPI, Prosecutor v. Charles Ghankay Taylor, Judgment (SCSL-03-01-T), 12 de mayo de 2012. Disponible en:
<http://www.refworld.org/cases,SCSL,50589aa92.html> [último acceso 22 agosto 2018]

Otra jurisprudencia

Caso Médico, United States of America v. Karl Brandt *et al.*, Judgment. Disponible en:
<https://www.legal-tools.org/doc/c18557/pdf/> [último acceso 22 agosto 2018]