

Ha participado en diferentes simposios, conferencias, mesas redondas y jornadas sobre la violencia de género y la discriminación de la mujer en el ámbito de los medios de comunicación, desde el punto de vista del contenido, de las profesionales y como consumidoras de medios. Igualmente, ha estudiado el papel de la mujer obrera en la Guerra Civil y en la Semana Santa.

Como periodista, principalmente en *Diario Jaén*, ha elaborado múltiples reportajes y artículos sobre igualdad de género a partir de diferentes enfoques.

El estudio parte del repunte de las actitudes y los valores machistas detectados entre los y las adolescentes y el papel que juegan ciertos programas televisivos en estos comportamientos, concretamente en los espacios deportivos. Se propone una unidad didáctica, dentro de la asignatura “Educación para la ciudadanía y derechos humanos”, impartida en primero de Bachillerato dentro de la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales”, a partir de la cual se profundiza en la transmisión de los roles de género para detectar aquellos que atentan contra la igualdad de género, especialmente contra las mujeres. La propuesta se ciñe a un formato televisivo consumido, principalmente, por el sector masculino de la población, incluidos los jóvenes, ya que este tipo de programas facilita la transmisión y el refuerzo de los estereotipos machistas basados en el sistema patriarcal.

De esta manera, el principal objetivo de la unidad didáctica está enfocado a fomentar la reflexión entre el alumnado sobre la pervivencia real del machismo a partir del uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Dicha reflexión hará posible que los y las jóvenes comprendan la importancia de adoptar una postura crítica ante el trato vejatorio que reciben las mujeres en los espacios deportivos, y contribuirá, de esta manera, a la deconstrucción del sistema patriarcal vigente. Igualmente, el proyecto está dirigido a la elaboración del espacio deportivo de un informativo por parte del alumnado con una producción y un contenido basados en la igualdad.

El marco teórico del proyecto profundiza en la normativa sobre igualdad en general y también en la enfocada a los medios de comunicación. Asimismo, se evidencian los avances, concretamente en nuestro país, desde el punto de vista jurídico. No obstante, al mismo tiempo, se detectan las lagunas que aún faltan para lograr una igualdad real.

DIANA SÁNCHEZ PERABÁ

HACIA LA IGUALDAD DE GÉNERO: Unidad didáctica a partir de los informativos deportivos *(Deconstrucción del patriarcado desde el sistema educativo y los medios de comunicación)*



DIANA SÁNCHEZ PERABÁ

Diana Sánchez Perabá (Jaén, 1983) es licenciada en Periodismo por la Universidad de Málaga y autora de la tesina “Evolución de la mujer consumidora de medios de comunicación en democracia a partir de un caso: Jaén, 1978-2008”. Máster Oficial en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Jaén, también ha sido coorganizadora de las Jornadas “Comujericación”, junto a la Asociación de Mujeres progresistas contra la discriminación y la violencia de género, organizadas desde el Instituto Andaluz de la Mujer con diferentes colectivos de mujeres de Jaén en 2010.

XI Premio de Investigación
de Políticas de Igualdad
«Carmen de Michelena»

Hacia la Igualdad de Género:
Unidad Didáctica a partir de los
Informativos Deportivos

Deconstrucción del patriarcado desde
el sistema educativo y los medios de
comunicación

DIANA SÁNCHEZ PERABÁ



«POLÍTICAS DE IGUALDAD»

Onceavo premio 2016

© Diputación Provincial de Jaén, 2017

Igualdad y Bienestar Social

I.S.B.N.: 978-84-697-3926-6

Depósito Legal: J. 360 - 2017

Diseño e Impresión:

Diputación Provincial de Jaén

Unidad de Diseño e Imprenta

Plaza de San Francisco, 2

23071 Jaén

Impreso en España - Unión Europea

AGRADECIMIENTOS

Este libro está dedicado a quienes cada día se levantan con el convencimiento de que una sociedad en igualdad es posible; a quienes detrás de una cámara, ante una pantalla, tras un micro y delante de una pizarra creen que su contribución es esencial en la erradicación del machismo en todas sus vertientes.

Gracias a la profesora de la Universidad de Jaén, Manuela Ledesma Pedraz, por su continuo apoyo en el tema, su templanza y sus sabios consejos.

Agradecimientos a mi padre y a mi madre, por su esfuerzo y ejemplo constante, y a mis hermanas, por la frescura de una savia nueva y esperanzadora. Gracias a mi compañero, José Manuel, testigo de una intensa carrera de fondo en la que siempre me ha animado con su excepcional energía.

PRÓLOGO

Diana Sánchez Perabá propone, a través del trabajo que la ha proclamado como la ganadora del XI Premio de Investigación de Políticas de Igualdad «Carmen de Michelena», una acción educativa que tiene como fin último la deconstrucción de los estereotipos sexistas y machistas que se transmiten a través de los informativos deportivos. Una propuesta didáctica sostenida sobre un análisis profundo y pormenorizado del tratamiento vejatorio que recibe la mujer como objeto sexual en este tipo de programas. Una disección que conduce a promover el sentido crítico del alumnado y su educación en valores determinantes como la igualdad de género.

Es una propuesta activa, dirigida a un colectivo social concreto, al que le plantea instruirse desde la observación y el análisis, asumiendo valores intrínsecos al ser humano, garantizados en el ordenamiento jurídico internacional, nacional y autonómico. Una unidad didáctica con la que los alumnos y alumnas de primero de Bachillerato, no solo se divertirán familiarizándose con la redacción, realización y producción de un informativo deportivo, sino que aprenderán a identificar los contenidos machistas de índole patriarcal que imperan en este tipo de programas televisivos.

En este trabajo nos vamos a encontrar, ciertamente, una unidad didáctica. Pero su contenido, bien podría considerarse un ensayo periodístico que incide, objetivamente, sobre la problemática actual a la que nos enfrentamos en el proceso de avance que garantice una igualdad de género real y efectiva.

Diana Sánchez centra su atención en un colectivo social altamente sensible a la asimilación de valores y reproducción de conductas: jóvenes y adolescentes. Un sector de la población que a pesar de haberse desarrollado en una sociedad garantista de la igualdad, reproduce los comportamientos más repulsivos del machismo, como es la violencia de género. Basándose en los datos de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015, la autora alerta de la “violencia de control” que sufren las jóvenes de 16 a 24 años. Un comportamiento que es el resultado de múltiples circunstancias, pero en las que no cabe duda, se encuentra la influencia de los medios de comunicación.

La lucidez y perspicacia de la autora de este trabajo la ha conducido a plantear su ensayo como unidad didáctica, con el objetivo de trasladar la problemática al ámbito educativo, con el propósito de actuar, directamente, sobre la población diana en la que se detecta el conflicto. La aulas son el entorno ideal para reconducir conductas, analizar contenidos y promover la formación de una personalidad basada en el respeto y la igualdad.

Todas estas características convierten *Hacia la Igualdad de Género: Unidad Didáctica a partir de los Informativos Deportivos*, de Diana Sánchez Perabá, en un referente bibliográfico y en un manual práctico para llegar a la meta que nos hemos planteado todas aquellas personas que tenemos un compromiso permanente con la lucha por la igualdad. Un trabajo que bien merece haberse convertido en el décimo primer Premio de Investigación de Políticas de Igualdad «Carmen de Michelena», y con el que la Diputación de Jaén mantiene viva a una de las figuras más representativas del feminismo de la provincia.

Y este va a seguir siendo el compromiso de la Diputación de Jaén: crecer en igualdad; apoyando todas aquellas iniciativas que promuevan una auténtica y real igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, que fomenten la corresponsabilidad y que impulsen proyectos y actuaciones que repercutan en la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía y en el diseño y desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

PAQUI MEDINA TEBA
Diputada Provincial de Igualdad

RESUMEN

En los últimos años, el avance en la normativa sobre igualdad de género ha sido evidente y se ha convertido en una gran herramienta de apoyo a las mujeres. Sin embargo, los datos apuntan a que hay un repunte de la violencia machista entre la juventud, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de abordar el problema desde la raíz, esto es, a partir del análisis del origen de ese machismo, sustentado en los estereotipos patriarcales, y su deconstrucción. Desde las aulas, y gracias a la influencia de los medios de comunicación y del deporte, tan atractivos para la juventud actual, este proyecto propone una unidad didáctica que permita al alumnado reflexionar sobre la pervivencia real del machismo, utilizando para ello las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. Dicha reflexión hará posible que este colectivo comprenda la importancia de adoptar una postura crítica ante el trato vejatorio que reciben las mujeres en ciertos programas televisivos.

PALABRAS CLAVE: machismo, deconstrucción, estereotipos, televisión, juventud, igualdad, medios de comunicación, televisión, adolescencia, educación, Bachillerato, deporte.

ABSTRACT

In the last few years, progress in legislation on gender equality has been evident and has become a great tool to support women. However, data suggest that there is a surge of male violence among young people. This surge leads us to reflect on the need to address the problem at the root, from the analysis of the origin of this machismo, sustained in patriarchal stereotypes and their deconstruction. Thanks to the attractive influence of the media and sport to today's youth, this project proposes a teaching unit that allows students to reflect on the mechanisms of machismo and its survivance using new technologies and the media from the classrooms. Such reflection will enable students to understand the importance of adopting a critical stance against the humiliating treatment received by women in certain television programmes.

KEY WORDS: sexism, deconstruction, stereotypes, television, youth, equality, media, television, adolescence, education, high school diploma/A levels, sport.

I. INTRODUCCIÓN

La influencia de los medios de comunicación en la transmisión de valores en la sociedad es un aspecto que no debe pasar desapercibido desde las aulas. Aunque se trata de un hecho que la gran mayoría asume, no todo el profesorado se enfrenta con la misma contundencia y sensibilidad. Ahora bien, los medios, por su popularidad, también ofrecen la posibilidad de ser utilizados como herramientas didácticas para llegar con más facilidad al alumnado y contrarrestar la difusión de estereotipos sexistas. En este sentido, este estudio pretende partir de la realidad en la que actualmente nos encontramos en lo referente a actitudes y valores machistas entre adolescentes y el papel que juegan ciertos programas televisivos, como, por ejemplo, *Deportes Cuatro*. De esta forma, a partir de la asignatura *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, impartida en primero de Bachillerato dentro de la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales”, se profundizará en la transmisión de los roles de género para detectar aquellos que atentan contra la igualdad de género, especialmente contra las mujeres. En este contexto, cabe destacar que se partirá de un formato televisivo consumido, principalmente, por el sector masculino de la población, incluidos los jóvenes, ya que este tipo de programas facilita la transmisión y el refuerzo de los estereotipos machistas basados en el sistema patriarcal, hasta el punto de que la sociedad en su conjunto lo asume con naturalidad.

Según los datos de la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*¹, las chicas de 16 a 24 años son las que más sufren la violencia psicológica –denominada “de control”–. Se trata de uno de los resultados que este estudio refleja específicamente sobre las jóvenes en relación con otros grupos de edad. De hecho, las mujeres que tuvieron alguna vez pareja dentro de este grupo de edad (16-24) y han sufrido control representan el 21,1% frente a la media del total de mujeres, que supone un 9,6%. Asimismo, en los tramos de edad más jóvenes (chicas de 16 a 19 años), las cifras son bastante superiores al resto de grupos de edad. Por lo tanto, en el informe se indica que una de cada cuatro chicas encuestadas que ha tenido pareja afirma haber sufrido este tipo de violencia en los últimos doce meses. Aunque las causas de estas actitudes y pensamientos entre jóvenes son múltiples, llama la atención que entre estas se encuentre la influencia de los medios de comunicación.

Conocidos como “nativos digitales”, los y las estudiantes de esta edad dominan a perfección el uso de las nuevas tecnologías. No en vano, tal y como apuntan Antonia García y Matilde Peinado, “la cuestión no es tanto si consumen o no cine (en nuestro caso, televisión), sino más bien de qué forma y con qué finalidad lo hacen” (Peinado Rodríguez y García Luque, 2015: 12). De hecho, el consumo de televisión ha cambiado desde la teoría crítica del siglo XX, en la que se consideraba que los medios de masas tenían efectos sobre la sociedad sin que esta pudiese impedirlos. Según Max Horkheimer,² el representante más notorio de esta escuela, se creía que,

¹ DE MIGUEL LUKEN, Verónica (2015), *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*. Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones Oficiales. Madrid, p. 399. En este trabajo nos centraremos en la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*, que ha sido realizada a 10.171 mujeres de 16 años o más, siendo la primera vez que se incluyen a chicas menores de edad en estos estudios, lo cual refleja la preocupación y el interés por hacer visible aquello que está ocurriendo a las más jóvenes. La *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* es la operación estadística más relevante que se realiza en España sobre violencia contra la mujer. Se realiza cada cuatro años desde 1999, y es la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género la encargada de su elaboración desde el año 2011.

² http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetaareas/comunicacion/teoria_de_la_comunicacion_y_corrientes. Banco de la República. Actividad cultural. (Fecha de consulta: 10-04-2016).

cuando se enviaba un mensaje, el público lo recibía y, sin discriminación alguna, se veía afectado por él. Y es que, lejos de entablar una relación de espectador-pasivo, la aparición de otros sistemas de comunicación como las redes sociales, permite que la persona que está ante la pantalla pase a ser un agente activo y creador de debate por medio de foros desde los que se produce un *feedback* del mensaje.

Si bien no es una novedad el uso de los medios de comunicación como herramientas didácticas en las aulas, en este proyecto didáctico se partirá de un programa concreto, *Deportes Cuatro*, para que el alumnado realice una disección crítica desde la concepción de igualdad de género, para extraer los estereotipos machistas y realizar su propio informativo deportivo. Así, partimos de la consideración del profesor José Luis Rojas Torrijos:³

La aproximación banal de los contenidos del periodismo deportivo hacia el entretenimiento y la farándula entronca también con el androcentrismo predominante en esta área informativa. Los medios y programas deportivos construyen un discurso elaborado en su mayor parte por periodistas hombres y concebido en su mayor parte para una audiencia masculina, lo que refleja una tremenda desigualdad en cuanto a la configuración de las identidades y al tratamiento informativo que reciben ellos y ellas.

Por lo tanto, para atacar una de las raíces de la regeneración del machismo entre la juventud y deconstruir los estereotipos que sustentan el patriarcado será fundamental hacerle entender la transformación que, en el caso de estos programas deportivos, se realiza de una espectacularización y banalización de los contenidos “disfrazados” de información. Así, nuestra propuesta didáctica innovadora estará encaminada a hacer comprender al alumnado (y potencial audiencia de espacios como *Deportes Cuatro*) que los contenidos que ven por televisión o, incluso, por internet, han de ser observados desde la crítica. De esta manera, se aprovechará la oportunidad

³ ROJAS TORRIJOS, J. L. *La creciente banalización de los contenidos deportivos*, publicado en <http://www.cuadernosdeperiodistas.com/> 15-03-2016 (Fecha de consulta: 20-04-2016).

que les ofrecen las redes sociales para interactuar y poder deconstruir los valores patriarcales que se difunden desde este tipo de programas.

Con el fin de comprender la naturaleza del programa de Canal Cuatro y el estilo de sus contenidos y presentadores, será esencial analizar la evolución que, en los últimos años, ha experimentado el formato de los espacios deportivos en España en los distintos medios de comunicación. Paralelamente, y como eje principal, se estudiará el papel que se difunde de las mujeres en estos medios, de las deportistas y de las “invitadas”, a través de los comentarios y actitudes de los presentadores, corresponsales y colaboradores que rompen con cualquier ejemplo de fomento de la igualdad de género. Para ello, nos ha sido de especial ayuda la tesis doctoral de Clara Sainz de Baranda Andújar, *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*.⁴

Por otra parte, también analizaremos el cumplimiento o no de la normativa actual en materia de igualdad desde el plano de los medios de comunicación, es decir, nos preguntaremos si cumplen con su deber, como agentes sociales, de transmitir una información en la que no exista un trato denigrante hacia cualquiera de los dos sexos, y más concretamente hacia las mujeres. Asimismo, se repasará la normativa y los apartados referentes a la igualdad. Debido a la importancia del momento en cuanto a la implantación de la nueva LOMCE, reflexionaremos sobre los instrumentos que otorga para poder transmitir al alumnado este tipo de contenidos. También, nos ceñiremos a lo que indica la legislación en la asignatura en la que desarrollaremos nuestro proyecto, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, impartida en primero de Bachillerato.

La continua evolución de las metodologías didácticas que fructifican en múltiples sistemas de enseñanza-aprendizaje nos permitirá fundamentar nuestro estudio en técnicas del método por descubrimiento, una modalidad

⁴ SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR, C. (2013), *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*, tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.

muy actual en las aulas que implica directamente al estudiante en el proceso del aprendizaje. En este sentido, opino que trabajar un tema con el que el alumnado adolescente tiene un vínculo habitual en sus momentos de ocio suscitará un mayor interés por su parte, a la par que, gracias a la disección profunda del asunto desde el aula, le ayudará a tomar distancia y observar críticamente el tratamiento de los contenidos.

Siguiendo con el fin último del trabajo, “atacaremos” directamente la semilla que origina la nueva oleada de comportamientos machistas entre jóvenes en el ámbito de la educación, debido en parte, según nuestro criterio, al consumo de los medios de comunicación. En cualquier caso, nuestra propuesta didáctica tendrá que observarse en el marco de la asignatura y en el conjunto de las políticas de coeducación del centro educativo, que, en nuestro caso, será el IES Las Fuentezuelas de Jaén.

II. FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

I. CONTEXTUALIZACIÓN

IES Las Fuentezuelas

A la hora de desarrollar nuestra propuesta didáctica hemos optado por el Instituto de Enseñanza Secundaria Las Fuentezuelas de Jaén. Según indica la directora, Ana Pérez de Tudela, en la página web del instituto:⁵ “El IES Las Fuentezuelas es un centro educativo donde se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato, Formación Profesional, PCPI y Cursos de Acceso a Ciclos Formativos. Todas estas enseñanzas están instaladas en el desarrollo de las competencias básicas y profesionales y en el desarrollo de una madurez intelectual y humana con el objetivo último y fundamental de conseguir una ciudadanía cualificada y formada que cultive los valores democráticos”. Asimismo, Pérez de Tudela destaca el desarrollo de proyectos como el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres y Ecoescuelas. Igualmente, subraya que, desde el curso 2013/14, el centro está dentro de la Red de Centros Bilingües.

⁵ <http://www.ieslasfuentezuelas.com/> (Fecha de consulta: 28-05-2016). Cabe destacar que, en la actualidad, la profesora Ana Pérez de Tudela no ocupa el cargo de directora del IES Las Fuentezuelas.

Para la comunidad educativa, liderada por la directora, la coeducación cuenta con un papel muy destacado en la propia identidad del centro. De hecho, define la coeducación como “una tarea global a la enseñanza, pues implica un proceso por el que se pone en tela de juicio qué enseñamos, cómo enseñamos y por qué enseñamos. No se trata de crear áreas nuevas, sino de tenerla [la coeducación] presente en todas. Educar para la crítica, la convivencia, el compromiso, la creatividad y la justicia”. Por ello, “Las Fuentezuelas” trabaja en los objetivos del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, que son:

1. Educar para la vida, educando en valores tanto en el ámbito familiar como escolar.
2. Aprender a dialogar y a convivir.
3. Promover los derechos humanos.
4. Distinguir el papel de la mujer en la historia y en el desarrollo de las sociedades.
5. Sensibilizar y concienciar al profesorado y a las familias.
6. Incluir en los diseños curriculares (art. 8 del I Plan de Igualdad) contenidos específicos de coeducación: contribución de la mujer en la sociedad, aprendizaje de responsabilidades familiares, cuidado de las personas, la prevención de la violencia de género y la educación afectivo-sexual.

La coordinadora en materia de Igualdad de Género en el centro, Ana María García, teniendo en cuenta estas premisas y a través de la educación, intenta hacer del alumnado personas dialogantes, que tengan respeto hacia todos los colectivos que nos rodean: familia, amistades, el entorno... y de este modo, educar en la prevención de la violencia y de la desigualdad.

Para lograr estos objetivos, García indica cómo adoptar estas medidas:

1. Implicando al Equipo Directivo, al Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias, al Departamento de Orientación, al profesorado y a la AMPA “Fuentes de Yayyan”.
2. Formando al alumnado e implicándolo para que sea protagonista y cambie por convicción.
3. Formando Grupos de Trabajo.
4. Escogiendo un eslogan inspirado en la igualdad.
5. Redecorando el panel de “Convivencia, Coeducación e Igualdad” con las intervenciones realizadas a lo largo del curso.
6. Ampliando los recursos del blog “Hacia la igualdad”.
7. Organizando el V Concurso de Tarjetas Navideñas en colaboración con el Departamento de Dibujo.
8. Realizando y analizando la “Encuesta sobre coeducación e igualdad”, con 4º de ESO.
9. Conmemorando el Día Internacional contra la Violencia de Género, el 25 de noviembre, con diversas actividades y la elaboración de la pegatina del centro.
10. Participando en jornadas provinciales y regionales.
11. Reflexionando sobre artículos de la Constitución para conmemorar el Día de la Constitución Española.
12. Conmemorando el Día de la Paz, el 30 de enero, con diversas actividades.
13. Celebrando “San Valentín” de una manera solidaria en colaboración con las ONG.
14. Conmemorando el Día Internacional de la Mujer el 8 de marzo.
15. Aumentando el número de libros y revistas del rincón de coeducación de la biblioteca, e incorporando reseñas bibliográficas y nuevos ficheros (vídeos, canciones, fichas...).

16. Revisando programaciones, unidades didácticas y documentos de organización y funcionamiento del centro para comprobar la ausencia de lenguaje sexista.
17. Procurando evitar que entre el alumnado se den los clásicos tópicos machistas y se utilice lenguaje sexista.
18. Incluyendo en los diseños curriculares contenidos específicos de coeducación: contribución de la mujer en la sociedad, aprendizaje de responsabilidades familiares, cuidado de las personas dependientes, prevención de la violencia de género y educación afectivo-sexual.
19. Participando en el proyecto IGUAL-ARTE, puesto en marcha desde hace varios cursos.

En cuanto a las estrategias coeducativas adoptadas, Ana María García destaca:

1. Utilizar un lenguaje que represente a ambos sexos.
2. Convivir hombres y mujeres desde lo que somos, desde nuestra historia, desde lo que hemos aportado al conjunto de la humanidad.
3. Dar el mismo valor al hecho de ser hombre y al hecho de ser mujer.
4. Educar a hombres y mujeres completos, proporcionándoles saberes que les ayuden a entender este mundo, dándoles la oportunidad de conocer y trabajar sobre sus emociones y sentimientos, estimulándoles a tener en cuenta lo que necesitan e interiorizando que son necesarios para las personas con las que conviven.
5. Educar para que los niños y las niñas se sientan bien, siendo lo que quieren ser.

6. Potenciar el desarrollo integral de las personas, sin condicionar el desarrollo de las capacidades según el sexo.
7. Prevenir la violencia de género. La coeducación ayuda a desterrar las mentalidades sexistas y las actuaciones discriminatorias que son las bases que sustentan conductas que provocan y/o justifican la violencia de género.
8. Prevenir la violencia de género pasa de manera imprescindible por actuar desde la educación no sexista como medida más eficaz de prevención, especialmente en la escuela y la familia, actuando desde la primera infancia para ir erradicando roles sexistas y facilitando el desarrollo integral del alumnado sin estereotipos de género.

En el blog (<http://coeducacionfuentezuelas.blogspot.com.es/search?updated-max=2015-11-06T02:01:00-08:00&max-results=7>), el centro educativo difunde todo tipo de noticias e interesantes materiales relacionados con la coeducación de manera continua a lo largo del curso.

Desde que el pasado 2 de marzo de 2016 se publicó en el BOJA el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, aprobado por Acuerdo de Consejo de Gobierno el 16 de febrero de 2016, la Administración autonómica prepara el desarrollo del proyecto para su aplicación en los centros. Según indica la propia Consejería de Educación, el nuevo plan recoge las recomendaciones realizadas por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, en base a la evaluación realizada. Incluye un cuarto principio, el de la paridad, desde la filosofía de una construcción social justa y equitativa entre los sexos. Una paridad real y efectiva, no solo formal, sino también en todos los ámbitos sociales. Establece medidas y actuaciones concretas para continuar profundizando, desde una perspectiva de género, en los Planes de Centro, en los materiales y en el currículo; en el aprendizaje, la formación y la implicación de toda la comunidad educativa; en la promoción de acciones de prevención de la violencia de género, y en la propia estructura del sistema educativo.

Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos

La materia sobre la que desarrollaremos nuestra Unidad Didáctica es *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, de primero de Bachillerato, en la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales”. Una asignatura que, a pesar del intento de supresión por parte del Ministerio de Educación en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), se ha podido mantener en algunas comunidades, como es el caso de Andalucía. Así, a partir de las instrucciones del 8 de junio de 2015, se modificaron las del 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016. Por lo tanto, a partir de estas modificaciones, en primero del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, la materia *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos* es una de las tres optativas que se ofrecen para elegir una. De esta forma, comparada con la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE), se crea esta asignatura de libre configuración que se ofrece como alternativa a *Religión* junto con *Cultura Científica*. Estas materias garantizan, por otra parte, la continuidad de las Enseñanzas Bilingües.

Si nos detenemos en reflexionar sobre el principal objetivo de nuestra propuesta didáctica, podemos establecer un análisis de la realidad actual y del pasado para deconstruir el androcentrismo existente en los medios de comunicación (y su extensión al resto de ámbitos de la vida) a partir de la educación. Se trata de una propuesta que encaja con uno de los bloques de *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, concretamente en la unidad seis: “Igualdad de derechos y de hecho. Dignidad de la persona. Alternativas a la discriminación. La igualdad entre hombres y mujeres. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres. Causas y factores de la discriminación y las mujeres”. De hecho, sus contenidos son:

- Situación real de la igualdad de derechos y su cumplimiento.

- La dignidad de la persona como derecho básico. Soluciones a la discriminación.
- La situación de la mujer en nuestro entorno y en el mundo.
- Los medios para prevenir y proteger la violencia contra las mujeres. Análisis de la discriminación femenina.

Asimismo, al concretar el tema que pretendemos trabajar en nuestra Unidad Didáctica dentro de la materia *Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos*, hemos decidido abordarlo teóricamente a partir de dos aspectos. Por una parte, plantearemos un recorrido desde los orígenes del patriarcado hasta nuestros días y realizaremos un análisis de los datos que evidencian un repunte de la mentalidad machista entre la juventud. Por otra, haremos un estudio sobre la influencia de los medios de comunicación en este fenómeno entre el mismo colectivo, especialmente de los programas deportivos, tradicionalmente realizados y dirigidos a los espectadores masculinos.

En las diferentes áreas curriculares de la programación de esta asignatura en Andalucía se incluye una serie de aspectos que son actualmente demandados por la sociedad y que deben ser incorporados al sistema educativo. Son los llamados contenidos transversales. Entre ellos, destacan la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación para la igualdad social, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor, la educación vial y la defensa de la cultura andaluza. La educación para la igualdad entre los sexos viene contemplada permanentemente a lo largo de la programación. Así, por ejemplo, en la unidad cinco de la materia, al enumerar los inconvenientes del PIB como medida del crecimiento económico de un país, se destaca el hecho de que no se incluyan las actividades domésticas, realizadas todavía en su mayor parte por mujeres. También, al hablar del desempleo, se destaca la mayor incidencia del mismo entre las mujeres, y se critica que no se añadan, entre la población activa, a las personas cuya actividad es el cuidado de su propio hogar,

labor que, a pesar de no ser remunerada, constituye un servicio valorable en términos monetarios. En definitiva, se recoge la necesidad de una participación igualitaria en la actividad económica de hombres y mujeres, tanto en el papel de personas consumidoras como en el de trabajadoras. Con ello se pretende que las desigualdades, que aún persisten en nuestro país entre los hombres y las mujeres en cuanto a oportunidades laborales, acceso a la educación, representación en cargos públicos, etcétera, vayan desapareciendo paulatinamente de la sociedad gracias a que las nuevas generaciones de estudiantes asumen, con naturalidad, la igualdad entre ambos sexos a través de los contenidos presentes en su educación.

Los conceptos

En primer lugar, antes de comenzar con la revisión sistemática de la literatura hasta llegar al estado de la cuestión, comenzaremos por definir los principales conceptos a los que aludiremos en nuestro trabajo, a partir de las teorías que aportan los expertos.

En cuanto al **sexismo**, Margarita Ruiz Fernández indica que, a pesar de ser concebido en su propia definición como una actitud (positiva o negativa) dirigida a las personas por la pertenencia a un grupo biológico, en la práctica, el sexismo se ha comprendido como actitudes de prejuicio, siempre o casi siempre hacia las mujeres: “La diferencia biológica que ha servido de excusa a lo largo de la historia de la humanidad para menospreciarla o incapacitarla con respecto al hombre” (Ruiz, 2016: 38). La autora se remite a Moya (2004: 273) para concluir que el sexismo es una ideología de género, y es que el sexismo es:

Un conjunto de creencias acerca de los roles, características, comportamientos, etcétera, que son considerados apropiados para hombres y mujeres, así como de creencias acerca de las relaciones que los miembros de ambos grupos deben mantener entre sí. Esta ideología no es neutra, sino que busca el mantenimiento del *status quo*, que es la perpetuación de la situación de subordinación y de subyugación de las mujeres como grupo. Y esto puede conseguirse tanto con actitudes negativas como con actitudes positivas.

Ruiz Fernández profundiza en el concepto del sexismo para diferenciar sus distintos tipos:

- El sexismo hostil o clásico: “Las actitudes de prejuicio o de conductas discriminatorias basadas en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo” (Cameron, 1977: 344). Asimismo, Margarita Ruiz destaca que estas son las formas más habituales de expresión del sexismo y las que provocan la evaluación más peyorativa hacia las mujeres.

En este sentido, la autora se remite a Glick y Fiske (1996: 493-494) para citar las tres ideas que articulan esta ideología del sexismo hostil:

- *El paternalismo dominador*: se basa en que las mujeres son más débiles e inferiores a los hombres, no son adultas competentes, por lo que necesitan la figura masculina.
- *La diferenciación de género competitiva*: las mujeres no están capacitadas y no son competentes para gobernar las instituciones, por lo que deberán estar cuidando del hogar y de la familia.
- *La hostilidad heterosexual*: las mujeres son peligrosas y manipuladoras por el poder sexual que pueden ejercer sobre los hombres.

Por otra parte, Ruiz Fernández reflexiona sobre el nuevo tipo de sexismo, que se adapta a los nuevos tiempos y que denomina “neosexismo”: “Son formas más sutiles de mantener la subordinación y la dependencia de la mujer hacia el hombre. En esta nueva forma de sexismo o neosexismo encontraremos que se negará la discriminación aún existente, un fuerte resentimiento hacia las políticas que promocionan la igualdad entre mujeres y hombres y un antagonismo ante las demandas que hacen las mujeres” (*Ibid.*). Además, la investigadora cita a Tougas, Brown, Beaton y Joly como los que proponen el nuevo concepto que está más orientado a la esfera organizacional y laboral y que encuentra un gran paralelismo con el racismo moderno o simbólico. Concretamente, estos autores definen el neosexismo como “la manifestación de un conflicto

entre los valores igualitarios y los sentimiento residuales negativos hacia las mujeres”. (Tougas, et al., 1995).⁶

- Otro tipo de neosexismo será el sexismo ambivalente. “Según Glick y Fiske (1996), es ambivalente porque la antipatía sexista coexiste con sentimientos positivos hacia las mujeres, diferenciándose aquí el sexismo hostil y el sexismo benévolo. El primero será un claro paralelismo con el sexismo hostil. El segundo, sexismo benévolo, consiste en un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres que son sexistas en cuanto las considera de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, pero que tiene un tono afectivo, y tiende a suscitar en él conductas habitualmente consideradas prosociales o de búsqueda de intimidad”. (Glick y Fiske, 1996).⁷
- Por otra parte, el sexismo benévolo, según los mismos autores, tiene tres componentes básicos que enumera Ruiz Fernández:
 1. *Paternalismo protector*: ejemplo de ello es que el hombre es el que cuida y protege a la mujer al entender que esta es más débil.
 2. *La diferenciación de género complementaria*: la visión de que la mujer tiene muchas características positivas que complementan a las del hombre.
 3. *Intimidación heterosexual*: los hombres se consideran dependientes sexualmente de las mujeres por el poder de atracción de estas.

Ruiz Fernández concluye que “el trasfondo de este tipo de actitudes es la perpetuación de los roles de género tradicionales y la perpetuación de la sumisión de las mujeres, que protegidas y cuidadas por el hombre, dejarán de protestar por sus derechos y por un estatus independiente”. (Ruiz, 2016: 42).

En nuestro proyecto didáctico será también necesario explicar qué son los **estereotipos de género**. La razón está en que solo reconociéndolos ante los medios podremos detectar cuándo se está divulgando una

⁶ Texto citado por Moya, 2004, pp. 277-278.

⁷ Texto citado por Moya, 2004, pp. 279-280.

desigualdad entre los géneros. En este sentido, para definir el concepto “estereotipo de género” nos remitimos a Ruiz Repullo:⁸

Los estereotipos de género son entendidos como un conjunto de ideas, creencias y significados que la sociedad trasmite para estructurar y organizar la realidad a través de los distintos agentes de socialización (Del Valle, 2002), y que conducen a una forma sexista de configurar los modelos de feminidad y masculinidad, entendidos siempre desde la relación, desde la construcción de uno en relación al otro, desde la oposición, desde la otredad (Casado, 2003; Kimmel, 2001). Los estereotipos, en concreto, producen una especie de guiones preestablecidos de lo que significa ser hombre y mujer, lo que Mogrovejo denomina “la camisa de fuerza del género”.

Por su parte, Margarita Ruiz recurre a Loscertales (2008: 68), quien distingue entre **estereotipos de rol**, que son aquellos que determinan los roles adscritos a cada grupo y las actividades que le son permitidas o prohibidas, y **estereotipos de rasgo**, los más consistentes y básicos, ya que son los que asignan determinadas características psicológicas o rasgos de personalidad a los hombres y a las mujeres. Basándose en el mismo autor, Ruiz apunta que, para explicar esta diferencia de estereotipos, hay que atender a los adjetivos y demás formas de calificación, utilizados a través del lenguaje y las voces en *off*, ya que las propias palabras de los personajes se identifican con los estereotipos de rasgo: “Son muy significativos aquellos dedicados a estereotipar en dos campos diferentes a las mujeres y a los hombres: suavidad frente a energía, sociabilidad frente a dominancia, sensibilidad frente a dureza, etcétera”. (Ruiz, 2016: 45).

En este sentido, Ruiz vuelve a citar a Click y Fiske, quienes consideran que los estereotipos categorizan a los individuos a lo largo de dos dimensiones: la competencia (capacidad para alcanzar metas prestigiosas) y la simpatía interpersonal.

⁸ RUIZ REPULLO, C. (2016), *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer Sevilla, p. 40.

La competencia depende del estatus de la persona mientras que la simpatía interpersonal dependerá de la competición o de la cooperación intergrupala (si existe una interdependencia negativa habrá adscripciones de rasgos negativos y hostiles, mientras que si la interdependencia es positiva –cooperación- se desarrollarán estereotipos positivos respecto a las características de los miembros de los grupos subordinados).

- En cuanto al concepto **rol de género**, Ruiz (2016: 47) recurre a Infante (2004: 65) para definirlo:

El rol de género alude al conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. Este se forma con el conjunto de normas, prescripciones y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre un comportamiento masculino y femenino.

Igualmente, Ruiz (2016:47) cita a Eagly (1987); Eagly, Wood y Diekmann (2000). Según estos autores, los roles de género son las expectativas compartidas socialmente sobre las conductas que deberían realizar las personas en función de su sexo, y es por ello que en nuestra cultura se espera que los hombres tengan más dotes de mando que las mujeres y, por lo tanto, se pretende justificar que los hombres sean los que ocupen puestos de responsabilidad y liderazgo. De este modo, se explica que el hombre sea quien aporte el sustento económico a la familia y las mujeres se encarguen del hogar y del cuidado de los hijos y las hijas. Tal y como señala Morales (2007: 101-102), estos roles de género, según la teoría del rol social, guiarán la conducta social mediante varios procesos de desarrollo y socialización, así como por medio de procesos de integración social y la auto-regulación. Eagly y cols. (2004 cit. por Morales, 2007: 102) proponen, además, que algunos procesos biológicos, como los cambios hormonales, orientarán a hombres y mujeres hacia ciertos roles sociales y su desempeño.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Legislación para la igualdad de género

En los últimos años, hemos sido testigos de una evolución en lo que a adquisición de derechos por parte de las mujeres se refiere, al menos desde el punto de vista legal. En este sentido, la normativa actual contempla en su articulado la igualdad entre hombres y mujeres, así como la introducción de herramientas legales para lograr la igualdad efectiva y real. De esta forma, la propia Constitución Española, en su artículo 14, indica:

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.⁹

Igualmente, desde el ámbito europeo, la Comisión Europea también ha legislado para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres. De hecho, en su informe *La legislación en materia de igualdad de género en la Unión Europea, 2007*¹⁰ realiza un recorrido por los trabajos dirigidos en esta materia: “Desde hace medio siglo, la Unión Europea (UE) ha luchado por conseguir la igualdad de trato entre mujeres y hombres. El Tratado CEE, firmado por los seis Estados miembros fundadores de la Comunidad Económica Europea (CEE) en Roma en 1957, consagraba el derecho a la igualdad de retribución entre trabajadores y trabajadoras para un mismo empleo. Desde entonces, la CEE se ha transformado en una Unión Europea de 27 Estados miembros. Además, se han reforzado los derechos de los hombres y de las mujeres en cuanto a la igualdad de trato y la no discriminación”. También el Parlamento Europeo ha desempeñado un papel muy destacado en el apoyo a la política de igualdad de oportunidades, sobre todo, a través de su Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género (FEMM). En

⁹ Constitución Española. (BOE n. 311, 29 de diciembre de 1978).

¹⁰ *La legislación en materia de igualdad de género en la unión europea*. Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2007.

lo concerniente a la igualdad de trato en el mercado laboral, el Parlamento desarrolla su actividad sobre la base del procedimiento legislativo ordinario (codecisión), por ejemplo, en relación con el empoderamiento de las mujeres y las niñas a través de la educación, como se ha reclamado en la conferencia interparlamentaria celebrada con ocasión del Día Internacional de la Mujer de 2015. De hecho, la Comisión FEMM está preparando actualmente un informe de iniciativa sobre este asunto.

En España, la Exposición de Motivos de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género manifiesta “que se trata de una violencia que se dirige sobre las mujeres por el hecho mismo de serlo, por ser consideradas, por sus agresores, carentes de los derechos mínimos de libertad, respeto y capacidad de decisión”. De esta forma, la LO 1/2004 pretende dar un tratamiento integral al problema del maltrato familiar, y en concreto enfocado contra la mujer, no solo en las medidas estrictamente penales del Título IV del Código Penal, agravando tipos y ampliando la cobertura penal, sino también de sensibilización, prevención y detección (Título I), asistencia social y jurídica (Título II), tutela institucional (Título III) y judicial (Título V), psicológicos, y económicos. Los fines que se arguyen son: proteger a la víctima, disuadir al agresor, y “proteger a la parte más débil humanizando el Derecho Penal”. Así, por ejemplo, se institucionaliza un teléfono de ayuda a la mujer maltratada, el 016; se constituyen organismos especializados como los Juzgados de Violencia sobre la Mujer y la Fiscalía contra la Violencia sobre la Mujer, y se realizan cambios en el Ordenamiento considerando como delito automáticamente las faltas de lesiones, amenazas y coacciones en el caso de que el sujeto activo del delito sea varón y el sujeto pasivo “sea o haya sido su mujer o haya mantenido una relación de análoga afectividad, haya existido convivencia o no, o sea persona especialmente vulnerable que conviva con el agresor”.¹¹

¹¹ BOE n. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Igualmente se contemplan las medidas de protección que se venían llevando a cabo en función de la gravedad de los casos: la salida del agresor del domicilio, la orden de alejamiento, la orden de suspensión de las comunicaciones y la privación de la patria potestad y custodia de menores o la suspensión del régimen de visitas.

El 22 de marzo de 2007 se publicó en el Boletín Oficial del Estado (BOE) la Ley para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres. Una normativa que introdujo medidas preventivas entre sus novedades, tal y como especifica la propia norma en el tercer punto de la “Exposición de motivos”:¹²

La mayor novedad de esta Ley radica, con todo, en la prevención de esas conductas discriminatorias y en la previsión de políticas activas para hacer efectivo el principio de igualdad. Tal opción implica necesariamente una proyección del principio de igualdad sobre los diversos ámbitos del ordenamiento de la realidad social, cultural y artística en que pueda generarse o perpetuarse la desigualdad. De ahí la consideración de la dimensión transversal de la igualdad, seña de identidad del moderno derecho antidiscriminatorio, como principio fundamental del presente texto.

La Ley se refiere a la generalidad de las políticas públicas en España, tanto estatales, como autonómicas y locales, amparándose en la atribución constitucional al Estado de la competencia para la regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de la ciudadanía en España en cuanto al ejercicio de los derechos constitucionales, aunque contiene una regulación más detallada en aquellos ámbitos de competencia, básica o legislativa plena, del Estado.

Los instrumentos básicos serán, en este sentido, y en el ámbito de la Administración General del Estado, un Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades, la creación de una Comisión Interministerial de Igualdad con responsabilidades de coordinación, los informes de impacto de género, cuya obligatoriedad se amplía desde las normas legales a los planes de espe-

¹² BOE n. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12.611 a 12.645.

cial relevancia económica y social, y los informes o evaluaciones periódicos sobre la efectividad del principio de igualdad.

El logro de la igualdad real y efectiva en nuestra sociedad requiere no solo del compromiso de los sujetos públicos, sino también de su promoción decidida en la órbita de las relaciones entre particulares. La regulación del acceso a bienes y servicios es objeto de atención por la ley, conjugando los principios de libertad y autonomía contractual con el fomento de la igualdad entre mujeres y hombres. También se ha estimado conveniente establecer determinadas medidas de promoción de la igualdad efectiva en las empresas privadas, como las que se recogen en materia de contratación o de subvenciones públicas o en referencia a los consejos de administración.

Especial atención presta la ley a la corrección de la desigualdad en el ámbito específico de las relaciones laborales. Mediante una serie de previsiones, se reconoce el derecho a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y se fomenta una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en la asunción de obligaciones familiares, criterios inspiradores de toda la norma que encuentran aquí su concreción más significativa.

La ley pretende promover la adopción de medidas concretas en favor de la igualdad en las empresas, situándolas en el marco de la negociación colectiva, para que sean las partes, libre y responsablemente, las que acuerden su contenido.

Dentro del mismo ámbito del empleo, pero con características propias, se consignan en la Ley medidas específicas sobre los procesos de selección y para la provisión de puestos de trabajo en el seno de la Administración General del Estado. Y la proyección de la igualdad se extiende a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y a las Fuerzas Armadas.

La realidad de los datos

Se podría considerar que, desde el punto de vista legislativo, existe un reconocimiento de la igualdad entre ambos géneros en distintos campos de la vida, así como un interés para la prevención del sexismo, desde la

educación reglada y desde los valores que transmiten los medios de comunicación. No obstante, resulta un tanto paradójico, incluso frustrante, comprobar que los datos no dan como resultado una sociedad que opina y se comporta acorde a la normativa. Y es que, como indican Peinado y García (2015: 43), se trata de:

Todo un proceso que está aún por hacer y que ha degenerado en nuevas formas de sumisión: se han adelantado las relaciones de pareja a los 13 años, se ha pasado de la castidad o el recato al intercambio de vídeos o fotos de alto contenido erótico y sexual como prueba de confianza y amor hacia el varón por parte de los adolescentes; asistimos a nuevas formas de violencia de género entre adolescentes que han nacido y crecido en una sociedad democrática donde hay un corpus legal contrario a la discriminación fundamentada en el género, pero donde las ideas consensuales sobre la feminidad continúa determinando conductas, espacios y tiempos para el sexismo, el machismo y la ideología patriarcal.

Nos encontramos ante una realidad que supera, *a priori*, la lógica de quien pueda opinar –“inocentemente”– que las nuevas generaciones deberían ser las que se comporten y piensen con mayor libertad, independencia e igualdad entre ambos géneros. Sin embargo, la realidad demuestra que no es así, y es que, si en los últimos estudios se ha demostrado que la violencia de género (como máxima y más radical consecuencia del machismo) no entendía de clases sociales, tampoco lo entiende de edad, como aseguran Flecha, Puigvert y Redondo:¹³

En España, según datos del Instituto de la Mujer, el porcentaje de víctimas de violencia de género está aumentando año tras año y las investigaciones que se han realizado en diferentes países demuestran que, en contra del estereotipo que existe sobre la mujer maltratada (económicamente dependiente, sin estudios, de edad avanzada o perteneciente a culturas en las que se supone que están más sometidas), la violencia de género afecta a mujeres de todas

¹³ FLECHA, A., PUIGVERT, L. y REDONDO, G. (2005), *Socialización preventiva de la violencia de género*. Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 107-102.

las edades, orígenes étnicos, niveles educativos y clases sociales. Además, nos encontramos con que la violencia contra las mujeres se da no solo en parejas o exparejas sino también en relaciones esporádicas o “citas”, en universidades, institutos o discotecas.

Por lo tanto, tal y como deduce la socióloga Carmen Ruiz Repullo (2016: 34):

Lejos de pensar que la violencia de género se erradicaría con la “modernización de la sociedad” y que en las nuevas generaciones sería una problemática inexistente, vemos que se ha convertido en un escenario donde enfocar la mirada. Pensar que el machismo estaba desapareciendo y que en la adolescencia y la juventud no existían asimetrías de poder es, como denomina Amelia Valcárcel, un “espejismo de la igualdad” del que nos estamos despertando.

En la misma línea expone Encarnación Barranquero:¹⁴

Lejos de experimentar una evolución lineal y progresiva, los argumentos ideológicos que contribuyen a mantener a las mujeres en la sumisión no han desaparecido, sino que se están reactivando con fuerza significativa en los últimos años, instrumentalizando desde el más rancio conservadurismo, discursos e imágenes profundamente antifeministas, con estereotipos renovados, pero fundamentados ideológicamente en el patriarcado.

Lo más preocupante y uno de los motivos que nos llevaron a realizar este trabajo dirigido a quienes estudian primero de Bachillerato en la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales” es que el problema del machismo y del sexismo se extiende y potencia en edades tempranas, tanto en ellas como en ellos. Así lo demuestran los datos arrojados por la Macroencuesta española de violencia contra la mujer de 2015. (De Miguel, 2015: 3):

¹⁴ Citada en PEINADO RODRÍGUEZ, M. (2014), "Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral", en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 28, p. 18.

En los últimos doce meses, un porcentaje más alto de jóvenes de 16 a 24 años que de mujeres mayores de esa edad ha sufrido la violencia física, la sexual, la psicológica de control o la psicológica emocional de parte de cualquier pareja. Para el único tipo de violencia para el que no se aprecian diferencias reseñables es para la económica. Aproximadamente, una mujer de cada cinco sostiene haber padecido los comportamientos de control abusivo por parte de alguna pareja durante el último año (21,1% de las mujeres de 16-24 años, frente al 8,4% de las que tienen 25 o más años), mientras que la física ha afectado a un 4,6% de mujeres entre 16 y 24 años, y a un 1,6% de las de 25 y más años. Si se realiza la comparación con la pareja actual, es la violencia psicológica de control la única que se destaca, con un 16,8% de chicas jóvenes que tienen una relación en la que se producen este tipo de actitudes de parte del hombre (8,8% para el resto).

La reincidencia de la violencia, tanto de la psicológica como de la general (y con proporciones muy parecidas, ya que los comportamientos violentos que más se repetían en distintas parejas eran los asociados al maltrato psicológico), es más elevada entre las mujeres más jóvenes. Un 31,9% de las mujeres de 25 y más años, y un 47,1% de las de 16 a 24 han vivido la violencia psicológica de la última pareja, habiéndola padecido ya anteriormente con alguna otra. Es decir, hay proporcionalmente más jóvenes que, habiendo tenido una pareja que la amenazaba verbalmente, la insultaba o humillaba, controlaba sus movimientos y su vida social, etcétera, han tenido posteriormente otra con actitudes similares. Si se amplía a la violencia en general, la distancia se acorta ligeramente, con un 32,1% de reincidencia de la violencia de género de parte de distintas parejas en las mujeres de más de 25 años y un 45,1% en las de menos. (De Miguel, 2015:376-380).

Estas cifras sostienen los resultados obtenidos, cuatro años antes de la publicación de la Macroencuesta, en el estudio *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*.¹⁵ A partir de esta investigación, se puede comprobar cómo el colectivo de adolescentes justifica, aún, la violencia de género:

¹⁵ DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y CARVAJAL GÓMEZ, M. I. (2011), *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Ministerio de Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 90-91.

Aunque lo mayoritario suele ser el rechazo del sexismo y la violencia, y este es más generalizado entre las adolescentes, se detectan algunos casos de riesgo que convendría estudiar. De las diferencias en función del género destaca que: 1) El porcentaje de chicos que justifica la violencia reactiva es el triple o más que el de chicas, en opiniones como: “está justificado agredir al que te ha quitado lo que es tuyo”; “es correcto pegar al que te ha ofendido”. De los distintos indicadores de riesgo incluidos en la escala, es esta justificación de la violencia como reacción la que cuenta con un mayor porcentaje de acuerdo elevado entre los chicos. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que dichas opiniones están estrechamente relacionadas con el estereotipo masculino tradicional, como se desprende del análisis factorial que se presenta más adelante, y que pueden conducir a distintos tipos de violencia, incluida la de género, cuando se perciba haber recibido una ofensa o una agresión. 2) Las diferencias entre chicos y chicas son todavía más elevadas respecto a dos estereotipos sexistas sobre la estimación de comportamientos normativos: “los hombres no deben llorar” (11,7% de acuerdo entre los chicos y 1,9% de acuerdo entre las chicas); “está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés” (11,4% entre los chicos, 2,5% entre las chicas). 3) En la mayoría de las frases que hacen referencia al sexismo y a la violencia en la pareja se observan diferencias importantes entre chicos y chicas pero de menor magnitud que las anteriores, probablemente debido a que suscitan un superior rechazo entre los hombres que las creencias sexistas o de justificación de la violencia en general, sin que el rechazo llegue a ser unánime entre las mujeres. La menor de todas las diferencias se produce respecto a la frase: “el hombre que parece agresivo es más atractivo”.

Por otra parte, en cuanto a los resultados sobre los atributos por los que les gustaría que destacara su pareja, el estudio deduce que las chicas quieren que su pareja destaque, sobre todo, por la sinceridad y la simpatía y, en tercer lugar, por el atractivo físico. Mientras que los chicos quieren que destaque, sobre todo, por el atractivo físico, seguido de la simpatía y, en tercer lugar, la sinceridad.

Respecto a la violencia de género vivida por las adolescentes, el estudio diferencia entre dos factores:

- 1) Abuso múltiple. Incluye siete situaciones de la lista: difusión por internet o móvil de insultos o imágenes sin permiso, recepción de mensajes amenazantes por internet o móvil, amenazas de agresión para obligar a hacer cosas que no quieren, presiones para conductas sexuales en las que no quieren participar, agresiones físicas, intimidación con frases, insultos o conductas de tipo sexual y culpar de provocar la violencia que se sufre. Las situaciones de estas distintas formas de abuso tienen como característica común, que las diferencia de las incluidas en el otro factor, su menor frecuencia y prevalencia.
- 2) Abuso emocional. Incluye cinco situaciones de la lista que hacen referencia al control abusivo, aislamiento de amistades, hacer sentir miedo y conductas que lesionan la autoestima de la víctima (insultar, ridiculizar y decirle que no vale nada). Estas conductas suelen aparecer desde las primeras fases de la violencia de género y ser más frecuentes que las anteriores. Su prevalencia también es mayor, es decir, que el porcentaje de mujeres que las han vivido es más elevado que el de las situaciones incluidas en el factor de abuso múltiple. (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011: 138).

En el ámbito de las comunidades autónomas, más concretamente en Andalucía, uno de los estudios más relevantes es el realizado por Fundación Mujeres y la UNED para el Instituto Andaluz de la Mujer, *Andalucía Detecta. Sexismo y Violencia de Género en la Juventud*.¹⁶ Su principal objetivo es obtener datos para acercarse a conocer la realidad de la población andaluza sobre el sexismo y la violencia de género, y así aportar herramientas para las y los profesionales que trabajan tanto en el ámbito de la prevención como en el de la intervención. Ruiz Repullo recuerda que, para ello, se realizó una muestra en los centros de Educación Secundaria entre 2.289 chicas y chicos de 3º y 4º de ESO. Una de sus principales conclusiones se centra en el escaso conocimiento de la adolescencia en cuanto a la violencia de género, en especial, sobre los conceptos de sexismo, machismo... así como del inicio, evolución y formas de este tipo de violencia. Como se argumenta

¹⁶ Fundación Mujeres y la UNED (2011), *Andalucía Detecta. Sexismo y Violencia de Género en la Juventud*. Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 54-56.

en este estudio, un mayor grado de información y de conocimiento sobre la violencia de género se considera un indicador de protección. En relación a las creencias sexistas sobre roles y atribuciones, vemos que el 10% de las y los adolescentes cree que el hombre es el que debe tomar las decisiones importantes en la pareja, y que un 24% se muestra de acuerdo en que el lugar de la mujer está en la casa con su familia. Más del 20% piensa que la mujer es más débil que el hombre, es decir, uno de cada cinco adolescentes esencializa a las mujeres creyéndolas más frágiles que los hombres. En relación a la violencia de género, el 50% cree que las mujeres aguantan, mientras que el 25% piensa que las causas de esta violencia están en el alcohol y las drogas. Mientras, las creencias sobre el amor romántico están muy presentes en la adolescencia, que confunde, entre otras cosas, celos y sufrimiento con amor, lo que se expresa a través de este tipo de opiniones: “lo normal es que el hombre proteja a la mujer” (más del 60%), “el amor lo resiste todo” (más del 53%) o “los celos son una prueba de amor” (52%). Unos datos que reflejan una juventud en situación de riesgo, no solo por la falta de conocimientos y de formación, sino también por sus creencias sexistas.

Motivos de la persistencia de los valores patriarcales

Pero, ¿cuál es la causa de esta regresión de actitudes, valores y conductas entre buena parte de la gente joven? En un análisis profundo de este fenómeno y tras años de investigación de los códigos de conducta en las parejas heterosexuales entre alumnado de Educación Secundaria y universitario, las profesoras Peinado y García (2105: 34) determinan tres parámetros fundamentales de subordinación y objetivación femenina entre las nuevas generaciones:

1. La sumisión sexual que, disfrazada de modernidad y liberación, convierte a muchas mujeres en víctimas.
2. Nuevas formas de masculinidad fundamentadas en viejos planteamientos machistas, donde, en aras de un supuesto cuidado o protección que la pareja masculina debe ejercer hacia la femenina, se resucita el discurso del sexo débil e inferior como objeto de culto y protección.

3. La interpretación de los celos como expresión de amor, reforzando el concepto de propiedad y sumisión al varón propio del patriarcado.

Para Ruiz Repullo (2016: 34), la violencia de género en parejas jóvenes es compleja de entender debido a dos fenómenos:

1. Ni las propias chicas que la sufren tienen conciencia de ello. Por esta razón, en muchas ocasiones cuando se trabaja la prevención de la violencia de género en centros educativos llama la atención la “normalización” de actitudes y comportamientos machistas que presentan tanto las chicas como los chicos.
2. Se tiende a relacionar la violencia de género con una relación de pareja estable con convivencia y no con una relación esporádica. De aquí que gran parte de la adolescencia no vea la violencia de género como una realidad en sus cotidianidades. El trabajo de sensibilización con la adolescencia pasa necesariamente por hacer visible lo que no se reconoce e, incluso, como hemos visto, lo que se “normaliza”. En este sentido, la violencia física es el tipo de violencia que más rápidamente reconocen y denuncian, sin embargo, la violencia psicológica en sus múltiples manifestaciones pasa, en muchos casos, desapercibida e incluso, en otros, es “asumida” como parte de la relación de noviazgo.

En el documental RTVE *El machismo que no se ve*,¹⁷ el profesor titular de Medicina Legal de la Universidad de Granada, Miguel Lorente, explica su teoría para argumentar esta actitud entre los chicos. De esta manera, tiene en cuenta los avances que han experimentado ellas: “Las jóvenes están cambiando y cuando se encuentran con hombres con los que la situación se traduce en violencia, en control, en algo incómodo, en algo que no satisface sus expectativas, dejan la relación. Y eso es lo que estamos viendo, por lo

¹⁷ El documental de RTVE *El machismo que no se ve* fue emitido el 17-11-2015. El guion es de Marisol Soto Romer; la realización de Carol González Matas, y la producción de Luis Boix y Fali Álvarez. Las estadísticas oficiales dicen que un 12,5% de las mujeres mayores de 16 años sufre violencia física o sexual, y que una de cada cuatro adolescentes padece violencia psicológica. El documental trata de dar visibilidad al machismo que, aunque camuflado, está presente en nuestra cultura, en los medios de comunicación o en las relaciones familiares, laborales y sociales.

que hay un incremento, incluso, de la violencia”, apunta. En este sentido, Lorente compara los datos de la Macroencuesta de 2006, en la que se registraron 400.000 casos al año, con el estudio de 2015, en el que se alcanzaron más de 700.000 casos:

Esa situación se está potenciando, incluso, en la gente más joven. ¿Por qué? Pues porque ser hombre, fundamentalmente, es no ser mujer. No está muy bien definido qué es ser hombre y la identidad por contraste ha jugado mucho a favor de la identidad masculina. Porque si ser hombre ya no es ser como tú [la mujer] y tú ya no eres como eras antes, qué soy yo ahora. Y si, encima, todo ese cambio se traduce en que te pareces más a lo que yo considero que tengo que ser, todavía me pierdo más. Por lo tanto, hay una desorientación en muchos chicos. ¿Y cómo lo resuelven algunos?, pues retrocediendo sobre posiciones seguras, como marcaba la tradición, la costumbre, como ha señalado el tiempo. Y, en esa posición más retrógrada, más anterior, está recurrir más a la violencia, intentar controlar la situación y someter a la chica a su dictado y a su criterio a través de la violencia.¹⁸

En el documental de TVE, María José Díaz-Aguado, catedrática de Psicología Social UCM y directora de Estudios sobre Adolescencia, afirma:

Nuestra sociedad hoy quiere erradicar el machismo, el sexismo y la violencia de género, lo quiere profundamente. Pero, con frecuencia, no es consciente de la profundidad del cambio, de la dificultad del cambio. Hay una contradicción, hay una tensión muy fuerte entre lo queremos ser y lo que somos. Lo que queremos ser es muy importante porque tenemos la capacidad de dirigirnos a ello, de crear cultura, de que los medios de comunicación informen, de que las familias hablen, de que las escuelas estructuren actividades, de que la Administración les premie y les dé los recursos para ello, de que la adolescencia se rebele para cambiar y realmente ser iguales en oportunidades, en derechos en capacidades. Pero esto cuesta más de lo que nos creemos.¹⁹

¹⁸ Documental de RTVE *El machismo que no se ve*. Emitido el 17-11-2015.

¹⁹ Documental de RTVE *El machismo que no se ve*. Emitido el 17-11-2015.

Si los marcos jurídicos son esenciales para marcar el camino hacia la igualdad y conocemos la realidad actual de regresión en actitudes, valores y conductas machistas, sexistas y patriarcales, la catedrática de Derecho Penal de la Universidad de Granada, María Luisa Maqueda,²⁰ recuerda que lo más importante es llegar a la conciencia colectiva:

Más acá de esas estrategias promocionales indispensables que el Derecho puede brindar, seguramente hay un paso previo irrenunciable, el de hacer llegar a la conciencia colectiva la necesidad de ver identificada, valorada y superada la discriminación, la desigualdad y la exclusión de la mujeres como fruto de un modelo cultural de género que parece tener la vocación de permanecer invisible.

Por su parte, Peinado y García (2015: 34) subrayan dos carencias que dan lugar a la permanencia de estos valores:

1. Un ejercicio de reflexión -para su deconstrucción- sobre las pervivencias del patriarcado y su repercusión en el mundo de la sexualidad femenina y masculina.
2. Una educación afectivo-sexual de los adolescentes tardía y, hasta hace muy poco, no incardinada en el sistema educativo, a pesar de ser un vector fundamental en su desarrollo integral.

Mientras, Ruiz Repullo (2016) llega a la conclusión de que el trabajo de sensibilización con la adolescencia pasa necesariamente por hacer visible lo que no se reconoce e, incluso, se “normaliza”. En este sentido, afirma que la física es el tipo de violencia que más rápidamente reconocen y denuncian; sin embargo, la psicológica, en sus múltiples manifestaciones, pasa, en muchos casos, desapercibida e, incluso, en otros, es “asumida” como parte de la relación de noviazgo. Igualmente, en su estudio *Voces tras*

²⁰ MAQUEDA ABREU, María Luisa (2006), “La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, p. 13. <http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>. (Fecha de consulta: 26-05-2016).

los datos, la autora alude a la necesidad de la deconstrucción de los estereotipos de género:

Es imprescindible si queremos diseñar nuevas socializaciones que quiebren la idea del género como destino, la posibilidad de nuevos modelos de feminidad y masculinidad pasa, sin duda, por cuestionar los mandatos culturales hegemónicos. (2016: 39).

Hacia la deconstrucción del androcentrismo y del machismo

Para comprender que aún está vigente la pervivencia de la ideología patriarcal en la sociedad española es necesario conocer su origen y sus características. En este sentido, nos remitimos a Peinado y García, quienes analizan la doble dimensión del espacio (física y contextual) y recuerdan que la reclusión de la mujer en el hogar, en lo íntimo y privado, frente a la esfera pública, asignada al varón, respondía a un ideario femenino burgués, del siglo XIX, que el franquismo rentabilizó como modelo más allá de los años 70 del siglo XX. El recogimiento y apego a su casa convertían así a la mujer en una señora: “ser una mujer de su casa”.

Este ideal prevalece en un importante colectivo de mujeres españolas que nacieron entre los años 30 y 50. Fue la aspiración idílica para toda una generación, la de las abuelas de nuestro alumnado e incluso de muchas de sus madres. Esta distinguía a las mujeres que eran de clase media y alta o aspiraban a pretender a ella, en un anacrónico escenario que el franquismo inventó, pregonando las inmensas bondades que proporcionaba la vida hogareña y tranquila para la mujer, a la que su marido quita de trabajar para que viva como una reina, la reina de su casa, de “cárcel de oro”. De esta forma, conseguían denostar el trabajo femenino, relegándolo a las clases sociales más desfavorecidas y a un estado civil, la soltería o la viudedad.

Así, el trabajo femenino, lejos de considerarse una meta individual, gratificante o simplemente ocupacional para las mujeres de clase alta o media que “no consiguieran casarse”, puesto que pudiera hacer tambalear, en última instancia, la asignación genérica de los roles propios del patriarcado, fue entendido por este colectivo, y como proyección por la ideología ejemplari-

zante, como una degradación de la clase de cara a la galería pública, que podía dañar gravemente la relevante posición social y endogámica de la familia.

A partir de los años 70 del siglo XX, como dijo Arce Pinedo (2005), se ha modificado sensiblemente este concepto erigiéndose el trabajo femenino para la clase media como último refugio para la mujer (...) que no ha podido llegar a formar un hogar, porque el trabajo la libera de la existencia vacía y sin sentido que suele llevar la solterona, encontrando precisamente en la actividad y en el trabajo un remedio contra el prematuro marchitamiento. (2015: 25-26).

Es a finales de la década de los 70, concretamente en el año 1978, con la aprobación de la Constitución Española, cuando la igualdad política es totalmente plena en España, tanto en el ámbito de los derechos como en el de los deberes legales. Sin embargo, en lo privado, el ideal de igualdad se resiente.

Desde 1978, la mujer aún lucha contra un gran número de obstáculos: los salarios más bajos y la precariedad laboral los sufren con mayor virulencia las mujeres. Su participación en la vida pública dista aún mucho de alcanzar el protagonismo que les corresponde. Y en el ámbito privado, las situaciones de marginación son, por desgracia, aún frecuentes y habituales en la vida cotidiana. En el momento en que la mujer adquiere nuevos compromisos, la familia ha de adaptarse a esa nueva situación. En un primer momento, es la mujer la que asume prácticamente por completo la responsabilidad del cambio. En primer lugar, ha de seguir realizando las mismas funciones en el hogar: limpieza, manutención y cuidado de menores y otras personas dependientes, lo que le obligará a compaginar ambos trabajos, el laboral y el doméstico”.²¹

Pero tenemos que recordar que la semilla que da como fruto los valores del patriarcado se siembra en el proceso de socialización, que, siguiendo a Ruiz Repullo (2016: 38), Berger y Luckmann (1991) definen como aquel por el que atravesamos las personas para convertirnos en miembros

²¹ LINDE ESTRELLA, M. J., ORTIZ VALDERRAMA, M. A. y GONZÁLEZ GUZMÁN, M. A. (2007), *Conciliación: situación y necesidades en la provincia de Jaén*. Diputación Provincial de Jaén, p. 7.

de una sociedad. “De acuerdo con la teoría de la socialización diferencial de género, niños y niñas, en su proceso de iniciación a la vida social y cultural y a partir de la influencia de los agentes de socialización, adquieren una identidad diferenciada de género que conlleva, entre otras cosas, actitudes, códigos y normas de conducta asignados a cada género (Ferrer y Bosch, 2013). Un proceso que también socializa para las relaciones de pareja, para el amor, para la sexualidad”.

La socialización diferenciada y desigual desde la infancia lleva implícita una “esencialización” de lo que significa ser niña y niño. Así, Ruiz Repullo (2016: 40) cita a Ferrer y Bosch (2013) para afirmar:

A los niños se les tiende a asociar con el poder, la racionalidad, la fuerza, mientras que a las chicas se las relaciona con la pasividad, la dependencia, el afecto y el cuidado. Según estas autoras, una de las claves de este proceso de socialización diferencial y desigual de género “radica en la congruencia de los mensajes emitidos por los diferentes agentes socializadores. Así, esos mensajes repetidos una y otra vez llegan en muchos casos a ser interiorizados por la persona, que “los hace suyos” y acaba pensando y comportándose en consecuencia”. Por ejemplo, a los chicos se les socializa para el ámbito de lo público, un espacio al que tenían que dirigir todo su éxito; en contraposición, se les reprimía la esfera afectiva, los cuidados. A las chicas, en cambio, se las socializa para la reproducción, para el espacio privado, para encaminar su éxito en este ámbito, reprimiéndoles sus libertades y potencialidades hacia el espacio público. Unos espacios que a su vez no están exentos de jerarquización, el prestigio de uno, el público, se define frente a la desvalorización del otro, el privado. Con estas premisas preestablecidas en la sociedad, los agentes socializadores marcan pautas y modelos que tienden a afianzar esta división de espacios.

En este sentido, la socióloga Cagigas Arriazu²² profundiza en la cuestión recordando cómo, desde bien pequeñas, las personas crecen a par-

²² CAGIGAS ARRIAZU, A. D. (2000), “El patriarcado como origen de la violencia doméstica”, en *Monte Buciero*, ISSN 1.138-9.680, n. 5, pp. 307-318.

tir de unos roles que la sociedad impone y que van conformando los valores más férreos del modelo patriarcal. Para ello, se centra en los roles y valores asignados a los niños:

Durante la socialización se forma a los niños para que adopten y aprendan los roles y vivan en las esferas de la masculinidad o femineidad, según les corresponda. Se instauran en ellos una serie de roles genéricos y comportamentales de acuerdo con las expectativas sociales.

Por lo tanto, los niños y las niñas son privados y censurados si tienen necesidades o actúan de forma que no les es propia. Se les impide un libre desarrollo y expresión de sus personalidades mediante la prohibición inhibición o forzamiento. Es así como los niños comprenden las pautas de poder y dominación y las niñas las de aceptación y adecuación a aquellas.

Los niños aprenderán e internalizarán una serie de mitos sobre la masculinidad, tales como:

- La masculinidad es la forma más valorada de la identidad genérica.
- El poder, la dominación, la competencia y el control son esenciales como prueba de masculinidad.
- La vulnerabilidad, los sentimientos y las emociones en el hombre son signos de feminidad y deben ser evitados. El autocontrol y el control sobre los otros y sobre su entorno son esenciales para que el hombre se sienta seguro.
- Un hombre que pide ayuda o trata de apoyarse en otros muestra signos de debilidad, vulnerabilidad e incompetencia.
- El pensamiento racional y lógico del hombre es la forma superior de inteligencia para enfocar cualquier problema.
- Las relaciones interpersonales que se basen en emociones, sentimientos, intuiciones y contacto físico son consideradas femeninas y deben ser evitadas.
- El éxito masculino en las relaciones con las mujeres está asociado a la subordinación de la mujer a través del uso del poder y el control de la relación.
- La sexualidad es el principal medio para probar la masculinidad; la sensualidad y la ternura son consideradas femeninas y deben ser evitadas.

- La intimidad con otros hombres debe ser evitada, porque:
- Lo vuelve a uno vulnerable y lo pone en desventaja en la competencia con las mujeres.
- Puede implicar afeminamiento y homosexualidad.
- El éxito masculino en el trabajo y la profesión son indicadores de su masculinidad.
- La autoestima se apoya primariamente en los logros y los éxitos obtenidos en la vida laboral y económica.
- Un niño que crezca en esta cultura que valora la identidad masculina, separará de forma rápida y torpe su identidad de la de su madre y, posteriormente, de la de todo el género femenino. Por ellas sentirá necesidad y amor, pero, por otro lado y al mismo tiempo, sentirá odio y posesión.
- La niña que crezca en un ambiente de similares características, aprenderá enseguida que su género está infravalorado, aprenderá también los valores, habilidades, creencias, etcétera, que le son propios por ser mujer y tendrá sentimientos sobre sí misma positivos y negativos, y esa ambivalencia la reducirá a la hora de oponerse a su dominación, reproduciendo a la larga su experiencia con sus hijos.

En razón del género se asignan unos papeles sociales y unas normas sociales y se crea cierta idea de superioridad en el hombre, el cual impone las decisiones a los que no tienen poder y tiene unas expectativas de obediencia en la mujer para que la situación no se invierta. Cuando estas expectativas fallan, en muchos casos, da lugar a una situación de violencia.

Para entender la pervivencia de estos valores en la sociedad española, hay que remontarse a la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, Peinado y García (2015: 31) se centran en los roles asociados a la concepción de madre y esposa, derivados del matrimonio católico, que articularon el imaginario femenino español y siguen vigentes aún en la concepción cultural, familiar y vivencial.

Asimismo, Peinado y García (2015: 31) citan a Parto y Walter, los cuales proponen que las desigualdades de género pueden ser entendidas examinando la dinámica entre las cuatro bases de poder: fuerza, control

de recursos, ventaja ideológica y obligaciones sociales asimétricas. La idealización de la vida en pareja se fundamenta en estos cuatro pilares y puede explicarse, a su vez, desde la teoría de la dominación social, porque las subordinadas, las mujeres, participan activamente en su propia opresión, que consideran equilibrada o, al menos, recompensada por la protección, la idealización, el afecto y la estabilidad que les puede proporcionar un hombre bien posicionado moral y económicamente.

Por otra parte, resulta interesante considerar el camino recorrido por las propias mujeres hacia su posición socioeconómica, cultural y política en los últimos años. De esa manera, en el ámbito local jiennense (la Unidad Didáctica se ubicará en un instituto de Jaén), y atendiendo a las conclusiones del estudio de Diana Sánchez Perabá²³ sobre la evolución de la mujer entre 1978 y 2008 a partir del consumo de medios de comunicación (el proyecto didáctico trabajará las incidencias de la televisión en las audiencias), destaca el retroceso en el consumo de prensa que se observa entre las jóvenes de 1978 y las de 2008, de manera que ambas generaciones reconocen no leer diarios. Sin embargo, si se observan las respuestas de las jóvenes de 1992, se nota cierto interés por la actualidad, por estar informadas. Un fenómeno, que si bien no se aprecia en las que procedían de clases menos pudientes, sí se nota en las que comienzan a integrarse en la Universidad. Una costumbre que no se ve en las universitarias actuales, para las que los principales medios de comunicación son la televisión e internet.

Un aspecto interesante de la evolución de la mujer en la ciudad de Jaén es su implicación en el ámbito público. La participación o preocupación en la vida que le rodea a la mujer, más allá de lo puramente doméstico y familiar, será un indicador de camino hacia la igualdad con el hombre. En

²³ SÁNCHEZ PERABÁ, D. (2009), *Evolución de la mujer consumidora de medios de comunicación en democracia a partir de un caso: Jaén, 1978-2008*. Tesina inédita del Postgrado en Periodismo "Nuevos escenarios", Universidad de Málaga, p. 114. En el estudio se realiza una comparativa entre tres generaciones de mujeres.

la capital de Jaén se aprecia un interés diferente, a la par que se logran los derechos anhelados, según Sánchez Perabá (2009: 115-116):

Respecto a la evolución de la mujer en el ámbito público he llegado a la conclusión de que las jóvenes de hace veinte o quince años estaban implicadas de una manera muy diferente a las de ahora. Esto es, las mujeres de antes [las de finales de los 70] luchaban por una mejora común, partiendo de unos derechos, como el acceso al trabajo o de ámbito social, como su propia liberación sexual. Sin embargo, la tendencia ahora [en 2008] está marcada por la defensa de aspectos más básicos, derivados de su propia evolución. Es decir, las políticas, sindicalistas o empresarias abogan por la conciliación familiar y laboral de la mujer. En este sentido, las jóvenes son cada vez más conscientes de este problema. Un fenómeno que también empieza a observarse es la conciliación familiar de las abuelas. Mujeres que, una vez comienzan una nueva etapa con el abandono del hogar de los hijos y la jubilación, se encuentran que deben hacerse cargo del cuidado de sus nietos.

Una vez realizada la deconstrucción del androcentrismo y del machismo establecido en la sociedad española desde mediados del siglo XX, focalizaremos nuestra propuesta didáctica en la consideración de mujer como un objeto sexual, lo que será determinante para analizar el posicionamiento machista desde los medios de comunicación y, por extensión, de gran parte de su audiencia. De esta manera, nos remontaremos a la concepción de la mujer pecadora, heredada de la religión cristiana y considerada como modelo de mujer durante el franquismo, como recuerdan Peinado y García (2015: 35):

El placer, como el mundo de la sexualidad en general, ha formado parte, durante gran parte del siglo XX, de lo carnal, oscuro, pecaminoso..., de lo que no se habla, y cuando se atrevía a abordarlo, desde los púlpitos o las revistas para señoritas, siempre era desde la dualidad beneficiario-hombre, proveedora-mujer, pues el cuerpo femenino existe por y para los demás, es fuente de vida, no de placer.

Las profesoras de la Universidad de Jaén recuerdan que, a día de hoy, el placer y el goce sexual parecen ser patrimonio de todo el mundo:

“pero los mensajes en torno a la ‘muñequita de placer’, a la ‘gracia encantadora’ que debemos desplegar para conquistar y mantener a los hombres siguen reduciéndonos a cuerpos y objetos de deseo, en los medios de comunicación, en las redes sociales. Somos más libres para ser más sumisas”, concluyen (2015: 35). En este sentido, vuelven a incidir en el principal problema:

La liberación sexual ha olvidado cuestionar y reflexionar en torno a la ideología patriarcal, y por ello, hemos liberalizado las acciones, pero no la mentalidad, la objetivización de los cuerpos femeninos, la afirmación de la individualidad y la libertad en toda relación de pareja... (2015: 43).

Por otra parte, Ruiz Repullo recuerda la influencia de los mitos románticos en el refuerzo de conductas y pensamiento sexista y machista:

La perversión de estos mitos radica en cómo los interpreta y comparte la adolescencia. En este caso, algunos de los estudios que han trabajado las relaciones adolescentes y la violencia de género, coinciden en la alta presencia de los mismos en las edades más jóvenes (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Díaz-Aguado, 2013; Cantera et al., 2009, Amurrio, 2008). La violencia de género es vivida en muchos casos por la adolescencia desde la mitificación del amor romántico. Es decir, los mitos del amor romántico se convierten en demostraciones de lo que supone y representa el “amor verdadero”. (2016: 60).

III. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SEXISMO

Los medios de comunicación son un elemento más de la sociedad actual que contribuyen a socializar y a inculcar ciertos valores. Si bien, la dimensión económica y mercantilista se impone en los grandes sistemas de medios, no hay que olvidar que entre sus contribuciones está la educativa, por lo que pueden llegar a convertirse en herramientas muy útiles en las aulas. Decía Umberto Eco: “La civilización democrática se salvará únicamente si se hace del lenguaje de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis”.²⁴ Una afirmación que nos invita a diseccionar el mundo mediático y su contribución, desde una perspectiva de género y de difusión de los valores que pretendemos deconstruir, en la difusión del sexismo.

Hemos constatado que la influencia mediática de los programas televisivos actuales suponen en la juventud un refuerzo de los comportamientos machistas y, consiguientemente, de la ideología que los sustenta. Así lo confirma la fiscal delegada de Violencia sobre la Mujer en Jaén, Gracia Rodríguez Velasco, en una entrevista publicada por *Diario JAÉN*:²⁵

²⁴ AGUADED, Ignacio (2012), “La competencia mediática, una acción educativa inaplazable”, en *Revista Comunicar 39: La formación de profesores en educación en medios*, vol. 20, pp. 7-8.

²⁵ Entrevista publicada en la primera parte del reportaje “Radiografía de la violencia machista”, en *Diario JAÉN*, por Diana Sánchez Perabá, entre el 29 y 30 de julio de 2014, p. 14.

En ellos [la juventud] lo ves en cualquier parte, si te acercas a un instituto, los celos están exacerbados. Ellas lo confunden con amor. En esto influyen mucho los medios de comunicación, me refiero a las series, los *realities*, en los que cualquier persona se hace famosa. Creo que ellas se valoran poco y ellos las valoran poco.

1. NORMATIVA SOBRE IGUALDAD DE GÉNERO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En el plano legislativo, las normas han evolucionado cada vez más para proteger a la audiencia de la difusión de una imagen que denigra a la mujer ante el hombre o que contribuye a la propagación de estereotipos basados en la superioridad de la masculinidad, y por lo tanto, muestran una desigualdad entre ambos géneros. En este sentido, las primeras normas aplicadas a los medios de comunicación parten “como consecuencia de las reivindicaciones del movimiento feminista y de las organizaciones de mujeres de los años 60 y 70, que también apuntaban a la responsabilidad de los medios de comunicación, por su influencia en la opinión pública, en la situación de desigualdad de las mujeres respecto de los hombres”²⁶. A lo largo de los años y, a pesar de la lenta implicación de las personas profesionales, especialmente las de los medios privados, gracias a la labor desarrollada desde las universidades así como a la elaboración de códigos para fomentar un trato igualitario, cada vez hay una mayor concienciación del tratamiento de las noticias desde un punto de vista de género. De esta manera, no solo se limitan a aspectos de tipo lingüístico, sino también en el tratamiento de la información y de quienes protagonizan la noticia, haciendo especial hincapié en las informaciones sobre violencia machista.

²⁶ LÓPEZ DÍEZ, Pilar (2007), *Protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y tratamiento informativo de la violencia de género*. Vicepresidencia Dirección General de la Mujer Gobierno de Cantabria, p. 23.

Intervenciones internacionales en los medios de comunicación

Así como en el plano normativo relacionado con la igualdad de género hay intervenciones desde distintos niveles, en el caso de los medios de comunicación, la primera investigación auspiciada por los movimientos feministas fue encargada por la UNESCO. Asimismo, se realizó el primer informe que recogía las imágenes producidas por los medios. Posteriormente, la ONU, a través de las sucesivas conferencias mundiales sobre las mujeres, promovió la reflexión sobre la importancia de las representaciones que los medios de comunicación elaboraban acerca de las mujeres y de los hombres. (López, 2007: 23).

Esta falta de presencia en los medios propicia la no existencia del acontecimiento o de la persona de cara a la sociedad. De hecho, esta ignorancia hacia la mujer se ha podido comprobar en otros medios de difusión de la información como en los propios centros de educación. Así lo constatan Isabel Tajahuerce y Graciela Padilla:²⁷

El triunfo de las revoluciones liberales no significó un espacio de libertad para las mujeres. Ellas participaron activamente de la revolución, con la voz y con la palabra, escribiendo y difundiendo las ideas del cambio. También lo hicieron con las armas y sus nombres ocupan un lugar en la historia, aunque esos nombres no tienen espacio en los libros de texto, ni de las escuelas ni de las Universidades, y se han ido olvidando. Ellas fueron publicistas de la revolución, periodistas, heroínas de renombre y también mujeres anónimas comprometidas con la libertad. Sin embargo, cuando se abrieron los debates para construir un nuevo modelo político, social y económico, ellas fueron marginadas, se las privó de derechos políticos y también del acceso a la

²⁷ TAJAHUERCE ÁNGEL, Isabel y PADILLA CASTILLO, Graciela (2015), “Políticas de género sobre medios de comunicación. Qué existe y qué debería existir para regular los contenidos y el lenguaje de la información periodística”, en *Revista de Comunicación de la SEECI*. Año XIX (37), 169-210.

educación, se las relegó al ámbito de lo privado y se les negaron derechos de ciudadanía.

Tajahuerce y Padilla se remiten a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, para recordar que es “un texto que abre una profunda reflexión sobre la desigualdad entre hombres y mujeres dado que ellas no fueron incorporadas a los Derechos”:

Se inspiró en la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de 1776. Su preámbulo manifiesta que la Asamblea Nacional se había reunido para crear una “declaración solemne” que expusiera “los derechos naturales, inalienables y sagrados del hombre”. Algunos de sus artículos resultan muy importantes desde nuestra posición de profesionales de los medios de comunicación. Así, el artículo 11 cita la libre comunicación de pensamientos y de opiniones y lo califica como “uno de los derechos más preciosos del hombre”. Este derecho permite a todo ciudadano “hablar, escribir e imprimir libremente, a trueque de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley”. (Tajahuerce y Padilla, 2015: 175).²⁸

Por su parte, López Díez se remonta a la década de los 80 del siglo XX para destacar el papel de la ONU en cuanto al reconocimiento del avance de las mujeres y el obstáculo que suponían los medios de comunicación para su desarrollo.

Hay que destacar nuevas tecnologías, determinadas actitudes basadas en patrones culturales obsoletos. Se recomendaban medidas tales como las regulaciones de los gobiernos y la práctica de analizar y estudiar (monitorear) los medios para avanzar en la participación de las mujeres y reforzar el papel de los medios como agentes integradores. (2007: 23).

En el ámbito mundial, este tema no deja de ser baladí, por lo que en las estrategias de Nairobi para el avance de las mujeres, en 1985, “se señala el papel central de los medios de comunicación para el avance en el estatus de las mujeres, y llama a la eliminación de las representaciones estereoti-

²⁸ Destaca el uso sistemático del masculino.

padas y explotadoras de las mujeres en los distintos medios” (2007:23). La ONU continuó elaborando análisis hasta que, en 1990, realizó el Primer Informe y Evaluación de las Estrategias de Nairobi, en el que se estableció una relación entre la representación de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación y la violencia real contra estas en la familia y en la sociedad. Cinco años después, en 1995, se publicó el Segundo Informe y Evaluación de las Estrategias de Nairobi en el que se manifestaba, entre otras valoraciones, el “uso insuficiente de los medios de comunicación para promover las contribuciones positivas de las mujeres a la sociedad” (2007: 24). A partir de este documento se indican los medios de comunicación “como una de las doce áreas críticas en la IV Conferencia de Beijing, a través de su Plan para la Acción”. (2007: 24).

En concreto, los dos objetivos estratégicos que planteó el Plan para la Acción de Beijing atendían a la necesidad, por una parte, de conseguir un mayor acceso y participación de las mujeres en los puestos de expresión y decisión de los medios y a través de las nuevas tecnologías de la comunicación; y, en segundo lugar, de promover una representación equilibrada y no estereotipada de las mujeres. De esta manera, la plataforma se dirige a todos los colectivos sociales involucrados: gobiernos, sistemas mediáticos, organismos nacionales para el avance de las mujeres, las ONG y las asociaciones profesionales de los medios y del sector privado. Así, para evitar la estereotipación, este plan señalaba medidas como desarrollar programas de formación y sensibilización sobre asuntos de género para las personas profesionales de los medios de comunicación incluyendo a los propietarios y gestores de “ambos sexos”. (López Díez, 2007: 24-25).

Asimismo, la ONU señala que “la violencia contra las mujeres es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación masculina, a la discriminación contra las mujeres por parte de los hombres y a impedir su desarrollo”, y aunque hace mención al origen de la violencia en las pautas culturales, López Díez señala cómo la ONU apela a la responsabilidad de los medios de comunicación (2007: 25):

Las imágenes de violencia contra las mujeres que aparecen en los medios de comunicación, en particular, las representaciones de violaciones o de esclavitud sexual de mujeres y niñas, así como su utilización como objetos sexuales, incluyendo la pornografía, son factores que contribuyen a que se perpetúe esa violencia, que perjudica a la comunidad en general y, en particular, a la juventud y a la infancia.

Igual que la ONU, la Unión Europea establece una relación de causa-efecto entre el acceso y la promoción de las mujeres en los medios de comunicación y una imagen más diversa y menos estereotipada de ellas en los productos mediáticos, al sostener la hipótesis de que “se conseguiría modificar las imágenes de las mujeres en los medios cuando constituyesen una mayoría significativa de la fuerza laboral, y fueran accediendo a puestos directivos y con poder de decisión real” (2007: 25-26). En este sentido, López subraya que el Consejo de Europa, en su recomendación de 1984 sobre igualdad entre hombres y mujeres en los medios, dirige un llamamiento a los estados para que, “mediante la participación de las mujeres en los órganos de decisión, garanticen la protección de la dignidad de la mujer y promuevan una imagen positiva que excluya cualquier tipo de estereotipo sexual”. Mientras, en 1987, las recomendaciones del órgano europeo fueron dirigidas al desarrollo de planes y medidas positivas para la promoción de la mujer que garanticen la no discriminación en materia de contratación, formación y promoción, “partiendo del convencimiento de que una mayor presencia de mujeres en puestos de responsabilidad de los medios de comunicación contribuiría a que se prestase mayor atención a los temas que afectan a las mujeres, a presentarlas con una imagen más acorde con la realidad y a alentarlas en la reivindicación de sus propios derechos de un modo más intenso”.²⁹

Durante la vigencia del II Programa Comunitario a Medio Plazo (1986-1990), se creó el Comité para la Igualdad de Oportunidades en el sector de la Radiodifusión y de la Televisión, para convencer a los organis-

²⁹ (DO n. C 305 de 16:11.1987) cit. por López Díez, 2007: 26.

mos de radiodifusión y televisión de que fomentaran la igualdad de oportunidades. Este comité publicó un folleto que incluía un código de buenas prácticas. Posteriormente, la Comisión Europea elabora el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (1991-1995)³⁰ en el que se establecieron acciones para promover una imagen positiva de la mujer y el fomento de una mejor representación de ellas en los medios de comunicación y en su entorno institucional y profesional; también se promueven acciones para desarrollar programas innovadores destinados a combatir los tópicos tradicionales y a promover una imagen positiva de las mujeres y de los hombres.

En 1994, la Conferencia Europea de Ministras de los Estados miembros del Consejo de Europa, que tuvo lugar en Bruselas el 7 de marzo de 1994, proclamó su voluntad de lograr la realización de una igualdad efectiva entre los hombres y las mujeres en la Europa del mañana, declarándose a favor de fomentar una imagen positiva de ambos, exenta de prejuicios y estereotipos, e insistiendo en la necesidad de adoptar todas las medidas posibles indicando, como ejemplo, un código ético para prevenir las discriminaciones contra las mujeres. A raíz de la Plataforma para la Acción de Beijing se publicó una resolución, el 10 de noviembre de 1995, del consejo y de quienes representan los gobiernos de los estados miembros de la UE sobre el tratamiento de la imagen de las mujeres y de los hombres en la publicidad y los medios de comunicación. En la resolución se señalaba que los estereotipos ligados al sexo en la publicidad y en los medios de comunicación eran uno de los factores de las desigualdades que influyen en las actitudes con respecto a la igualdad entre mujeres y hombres. Asimismo, se indicaba que podían aportar una contribución importante al cambio de actitudes en la sociedad si reflejaban la diversidad de funciones y potencialidades de ambos, y que no debían atentar contra el respeto a la dignidad humana ni incluir elementos discriminatorios por razón de sexo. Además,

³⁰ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52000DC0120> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

hacían una serie de recomendaciones a los estados miembros y también a los medios de comunicación para que colaboraran en el logro de la igualdad mediante la adopción de códigos de autorregulación voluntaria, de técnicas creativas que reflejasen la diversidad de funciones de las mujeres y de los hombres, y a ser conscientes del efecto de la estereotipación sobre la salud física y psíquica de la juventud. (López Díez, 2007: 27-28).

Por otra parte, la publicidad como transmisora de la imagen estereotipada de las mujeres fue el punto de mira del Parlamento Europeo, en la resolución de octubre de 1997:

Se pide a los estados miembros que los pactos y convenios internacionales relativos a la no discriminación se traduzcan en normas jurídicas y en hechos, y exige que se adopten medidas legislativas para prohibir cualquier forma de pornografía en los medios de comunicación y en la publicidad, y que se prohíba la publicidad de los productos pornográficos y del turismo sexual. A las industrias publicitarias y de los medios de comunicación les pide que contribuyan al cambio de mentalidades para conseguir la igualdad, que rechacen la difusión de imágenes que degraden la dignidad de la mujer y a que se combatan los estereotipos sexistas en los contenidos, el lenguaje y las imágenes; que eviten degradar a la mujer como objeto sexual del hombre y que no la reduzcan al papel de portadora de la belleza externa y de disponibilidad sexual; les llama también a que sean más creativos y a que el sector de la publicidad se dote de mecanismos voluntarios de autorregulación. (López Díez, 2007: 28-29).

El V Programa de Acción. Hacia una Estrategia Marco Comunitaria sobre la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2001-2005)³¹ señala:

Al perpetuar una imagen negativa o estereotipada de la mujer, especialmente en los medios de comunicación y en los canales de información y entretenimiento informatizados, en la publicidad y en el material educativo, no se está ofreciendo una imagen exacta ni realista de los múltiples roles de las mujeres

³¹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac10932> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

y los hombres, ni de sus contribuciones a un mundo cambiante” y por eso añade que: “sin menoscabo de su libertad de expresión, y en su calidad de formadores de opinión e instrumentos para modelar valores, los medios de comunicación y la industria de la cultura deben contribuir a cambiar los estereotipos sexistas existentes en la percepción pública y a presentar una imagen objetiva de los hombres y las mujeres.

Por último, el Plan de Trabajo para la Igualdad entre las Mujeres y los Hombres (2006-2010)³² plantea eliminar los estereotipos sexistas en la educación, la formación y la cultura y en el mercado laboral, y también, en los medios de comunicación cuando señala:

Los medios de difusión tienen una función clave en la lucha contra los estereotipos sexistas. Pueden contribuir a presentar una imagen realista de la competencia y el potencial de las mujeres y los hombres en la sociedad actual y evitar retratarlas de manera degradante y ofensiva. Tanto el diálogo con los interesados como las campañas de sensibilización deben promoverse a todos los niveles.

Normativa estatal para la igualdad en los medios de comunicación³³

El IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006)³⁴ del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se plantea en el área dedicada genéricamente a la transmisión de valores y actitudes igualitarias con dos objetivos prioritarios. El primero es “promover y difundir las prácticas y los valores en los que se fundamenta la igualdad entre

³² <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c10404> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

³³ LÓPEZ DíEZ, Pilar (2007), *Protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y tratamiento informativo de la violencia de género*. Vicepresidencia Dirección General de la Mujer Gobierno de Cantabria.

³⁴ http://ocw.innova.uned.es/sociologia/contenidos/1_aula/4_normativa/bloque3_PA/PA_11.pdf (Fecha de consulta: 23-09-2016).

mujeres y hombres”, y el segundo, “evitar una imagen estereotipada y sexista de las mujeres en los medios de comunicación y la publicidad”. Para lograr el segundo objetivo, este plan promueve seis actuaciones: Fomentar que los medios de comunicación difundan los logros y avances de las mujeres; sensibilizar a la sociedad, animándola a denunciar las campañas publicitarias sexistas, potenciando el Observatorio de la Publicidad; promover la formación de las y los profesionales de la comunicación y la publicidad, para el correcto tratamiento de la imagen de la mujer; elaborar una Guía de Buenas Prácticas, dirigida a los medios de comunicación, que incluya recomendaciones para evitar el tratamiento sexista de la información; impulsar medidas para modificar los patrones de belleza que repercuten negativamente en la salud de las mujeres y, por último, convocar un premio anual para los mensajes publicitarios que se hayan distinguido en el tratamiento igualitario de la imagen de la mujer y/o en la eliminación de los estereotipos sexistas.

En diciembre de 2004 se aprobó la Ley Orgánica de Medidas Integrales contra la Violencia de Género³⁵ que también contempla acciones dirigidas a los medios de comunicación y a la industria de la publicidad. Respecto a la situación de las mujeres en los medios de comunicación, el artículo 13 señala:

Las Administraciones Públicas velarán por el cumplimiento estricto de la legislación en lo relativo a la protección y salvaguarda de los derechos fundamentales, con especial atención a la erradicación de conductas favorecedoras de situaciones de desigualdad de las mujeres en todos los medios de comunicación social, de acuerdo con la legislación vigente.

Respecto a las imágenes construidas por los medios, el artículo 14 apunta:

³⁵ Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE n. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Los medios de comunicación fomentarán la protección y salvaguarda de la igualdad entre hombre y mujer, evitando toda discriminación entre ellos. La difusión de informaciones relativas a la violencia sobre la mujer garantizará, con la correspondiente objetividad informativa, la defensa de los derechos humanos, la libertad y dignidad de las mujeres víctimas de violencia y de sus hijos. En particular, se tendrá especial cuidado en el tratamiento gráfico de las informaciones.

Igualmente, la Ley Orgánica 3/ 2007 de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres³⁶, en sus artículos 31 a 36 recoge una serie de prescripciones dirigidas a los medios de comunicación y a las empresas de publicidad, relativos al respeto de la igualdad entre hombres y mujeres, a evitar cualquier forma de discriminación, a los “acuerdos de autorregulación” para que se cumpla la legislación en materia de igualdad y, en definitiva, al tratamiento de la mujer conforme con los principios y valores constitucionales”. También hay lugar para la publicidad en esta ley, considerando ilícita aquella que comporte una conducta discriminatoria.

Normativa andaluza para la igualdad en los medios de comunicación

En el ámbito andaluz, desde el punto de vista de normativa que regule la igualdad de género en los medios de comunicación destaca la Ley 1/2004, de 17 de diciembre, de Creación del Consejo Audiovisual de Andalucía³⁷. En su artículo 3, se detallan los principios de actuación en los que se hace mención a la igualdad de género:

1. La actuación del Consejo Audiovisual de Andalucía y la de cada uno de sus miembros deberá inspirarse en el respeto a los principios de libertad de expresión, derecho al honor e intimidad, información veraz, difusión y

³⁶ Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE n. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 12.611-12.645.

³⁷ Ley 1/2004, de 17 de diciembre, de creación del Consejo Audiovisual de Andalucía. BOJA n. 254 de 30 de diciembre de 2004.

comunicación, de igualdad y no discriminación, y en la compatibilidad de dichos principios con los de pluralismo, objetividad, y libre concurrencia en el sector audiovisual.

2. En el ejercicio de sus funciones, impulsará los valores de tolerancia, igualdad, solidaridad y respeto a la dignidad humana, velando por que la actividad de los operadores del sector contribuya a reforzar la identidad del pueblo andaluz, su diversidad cultural y su cohesión social, económica y territorial.

Sobre las funciones, enumeradas en el artículo 4, en el punto 5, se indica:

Adoptar, en el marco de las atribuciones reconocidas en la presente Ley, las medidas necesarias para neutralizar los efectos de la difusión o la introducción en la programación o la publicidad de mensajes o contenidos que atenten contra la dignidad humana y el principio de igualdad, muy particularmente cuando estos mensajes o contenidos hayan sido difundidos en horarios de audiencia de público infantil o juvenil, restableciendo los principios que se han visto lesionados.

En cuanto a las herramientas que orientan a las y los periodistas en su labor diaria a la hora de abordar informaciones relacionadas con casos de violencia machista, el Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA) publicó recientemente la Guía para el Tratamiento Informativo de la Violencia de Género. Se trata de un conjunto de pautas que el organismo público recopila y dirige al colectivo profesional de la comunicación, con el fin de evitar las continuas malas prácticas detectadas a lo largo de los años en este tipo de informaciones. Según publicó la agencia de noticias Europa Press³⁸ tras la presentación de la guía en Jaén:

El documento consta de dos partes. En la primera, titulada “El problema”, se enumeran doce recomendaciones centradas en la relevancia de contex-

³⁸ <http://www.europapress.es/esandalucia/jaen/noticia-presentada-jaen-guia-evitar-malas-practicas-informar-violencia-genero-20160906134850.html> Información publicada en la web de Europa Press el 06-09-2016. (Fecha de consulta: 19-09-2016).

tualizar de forma adecuada al elaborar noticias sobre violencia machista y se recuerda las obligaciones previstas en la ley para los medios: el deber de contribuir a erradicarla y de concienciar a la sociedad (...). La segunda parte, bajo el título "La noticia", consta de una serie de recomendaciones y prácticas que hay que evitar, entre la que figura no abordar los asesinatos de mujeres víctimas como casos aislados o sucesos sino enmarcados en el contexto de un problema grave que afecta a toda la sociedad, como ocurre con el terrorismo o la crisis económica. Nunca frivolar o banalizar la información y evitar inercias que pueden terminar por insensibilizar a la audiencia, especialmente en los titulares, como las fórmulas "un nuevo caso de violencia de género", "una víctima más".

2. LA REALIDAD DE LOS ESTEREOTIPOS SEXISTAS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La normativa y las medidas de regulación por parte de los organismos internacionales, así como por la Unión Europea, España y Andalucía son sensibles en cuanto a la erradicación de la transmisión de estereotipos machistas y sexistas. Aun así, como ya hemos comprobado anteriormente con la legislación para garantizar la igualdad de género y su aplicación real, la distancia aún es considerable.

Por una parte, hay que tener en cuenta la fuerte influencia de los medios de comunicación en menores y adolescentes, hasta el punto de que son su principal fuente de referencia a la hora de comprender el mundo que les rodea.³⁹

³⁹ Se trata de un fenómeno que afecta a todos los países y todas las culturas. De hecho, tal y como indica el Consejo Nacional de Educación de Perú, "la influencia de los medios de comunicación en la formación de modelos de comportamiento y prácticas sociales en niños, niñas y adolescentes es cada vez más relevante, en la medida que se constituyen como una de las principales fuentes de información y entretenimiento. Los medios de comunicación ayudan a perfilar la identidad cultural de las personas, a modular las formas de conocer y aprender, y tienen un gran potencial que continúa creciendo". (Consejo

Igualmente, según Luisa Torres Barzabal y Antonio Jiménez Hernández,⁴⁰ “la transmisión de estereotipos sucede a través de las diversas influencias comunicativas existentes en la sociedad, en las que el contenido televisivo puede ser y es un canal importante de transmisión de estereotipos. La televisión es tan cercana a la realidad cotidiana de todas las personas que consideramos tiene también una cuota de responsabilidad”.

En este sentido, consideramos que desde el ámbito de la educación es esencial enseñar la multiplicidad de los medios, los formatos, los contenidos, los fines, así como el público al que van dirigidos, con el principal objetivo de formar personas críticas y que sean capaces de detectar los valores que les “intentan” inculcar. En mi opinión, solo de esta manera se podrá emprender parte del camino que perseguimos: desmoronar el mundo del patriarcado. Dicho esto, Solano y Viñarás defienden una mayor presencia de los medios en las aulas, no solo como una materia en sí misma, sino transversalmente:⁴¹

En el ámbito académico hay grupos de investigación en España centrados en analizar el potencial educativo de los medios y las tecnologías; una de las grandes oportunidades que trae consigo las TIC. Destaca el Grupo Comunicar y su Foro para la Educación y la Comunicación formado por profesionales periodistas y docentes andaluces. Entre otras cuestiones, demandan una mayor presencia de los medios en las aulas como tema transversal en el currículo. Esta iniciativa está dirigida a la formación de profesores que imparten educación en medios en las escuelas como materia optativa. Este grupo, entre otras acciones, ha puesto en marcha *Telekids*, solo para niños ([---

Nacional de Educación de Perú, *Los medios de comunicación y la educación: construyendo una sociedad educadora*. Lima, julio de 2013\).](http://www.genera-</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁴⁰ TORRES BARZABAL, Luisa María y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Antonio S. (2005), "Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión", en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1.134-3.478, n. 25, 2 (ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. (CD-Rom)).

⁴¹ SOLANO ALTABA, M. y VIÑARÁS ABAD, M. (2013), *Las nuevas tecnologías en la familia y la educación: retos y riesgos de una realidad inevitable*. Fundación Universitaria San Pablo CEU, Madrid, pp. 16 y 21.

cionesinteractivas.org). Es un blog con recursos de comunicación orientado a la alfabetización audiovisual de los más pequeños de la casa, dirigido por Jacqueline Sánchez Carrero, investigadora en educación mediática.

El núcleo de la educación en los medios se sitúa “en las competencias y habilidades intelectuales para el uso de las mismas con fines inteligentes” (Area, 2012: 27) o, dicho de otra manera, para formar usuarios conscientes y críticos capaces de hacer un uso inteligente de las TIC. La alfabetización mediática consiste en capacitar para la comprensión y la creación crítica de textos mediáticos. Enseñar a expresarse, comunicarse, conocer o compartir a través de las TIC. En definitiva, dotar de las competencias necesarias para actuar y participar en la cultura digital.

Desde el punto de vista de los contenidos, los medios de comunicación pueden llegar a ser peligrosos en cuanto a la difusión de valores sexistas. Para Carmen Ruiz Repullo⁴² son los “tentáculos del patriarcado”, haciendo alusión a los *mass media*:

Analizar los medios de comunicación desde una perspectiva de género y denunciar aquellos que promueven la desigualdad y, por tanto, la violencia de género, debe ser una tarea prioritaria. Para ello se han de trabajar talleres y acciones formativas conducidas a deconstruir los discursos hegemónicos de los medios de comunicación y educar en una mirada crítica. Al trabajar con adolescentes debemos acercarnos al consumo que hacen de los medios y desde ahí, desde lo que perciben como propio de su edad, comenzar a analizar desde una perspectiva de género tanto el modelo de amor romántico, como los modelos de masculinidad y feminidad, como la formas de violencia que reproducen y que en ocasiones pasan desapercibidas, se “normalizan”.

Por su parte, en su estudio, Luisa Torres Barzabal y Antonio Jiménez Hernández⁴³ llegaron a identificar múltiples mensajes discriminatorios hacia

⁴² RUIZ REPULLO, C. (2016), *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer Sevilla, p. 191.

⁴³ TORRES BARZABAL, L. M. y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A. S. (2005), "Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión", en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1134-3478, n. 25, p. 1.

la mujer indistintamente de la cadena o del espacio televisivo e, incluso, quienes observaron manifestaban que, con anterioridad, no habían reparado en ellos, por ser considerados un aspecto, una actitud, una situación... "normalizada" en nuestra cultura, justificando que en muchas ocasiones se sigan transmitiendo por desconocimiento.

Los "tentáculos" de Ruiz Repullo son también identificados por Serafín Aldea Muñoz,⁴⁴ quien destaca un problema más grave en el caso de los medios, y es que los estereotipos aparecen más reforzados:

La TV presenta muchos más estereotipos de los que se encuentran en la vida real. Aparecen más hombres, y éstos son más agresivos, activos, constructivos y serviciales, sus actividades les aportan recompensas tangibles. Pero las mujeres tienden a ser diferentes, pasivas e ignoradas, y son castigadas si se vuelven muy activas. En los últimos años se está cambiando su imagen en la televisión, las mujeres pueden trabajar fuera de casa y, los hombres pueden estar a cargo de los niños, pero todavía hay muchos estereotipos de género.

A pesar de que Aldea destaca los cambios que se producen, en concreto, en la televisión, hace especial hincapié en la pervivencia de los valores que dominan:

A pesar de los cambios en gran parte de televisión, se sigue retratando un mundo en el que se valora ser hombre, blanco y joven, y se denigra el ser mujer, viejo, de piel oscura o extranjero. A esto se le suma el que en los comerciales las diferencias entre los roles de género son mucho mayores en la vida real, y muy pocos de ellos rompen con los estereotipos.

Entre los distintos medios de comunicación, nos ceñiremos a la televisión. Si bien las nuevas tecnologías han dado lugar a un consumo de medios que trasciende el espacio y la temporalidad, que en la televisión son estables a diferencia de internet, la televisión aún continúa siendo el punto de encuentro en muchos hogares en ciertos momentos de la jornada,

⁴⁴ ALDEA MUÑOZ, S. (2004), "La influencia de la 'nueva televisión' en las emociones y en la educación de los niños", en *Revista Internacional de Psicología*. Vol. 5, n. 02, p. 8.

para ver los informativos, por ejemplo, a la hora del almuerzo o de la cena, cuando se producen los picos más altos de audiencia.

Dentro de este formato tendremos en consideración los diferentes tipos de géneros dentro del Periodismo: el de opinión y el de información. Ahora bien, aunque puede parecer, *a priori*, una separación fácil de poner en práctica, a menudo se entremezclan, especialmente en el medio televisivo. Así lo puso en evidencia la periodista Soledad Gallego-Díaz en un artículo publicado en *El País*, el 18 de septiembre de 1994,⁴⁵ pero haciendo referencia a la prensa:

“La información y la opinión estarán claramente diferenciadas entre sí”, dice el primer artículo del *Libro de estilo* de *EL PAÍS* y recoge la inmensa mayoría de los códigos éticos de los principales periódicos del mundo. Separar opinión e información es una de las trincheras que defienden con más ardor los profesionales del periodismo, en España y en cualquier país del mundo. Todos estamos seguros de que es uno de los principios que más debemos defender y, sin embargo, todos sabemos que es uno de los más difíciles de proteger.

Si la mezcla entre opinión e información es uno de los errores más graves que se cometen en los medios de comunicación, la fusión entre entretenimiento-espectáculo e información es otra de las malas prácticas que se difunden, especialmente, desde la televisión, lo que supone un “engaño” al telespectador. En nuestra propuesta didáctica pretendemos acercar esta tendencia a los y las adolescentes a partir de un programa de televisión, *Deportes Cuatro*, emitido en la cadena privada Cuatro, para que sean conscientes de la insolente manipulación de los contenidos. El motivo por el que hemos seleccionado este programa es porque incluye la transmisión de estereotipos machistas, no solo por la ausencia de mujeres deportistas, sino por el tratamiento que hacen sus presentadores de las mujeres en general y por la transmisión de valores androcéntricos que esto implica.

⁴⁵ GALLEGO-DÍAZ, Soledad. "Opinión e información: una frontera problemática" en *El País*, 18 de septiembre de 1994.

Previamente, nos remitiremos al artículo que publica José Luis Rojas Torrijos “La creciente banalización de los contenidos deportivos” en *Cuadernos de periodistas*,⁴⁶ quien afirma:

La información deportiva suele quedar supeditada al entretenimiento, dando cabida a elementos provenientes de la industria del espectáculo que no son propios del periodismo. Ello está directamente relacionado con la adopción de técnicas sensacionalistas y el excesivo sesgo temático en torno a un reducido número de protagonistas (masculinos) de un solo deporte (el fútbol). Se ha derivado hacia una progresiva trivialización de los contenidos y una consecuente pérdida de calidad. (2016).

En su análisis, Rojas Torrijos argumenta este notorio auge en un interés por parte de la ciudadanía por los contenidos deportivos que está “rubricado con el alumbramiento de casi 70 nuevos emprendimientos periodísticos deportivos desde 2008”. El experto habla de una tipología informativa que, actualmente, goza de altas cotas de seguimiento, “tal como confirman en cada oleada los datos de los principales estudios de medición de audiencias”. (2016).

Asimismo, aunque en prensa y radio el rey de la información es el deporte desde el punto de vista de quienes consumen estos medios, no lo es menos en el colectivo que ve la televisión.

El rango logrado por los contenidos deportivos como producto mediático preferente tiene sobre todo su reflejo en televisión, donde en los últimos años han ido adquiriendo una proporción de minutos mayor y una personalidad propia dentro de los informativos de los diferentes canales. Igualmente, las retransmisiones de grandes acontecimientos deportivos, por cuyos derechos las cadenas puján cada temporada con cantidades multimillonarias, se han consolidado como los espacios más vistos del año. Así aconteció en 2014, un ejercicio en el que, según indica en su *Análisis Televisivo* la empresa Barlo-

⁴⁶ ROJAS TORRIJOS, J. L. “La creciente banalización de los contenidos deportivos”, en *Cuadernos de periodistas*. <http://www.cuadernosdeperiodistas.com/la-creciente-banalizacion-los-contenidos-deportivos/>. 15/03/2016. (Fecha de consulta: 20-04-2016).

vento Comunicación, las 20 emisiones más vistas correspondieron a partidos de fútbol, liderados por la previa del partido del Mundial de Brasil España-Chile con 13.229.000 espectadores y 67,6% de cuota. (2016).

Volviendo a la idea que mencionábamos anteriormente sobre la mezcla de espectáculo e información, Rojas Torrijos apunta a un fenómeno que define como “espectacularización de la información”:

Este crecimiento generalizado de programas y páginas de temática deportiva también se ha visto acompañado por una progresiva tendencia a la espectacularización de la información, hasta el punto de dejar a esta supeditada al entretenimiento como una fórmula que prioriza, por encima de todo, la búsqueda del éxito comercial, aunque para ello sea preciso renunciar a hacer periodismo. (2016).

En este sentido, el experto (Rojas, 2016) indica que inicialmente, coincidiendo con la expansión de las televisiones privadas, se concibió por parte de muchos medios de comunicación una apuesta por el infoentretenimiento. Es decir, se refiere a la hibridación entre información y diversión, mediante la incorporación de noticias “blandas”⁴⁷ a los informativos tradicionales y el tratamiento de asuntos de interés ciudadano dentro de programas dirigidos fundamentalmente a despertar la curiosidad del receptor. De esta forma, llega a la conclusión de que, en la actualidad, en muchos casos, el contenido no es más que entretenimiento, sin que haya una percha de actualidad deportiva.

⁴⁷ Según la definición de www.periodismo-online.de (Fecha de consulta: 16-06-2016), una de las características de las noticias blandas o frías (*soft news*) es que pueden ser publicadas en cualquier momento sin perder su vigencia. Por ello, suelen tratar temas de interés humano y tener un estilo cercano, directo y vivo, utilizando un lenguaje próximo a la persona lectora. Mientras, las noticias duras o calientes (*hard news*) tienen como seña de identidad la inmediatez, puesto que son informaciones que tienen que salir a la luz en el momento en el que se producen porque si no caducan y el acontecimiento pierde el valor noticiable. Los temas que suelen abordar son los desastres, atentados o decisiones políticas. Además, se presenta el punto de vista de las fuentes oficiales.

En su análisis, Rojas Torrijos (2016) se remonta a la década de los 90 del siglo pasado, para recordar el desarrollo en televisión de nuevos formatos de magacín deportivo sobre diversa índole. Asimismo, indica que, como asevera Gloria Saló en *¿Qué es eso del formato? Cómo nace y se desarrolla un programa de televisión* (2009), con la denominación de magacín “se agrupa una serie de programas que, muchas veces, no tienen nada en común, salvo la imposibilidad de clasificarlos en otro apartado” y son aquellos que suelen reunir, entre otras cosas, conexiones en directo, reportajes, entrevistas o, sin ir más lejos, noticias.

Es en esa primera fase, según el autor de *La creciente banalización de los contenidos deportivos*, cuando estos formatos de programa deportivo, más circunscritos al fin de semana por la competición futbolística, incluyeron la tertulia, el análisis y curiosidades en forma de reportaje (*El Día Después*, de Canal Plus):

Sin embargo, a partir de ahí, fueron introduciendo cada vez más variaciones y dando entrada a elementos extraperiodísticos como el gag humorístico, actuaciones musicales, concursos y promociones, además de personas procedentes del mundo de la farándula como invitadas a unas tertulias que han pasado a constituir el eje central de este tipo de programas. (2016).

El autor indica las dos temporadas del programa *Maracaná* (2005 y 2006) como “exponentes de esta tendencia” (con la participación del humorista Carlos Latre disfrazado y de modelos que hacían las veces de reporteras). Pero también cita: *El Rondo*, en TVE (convertido en un debate a voz en grito entre periodistas y entrenadores, en el que cobraron protagonismo los representantes de futbolistas y los resúmenes de los partidos y el formato clásico quedó reducido a la mínima expresión), o *No me digas que no te gusta el fútbol*, en La Sexta (basado en un estilo ameno con análisis, reportajes y debate entre periodistas de Madrid y Barcelona).

Rojas Torrijos llega a la conclusión de que lo que pusieron de manifiesto estos programas deportivos fue que el “infoentretenimiento”, más que temático, es puramente estilístico:

La adopción de este género no solo comporta la elección de un determinado tipo de contenidos, sino, sobre todo, un peculiar tratamiento de la información caracterizado por una presentación de los hechos más superficial y sensacionalista, el uso de un lenguaje coloquial y un estilo informal, la inclusión del rumor, la anécdota y el morbo del conflicto como categorías pretendidamente noticiosas, la poca calidad y pluralidad de las fuentes consultadas y, en suma, una puesta en escena que, a duras penas, puede considerarse como puramente periodística. (2016).

Entre los programas de debate deportivo, Rojas Torrijos destaca *El Chiringuito de Jugones*, que está dirigido por Josep Pedrerol y se emite en Mega, canal del grupo Atresmedia. Heredero del anterior *Punto Pelota* (Interconomía), se emite de domingo a jueves a partir de la medianoche y tiene una duración de 160 minutos. Se trata de una tertulia que ha resistido el paso de los años frente a formatos similares ideados por la competencia que fueron cerrando y reabriendo en diferentes cadenas.

Acercándonos al espacio que pretendemos analizar desde las aulas, *Deportes Cuatro* (Conocido como *Los Manolos*⁴⁸, de contenido deportivo, emitido en el canal Cuatro de lunes a viernes, entre las 15:20 y las 15:45 horas), es importante tener en cuenta la idea de Luis Rojas, quien afirma que “el infoentretenimiento opinativo implantado en los magazines nocturnos también ha incidido en la manera de hacer informativos de deportes, aún denominados así a pesar del creciente peso que en ellos tienen el comentario, el humor, la improvisación y otros elementos no noticiosos”. (2016).

El más claro ejemplo de esta corriente es *Deportes Cuatro*, conocido popularmente como “Los Manolos”. Este programa diario, conducido entre semana por Manolo Lama y Manu Carreño y los fines de semana normalmente por Juanma Castaño y Luis García, tiene una duración de 45 minutos y está centrado también en el fútbol y en las declaraciones de sus protagonistas.

⁴⁸ Desde el pasado 16 de septiembre, el presentador Manolo Lama no continúa al frente del programa. Asimismo, fue sustituido por Nico Abad.

Como reza el propio lema del programa, se cuenta “la información deportiva con estilo propio”. (2016).

En este sentido, el experto llega a la conclusión de que, aunque “entretenimiento” e “información” no son términos contradictorios, sino más bien complementarios, el “*infotainment*” empieza a ser cuestionable cuando deja de dar noticias:

Cuando el entretenimiento prevalece sobre eso que Bill Kovach y Tom Rosenstiel (*Los elementos del periodismo*, 2003) denominan compromiso profesional de ofrecer al ciudadano la información que necesita para comprender el mundo que le rodea y hacerlo, además, de forma que la gente quiera prestarle atención. (2016).

En su artículo, Rojas Torrijos dedica un apartado exclusivo al tratamiento androcéntrico de los contenidos de los estos programas. Así, se remite a la aproximación banal de los contenidos del periodismo deportivo hacia el entretenimiento y la farándula para entroncarlo también con el “androcentrismo predominante” en esta área informativa:

Los medios y programas deportivos construyen un discurso elaborado en su mayor parte por periodistas hombres y concebido en su mayor parte para una audiencia masculina, lo que refleja una tremenda desigualdad en cuanto a la configuración de las identidades y al tratamiento informativo que reciben ellos y ellas. De esta forma, la “rosificación” y el sesgo masculino del periodismo deportivo tienen como consecuencia, por un lado, la transmisión de estereotipos tradicionales a través de un lenguaje textual y visual de corte sexista, que tiende a resaltar más la apariencia física de la mujer que sus proezas como profesional; y, por otra parte, la invisibilidad o infrarrepresentación de las mujeres deportistas, que apenas protagonizan noticias y, cualitativamente, quedan relegadas a espacios informativos insignificantes, que en ningún caso se corresponden con unos tiempos en los que precisamente el deporte español no deja de crecer por el lado femenino, acumulando importantes éxitos en competiciones nacionales e internacionales. (2016).

Por otra parte, para justificar esta invisibilidad de las deportistas, Clara Sainz de Baranda⁴⁹ destaca que, entre los argumentos que aduce la profesión, se suele decir que las mujeres no practican deporte, o no tanto como los hombres, que sus éxitos deportivos son menores, que no dan espectáculo y, por lo tanto, “a la audiencia se le debe dar lo que pide, y que lo que pide la audiencia es el deporte que se le da”. (2011 cit. por López Díez, 2013: 11).

Sainz de Baranda también alude a las hipótesis de otros teóricos que se centran en la fase de la producción de las piezas informativas:

Los estudios de Margaret Gallagher (1983 y 1987) se asientan sobre la hipótesis de que la imagen que de las mujeres ofrecen los medios está relacionada con la estructura interna de éstos. Afirma en su estudio “Unequal Opportunities” (1983: 40) que “el personal femenino de los medios de comunicación social ocupa una posición claramente desventajosa en comparación con la de sus colegas masculinos” y esto influye en la imagen que de la mujer ofrecen. En esta línea también Gaye Tuchman con su libro *La producción de la noticia* (1983) y, en los años noventa, Martha Burkle (1998) en *La post-televisión y la construcción de la sexualidad de la mujer*, reafirman esta tesis (...). Pero el estudio de referencia, en la línea marcada por Gallagher, es el que realizó Natividad Abril titulado *La presencia de las mujeres en los medios de comunicación: propietarias, directivas, reporteras* para el Instituto de la Mujer, Madrid (1998), aunque no establece relaciones entre la imagen de la mujer y los puestos directivos en los medios de estas. El informe señala que la representación de la mujer en el ámbito de los consejos de administración de los medios de comunicación escritos y audiovisuales, a nivel de grupo o en el propio medio, no alcanza ni siquiera el 1%. Y añade que el único puesto de televisión en el que hay más mujeres que hombres es el de azafata o auxiliar en los concursos. (2013: 102-104).

⁴⁹ SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR, C. (2013), *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*, tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.

Una de las consecuencias que se derivan de la ausencia de mujeres deportistas es la que subraya Sainz de Baranda al citar a Coakley (2004), quien destacaba, en 1998, que el hecho de que los medios de comunicación, y en concreto la prensa deportiva, ignore ciertos aspectos de la participación femenina en el deporte, influye en la opinión del público a la hora de valorar a las deportistas femeninas. Cunningham, Sagas, Satore, Amsden, y Schellhase (2004: 861) añadieron que si las niñas y las mujeres no están representadas de manera equitativa por los medios de comunicación, entonces las niñas no gozan de ejemplos necesarios para emular. Así, como resultado de ello, existe la posibilidad de un descenso en la futura participación femenina en el deporte. (Pedersen, 2002).

La profesora e investigadora de la Universidad Carlos III de Madrid, Clara Sainz de Baranda, afirma en su tesis que la mujer, sola o acompañada, es sujeto noticioso en la prensa deportiva impresa solamente en el 5,11% de los casos, mientras que el hombre protagoniza este tipo de informaciones en el 92,2% de las ocasiones. Incluso, lo que ella denomina “mujeres invitadas” (parejas, familiares, famosas o aficionadas) ocupan lugares más destacados que las propias mujeres profesionales del ámbito deportivo (jugadoras, entrenadoras, etcétera). (2013: 394).

La transmisión de los estereotipos sexistas en estos programas no pasan desapercibidos tampoco para Luis Rojas, quien destaca que el discurso deportivo prioriza lo extradeportivo por encima de la competición y en él pasan al primer plano aspectos de la vida familiar o personal de las personas profesionales del deporte. “Además, en el caso de las mujeres, se refuerzan los roles tradicionales no solo al aparecer esas ‘invitadas’ bajo una relación de dependencia respecto a la posición del deportista masculino, sino también al ser constantes las alusiones y referencias a sus atributos físicos o a la manera de vestir” (2016). De esta forma, volvemos a ver a la mujer-objeto sexual y como posesión de una figura masculina.

El autor de *La creciente banalización de los contenidos deportivos* concluye:

La utilización que se hace del cuerpo femenino como cebo dentro de espacios deportivos impresos, audiovisuales y, cada vez más, digitales no parece encontrar encaje alguno ni con el periodismo ni con el deporte, al tratarse de contenidos que poco o nada tienen que ver con la naturaleza de las noticias propias de esta área informativa y cuya presencia solo puede justificarse comercialmente, cuando lo que se busca es simplemente incrementar el flujo de visitas a una web o aumentar la cuota de pantalla. (2016).

IV. ENFOQUE Y UNIDAD DIDÁCTICA

1. ENFOQUE DIDÁCTICO

El tema que trabajaremos desde la propuesta didáctica está orientado a que los y las jóvenes, desde el aula, deconstruyan los estereotipos sexistas y machistas a través de los medios de comunicación, considerados como unas de las principales herramientas desde las que se transfieren estos valores. Concretamente, como ya hemos señalado, nos centraremos en un previo análisis de los contenidos y de los divulgadores de un programa deportivo de televisión: *Deportes Cuatro*, para, posteriormente, centrarnos en la elaboración de un espacio informativo. Consideramos que conocer el uso que se hace de las fuentes, de las informaciones, así como la mezcla de géneros y de formatos ayudará al colectivo de estudiantes a observarlos desde un punto de vista crítico, de forma que sean capaces de detectar los casos en los que haya comportamientos sexistas. Asimismo, gracias a que las nuevas tecnologías permiten una mayor implicación de las audiencias, consideramos esencial este aprendizaje para que la juventud aproveche la utilidad de las redes sociales y les permita denunciar los comportamientos, comentarios, imágenes y demás recursos sexistas.

Para lograr alcanzar estos objetivos recurriremos al aprendizaje por descubrimiento. Aunque se trata de un método que tiene sus orígenes en

los filósofos griegos, aplicaremos la teoría tal y como la define Juan Daniel Reibelo Martín: “Se desarrolla cuando hay una relación interactiva entre el alumnado y los conocimientos que pretendemos que alcance. Este proceso se llama interaccionismo dialéctico”.⁵⁰ De esta manera:

Este interaccionismo dialéctico es constructivista, ya que el alumno construye un conocimiento ajustado a su modelo interno, todo ello por medio de esquemas mentales que ayudan a acomodar la realidad y dando como resultado una construcción personal. Esta construcción personal se basa en la actividad operatoria de la inteligencia (Piaget) superando la idea del conocimiento como copia de la realidad y sustituyendo esta idea por una idea de construcción subjetiva del conocimiento, consecuencia de la acción ejercida por el alumno sobre la materia de estudio. Es, por lo tanto, un constructivismo transformador y auto-estructurante.

Pero, ¿cuál es el origen de este tipo de aprendizaje? Si nos remontamos a la historia del método por descubrimiento, Reibelo Martín lo sitúa en la Grecia Clásica, cuando Sócrates brindó especial protagonismo al alumnado en el proceso de la adquisición de conocimientos:

La enseñanza por descubrimiento se remonta a los tiempos de Sócrates, aunque sus ideas fueron expuestas por Platón, el cual nos viene a decir que cualquiera que se acuerde de una cosa (aprender) puede aprender otras cosas siempre que sea valiente y busque sin cansancio (mito de la reminiscencia).

Sócrates dice que aprender es recordar y que el conocimiento está en cada hombre y, por lo tanto, solo se necesita un procedimiento adecuado que lo ponga de manifiesto.

Se vale del diálogo y de la interrogación para llegar a una definición y es este diálogo (vehículo) el que refleja una actitud indagadora, dialéctica, etc. y el educador (profesor) será considerado como compañero y la misión es despertar en el alumno aquello que tiene dentro, matizando así la impor-

⁵⁰ REIBELO MARTÍN, J. D. (1998), “Método de enseñanza. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento (I)”, en *Aula abierta*, n. 71, p. 135.

tancia del discípulo en la adquisición del saber, ya que la tarea de descubrir es una función exclusiva del educando. (Reibelo 1998: 125).

Partiendo de estas premisas, Reibelo destaca a J. Dewey como otro de los autores que conceden importancia a la actividad del alumnado y cuyos principios ayudaron a desarrollar las ideas progresistas de Educación y a depositar la confianza en la capacidad del grupo de estudiantes para resolver sus problemas. “Por lo tanto, este proceso facilitaría su independencia y autocontrol. Afirma que la experiencia ha de ir unida al pensamiento para que sea reflexiva”. (1998: 126).

Si bien a finales del siglo XIX el alumnado ya comienza a adoptar una conducta activa en contra de las prácticas pasivas y repetitivas de la enseñanza transmisiva, Reibelo destaca el inconveniente de los “elementos de vaguedad” que entonces poseía esta propuesta: “Y aquí va a surgir un problema: el colectivo de estudiantes tiene que realizar las actividades pero no debe ser presionado, sino estimulado, ya que la actividad es autoconstrucción y no se trata de transmitir sino de incitar a la actuación, es decir, a la propia producción de conocimientos”. (1998: 126).

Por su parte, Barrón Ruiz⁵¹ se remonta al apogeo del aprendizaje por descubrimiento, a mediados del siglo XX, sobre todo en el ámbito norteamericano, para indicar que se inició “una importante controversia en torno a la problemática de la enseñanza y del aprendizaje escolar”. De forma que, ante tal controversia, se alimentaba una categorización empirista del descubrimiento, que tiende a ser identificado como un aprendizaje basado en la experiencia empírica, en oposición al aprendizaje teórico y verbalista tradicional.

Aparece así una concepción del descubrimiento que sitúa la fuente del mismo en la experiencia sensible y el dato perceptivo, y cuyo desarrollo se halla fuertemente asociado a secuencias de aprendizaje inductivo, en las

⁵¹ BARRÓN RUIZ. A. (1993), "Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas", en *Enseñanza de las ciencias*, II (1), pp. 3-11.

que, partiendo de la observación de la realidad y por medio de procesos de ensayo-error, pensamiento intuitivo y abstracción empírica, se llega al descubrimiento de generalizaciones cognitivas. (Barrón, 1993: 5).

Igualmente, Reibelo detalla las razones que, ya en el siglo XX, orientan la enseñanza a favor del aprendizaje por descubrimiento que se desarrolla a partir de una serie de cambios que se producen en el proceso de aprendizaje que son fundamentales:

- a) El papel del profesor y el del alumno cambian, produciéndose un mayor acercamiento, ya que el profesor pasa a ser un mediador y favorecedor y el alumno produce el conocimiento para resolver problemas.
- b) Los libros sirven de guía orientadora.
- c) Las estrategias cognitivas buscan que el alumno aprenda a aprender.
- d) Este tipo de aprendizaje está más acorde con el proceso de cambio social donde se necesitan soluciones creativas y eficaces.

Por todo ello, si esto es así, lograr que el aprendizaje sea significativo, creativo e interactivo para los alumnos es una buena razón en la segunda mitad del siglo XX para incorporar esta estrategia al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Reibelo, 1998: 127).

Uno de los primeros teóricos del aprendizaje por descubrimiento es Bruner, quien reconoce la importancia de Piaget (aprendizaje por invención) y de Vigotsky (interacción social) y se mueve desde la perspectiva dentro-fuera (aprendizaje por invención de Piaget), a la perspectiva fuera-dentro (aprendizaje por apropiación de Vigotsky). Reibelo destaca la importancia del doble descubrimiento, pero enmarcado en un contexto social:

El desarrollo intelectual del aprendizaje requiere un crecimiento de fuera hacia adentro y de adentro hacia afuera. Ello se logra con la decisiva ayuda del profesor que apoya al alumno en su incursión por lo desconocido y potenciando la zona de desarrollo de lo próximo. La aportación de Bruner al aprendizaje por descubrimiento supuso una alternativa al aprendizaje receptivo tradicional frente al cual propone el aprendizaje basado en la psicología de orientación cognitiva. (Reibelo, 1998: 129).

Como consecuencia de las investigaciones realizadas y de sus resultados, se produce una polémica basada en criterios a favor y en contra del aprendizaje por descubrimiento. Sin embargo, este método necesita para su desarrollo una fundamentación teórica. Entre los razonamientos expuestos para explicitar la fundamentación, Reibelo destaca uno que hace referencia a la necesidad de desarrollar una epistemología constructivista, necesaria para dar rigor al aprendizaje por descubrimiento y vincularla a la actividad que realiza el alumnado de construir sus propios conocimientos, aunque indudablemente son construcciones simbólicas y parciales de la realidad que rodea al grupo de discentes en su medio: “Si el estudiante no puede diseñar su propio plan de investigación, es necesario que haya un marco que fundamente esta teoría”. (1998: 134).

Por lo tanto, volviendo a la afirmación inicial sobre el constructivismo del aprendizaje por descubrimiento, idea de Piaget también defendida por Vigotsky basándose en la existencia de una relación dialéctica entre lo personal y lo social (Reibelo, 1998: 135), Reibelo llega a la deducción de que “solo una epistemología constructivista es la que da sentido al aprendizaje por descubrimiento”. Así establece el perfil del alumnado en base a las competencias que pretende desarrollar:

1. El estudiantado se enfrenta al conocimiento, modifica sus esquemas y registra la información semánticamente.
2. El grupo de discentes utiliza constructos personales y capta la realidad de forma personal.
3. El alumnado vincula su aprendizaje a una serie de motivos y descubre la estructura jerárquica y organizada del conocimiento.
4. El estudiantado construye estructuras cognitivas superiores y se enfrenta con éxito al medio.

Finalmente, Reibelo Martín llega a la conclusión de que, si el aprendizaje por descubrimiento es una actividad que permite llegar a conocer, habrá que secuenciarla de una determinada forma para que sea útil como modelo pedagógico: “Por ello, debe reunir una serie de características, entre

las cuales destacaremos: ser una actividad autorreguladora, investigadora, comprobable y relevante” (1998: 143). Por lo tanto, el autor describe los siguientes principios fundamentales (1998: 143-146), que adaptaremos a nuestra Unidad Didáctica:

1. El alumnado busca soluciones a los problemas y estas son novedosas. En nuestro proyecto se pretende que el grupo de discentes obtenga en el aprendizaje por descubrimiento la percepción de que ha construido algo que les es nuevo (precisamente, la deconstrucción de la ideología machista), por lo que se trata de un descubrimiento que supone la reconstrucción de un significado nuevo y favorece el desarrollo del pensamiento productivo. Todo ello implica cambios y rupturas con los esquemas anteriores del alumnado, que es “víctima” de un sistema de medios y un modelo de periodismo basado en lo banal y en la divulgación de estereotipos sexistas. En este sentido, entendemos que el método por el descubrimiento es positivo para el avance del conocimiento.
2. El alumnado reconoce los problemas y los resuelve significativamente. El aprendizaje por descubrimiento se produce siempre que se da una identificación de problemas, ya que es a partir del reconocimiento de problemas (Bunge) cuando se pueden buscar y construir las teorías. De esta manera, la Unidad Didáctica trabajará en una fase inicial el reconocimiento de la imagen desigual que se ofrece de las mujeres respecto a la de los hombres en los espacios deportivos de televisión. Esto le obliga a entrar en un proceso reflexivo que le puede llevar a su aceptación (adaptación cognitiva reequilibradora) o a su abandono (no adaptación).
3. El alumnado comprueba las hipótesis a través de su organización y control personal. Hay que tener en cuenta que en el aprendizaje por descubrimiento debe demostrarse siempre la hipótesis de partida (sean del alumnado o del profesorado) y que debemos asegurarnos de que esa demostración procede de una comprensión

de los conceptos, principios y reglas con las que se ha trabajado, ya que, de lo contrario, estaríamos ante una nueva reproducción mecánica de fórmulas o de estrategias de resolución de problemas, sin más valor que el repetitivo. Por todo ello, el aprendizaje por descubrimiento es una actividad dirigida por el profesorado, pero autorregulada por el propio alumnado que construye el conocimiento y comprueba la hipótesis de partida en el contexto social del aula. Para ello, uno de los puntos fuertes de partida de la Unidad Didáctica es que se presume que la mayoría del estudiantado estará familiarizado con los contenidos sobre los que se trabajarán, tales como los aportados en un programa deportivo.

Igualmente, durante la puesta en marcha del proyecto, habrá que tener en cuenta que el aprendizaje por descubrimiento requiere que el alumnado asuma su propio protagonismo, de manera que sea capaz de elegir, organizar y aplicar los conceptos idóneos para la resolución de problemas. En cualquier caso, esta autonomía del o la discente no es incompatible con una orientación del profesorado, siempre que no suponga coartar su toma de decisiones. Junto a esto, debemos exigir que el alumnado llegue a una solución que le es nueva (no se descubre lo que se conoce) y, por lo tanto, que el aprendizaje por descubrimiento suponga un hallazgo intrapersonal novedoso de un problema planteado. En la línea de nuestro trabajo, el descubrimiento de la deconstrucción de los estereotipos sustentados en el patriarcado irá más allá de un “hallazgo intrapersonal”, ya que, de una manera más extensa, se estará fomentado el cambio de mentalidad de una generación, encaminada hacia la igualdad de género desde la base de la educación.

4. El alumnado puede cometer errores y a la vez debe ser orientado y guiado por el profesorado. Es normal que en el desarrollo del aprendizaje por descubrimiento el grupo estudiantil cometa errores. Tenemos que estar atentos a ello, pues nos pueden dar

la pista sobre cuál es la estructura de su sistema cognitivo. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que, según el colectivo de expertos (Kuhn), el error favorece la expectativa de obtener nuevos paradigmas.

Este proceso no es fácil porque hay que modificar resistencias muy fuertes, principalmente las creencias personales que, aunque sean erróneas, son difíciles de erradicar. Esta situación obliga al profesorado a proceder a una toma de conciencia colectiva del alumnado, poniendo de relieve sus contradicciones y sus ideas inadecuadas. Solo así podrá convertirlas en fuente de progreso, evitando en todo momento la desmotivación y aportando el conocimiento que permita paliar la deficiente discriminación de la información. Así podemos poner en práctica uno de los lemas de Piaget: “Un error corregido puede ser más fecundo que un éxito inmediato”. De hecho, la elaboración de un programa informativo deportivo permitirá al o a la discente detectar los errores sobre la marcha, de manera que, gracias al profesorado e, incluso, al resto de integrantes de la clase, podrá identificarlos y corregirlos. En cualquier caso, el aprendizaje por descubrimiento se concibe actualmente como una actividad guiada y orientada por el o la docente, ya que su guía y dirección hacen posibles que el colectivo estudiantil pueda alcanzar el proceso de resolución de problemas o actividades.

5. El alumnado debe ser autónomo en su trabajo y aceptar las reglas de investigación. El aprendizaje por descubrimiento, necesita ayuda externa del profesorado y otros elementos, pero esta ayuda no debe llegar al extremo de anular la autonomía de cada estudiante, ya que debemos tener en cuenta que, cuanto más grado de precisión se le facilite, menos posibilidades habrá de que el aprendizaje por descubrimiento sea el adecuado. No quiere esto decir que no haya indicaciones y ayudas externas en el proceso, pero se tendrá cuidado de que nunca constituya la solución del

problema, ya que si esto ocurriese, el alumnado no desarrollaría estrategias de resolución para fundamentar su descubrimiento y, por lo tanto, se anularía su capacidad autorreguladora de investigación y la posibilidad de llevar a cabo esta experiencia. En concreto, en nuestro trabajo se tendrá en cuenta, también, el proceso de descubrimiento en grupo, de manera, que el grupo de discentes tenga que construir conjuntamente su aprendizaje, aunque siempre bajo la batuta de la persona que asume la docencia.

2. UNIDAD DIDÁCTICA

Legislación educativa de referencia

Nuestra Unidad Didáctica estará basada en el marco actual legislativo de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).⁵²

Los propósitos de nuestra Unidad Didáctica encajan con las capacidades que, desde la LOMCE, se pretenden trabajar con el alumnado. De esta forma, en el artículo 25 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre⁵³ (por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).

⁵² La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa "denominada popularmente como Ley Wert, y abreviada como LOMCE" es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de ley orgánica que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y seis artículos y que añade una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). (https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_org%C3%A1nica_para_la_mejora_de_la_calidad_educativa). (Fecha de consulta: 10-05-2016). Somos conscientes del momento político en el que nos encontramos, de manera que si después de las elecciones generales de diciembre de 2016, el partido político que acceda al nuevo Gobierno no es el PP, es muy probable que esta ley quede derogada. En cualquier caso, aun teniendo en cuenta ese aspecto que influiría determinadamente en el sistema educativo español, enmarcaremos nuestra propuesta didáctica en la actual normativa vigente de la LOMCE.

⁵³ BOE n. 3, de 3 de enero de 2015, p. 188.

gatoria y del Bachillerato), dedicado a los objetivos de Bachillerato, se indica, entre otros, que se contribuirá a desarrollar en el grupo de estudiantes las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer, e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

Compartimos la reflexión que Carmen Ruiz Repullo realiza en *Voces tras los datos* (2016: 40), quien indica:

La escuela se convierte en un agente de socialización igualmente decisivo en la formación de identidades de género, tanto dentro del currículum manifiesto, entendido como el conjunto de “contenidos que se transmiten al alumnado según la legislación educativa” (López, 2007: 633), como del currículum oculto, aquel que “discurre paralelo al anterior”, conformado por normas y valores implícitos que no son cuestionados, por lo que es muy difícil su cambio (López, 2007: 634). El currículum explícito, además de mostrar una mirada androcéntrica del conocimiento, negando las aportaciones de muchas mujeres en distintas disciplinas, invisibiliza a las mujeres

con la utilización de un lenguaje sexista que no las nombra, no las reconoce (López, 2007; Bengoechea, 1996). El currículum oculto, no se limita solo al ámbito educativo y los conocimientos, sino que tiene que ver con las relaciones, la ocupación de espacios, las expectativas generadas al alumnado. Pero ambos currícula no actúan solos, en muchas ocasiones se sirven de herramientas que fomentan un aprendizaje de roles y estereotipos sexistas. (Castaño, 2013).

Según explica el Ministerio de Educación en su página web, las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que las personas alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.⁵⁴ Atendiendo a las siete competencias que se exponen, nuestro proyecto integra las siguientes:

1. *Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)*: es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otras personas interlocutoras y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otras personas. Asimismo, se convierte en un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa,

⁵⁴ <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>. (Fecha de consulta: 14-06-2016).

por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

2. *Competencia Digital* (CD): es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Requiere de conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia. Esto conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital. Igualmente, precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos. La adquisición de esta competencia requiere, además, actitudes y valores que permitan a la persona usuaria adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, su apropiación y adaptación a los propios fines y la capacidad de interactuar socialmente en torno a ellas. Se trata de desarrollar una actitud activa, crítica y realista hacia las tecnologías y los medios tecnológicos, valorando sus fortalezas y debilidades y respetando principios éticos en su uso. Por otra parte, la competencia digital implica la participación y el trabajo colaborativo, así como la

motivación y la curiosidad por el aprendizaje y la mejora en el uso de las tecnologías.

3. *Competencia para aprender a aprender (CPAA)*: Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la CPAA requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo. Esta competencia incluye una serie de destrezas que requieren la reflexión y la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje. Así, los procesos de conocimiento se convierten en objeto del conocimiento y, además, hay que aprender a ejecutarlos adecuadamente.
4. *Competencias sociales y cívicas (CSC)*: Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales.
 - La competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo,

al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones intercultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir las identidades culturales y nacionales como un proceso sociocultural dinámico y cambiante en interacción con la europea, en un contexto de creciente globalización. También se requieren destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. Y por último se relaciona con actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en sí de cada individuo, la integridad y honestidad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico y por su contribución a un mayor bienestar social de toda la población, así como la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a las diferencias, además de estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse en este sentido.

- La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución Española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Esto incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en las historias nacional, europea y mundial, así como la comprensión de los procesos sociales y culturales de carácter

migratorio que implican la existencia de sociedades multiculturales en el mundo globalizado. Las destrezas de esta competencia están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten al entorno escolar y a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del ámbito mediato e inmediato, así como la toma de decisiones en los contextos local, nacional o europeo y, en particular, mediante el ejercicio del voto y de la actividad social y cívica. Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, sea cual sea el sistema de valores adoptado. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación. Adquirir estas competencias supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de otros colectivos.

Por otra parte, el artículo 6 de del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre⁵⁵ está dedicado a los elementos transversales. De entre ellos, nuestro tema está relacionado con los siguientes:

⁵⁵ BOE n. 3, de 3 de enero de 2015, p. 173.

1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.
2. Las administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Los currícula de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

Etapa, ciclo y nivel educativos

Hemos ubicado la unidad didáctica dentro de la asignatura *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* que se imparte en primero y segundo de Bachillerato de la modalidad de “Humanidades y Ciencias Sociales”. No obstante, nos centraremos en el primer curso de esta etapa de la Educación que ya no es obligatoria si se compara con la que le precede, que es el último curso de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Asimismo, en el Bachillerato se prepara al alumnado en su camino hacia las enseñanzas académicas superiores.

Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza

Hay que destacar que la edad de las y los estudiantes (si su trayectoria es la habitual, un curso por año) en primero de Bachillerato es de 16-17 años. Edad que se enmarca dentro de la etapa de la adolescencia, concretamente en sus últimas fases. Si nos remitimos a la definición que aporta Piaget (Álvarez, 2010: 1) sobre la adolescencia en base a su teoría genética, hemos de considerar que en la ubicada a partir de los 12 años se adquiere y se consolida el pensamiento de carácter abstracto, que es aquel que trabaja con operaciones lógico-formales y que permite la resolución de problemas complejos. Esto es, “se trata de un pensamiento que significa capacidad de razonamiento, de formulación de hipótesis, de comprobación sistemática de las mismas, de argumentación, reflexión, análisis y explotación de las variables que intervienen en los fenómenos”, según Juana María Álvarez Jiménez. Esta autora destaca que, durante la edad del Bachillerato, el alumnado ya tiene afianzado el pensamiento hipotético-deductivo y es capaz de realizar razonamientos lógicos: “Una vez consolidadas estas capacidades los

conocimientos previos y la estimulación educativa son fundamentales para el desarrollo de aprendizaje". (2010: 2).

Contextualizar nuestro proyecto en el IES Las Fuentezuelas cobra sentido a partir de la afirmación de Adrián y Rangel,⁵⁶ ya que vamos a analizar valores con el fin de que el aprendizaje ayude a nuestro alumnado a conformar su propia concepción de la igualdad de género entre la comunidad educativa:

Desde su condición de estudiantes, se prefigura su rol de ciudadanos, siendo el instituto la institución principal y especializada en regular las relaciones de este sector de la población con el estado. En el centro amplían y diversifican las relaciones que mantienen con sus iguales, aspecto éste siempre importante en el desarrollo de la relación con la autoridad, más allá de las que mantienen con los padres. En definitiva, los centros de Educación Secundaria son uno de los escenarios principales donde se produce una parte importante de la transición adolescente, esto es, del paso hacia la edad adulta. Ello confiere a la institución educativa una responsabilidad objetiva sobre este proceso (no es una responsabilidad exclusiva, evidentemente, puesto que la familia y otras instancias sociales -medios de comunicación, el mundo laboral, etcétera- comparten esta responsabilidad), en el entendimiento de que su influencia, buena o mala, será en cualquier caso, siempre significativa. (Adrián y Rangel, 2012: 11).

Desde el punto de vista del profesorado, Celina Imaculada Girardi y Leticia Ruiz Flores destacan:

La expectativa positiva del profesor respecto de su capacidad, la buena valoración de sus acciones y de su rendimiento, potencian la confianza del joven en sus propias capacidades y facilitan su éxito escolar. Por ello, el docente también debe tener presente que, con la edad, intervienen cada vez más actividades perceptivas, de exploración y de comparación a distancias crecientes en el espacio y en el tiempo, y que estas contribuyen, en general, a disminuir los errores perceptivos. El razonamiento hipotético-deductivo se hace posible

⁵⁶ ADRIÁN SERRANO J. E. y RANGEL GASCÓ, E. (2012), "La transición adolescente y la educación", en *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*, tema 1.

con la constitución de una lógica formal, es decir, aplicable a cualquier contenido. (Piaget, 1999).⁵⁷

Igualmente, Álvarez (2010: 3) añade: “Las últimas investigaciones realizadas sobre el desarrollo cognitivo de la adolescencia (...) ponen de manifiesto la influencia del conocimiento previo en la resolución de problemas, así como la estimulación social y educativa”. Por lo tanto, habrá que tener en consideración los conocimientos del alumnado en materia de igualdad, así como de medios de comunicación, concretamente, en los espacios deportivos de los informativos.

Por otra parte, nos guiaremos por los criterios que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra materia, según los establecidos por Álvarez Jiménez (2010: 6-7):

1. *Significatividad psicológica*: Debemos enfocar el proceso de enseñanza aprendizaje de tal forma que el estudiantado pueda establecer relaciones entre lo que se le enseña y lo que ya sabía. Por lo tanto, debemos organizar los contenidos de tal forma que cada uno de los nuevos contenidos se asiente sobre la base de conocimientos ya poseídos por el alumnado.
2. *Presentar los contenidos en espiral*: de forma que podamos referirnos a un mismo tipo de contenidos con distinto grado de maduración psicológica de cada persona.
3. *Avanzar de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo*: la maduración gradual del alumnado debe llevarnos a un planteamiento más global vivencial y cercano a este colectivo, al comienzo de la etapa en que empiezan a desarrollarse las operaciones formales y el pensamiento hipotético-deductivo y más cercano al de la investigación científica y el pensamiento abstracto al final de ella.

⁵⁷ IMACULADA GIRARDI, C. y RUIZ FLORES, L. (2010), "Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar", en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 12, n. 2, p. 207.

4. *Posibilitar la conexión del aprendizaje con la experiencia, los intereses y la problemática del grupo de discentes:* la funcionalidad de los contenidos a la vida cotidiana aconseja relacionar en un grado de complejidad creciente a lo largo de la etapa aquellos que mejor ayudan a comprenderse a sí mismos, a su propio medio.
5. *Desarrollar aprendizajes funcionales:* debemos seleccionar los contenidos de tal forma que sean relevantes para la vida futura, tanto en su dimensión personal como laboral, es decir, que los y las adolescentes entiendan el sentido práctico de lo que aprenden.
6. *Cuidar los diferentes ritmos de aprendizaje:* adecuar el aprendizaje a la diversidad de capacidades.
7. *Diversificar los métodos de enseñanza:* utilizar distintos materiales y recursos.
8. *Contribuir al desarrollo de las diversas competencias básicas a través de las diferentes materias.*
9. *Aplicar una metodología de trabajo activa, participativa, grupal, interactiva, constructivista...*

Por último, dentro de las características psicológicas de la adolescencia, destaca la identidad personal que se manifiesta con la búsqueda de sí mismo o misma, el descubrimiento de valores y la oscilación entre sentimientos de superioridad e inferioridad. Es precisamente en esta etapa en la que se comienzan a afianzar los estereotipos sexistas y la configuración de los roles de género. Así, las implicaciones educativas deben estar orientadas a la organización de actividades de autoconocimiento. Igualmente, en el aspecto del desarrollo del lenguaje, la persona adolescente experimenta un incremento del dominio del mismo y de su capacidad de comunicación, el gusto por la discusión, defender la opinión contraria, así como el desarrollo de habilidades metalingüísticas, por lo que las implicaciones educativas de nuestra propuesta didáctica irán encaminadas a fomentar, por ejemplo, los debates y las mesas redondas sobre temas formativos y de actualidad, así como el tratamiento de la información desde una perspectiva de género. Pa-

raramente, se desarrollarán programas de contenido lingüístico para evitar el uso del lenguaje sexista. En este sentido, la metodología activa y constructivista ayudará a trabajar la deconstrucción de los valores patriarcales.

Elementos curriculares básicos

a) Objetivos didácticos

- Creación de un espacio informativo de deportes que respete la igualdad entre hombres y mujeres en todos los aspectos: contenidos, presentación, producción, lenguaje...
- Destacar la importancia de la televisión como medio de transmisión de valores ideológicos (machistas, sexistas y estereotipos vinculados a los roles de género...) y su influencia en la formación de la personalidad.
- Analizar los mecanismos de la imagen para atraer al público y apelar a sus emociones y sentidos más primarios, así como su utilización como transmisora de modelos de conducta y creadora de patrones ideológicos.
- Desvelar el sexismo en los personajes masculinos y femeninos en la televisión, concretamente en quienes presentan los programas.
- Explicar la frontera entre información y espectáculo en programas televisivos.
- Poner de manifiesto “los engaños” sutiles que utilizan los medios de masas para manipular a la adolescencia y crear un colectivo consumidor interesado en temas banales.
- Educar en la libertad al luchar contra los estereotipos ejercitando una subversión inteligente y operativa, proponiendo nuevos modelos que no respondan a los arquetipos patriarcales y estén basados en la igualdad de género.
- Reconocer la atemporalidad y pervivencia de la ideología patriarcal e identificar su pervivencia en la actualidad.

- Reflexionar en torno a las pervivencias androcéntricas y machistas en su generación y entender cuál es el origen de las mismas.
- Desterrar falsos mitos en torno a la pareja, el amor, y los comportamientos negativos denigrantes que tradicionalmente se han asociado a los mismos.
- Analizar las redes sociales como espacio potencial de expansión y consecución de diferentes formas de violencia de género.
- Desarrollar y promover en el alumnado nuevos modelos de comportamiento sexual y afectivo que estén basados en la igualdad, el respeto y la libertad.
- Enseñarles a mirar y a ver el amor y la sexualidad con nuevos parámetros, alejados del androcentrismo establecido, para que no estén tan mediatizados por su identidad sexual, sino por su personalidad y su propia manera de ser y estar en el mundo.
- Hacerles ver que en la información deportiva los protagonistas no son solo futbolistas hombres, sino que hay todo un mundo deportivo en el que las mujeres destacan por sus logros en competiciones de alto nivel y en su esfuerzo diario en diversas disciplinas.
- Incidir en el alumnado para que sea analítico y crítico cuando, en espacios de información deportiva, los contenidos estén enfocados exclusivamente en mujeres que guardan un parentesco con un deportista de élite. En este sentido, se pretende que el colectivo de adolescentes comprenda como grupo espectador que la aparición de esa mujer no es coherente con el tema puramente deportivo.
- Despertar entre el alumnado la conciencia de que no es una audiencia ingenua, ya que lo que ve en la imagen no es la realidad, sino tan solo la imagen de una realidad que un productor o productora ha decidido que vean y cómo la vean. Por lo tanto, se trata de convertirlos en individuos inteligentes ante las pantallas.

- Educar en igualdad de oportunidades, garantizando la coeducación en las aulas.
- Analizar el binomio “diferencias sexuales” versus “desigualdades de género”.
- Contribuir a la igualdad de derechos y oportunidades, sin que las diferencias sexuales supongan subordinación o exclusión.
- Conocer los roles femeninos a lo largo de la historia como consecuencia de la socialización diferencial de género.
- Analizar los roles estereotipados en función del género y desmitificarlos para erradicar los tópicos y actitudes sexistas de la sociedad.
- Prevenir conductas machistas y homofóbicas en las relaciones de pareja como medida preventiva contra la violencia de género, cuestionando la agresividad como fórmula de control.
- Combatir la múltiple discriminación femenina (por sexo, raza, religión...).
- Generar un pensamiento crítico respecto a las desigualdades de género.
- Debatir sobre la pervivencia de las desigualdades de género a lo largo de la historia.
- Poner a disposición del alumnado las herramientas y estrategias necesarias para la desarticulación del patriarcado.

b) Competencias

En nuestro proyecto didáctico se trabajarán las Competencias de Comunicación Lingüística (CCL), ya que los y las discentes deberán de expresar verbal y oralmente los aspectos sexistas en un espacio televisivo (o en un medio de comunicación, en general). Esto es, el alumnado tendrá que adquirir la destreza de comunicar para expresar su opinión argumentada y basada en la deconstrucción de los estereotipos patriarcales y, al mismo tiempo, analizar los mensajes comunicativos que se utilizan en este formato

a partir de unos códigos audiovisuales concretos que recurren a la imagen de la mujer como objeto sexual.

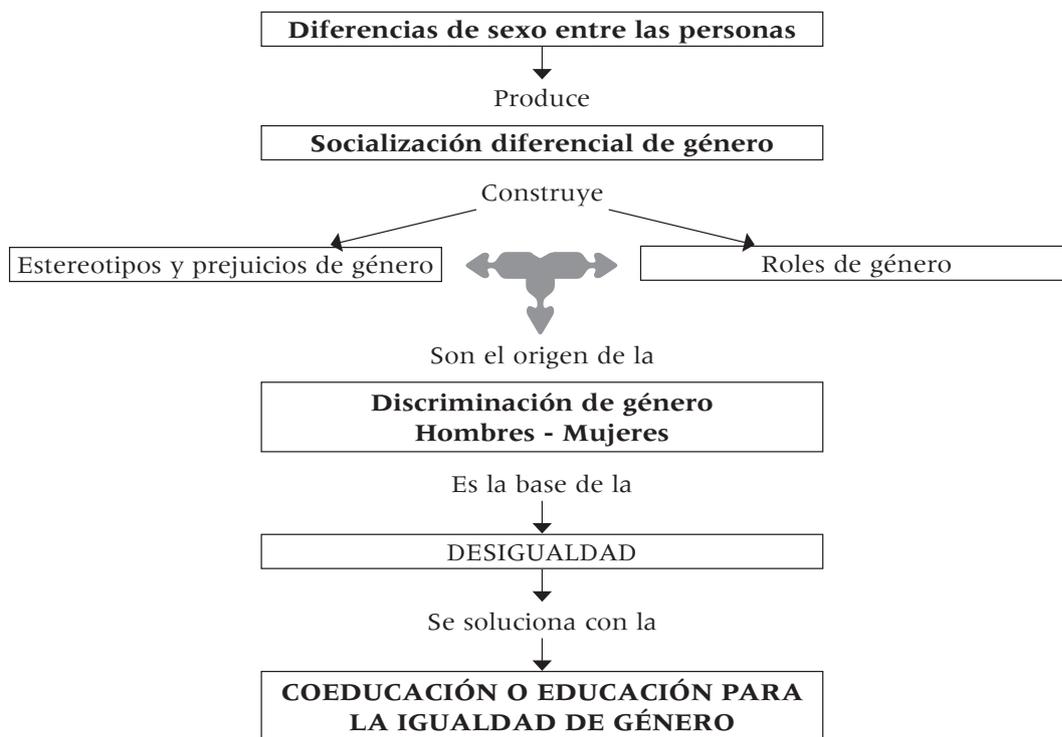
Asimismo, se pretenderá la adquisición de la Competencia Digital (CD), en el sentido de que el alumnado logre conocimientos relacionados con el lenguaje visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia, con el fin de que pueda realizar un informativo de deportes. De hecho, será necesario el aprendizaje del acceso a otros formatos interactivos, como las redes sociales, para que puedan participar en el proceso comunicativo. De ahí la importancia del conocimiento de las principales aplicaciones informáticas y el acceso a las fuentes el procesamiento de la información, así como de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital.

Respecto a la Competencia para Aprender a Aprender (CPAA), consideramos que en el proyecto didáctico el grupo estudiantil logrará adquirir destrezas para continuar analizando y profundizando, desde el punto de vista de género, en los medios de comunicación. En este sentido, creemos que esta competencia es esencial, pues permitirá a la juventud continuar investigando en este tema cuando se exponga a un medio audiovisual (o de otro formato, en general) a lo largo de su vida. De esta manera, se adquirirá la habilidad de determinar qué enfoque se ofrece de la mujer y del hombre, cómo indagarlo o a qué fuentes recurrir para persistir en el aprendizaje.

Finalmente, con el desarrollo de ese proyecto didáctico, el alumnado podrá adquirir unas Competencias Sociales y Cívicas (CSC). De hecho, el último objetivo de nuestro trabajo es que, una vez comprendidos los estereotipos androcéntricos y machistas, sean deconstruidos para conformar, en general, actitudes, pensamientos e ideologías sustentadas en la igualdad real entre hombres y mujeres. Una construcción que deberá ser trasladada al conjunto de la sociedad. En este sentido, la Unidad Didáctica involucrará al colectivo de discentes para que trabajen la imagen que se proyecta de las mujeres en los medios de comunicación (en nuestro caso, deportivos) y cómo dicha imagen repercute en la sociedad.

c) Contenidos

Para entender los contenidos de manera general, nos basaremos en el mapa conceptual de la profesora Antonia García Luque⁵⁸ sobre coeducación. Un esquema en el que se recogen los fundamentos básicos para el entendimiento de la ideología patriarcal, es decir, en el que se muestra el análisis del proceso de la creación del discurso patriarcal desde sus orígenes hasta sus consecuencias vigentes en la actualidad, observables y perceptibles por el alumnado desde su realidad cercana.



⁵⁸ GARCÍA LUQUE, M. A. (2013), *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Universidad de Jaén, Cuadernos de Trabajo, Jaén, p. 135.

En cuanto a los contenidos más concretos centrados en la Unidad Didáctica que vamos a realizar, enumeramos los siguientes:

- La mujer como objeto sexual en los programas deportivos.
- Ausencia de mujeres protagonistas (como deportistas) de los contenidos del espacio televisivo *Deportes Cuatro*.
- Transmisión de mensajes machistas a partir de los comentarios de quienes presentan.
- Predominio de piezas más cercanas al espectáculo que a la información.
- Diferenciación entre información y opinión.
- Deportistas como arquetipos sociales.
- Lectura audiovisual desde un pensamiento crítico.

d) Metodología (actividades)

El desarrollo del proyecto tendrá una duración de tres meses de investigación y trabajo (un trimestre). Elegiremos un periodo en el que las mujeres deportistas hayan obtenido resultados tan destacados como los hombres en diferentes competiciones. El objetivo central de nuestro proyecto será la realización de un espacio televisivo de deportes, en el que las informaciones sean paritarias, tanto en los aspectos formales como en los contenidos.

En primer lugar, el grupo de estudiantes de la clase A de primero de Bachillerato del IES Las Fuentezuelas realizará un acercamiento inicial al tema a través de un **debate** con todo el colectivo, en el que expondrán sus conocimientos sobre el programa *Deportes Cuatro* y la concepción que tienen del mismo en cuanto al tratamiento que dan a las mujeres y a las informaciones puramente deportivas. Igualmente, aportarán su opinión argumentada sobre la existencia o no de elementos sexistas en este espacio de televisión, así como en los medios de comunicación en general.

Durante esta sesión, se **analizará un programa** ya emitido y visionado a través de la página web (<http://www.cuatro.com/deportes/programas-completos/3010222/videos.html>), en la que, de hecho, se pueden visualizar todos los programas de cada día. De esta forma, cada grupo deberá realizar las siguientes actividades:

1. Completar una ficha en la que se indicarán ejemplos de cada uno de los siguientes valores, divididos en:

DISCRIMINATORIOS: los valores de la belleza, el poder, el éxito, la competitividad, el hedonismo, la vida fácil, la juventud, la frivolidad, la superficialidad, la irresponsabilidad y el conformismo.

INTEGRADORES: los valores de la igualdad, la tolerancia con respecto a lo diferente o foráneo, la justicia, el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el esfuerzo.
2. Cuantificar las mujeres que protagonizan cada una de las noticias y en calidad de qué aparecen (deportistas o mujeres relacionadas con hombres deportistas...). ¿Crees que son paritarias las apariciones y justificadas en un programa deportivo? ¿Por qué?
3. Analizar la siguiente información sobre un comentario machista de uno de los presentadores de *Deportes Cuatro* sobre la tenista Garbiñe Muguruza:⁵⁹

⁵⁹ "El comentario machista de Manolo Lama a Manu Carreño sobre Garbiñe Muguruza", en *Huffington Post* (http://www.huffingtonpost.es/2015/07/10/comentario-machista-manolo-lama_n_7771640.html) 10 de julio de 2015. (Fecha de consulta: 26-06-2016).

EL HUFFINGTON POST
Publicado: 10/07/2015 19:29 CEST | Actualizado: 10/07/2015 19:31 CEST



👍 2041 414 3 68

Me gusta Compartir Tutear LinkedIn Comentarios

Garbiñe Muguruza, vigésima en el ranking de la WTA, se clasificó este jueves en Wimbledon para su primera final de un Grand Slam y será la primera española en jugar la final del "major" británico en 19 años.

Este sábado toda España estará pendiente de esa gran final. Los informativos encumbran a la tenista de moda. Sin embargo, en el programa de *Cuatro* 'Los Manolos', Manolo Lama se ha descolgado con un comentario a Manu Carreño que nada tiene que ver con lo deportivo. "Eso es lo que a ti te gustaría", ha dicho cuando Carreño decía que "todos" amusiáramos con Garbiña.

- Explica el motivo de las críticas surgidas tras conocerse este comentario.
 - Si nos atenemos a la normativa vigente sobre igualdad de género y los medios de comunicación, ¿qué aspecto se está incumpliendo?
4. Elige otro informativo de *Deportes Cuatro* desde su web y reflexiona sobre el lenguaje verbal y visual de quienes aparecen. Destaca los elementos sexistas y los estereotipos que denotan alguna forma de androcentrismo, así como la consideración de la mujer como "objeto sexual".

En otra sesión realizaremos una **visita** a las instalaciones deportivas de Las Fuentezuelas, muy cercanas al centro educativo. En su transcurso, trataremos de acercar al alumnado a la realidad deportiva, no solo a la del deporte local de base, sino también al de la alta competición. Igualmente, trataremos de hacerles ver que hay otros deportes más allá del fútbol. De esta forma, el conjunto de discentes deberá realizar las siguientes actividades de manera individual:

1. Apunta en una ficha las chicas y los chicos que practican las distintas modalidades deportivas en las instalaciones visitadas.
2. Reflexiona sobre los comportamientos y actitudes:
 - ¿Crees que hay segregación entre los chicos y chicas?
 - ¿Observas que las personas que entrenan fomentan la igualdad?
 - ¿En qué deportes existe más paridad de género?, ¿a qué crees que se debe?
3. En clase, se abrirá un debate en el que, a partir de la experiencia propia del alumnado con la práctica deportiva y lo analizado tras la visita, profundizarán sobre la permanencia de estereotipos machistas y cómo se traslada esa realidad en los medios de comunicación.

Una vez afianzados los conceptos, en las siguientes sesiones se impartirán unas nociones técnicas básicas para la creación de un programa de televisión, en concreto, para la sección de deportes. A continuación, se formarán cinco equipos heterogéneos y cooperativos, con grupos de cinco personas, indistintamente chicos o chicas pero buscando el equilibrio entre ambos. Cada integrante asumirá funciones diferentes en la elaboración de la tarea final: **un programa de televisión** en la sección de deportes de un informativo. En cuanto a los materiales técnicos que se necesitarán, el alumnado tendrá que manejar una cámara de vídeo (podrá servir la de un móvil), un trípode y un micrófono de corbata (si es posible). Igualmente, para la edición de los materiales audiovisuales, será necesario un programa

informático. Propondremos el Filmora, que se puede descargar gratuitamente tanto para la versión de Windows como para Mac. Igualmente, se ofrecerá al conjunto de estudiantes una relación de términos específicos del lenguaje audiovisual.

Las funciones:

- *Selección de los temas* que integrarán el programa, que tendrá una duración de 10 minutos. El equipo encargado de esta función deberá salir a los distintos espacios deportivos (pabellones, gimnasios, sedes de clubes, Patronato de Deportes, la Casa del Deporte, Vicerrectorado de Deportes de la Universidad de Jaén...) y seleccionar las informaciones de actualidad que integrarán el informativo. Cada estudiante deberá tener en cuenta que, para realizar la selección, será necesario establecer un equilibrio entre quienes protagonizarán los temas, de manera que se respete la paridad. De igual forma, habrá que mantener un equilibrio entre las distintas disciplinas deportivas a la hora de hacer la selección.
- *Grabaciones de los totales y las imágenes de recurso para las colas*: Un equipo saldrá a grabar las declaraciones de las personas que protagonizarán las piezas,⁶⁰ así como las imágenes que se emitirán mientras la persona encargada de presentar habla desde el “plató” (colas). Además, dejarán escritas las entradas y desarrollo de las noticias para las voces en *off*. En esta parte de redacción, se deberá prestar atención en cuanto al uso no sexista del lenguaje utilizado. También se realizará un uso correcto de las imágenes, en el que se evitará recurrir a las personas –especialmente las mujeres– como “atracción visual”, lo que implicaría utilizarlas como objeto sexual. Por otra parte, se procurará alternar las voces en *off* con las de chicos y chicas.

⁶⁰ Una pieza es cada una de las unidades periodísticas que compone un programa informativo, de forma que puede ser una entrevista, una noticia o un reportaje.

- *Edición y montaje*: Uno de los equipos se encargará de “pulir” las imágenes para extraer los totales de los brutos.⁶¹ Cada total no podrá pasar de los 20 segundos. Asimismo, se encargarán de editar el material para las colas y conformar las distintas piezas en función de cada tema. Deberán tener en cuenta los aspectos de igualdad de género mencionados en la función anterior.
- *Producción*: Este grupo tendrá que ordenar cada pieza en función de la importancia que estime (tendrán en cuenta la actualidad, la relevancia, la generación de opinión pública...). Asimismo, redactará los titulares y las entradillas de cada una de las piezas.
- *Personas encargadas de presentar y de las cámaras*: quienes presenten (dos de los cinco de cada equipo) dirigirán el programa dando paso a cada una de las piezas, tendrán especial cuidado en difundir de la manera más divulgativa y comunicativa posible la información, evitando dar opiniones y, por supuesto, desde un lenguaje igualitario. Las personas responsables de manejar las cámaras (dos por grupo) estarán pendientes de la grabación desde el “plató” (podrá ser un aula adaptada en la que se colocará un fondo detrás de quien presente). Por otra parte, una persona del equipo, estará al tanto de las redes sociales para comunicar durante el programa.

Una vez grabado y montado todo, con una puesta en común previa de los grupos para conocer el trabajo de todos los equipos y participar en el resultado final, se organizará una jornada en la que se emitirá el informativo en el centro y al que se invitará a quienes protagonizaron las noticias, así como a toda la comunidad educativa del instituto. El objetivo es que todos y todas conozcan el trabajo realizado y compartan las impresiones sobre el resultado final.

⁶¹ Los brutos son las imágenes tomadas durante la grabación sin ser editadas. Los totales son las declaraciones extraídas de quienes intervienen en cada información televisiva ya editada.

e) Evaluación

En cuanto al sistema de evaluación que nos permitirá “medir”, y por lo tanto determinar los estándares de aprendizaje, hemos establecido que se basará en el siguiente mapa de desempeño:

| INDICADORES | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expresión oral y escrita | Comprende el tema y expresa, con claridad y un rico vocabulario, argumentaciones, en las que recurre a ejemplos y comparaciones. Además aporta su opinión. | Comprende el tema y expresa, con claridad, una argumentación en la que recurre a ejemplos. | Comprende el tema y expresa una argumentación con escaso vocabulario. | Comprende el tema pero no es capaz de verbalizar correctamente argumentos. | No entiende el tema y es incapaz de aportar una argumentación coherente. |
| Trabajo en equipo | Coopera con el resto de discentes en las distintas tareas de grupo. Es responsable de su función y ayuda en las del resto sin llegar a copar el protagonismo. | Coopera con el resto de discentes en las distintas tareas de grupo. Es responsable de su función y ayuda en las del resto tomando el mando y el protagonismo. | Coopera con el resto de discentes en las distintas tareas de grupo. Es responsable de su función. | Es responsable de su función en las tareas de equipo. | No es responsable de su función en las tareas de equipo. |
| Instrumentos técnicos | Aprende con habilidad y demuestra destreza con los sistemas electrónicos, así como en el uso de los programas informáticos y aparatos técnicos necesarios para la elaboración de un programa televisivo. | Demuestra destreza con los sistemas electrónicos y con el uso de los programas informáticos y aparatos técnicos necesarios para la elaboración de un programa televisivo. | Destreza parcial con los sistemas electrónicos y los programas informáticos y aparatos técnicos necesarios para la elaboración de un programa televisivo. | Poca destreza de los sistemas electrónicos y de los programas informáticos y aparatos técnicos necesarios para la elaboración de un programa televisivo. | No muestra interés ni tiene destreza en el uso de los sistemas electrónicos y de los programas informáticos y aparatos técnicos necesarios para la elaboración de un programa televisivo. |

| INDICADORES | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Discriminación sexista en los medios de comunicación deportivos | Demuestra total comprensión de los recursos televisivos que se emplean en la discriminación de las mujeres respecto a los hombres. Capacidad de detectarlos, aportar ejemplos y ofrecer alternativas dirigidas hacia la igualdad. | Demuestra comprensión de los recursos televisivos que se emplean en la discriminación de las mujeres respecto a los hombres. Capacidad de detectarlos y aportar ejemplos. | Demuestra comprensión parcial de los recursos televisivos que se emplean en la discriminación de las mujeres respecto a los hombres, así como capacidad de detectarlos. | Demuestra comprensión parcial de los recursos televisivos que se emplean en la discriminación de las mujeres respecto a los hombres, pero no es capaz de detectarlos. | No comprende cuáles son los recursos televisivos que se emplean en la discriminación de género y no es capaz de detectarlos. |
| Pervivencia de la desigualdad de género | Entiende los motivos de la existencia actual de los estereotipos machistas, conoce el origen de los valores del patriarcado y los detecta en la sociedad, así como entre las personas de su generación. | Entiende los motivos de la existencia actual de los estereotipos machistas, conoce el origen de los valores del patriarcado y los detecta en la sociedad, pero no entre su generación. | Entiende los motivos de la existencia actual de los estereotipos machistas y conoce el origen de los valores del patriarcado pero no los detecta en la sociedad actual. | Entiende parcialmente los motivos de la existencia actual de los estereotipos machistas y desconoce el origen de los valores del patriarcado. | No entiende los motivos de la existencia actual de los estereotipos machistas y desconoce el origen de los valores del patriarcado. |
| Desarticulación del patriarcado | Comprende perfectamente que, deconstruyendo los valores del patriarcado, se podrá llegar a una sociedad igualitaria. Asimismo, identifica y reconoce los avances desde el plano legislativo en España y lo compara con otros países. | Comprende que deconstruyendo los valores del patriarcado, se podrá llegar a una sociedad igualitaria. Asimismo, identifica y reconoce los avances desde el plano legislativo en España. | Comprende que deconstruyendo los valores del patriarcado, se podrá llegar a una sociedad igualitaria. Sin embargo, no identifica con exactitud los avances desde el plano legislativo en España. | Es consciente de los avances desde el plano legislativo en España en materia de igualdad, pero no entiende la necesidad de la deconstrucción de los valores patriarcales. | No identifica ni conoce los avances legislativos en España en materia de igualdad. Tampoco comprende la importancia de la deconstrucción de los valores patriarcales para llegar a la igualdad real. |

Elementos curriculares complementarios

En la Unidad Didáctica se tendrán en cuenta modificaciones o la provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que faciliten que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda desarrollar el currículo ordinario, o, en su caso, el currículo adaptado. Ya que se pueden considerar adaptaciones de acceso todos los recursos humanos y materiales y ayudas técnicas puestas al servicio del colectivo con necesidades educativas especiales, habrá que contemplar el uso de máquinas perforadoras de código Braille, rampas de acceso, ensanche de puertas, intérpretes de lenguaje de signos e indicadores luminosos para estudiantes con problemas de audición, así como las versiones de los programas informáticos adaptados a personas invidentes o sordas.

En cualquier caso, para nuestra Unidad Didáctica tendremos en cuenta las necesidades:

- De Acceso Físico: Recursos espaciales, materiales y personales. En este sentido, hay que destacar que el IES Las Fuentezuelas está totalmente adaptado en cuanto a eliminación de barreras arquitectónicas. Asimismo, para la realización de las salidas a polideportivos también se cuenta con centros adaptados para personas con movilidad reducida. Por otra parte, para la ejecución de las grabaciones fuera del centro, se tendrán en cuenta las dificultades que puedan tener discentes con discapacidades físicas, de manera que puedan realizarlas en espacios que estén adaptados. Igualmente, se dispondrá de una adecuada iluminación y sonoridad, así como mobiliario adaptado y profesorado de apoyo especializado para la puesta en marcha de la unidad en el centro educativo.
- De Acceso a la Comunicación: Materiales específicos de enseñanza-aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios y sistemas alternativos, entre otros, el uso de Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras y Lenguaje de Signos. En el caso de que el alumnado con necesi-

dades especiales requiera de más tiempo para la realización de las tareas, el centro aportará profesorado de apoyo que trabajará con estudiantes que, por ejemplo, debido a su tardía escolarización y a que provengan de un país extranjero, necesiten de clases de español a su nivel. De igual forma, se tendrá en cuenta al estudiantado que provenga de familias en riesgo de exclusión social, para que no tengan que invertir económicamente en ninguna parte de la Unidad Didáctica. De esta forma, las cámaras o móviles para las grabaciones serán aportados por el centro y por los o las estudiantes que sí dispongan de los mismos.

Innovación

Si ya de por sí el principal objetivo de la Unidad Didáctica persigue una educación en valores con la pretensión de “romper” el sistema patriarcal y así llegar a la igualdad de género real, también se trabajará la integración de otros aspectos transversales contemplados por el Ministerio de Educación, concretamente en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.⁶² De esta forma, nuestro proyecto se centrará en la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Precisamente, el trabajo se orientará a que las personas adolescentes no solo conozcan la realidad de la desigualdad existente, sino también a que eviten comportamientos sexistas y, como consecuencia, situaciones de maltrato. De ahí que se evite la segregación de chicos y chicas y se fomente una coeducación “natural”. Asimismo, la Unidad contempla prestar una atención especial a la toma de conciencia entre la juventud sobre las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de

⁶² BOE n. 3, de 3 de enero de 2015.

la Información y la Comunicación, ya que se hará hincapié en la manipulación mediática de la información por medio de las nuevas tecnologías. En este sentido, el proyecto está encaminado a que el grupo estudiantil, como potencial colectivo consumidor de medios de comunicación, reconozca la calidad del contenido emitido o publicado y tenga la suficiente capacidad crítica para analizarlo y aportar su propio punto de vista.

Por otra parte, se incorporarán elementos orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, ya que la Unidad Didáctica contempla actividades que permiten afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico. De hecho, la elaboración de un programa televisivo integra todos estos aspectos, por lo que el proyecto garantiza, al menos, la estimulación de esta pretensión.

El contenido de la programación que se trabajará principalmente será el deportivo, por lo que se fomentará la actividad física y la dieta equilibrada en el comportamiento juvenil. Al mismo tiempo, se propiciarán valores como el esfuerzo, la constancia, la tenacidad, la solidaridad, la competitividad, el diálogo para la resolución de problemas y la colaboración.

V. CONCLUSIONES

La creación de esta Unidad Didáctica es la evidencia de que todavía queda camino por recorrer para lograr una igualdad de género real. Igualmente, este proyecto nos ha permitido profundizar en la influencia que los medios de comunicación tienen sobre el alumnado de Bachillerato en particular y sobre la juventud en general. No obstante, y a pesar de esta situación preocupante, también hemos analizado que la enseñanza puede ser una aliada esencial a la hora de alcanzar la deconstrucción de los estereotipos machistas, construidos en la ideología del patriarcado. Todo ello gracias a una educación basada en un aprendizaje constructivo por parte del estudiantado, sustentado en la argumentación y la reflexión.

Aunque nuestro objetivo principal de conseguir romper con los estándares marcados por el sexismo desde la base de la educación puede parecer demasiado ambicioso, creo que el desarrollo de esta Unidad Didáctica podría contribuir a ello gracias a la implicación no solo del conjunto de discentes, sino también del profesorado. De lo contrario, y a pesar de que hemos utilizado el método del aprendizaje por descubrimiento, si el o la docente no cree en la igualdad efectiva o, sencillamente, no la considera relevante, los resultados no calarán con fuerza en el alumnado.

Por otra parte, nos preocupan las últimas cifras de los informes y estudios que confirman un repunte del comportamiento machista entre el conjunto de las personas adolescentes, de ahí el valor que hemos otorgado

a este proyecto, confiando en que contribuya a que se produzca un cambio significativo entre la juventud. En cualquier caso, no podemos caer en la ingenuidad de creer que este proyecto solucionará el problema de la discriminación de género en un instituto de Jaén. Sabemos que no solo hay que contar con la total complicidad y colaboración por parte del profesorado, como hemos señalado más arriba, sino que también es imprescindible contar con las familias.

En cuanto al estudio del papel que los medios deportivos otorgan a la mujer, hemos de concluir que aún queda mucho por hacer en este aspecto. De esta manera, el proyecto tendrá una gran utilidad si cumple su objetivo de formar “mentes pensantes” (audiencia crítica) que cuestionen las malas prácticas del colectivo de periodistas a la hora de mostrar estereotipos machistas. Después de experimentar el proceso de construcción de un informativo deportivo, el alumnado podrá comprobar y analizar desde otra perspectiva los contenidos que, a diario, consume en televisión. En mi opinión, este trabajo podría ser revivido cada vez que se vea *Deportes Cuatro*, se escuche *El Larguero* o se lea el *As*. A pesar de que nos hemos centrado en un medio concreto (la televisión), se puede extrapolar al resto. En este sentido, siempre habrá que dejar claro la diferencia entre los contenidos. Esto es, si se trata de información o de entretenimiento, siendo especialmente pulcros en el primero a la hora de comunicar.

Por otra parte, entendemos que esta Unidad Didáctica queda abierta a futuros estudios y proyectos, ya que también se puede aplicar a otros programas televisivos especialmente influyentes en la adolescencia y muy criticados por la comunidad experta por el tratamiento denigrante de la mujer. Hablamos de los conocidos como “*realities shows*” del tipo de *Gran Hermano* y, concretamente, de *Mujeres, hombres y viceversa*, en los que se muestra a la mujer “cosificada”, es decir, como un mero objeto sexual y enteramente subordinada al hombre. Como hemos podido comprobar, y a pesar de que hay toda una normativa que pretende fomentar la igualdad de género en los medios de comunicación; las cadenas (principalmente las

privadas) acaban dejándose llevar por la seducción de las audiencias, sin escatimar en la mala calidad de lo que ofrecen.

Finalmente, podemos llegar a la conclusión de que proyectos como este son esenciales a la hora de conseguir una sociedad más igualitaria. Pienso que es fundamental apostar por iniciativas que profundicen y ataquen el problema desde la raíz y fomenten comportamientos de igualdad entre la juventud en manos del conjunto de la sociedad, en general, y del profesorado, en particular. En este sentido, la aplicación en los currícula de estas unidades didácticas es un avance más. Sin embargo, tememos que si asignaturas como en la que hemos desarrollado nuestro proyecto, *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*, no siguen en los próximos años con la implantación definitiva de la LOMCE, no será fácil su introducción en los planes de estudio. Por lo tanto, confiamos en la propia iniciativa del profesorado y su sensibilidad a la hora de impartir este tipo de contenidos.

VI. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÁN SERRANO J. E. y RANGEL GASCÓ, E. (2012), “La transición adolescente y la educación”, en *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad*, tema 1.
- AGUADED, Ignacio (2012), “La competencia mediática, una acción educativa inaplazable”, en *Revista Comunicar 39: La formación de profesores en educación en medios*. Vol. 20.
- ALDEA MUÑOZ, S. (2004), “La influencia de la ‘nueva televisión’ en las emociones y en la educación de los niños”, en *Revista Internacional de Psicología*. Vol. 5, n. 02.
- ÁLVAREZ JIMÉNEZ, J. M. (2010), “Características del desarrollo psicológico de los adolescentes”, en la revista digital *Innovación Experiencias Educativas*, GR 2922/2007, n. 28. (http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/JUANA_MARIA_ALVAREZ_JIMENEZ_01.pdf). (Fecha de consulta: 05-06-2016).
- BARRÓN RUIZ, A. (1993), “Aprendizaje por descubrimiento: Principios y aplicaciones inadecuadas”, en *Enseñanza de las ciencias*, ll (1), pp. 3-11.
- BROC CAVERO, M. A. “Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE”, en *Revista de Educación*, n. 340. Mayo-agosto 2006, pp. 379-414.
- CAGIGAS ARRIAZU, A. D. (2000), “El patriarcado como origen de la violencia doméstica”, en *Monte Buciero*, ISSN 1.138-9.680, n. 5, pp. 307-315.
- DE MIGUEL LUKEN, V. (2015), *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones, Madrid.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J. y CARVAJAL GÓMEZ, M. I. (2011), *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Ministerio de Igualdad y Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, N. et al. (2003), *Unidades didácticas coeducativas II*. Consejería de Educación y Ciencia y Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón, Gijón.
- FLECHA A., PUIGVERT, L. y REDONDO, G. (2005), *Socialización preventiva de la violencia de género*. Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 107-102.
- GARCÍA LUQUE, M. A. (2013), *Igualdad de género en las aulas de la Educación Primaria: apuntes teóricos y guía orientativa de recursos*. Universidad de Jaén, Cuadernos de Trabajo, Jaén.
- IMACULADA GIRARDI, C. y RUIZ FLORES, L. (2010), “Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar”, en *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 12, n. 2.
- LINDE ESTRELLA, M. J., ORTIZ VALDERRAMA, M. A. y GONZÁLEZ GUZMÁN, M. A. (2007), *Conciliación: situación y necesidades en la provincia de Jaén*. Diputación Provincial de Jaén, Jaén.
- LÓPEZ DÍEZ, P. (2007), *Protocolo de actuación periodística y publicitaria sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y tratamiento informativo de la violencia de género*. Vicepresidencia Dirección General de la Mujer Gobierno de Cantabria, Cantabria.
- MAQUEDA ABREU, M. L. (2006), “La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. (<http://criminnet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf>). (Fecha de consulta: 26-05-2016).
- PEINADO RODRÍGUEZ, M. (2014), “Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n. 28, pp. 3-20.
- PEINADO RODRÍGUEZ, M. y GARCÍA LUQUE, A. M. (2015), *Igualdad de género en Educación Secundaria*. Universidad de Jaén y Octaedro, Barcelona.
- PRATS, J. “La ‘Didáctica de las ciencias sociales’ en la Universidad española: estado de la cuestión”, en *Revista de Educación MEC*. Mayo-agosto 2002. N. 328. Madrid: Ministerio de Educación.
- REIBELO MARTÍN, J. D. (1998), “Método de enseñanza. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento (I)”, en *Aula abierta*, n. 71.
- ROJAS TORRIJOS, J. L. “La creciente banalización de los contenidos deportivos”, en *Cuadernos de periodistas*. 15/03/2016. <http://www.cuadernosdeperiodistas.com/la-creciente-banalizacion-los-contenidos-deportivos/> (Fecha de consulta: 20-04-2016).
- RUIZ FERNÁNDEZ, M. (2016), *Sexismo en línea. WhatsApp, nuevo mecanismo de reproducción del sexismo*. Diputación de Jaén, Jaén.

- RUIZ REPULLO, C. (2016), *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- SAINZ DE BARANDA ANDÚJAR, C. (2013), *Mujeres y deporte en los medios de comunicación. Estudio de la prensa deportiva española (1979-2010)*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- SÁNCHEZ PERABÁ, D. (2009), *Evolución de la mujer consumidora de medios de comunicación en democracia a partir de un caso: Jaén, 1978-2008*. Tesina inédita del Postgrado en Periodismo “Nuevos escenarios”, Universidad de Málaga.
- SOLANO ALTABA, M. y VIÑARÁS ABAD, M. (2013), *Las nuevas tecnologías en la familia y la educación: retos y riesgos de una realidad inevitable*. Fundación Universitaria San Pablo CEU, Madrid.
- TAJAHUERCE ÁNGEL, I. y PADILLA CASTILLO, G. “Políticas de género sobre medios de comunicación. Qué existe y qué debería existir para regular los contenidos y el lenguaje de la información periodística”, en *Revista de Comunicación de la SEECI*. Año XIX (37), julio 2015, pp. 169-210.
- TORRES BARZABAL, L. M. y JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A. S. (2005), “Enseñemos a discriminar estereotipos sexistas en la televisión”, en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, ISSN 1.134-3.478, n. 25, (Ejemplar dedicado a: Televisión de calidad: Congreso Hispanoluso de Comunicación y Educación. Huelva. (CD-Rom)).

NORMATIVAS

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOM-CE). BOE n. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Instrucciones de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015-2016. (http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Instrucciones_8_junio_2015_EsoBachillerato.pdf). (Fecha de consulta: 15-05-2016).
- Constitución Española, BOE n. 311, 29 de diciembre de 1978, (<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>).
- Ley 1/2004, de 17 de diciembre, de creación del Consejo Audiovisual de Andalucía. BOJA n. 254 de 30 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. BOE n. 71, de 23 de marzo de 2007, pp. 1.2611-12.645.

Ley Orgánica de Medidas Integrales contra la Violencia de Género 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE n. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Real Decreto 1.105/2014, de 26 de diciembre (por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). BOE n. 3, de 3 de enero de 2015, p. 188.

Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. BOE n. 183, de 30 de julio de 2016, pp. 53.049-53.065.

OTROS RECURSOS INSTITUCIONALES

Plan de trabajo para la igualdad entre las mujeres y los hombres 2006-2010 en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2007-0033+0+DOC+XML+V0//ES> (Fecha de consulta: 15-06-2016).

La legislación en materia de igualdad de género en la unión europea. Comunidades Europeas, Luxemburgo, 2007.

Aprende a mirar. Unidad didáctica: mujeres y publicidad. Fundación Isonomía. Universitat Jaume I, Castellón, 2008.

Andalucía Detecta. Sexismo y Violencia de Género en la Juventud. Fundación Mujeres y la UNED, Instituto Andaluz de la Mujer, 2011.

Consejo Nacional de Educación de Perú. *Los medios de comunicación y la educación: construyendo una sociedad educadora.* Lima, julio 2013.

II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. BOJA n. 41, de 2 de marzo de 2016. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/41/BOJA16-041-00023-3564-01_00086188.pdf (Fecha de consulta: 10-06-2016).

IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (2003-2006) http://ocw.innova.uned.es/sociologia/contenidos/1_aula/4_normativa/bloque3_PA/PA_11.pdf (Fecha de consulta: 23-09-2016).

III Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (1991-1995) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52000DC0120> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

El V Programa de Acción. Hacia una Estrategia Marco Comunitaria sobre la Igualdad entre Hombres y Mujeres (2001-2005) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac10932> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

Plan de Trabajo para la Igualdad entre las Mujeres y los Hombres (2006-2010) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c10404> (Fecha de consulta: 23-09-2016).

WEBS

http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/comunicacion/teoria_de_la_comunicacion_y_corrientes. Banco de la República. Actividad cultural. (Fecha de consulta: 10-04-2016).

http://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/sites/default/files/ley_de_creacion_boe.pdf (Fecha de consulta: 10-05-2016).

https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_org%C3%A1nica_para_la_mejora_de_la_calidad_educativa (Fecha de consulta: 10-05-2016).

<http://www.ieslasfuentezuelas.com/> (Fecha de consulta: 28-05-2016).

www.educaweb.com Los medios de comunicación y la educación. (Fecha de publicación 12-02-2007). (Fecha de consulta: 13-06-2016).

<http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html> (Fecha de consulta: 14-06-2016).

www.periodismo-online.de (Fecha de consulta: 16-06-2016).

FUENTES AUDIOVISUALES

El documental de RTVE *El machismo que no se ve*, emitido el 17-11-2015.

www.cuatro.com/deportes/programas-completos/3010222/videos.html (Fecha de consulta: 25-04-2016).

PRENSA

GALLEGO-DIAZ, S. “Opinión e información: una frontera problemática”, en *El País*, 18 de septiembre de 1994.

SÁNCHEZ PERABÁ, D. “Radiografía de la violencia machista”, en *Diario JAÉN*, 29 y 30 de julio de 2014.

“427.000 euros de multa por publicidad encubierta de Los Manolos, en Deportes Cuatro” en *Ideal.es* (<http://www.ideal.es/gente-estilo/201506/18/euros-multa-publicidad-encubierta-20150618105950.html>) 18 de junio de 2015. (Fecha de consulta: 28-05-2016).

“El comentario machista de Manolo Lama a Manu Carreño sobre Garbiñe Muguruza”, en *Huffington Post* (http://www.huffingtonpost.es/2015/07/10/comentario-machista-manolo-lama_n_7771640.html) 10 de julio de 2015. (Fecha de consulta: 26-06-2016).

“Presentada una guía para evitar malas prácticas al informar de violencia de género”, en *Europa Press* (<http://www.europapress.es/esandalucia/jaen/noticia-presentada-jaen-guia-evitar-malas-practicas-informar-violencia-genero-20160906134850.html>) 6 de septiembre de 2016. (Fecha de consulta: 19-09-2016).

ÍNDICE

| | <u>Página</u> |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Prólogo | 9 |
| Resumen y palabras clave | 11 |
| I. Introducción | 13 |
| II. Fundamentación epistemológica | 19 |
| 1. Contextualización | 19 |
| – IES Las Fuentezuelas | 19 |
| – Educación para la ciudadanía y los derechos humanos | 24 |
| – Los conceptos | 26 |
| 2. Antecedentes y estado de la cuestión | 31 |
| – Legislación para la igualdad de género | 31 |
| – La realidad de los datos | 34 |
| – Motivos de la persistencia de los valores patriarcales | 40 |
| – Hacia la deconstrucción del androcentrismo y del machismo ... | 44 |
| III. Medios de comunicación y sexismo | 53 |
| 1. Normativa sobre la igualdad de género en los medios de comunicación | 54 |
| – Intervenciones internacionales en los medios de comunicación . | 55 |

| | Página |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|
| – Normativa estatal para la igualdad en los medios de comunicación | 61 |
| – Normativa andaluza para la igualdad en los medios de comunicación | 63 |
| 2. La realidad de los estereotipos sexistas en los medios de comunicación | 65 |
| IV. Enfoque y Unidad Didáctica | 79 |
| 1. Enfoque didáctico | 79 |
| 2. Unidad Didáctica | 87 |
| – Legislación educativa de referencia | 87 |
| – Etapa, ciclo y nivel educativos | 95 |
| – Aspectos psicológicos y pedagógicos del alumnado y de la enseñanza | 95 |
| – Elementos curriculares básicos | 99 |
| a) Objetivos didácticos | 99 |
| b) Competencias | 101 |
| c) Contenidos | 103 |
| d) Metodología (actividades) | 104 |
| e) Evaluación | 110 |
| – Elementos curriculares complementarios | 112 |
| – Innovación | 113 |
| V. Conclusión | 115 |
| VI. Fuentes bibliográficas | 119 |

