

GUÍA PARA EL USO DEL TEATRO COEDUCATIVO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO Y DE SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO



Lara Murvartian ■ Raquel Pérez-Antúnez
Santiago Renedo ■ Rocío Garrido (coords.)

Editorial Universidad de Sevilla

GUÍA PARA EL USO DEL TEATRO COEDUCATIVO COMO
MÉTODO PEDAGÓGICO Y DE SENSIBILIZACIÓN ANTE
LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO

Lara Murvartian
Raquel Pérez-Antúnez
Santiago Renedo
Rocío Garrido
(coords.)

GUÍA PARA EL USO DEL TEATRO
COEDUCATIVO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO
Y DE SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS
DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO



Sevilla 2026



Manuales Universitarios

EDITORIAL

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

NÚM. 114 AÑO 2026

COMITÉ EDITORIAL DE
LA EDITORIAL UNIVERSIDAD DE SEVILLA:

Elena Leal Abad (Directora)

Concepción Barrero Rodríguez

Rafael Fernández Chacón

María del Pópulo

Pablo-Romero Gil-Delgado

Manuel Padilla Cruz

Marta Palenque

María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda

Marina Ramos Serrano

José-Leonardo Ruiz Sánchez

Antonio Tejedor Cabrera

Financiación: Esta guía es parte del proyecto Teatro coeducativo para la sensibilización de la comunidad universitaria ante las desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional (16-2ACT-23), financiado en la convocatoria de subvenciones destinadas a la realización de postgrados de estudios feministas y de género y actividades del ámbito universitario relacionadas con la igualdad (convocatoria PAC 23), por el Instituto de las Mujeres (Ministerio de Igualdad).

Nota: La autora Rocío Garrido generó las portadas de cada capítulo a partir de la inteligencia artificial «Copilot», entre los meses de julio y agosto. Los «prompts» empleados para generar cada portada se inspiraron en los títulos de los capítulos y se caracterizaron por el uso de colores pastel, como rosa, azul y naranja.

© Editorial Universidad de Sevilla 2026
c/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.
Tfnos.: 954 487 447; 954 487 451
Correo electrónico: info-eus@us.es
Web: <https://editorial.us.es>

© Lara Murvartian, Raquel Pérez-Antúnez, Santiago Renedo, Rocío Garrido (coords.), 2026

© De los textos, sus autores 2026

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

ISBN 978-84-472-2712-9

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/9788447227129>

Maquetación y edición digital: Podiprint.

Índice

Agradecimientos	9
Resumen.....	11
1. La universidad: un entorno clave para combatir las desigualdades por razón de género	13
<i>Lara Murvartian</i>	
1. Las desigualdades por razón de género en la universidad	14
2. Actuación de terceras personas ante las desigualdades por razón de género: hacia la “tolerancia cero”	16
3. ¿De dónde surge y cómo se nutre esta guía?	19
4. Referencias.....	23
2. Desigualdades por razón de género en el ámbito universitario	29
<i>Julia Gutiérrez y Rocío Garrido</i>	
1. Introducción al concepto de interseccionalidad	30
2. Conceptos clave para profundizar en las violencias y desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional.....	34
3. Referencias.....	49
3. El uso de las artes en la enseñanza universitaria para combatir las desigualdades sociales y promover el bienestar	57
<i>Lara Murvartian y Francisco Javier Saavedra-Macías</i>	
1. ¿Qué entendemos por arte?	58
2. Evidencia de la eficacia de las artes como instrumento de sensibilización, educativo y de promoción de la salud y la inclusión social	61
3. Técnicas teatrales para la sensibilización ante las desigualdades por razón de género	63
4. Referencias.....	68
4. El teatro coeducativo como herramienta de sensibilización y formación	73
<i>Santiago Renedo y María Belén Pérez-Dávalos</i>	
1. Innovación docente en la enseñanza universitaria	74

2. El teatro coeducativo como herramienta de innovación docente	74
3. Elementos clave y estructura del teatro coeducativo: ¿cómo ponerlo en práctica en el aula?	77
4. Nuestra propuesta: aplicación del teatro coeducativo para abordar las desigualdades por razón de género en la universidad	85
5. Evaluación	97
6. Referencias.....	99
5. Herramientas para desarrollar procesos de teatro coeducativo y <i>storytelling</i> en el aula	103
<i>Raquel Pérez-Antúnez y Rocío Garrido</i>	
1. Introducción al <i>storytelling</i> como herramienta pedagógica	104
2. Historias fruto del proceso de teatro coeducativo dentro del aula universitaria: creando las bases del <i>storytelling</i>	109
3. La historia final: un ejemplo de <i>storytelling</i> como recurso docente para combatir las desigualdades por razón de género	115
4. Referencias	122
6. Recursos contra las desigualdades de género en la universidad	125
<i>Barbara Biglia y Francisco J. Medina</i>	
1. Introducción.....	126
2. Recursos y servicios de la Universidad de Sevilla (US).....	127
3. Recursos y servicios de la Universidad de Huelva (UHU).....	130
4. Recursos y servicios de la Universidad Rovira i Virgili (URV)	132
5. Recursos y servicios de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)	136
6. Otros recursos y buenas prácticas para la comunidad universitaria	137
Conclusiones.....	142
Apéndice 1.	147
Recursos para trabajar las violencias y desigualdades de género en el aula películas para trabajar las violencias y desigualdades de género en el aula	147
Libros para trabajar las violencias y desigualdades de género en el aula	153
Series para trabajar las violencias y desigualdades de género en el aula	159

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las entidades y personas que han contribuido de una manera u otra a hacer posible este trabajo. Al Instituto de las Mujeres por la financiación y la oportunidad para desarrollar este proyecto. A las universidades y asociaciones colaboradoras por el apoyo y compromiso. Entre ellas, por su especial implicación, queremos agradecer a la Universidad de Sevilla, la Universidad de Huelva, la Universitat Rovira i Virgili, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Movimiento por la Acción y el Desarrollo de África (MAD Africa), Mujeres Supervivientes y DeFrente. Por último, agradecemos a las personas que han participado en los talleres de teatro coeducativo, por el entusiasmo y por creer en que otro mundo es posible.

RESUMEN

Esta guía de innovación educativa es producto del proyecto “Teatro coeducativo para la sensibilización de la comunidad universitaria ante las desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional”, financiado por el Ministerio de Igualdad (16-2ACT-23). La guía se compone de seis capítulos, comenzando, en el primer capítulo, por una descripción del contexto académico, y señalando la relevancia de este para combatir las desigualdades. Seguidamente, en el segundo capítulo, se introduce el concepto de interseccionalidad y se desarrollan una serie de conceptos clave para profundizar en las violencias y desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional. En el tercer capítulo, se defiende el uso de las artes en el campo de la inclusión social y la salud pública. En el capítulo cuarto, se aterriza en la técnica concreta que se ha utilizado en este proyecto como instrumento de sensibilización: el teatro coeducativo; se define este y se describen las actividades desarrolladas en el proyecto. En el capítulo quinto, se describe la técnica concreta del *storytelling* y se ofrecen algunas de las historias que emergieron en los talleres celebrados. Estas pueden funcionar como campo de reflexión y análisis sobre las situaciones de desigualdad existentes en nuestro contexto universitario. Por último, se ofrecen los recursos ante la desigualdad de género existentes en las universidades participantes del proyecto: Universidad de Sevilla, Universidad de Huelva, Universitat Rovira i Virgili y Universidad Nacional Autónoma de Honduras. El contraste entre los distintos recursos existentes puede ser útil para diseñar y mejorar los servicios en contra de la desigualdad en las universidades en general. La guía tiene un carácter práctico; pero, al mismo tiempo, se explicitan las aproximaciones teóricas y metodológicas de los miembros del equipo de trabajo y se ofrecen evidencias empíricas y referencias bibliográficas para aquellos/as lectores/as que deseen profundizar en este recurso.

1.

LA UNIVERSIDAD: UN ENTORNO CLAVE PARA COMBATIR LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO

Lara Murvartian



The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility, we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.

(bell hooks)

1. LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Las universidades suelen ser consideradas lugares privilegiados desde donde impulsar valores democráticos y competencias dirigidas a la equidad y la cohesión social. Se espera que la educación superior contribuya al cambio generacional positivo hacia la igualdad de género, entre otras dimensiones que generan desigualdad, y sea un espacio comprometido y referente, libre de violencias. Sin embargo, siguen persistiendo desigualdades y violencias dentro de ellas, reflejo de la sociedad donde se insertan (Manzano-Arrondo, 2011). Además, las desigualdades que sufren las mujeres por razón de género, las cuales incrementan cuando coexisten otras identidades socialmente estigmatizadas, siguen afectando a toda la comunidad universitaria (Cárdenas, 2023; Díaz-Aguado, 2012; Onetti *et al.*, 2018; UniSAFE, 2024; Valls *et al.*, 2016).

A partir de ahora, al hablar de «violencia/s por razón de género», nos referimos a la discriminación y desigualdades por razón de género indistintamente, entendiéndolas como formas de dominación y de ejercer poder sobre las mujeres que son propias del sistema patriarcal y que conllevan una reducción de las oportunidades vitales y de los recursos de las mujeres (Barnett *et al.*, 2016; Dobash y Dobash, 1979; UniSAFE, 2024). No ahondaremos en la definición y diferenciación de las diferentes violencias o desigualdades, ni en la perspectiva interseccional desde la que se entienden, ya que esto se desarrollará en el siguiente capítulo.

Con el objetivo de conocer la prevalencia de las violencias por razón de género a nivel europeo, UniSAFE (2024) lanzó en 2022 una encuesta entre el alumnado y el personal laboral de 46 universidades ubicadas en 15 países. En ella se exploraba en qué medida las personas encuestadas habían experimentado violencias de tipo psicológico, físico, sexual, económico y cibernético. Los datos indicaron que un 62 % había sufrido, al menos, uno de estos modelos de violencia.

Si nos ceñimos al entorno universitario español, el último informe del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes del Gobierno de España (2024) en el que se analizaron datos de 2021-2022, dibuja un escenario cada vez más paritario en cuestión de género. El 43,7 % del profesorado universitario son mujeres, el cual asciende si solo se tienen en cuenta a las menores de 40 años, en

cuyo caso las mujeres se sitúan por encima de los hombres. Igualmente, si nos fijamos en el estudiantado de entre 25 y 64 años que cursaba estudios superiores en 2023, el porcentaje de mujeres es también mayor que el de hombres (26,4 % vs. 22,1 %). Por consiguiente, teniendo en cuenta que cada vez es mayor el porcentaje de mujeres que conforman la comunidad universitaria, erradicar las violencias por razón de género se torna aún más importante, dado el número de posibles afectadas.

En esta dirección, nos encontramos con un reconocido estudio que fue llevado a cabo por Valls *et al.* (2016), en el que se halló que un 62 % del alumnado ha sido objeto de violencia por razón de género en la universidad o conoce a alguien de la comunidad universitaria (alumnado o docentes, hombre o mujer) que lo ha sido. Al respecto, un 49 % hizo referencia a más de un tipo de violencia, siendo la más frecuente (42 %) haber recibido comentarios sexistas y/o humillantes y con connotaciones sexuales. Los/as supervivientes de la violencia eran con mayor frecuencia alumnas (92 %), predominando agresores hombres (84 %), más a menudo estudiantes (65 %). El 25 % de ocasiones el/la agresor/a era un/a profesor/a. Asimismo, es de destacar que solo el 19 % de las veces el/la agresor/a era una persona desconocida.

Al interpretar los datos del estudio de Valls *et al.* (2016), hay que tener en cuenta que la comunidad universitaria está compuesta por una mayoría de estudiantes y que en este estudio se preguntaba al alumnado, por lo que es esperable que tengan mayor conocimiento de la violencia que sufren sus iguales. Sin embargo, es evidente que, además de las alumnas, también sufren estas violencias las mujeres que trabajan en la universidad: tanto Personal Docente Investigador (PDI) como Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS) (Onetti *et al.*, 2018; Valls *et al.*, 2008). En este sentido, cada vez son más los estudios que tratan de analizar las desigualdades en las universidades españolas, teniendo en cuenta al conjunto de la comunidad universitaria (e.ej., Onetti *et al.*, 2028; Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social, 2023). Por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid (Onetti *et al.*, 2018), hallaron que el 43 % de personas encuestadas (alumnado, PDI y PTGAS) había sufrido algún tipo de acoso. En este estudio se empleó una definición de acoso más restrictiva que la propuesta por UniSAFE, incluyendo acoso sexual, sexista, por orientación sexual, identidad o expresión de género. El tipo de acoso más frecuente fue el sexista (acoso por el hecho de ser mujer), sufrido por un 12,2 % de las encuestadas. Aunque las mujeres supervivientes eran alumnas, PDI y PTGAS, este fue con mayor frecuencia declarado por el PDI. Entre las manifestaciones del acoso sexista, resaltó la menor presencia femenina en la vida laboral o académica, seguido de ser ignoradas (sus comentarios o acciones) y ridiculizadas.

La literatura ha señalado la gravedad de las consecuencias de la violencia por razón de género para la salud (seguridad, bienestar y apoyo social) y para el desarrollo académico y profesional de la comunidad universitaria

(UniSAFE, 2024; Valls *et al.*, 2016). Entre las consecuencias más comunes para el desarrollo académico de las estudiantes están el absentismo, la insatisfacción con sus estudios, un empeoramiento en el rendimiento académico, el distanciamiento de sus compañeros/as y una menor motivación para continuar sus estudios. En cuanto a las consecuencias para el desarrollo profesional de las trabajadoras, las más comunes son la insatisfacción con el trabajo, la disminución en la productividad laboral y una mayor motivación por abandonar la carrera académica (UniSAFE, 2024).

A lo anterior hay que sumar que, cuanto menor sea la estabilidad laboral, los recursos económicos, los apoyos necesarios disponibles si existe alguna discapacidad, el apoyo social, el manejo del idioma, etc., mayores serán las consecuencias negativas de sufrir desigualdades por razón de género (Onetti *et al.*, 2018). En línea con esto, pese a los avances en la participación de las mujeres como PDI y como alumnas, aún en las carreras científicas y tecnológicas (conocidas como STEM, *Science Technology, Engineering and Mathematics*) el porcentaje de alumnas es muy bajo en comparación al de alumnos; así como entre el profesorado funcionario el porcentaje de mujeres sigue siendo menor, sobre todo cuando se compara el de catedráticos frente al de catedráticas. Así, constituir una minoría en una rama de estudios (por ejemplo, mujeres vs. hombres en carreras técnicas) o una mayor inestabilidad laboral supone una situación de vulnerabilidad más acentuada en caso de sufrir violencia.

Expuesto todo lo anterior, se concluye que, aunque cada vez son más los estudios y proyectos que procuran analizar las desigualdades por razón de género en el entorno universitario, se trata de un área de estudio e intervención aún reciente en España. Por ello, es necesario continuar profundizando e incrementar los esfuerzos para que la universidad sea un entorno libre de desigualdades de género, desde una perspectiva crítica e innovadora.

2. ACTUACIÓN DE TERCERAS PERSONAS ANTE LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO: HACIA LA “TOLERANCIA CERO”

Para combatir las desigualdades de género en el entorno universitario, cada vez son más los estudios que consideran imprescindible la actuación de quienes las presencian (Banyard, 2008, 2011, 2014; Banyard y Moynihan, 2011; Banyard *et al.*, 2018; Bennet *et al.*, 2014; Brown *et al.*, 2014; Gracia *et al.*, 2018; Krauss *et al.*, 2023). Dado que no se trata de un asunto privado, sino de un problema de salud pública que afecta a todos los estratos de la población (Barnett *et al.*, 2016; Dobash y Dobash, 1979; Organización Mundial de la Salud, 2021), erradicar las violencias contra las mujeres es responsabilidad de todos/as (Organización Mundial de la Salud, 2021; Organización de las Naciones Unidas, 2023). En consecuencia, es fundamental fomentar actuaciones sensibles al entorno universitario y adaptadas a todos/as sus miembros (p. ej., alumnado, PDI y PTGAS).

La predisposición para actuar ante las desigualdades es especialmente relevante porque combate la normalización de las mismas (“tolerancia cero”, Franklin *et al.*, 2017; Gracia *et al.*, 2018). Constituye una fuente de ayuda para las mujeres que las sufren y facilita que estas revelen lo que les sucede y pidan ayuda (Gracia *et al.*, 2018). Esto es aún más importante si atendemos a los datos nacionales, que señalan la desconfianza hacia la institución universitaria en sus actuaciones ante las violencias por razón de género, tanto por parte del estudiantado (Gracia *et al.*, 2018; Onetti *et al.*, 2018; Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria, 2022; Valls *et al.*, 2016) como del PDI y el PTGAS (Onetti *et al.*, 2018), prefiriendo la búsqueda de apoyo informal. Esta desconfianza se debe a que las mujeres anticipan que no serán creídas o que las actuaciones se demorarán en el tiempo, entre otras razones (Valls *et al.*, 2016). En el estudio de Onetti *et al.* (2018), entre las mujeres que habían sufrido acoso sexista y habían puesto una denuncia, activando canales institucionales, o que lo habían puesto en conocimiento de un/a superior/a, representante de estudiantes, etc., un 72,8 % consideró que no se había dado respuesta por parte de la institución. Por ello, es fundamental promover actuaciones sensibles y cercanas a las mujeres que sufren violencias. Por ejemplo, concienciar y formar a compañeros/as de estudio o de trabajo, que suelen ser a quienes primero acuden, así como reforzar la sensibilidad y garantizar la eficacia de las respuestas que se ofrecen a nivel institucional (p. ej., sindicatos, unidades de igualdad, vicerrectorado, etc.).

Latané y Darley (1970) buscaron explicar las condiciones o pasos necesarios para que aumente la probabilidad de que un/a espectador/a de la situación de violencia decida intervenir. Estos pasos incluyen: (1) percatarse del evento (detección), (2) interpretarlo como una situación que requiere intervención (gravedad percibida), (3) asumir la responsabilidad individual de intervenir, sentirse capaz de manejar la situación (autoeficacia percibida) y, finalmente, (4) decidir intervenir. Más adelante, Banyard (2011) cuestionó la validez ecológica de este modelo, ya que principalmente explicaba el comportamiento en situaciones de laboratorio o en emergencias. En su lugar, propuso un modelo ecológico para explicar la intención de actuar ante las desigualdades que sufren las mujeres en la universidad. Destacó principalmente las normas y actitudes sociales que influyen en dicha intención; aunque, tal y como la literatura reciente también ha señalado (p.ej., Franklin *et al.*, 2017; Mercer-Kollar *et al.*, 2020), influyen otros muchos factores (anticipación de las consecuencias de intervenir, rasgos de personalidad, etc.). En cualquier caso, un paso prioritario para activar la actuación es detectar la situación de violencia (Latané y Darley, 1970; Shaiqi *et al.*, 2022). Sin embargo, numerosos/as autores/as han alertado de la dificultad para identificar la violencia como tal por parte de la comunidad universitaria (Granada Hoy, 2023; Valls *et al.*, 2008).

En este sentido, Valls *et al.* (2016) destacaron dicha dificultad del estudiantado universitario español para reconocer estas situaciones. Esto se dedujo porque, cuando se les preguntaba si habían sido objeto de violencia en la universidad o si conocían a algún miembro de la comunidad universitaria que lo hubiera sido, solo el 13 % respondía afirmativamente. Sin embargo, cuando posteriormente se les daba una lista específica de situaciones que constituyen violencia, el porcentaje aumentaba al 62 % .

Igualmente, entre el estudiantado universitario (Valls *et al.*, 2008) y la población entre 15 y 29 años, en general (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género [DGVG], 2015), existe especial dificultad para identificar las conductas de control como violencia, precisamente una de las más prevalentes entre la población joven (DGVG, 2023a). No obstante, la dificultad para detectar las desigualdades se extrapola también al PDI y el PTGAS. En general, parece que solo si las conductas son muy explícitas se identifican fácilmente como violencia (Granada Hoy, 2023). Esto es comprensible, pues, aunque se han producido avances legislativos (BOE, 2004, 2022; DGVG, 2023b) y en la sensibilización social (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2012; Calderón, 2020) de la población en las últimas décadas respecto a las violencias de género, los datos indican que aún hay mucho trabajo que hacer con toda la comunidad universitaria (Onetti *et al.*, 2018). Uno de los ejemplos más estudiados es el caso de la violencia de género en la pareja. Aunque la presencia de mitos y actitudes negativas hacia la violencia de género se haya reducido en la población, aún siguen vigentes (Ferrer-Pérez *et al.*, 2019; Meil, 2014), encontrándose el mayor nivel de concienciación entre los 18 y los 29 años, probablemente debido a la exposición a las campañas de sensibilización de los últimos tiempos (Sánchez-Prada *et al.*, 2022). No obstante, la literatura ha criticado que incluso entre algunos/as de estos/as jóvenes existe la creencia de que la violencia de género ya no existe, contribuyendo así a la normalización y justificación de conductas que la constituyen (Gómez-Fernández *et al.*, 2017).

Atendiendo a la literatura, las actuaciones deben ir dirigidas, por una parte, a que las universidades tengan una política de tolerancia cero hacia la violencia y promuevan espacios igualitarios (Onetti *et al.*, 2018; Valls *et al.*, 2016). Por otro lado, a promover que la comunidad universitaria sepa actuar de manera adecuada y sensible ante las desigualdades de las que tenga conocimiento (Valls *et al.*, 2016). Para lograr esto último, es esencial educar a toda la comunidad universitaria, ya que cualquier miembro puede ser testigo de situaciones de discriminación y, por lo tanto, tiene la responsabilidad de actuar.

En España, las unidades de igualdad de las universidades llevan a cabo iniciativas para formar a la comunidad universitaria sobre qué son las desigualdades por razón de género, los mitos que existen, las consecuencias de dichas desigualdades y los recursos de ayuda disponibles (p. ej., Unidad para la Igualdad, 2024). En este sentido, estudios como el de Banyard (2008), con alumnado universitario

estadounidense, sugieren que aquellos/as que han recibido formación tienen una mayor disposición para intervenir, ya que han aprendido a detectar las situaciones de desigualdad y conocen los recursos de ayuda disponibles. También, los hallazgos del estudio de Murvartian *et al.* (2024), con alumnado universitario en España, señalaron que la predisposición a no intervenir era mayor entre quienes no habían recibido formación, conocido a ninguna mujer que hubiese sufrido violencia o padecido en primera persona, y cuyo grado de aceptación de mitos relacionados con la violencia era menor.

Esta guía se ha creado precisamente con el propósito de responder a este desafío, desarrollando una herramienta de innovación docente para promover actuaciones eficaces y sensibles ante las desigualdades por razón de género en la universidad, desde una perspectiva interseccional y crítica. Para ello, pretende fomentar la concienciación y las competencias de la comunidad universitaria para identificar y responder ante las violencias, reforzando así las actuaciones institucionales diseñadas para tal efecto. En definitiva, se pretende contribuir al logro de una universidad comprometida y libre de violencias.

3. ¿DE DÓNDE SURGE Y CÓMO SE NUTRE ESTA GUÍA?

Esta guía surge en el marco del proyecto «Teatro coeducativo para la sensibilización de la comunidad universitaria ante las desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional (16-2ACT-23)». Se trata de un proyecto financiado por el Instituto de las Mujeres (Ministerio de Igualdad) en la convocatoria de subvenciones destinadas a la realización de postgrados de estudios feministas y de género y actividades del ámbito universitario relacionadas con la igualdad (convocatoria PAC 23).

Atendiendo al III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025, para garantizar los derechos efectivos de todas las mujeres (Eje 4), este proyecto se basa en una de sus líneas fundamentales: la coeducación para contribuir a la igualdad entre mujeres y hombres. Concretamente, se propone el uso del teatro (*educational drama*) como herramienta de innovación docente para la coeducación, desde una perspectiva de género interseccional. Esta técnica fue inspirada por el proyecto YOU.TH (el cual se detalla más adelante), que está dando frutos en la educación de jóvenes a nivel europeo. La técnica de teatro coeducativo y cómo fue implementada será desarrollada en el capítulo 4.

Asimismo, es de resaltar que este proyecto se creó desde un espacio de cooperación interinstitucional e intersectorial que reúne a diferentes universidades (p. ej., Universidad de Sevilla, Universidad de Huelva, Universidad Rovira i Virgili y Universidad Nacional Autónoma de Honduras) y entidades sociales (p. ej., Sciaraprogetti Associazione di Promozione Sociale - Ente del Terzo Settore, Movimiento por la Acción y el Desarrollo de África, Mujeres Supervivientes, DeFrente,

Alianza por los Derechos, la Igualdad y la Solidaridad Internacional, y Acción-Verapaz Sevilla). De igual forma, involucra a todos/as los/as miembros de la comunidad universitaria (p. ej., alumnado, PDI y PTGAS).

El proyecto constaba de tres objetivos generales, de los cuales el primero se subdivide en cuatro específicos. Estos son los siguientes:

1. Sensibilizar e involucrar a la comunidad universitaria (alumnado, PDI y PTGAS) de las diferentes universidades en la lucha contra las situaciones de desigualdad por razón de género, desde una perspectiva interseccional, a través de seminarios de teatro coeducativo.
 - (1.1.) Fomentar la toma de conciencia y detección de situaciones de desigualdad por razón de género, desde una perspectiva interseccional.
 - (1.2.) Fomentar la empatía hacia las mujeres que sufren situaciones de desigualdad.
 - (1.3.) Fomentar la conciencia de la responsabilidad que cada quien tiene en el mantenimiento de o la lucha contra situaciones de desigualdad por razón de género.
 - (1.4.) Aumentar la capacidad de actuación de los/as miembros de la comunidad universitaria ante situaciones de desigualdad por razón de género.
2. Elaborar una guía eficaz apoyada en material audiovisual sobre el uso del teatro como herramienta coeducativa en la Universidad.
3. Crear redes intra-universitarias de alumnado, PDI y PTGAS para fomentar un acercamiento entre los/as diferentes miembros de la comunidad universitaria por la lucha contra las desigualdades por razón de género y para combatir dichas desigualdades más allá de la finalización del presente proyecto.

Esta guía responde al objetivo 2, mientras que a los objetivos 1 y 3 hemos dado respuesta a través de la realización de cuatro seminarios de teatro coeducativo dirigidos a sensibilizar e involucrar a la comunidad universitaria (alumnado, PDI y PTGAS conjuntamente) en la lucha contra las situaciones de desigualdad por razón de género desde un enfoque interseccional. Estos cursos fueron desarrollados en las universidades que formaban parte de este proyecto durante el curso 2023/2024.

En cada seminario de teatro coeducativo se generaba una red intra-universitaria que ampliaba la difusión y el impacto de las acciones, diseminándolas y/o implementándolas en sus campus y aulas. Todo ello se producía de forma dinámica con la participación de las personas que asistían a los diferentes

seminarios, las asociaciones/entidades colaboradoras y el equipo que impulsaba esta propuesta. Esto garantizaba no solo un mayor alcance de las acciones, sino también la adecuación y sensibilidad cultural de las mismas. Se incluían de este modo las voces de las mujeres, de la comunidad universitaria y de asociaciones con una amplia trayectoria en la lucha por la igualdad de género desde una perspectiva interseccional y en el uso adecuado del teatro como herramienta de lucha contra las desigualdades.

La evaluación de la eficacia del teatro coeducativo se realizaba antes y después de los seminarios a través de una serie de instrumentos. Se valoraba en qué medida las actuaciones habían logrado su objetivo transformador en los/as participantes. En la pre y postevaluación se incorporaron preguntas que exploraban el cambio autopercebido por el alumnado tras participar en los seminarios. También, durante los talleres, había dos actividades en las que, a través de notas autoadhesivas, quienes participaban redactaban una serie de frases en relación con lo que creían que impide a la mujer que sufre desigualdad en la historia hablar de lo que le pasa. Además, anotaban cómo eran las personas que adoptaban los diferentes roles en la historia (superviviente, agresor/a, espectador/a y cómplice). Un análisis cualitativo del contenido de las notas autoadhesivas permitía evaluar si se estaba fomentando la toma de conciencia, empatía y responsabilidad individual de quienes participaban en el taller. Asimismo, se realizaba una evaluación observacional y cualitativa durante las sesiones de teatro coeducativo para analizar el correcto funcionamiento de la técnica y sugerir mejoras futuras al respecto.

Durante el desarrollo del proyecto se ha producido también material audiovisual. Por una parte, cinco vídeos de formación y sensibilización en los que se recogen las voces de las propias mujeres resilientes y diversas (p. ej., con discapacidad, migrantes y disidentes sexogenéricas), poniendo en valor los saberes comunitarios, tan necesarios en las aulas universitarias. En algunos de ellos, las mujeres exponen situaciones de desigualdad por razón de género vividas y a las que han hecho frente; hacen énfasis en su capacidad para resistirlas y combatirlas y en propuestas para seguir luchando contra dichas desigualdades a nivel social. En otros, definen las desigualdades de manera más general. Estos vídeos se incluyen en la presente guía y servirán para explicar las desigualdades de género en el siguiente capítulo, complementando así los saberes científicos desde las voces y perspectivas de mujeres diversas que han sobrevivido a las diferentes formas de violencia que les afectan.

Siguiendo con el material audiovisual, a medida que iban finalizando los seminarios, se recogían por escrito una serie de historias de desigualdad ficticias –una por cada seminario–. Estas recreaban las emergentes durante el desarrollo de las sesiones de teatro coeducativo. Tomándolas como base, el equipo del proyecto ha creado un *storytelling*, el cual ha sido interpretado por actores y actrices y grabado en vídeo para su difusión. Las historias de desigualdad que

emergen en los cuatro talleres y el vídeo con la dramatización del *storytelling* se encuentran en el capítulo 5.

La presente guía, que entre otros contenidos incluye el material audiovisual anterior, por una parte, es la base para poder introducir a los/as lectores/as a las desigualdades que atraviesan las mujeres desde una perspectiva interseccional. Por otra parte, explica cómo puede emplearse el teatro coeducativo para luchar contra ellas, ofreciendo el vídeo del *storytelling* como material docente para poder trabajar al respecto sin necesidad de llevar a cabo una sesión completa de teatro coeducativo. La guía será difundida por las universidades y asociaciones participantes y se empleará como material docente y de sensibilización.

Una vez expuesto todo lo anterior, es importante señalar que este proyecto es intersectorial, no solo por la inclusión de agentes comunitarios/as en todas las fases del mismo (p. ej., diseño, implementación y evaluación), sino también dentro de las propias universidades. Normalmente, las acciones llevadas a cabo para luchar contra la discriminación en el entorno de la universidad van dirigidas al alumnado, o al PDI y PTGAS, por separado. Se considera esencial la participación conjunta de todos/as ellos/as para facilitar que puedan compartir diferentes perspectivas acerca de las desigualdades y las vías posibles de actuación para luchar contra ellas. También se fomenta así el trabajo conjunto para futuras situaciones de desigualdad de las que puedan ser testigos.

Además, cabe aclarar que este proyecto busca continuar la línea del proyecto «PhV_SeGReV: Transversalizando las sensibilidades a las violencias sexuales y de género en las universidades a través de la práctica del photovoice» (Ref. 2020 INDOV 00003), financiado por la convocatoria de Ayudas para proyectos de innovación para la mejora de la calidad docente en materia de violencia de género de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación. El PhV_SeGReV empleaba el photovoice como estrategia para trabajar las desigualdades sexuales y de género con estudiantado universitario. Esta técnica de investigación-acción participativa se ha utilizado en múltiples contextos y con colectivos muy diversos, con el objetivo de denunciar condiciones de opresión o necesidades de la comunidad, todo ello a través de fotografías y narrativas. Pero también ha sido utilizada como herramienta pedagógica crítica y feminista para favorecer el desarrollo de conciencia crítica y desafiar los roles tradicionales del sistema educativo, generando dinámicas más horizontales, aprendizajes más significativos y un mayor compromiso social en el estudiantado. Así, este proyecto busca ofrecer recursos pedagógicos para el profesorado en cuanto a la implementación de la técnica aplicada al abordaje de las violencias de género en el aula, diseñando: vídeos formativos sobre violencias y photovoice y una guía docente paso por paso. Todo ello elaborado de forma participativa y validado por un equipo interdisciplinar e internacional (España, México, Sudáfrica y Australia). Se puede encontrar más información sobre este proyecto en el siguiente enlace: http://www.segrevuni.eu/photovoice_segrev/

Igualmente, esta iniciativa se ha inspirado en el proyecto europeo «Tools for inclusive YOU.TH. (YOUth workers and Theater workers in synergy). A Real-digital trajectory» (2021-1-IT03-KA220-YOU-000028529). Se trata de un proyecto de Incremento de Capacidades (KA2), financiado por la Unión Europea, que tiene como objetivo dotar a los/as trabajadores/as en el ámbito de la juventud de metodologías y prácticas, utilizadas principalmente en el campo del teatro, que puedan producir actividades inclusivas. Se fundamenta para ello en la utilidad de la dramatización para abordar problemáticas actuales, como la violencia de género, el acoso escolar o la inclusión de las personas migrantes. Así, las artes escénicas se utilizan como herramienta para el diálogo, el encuentro y el intercambio cultural, para crear vínculos y para generar colectivamente respuestas y soluciones reales a problemas sociales. En consecuencia, los objetivos concretos del YOU.TH. son: (1) poner el teatro al servicio de las personas que trabajan en el ámbito de la juventud, creando actividades inclusivas listas para usar; (2) guiar a los trabajadores en el ámbito de la juventud en un proceso de crecimiento e innovación, proporcionándoles conocimientos y competencias sobre inclusión, teatro, trabajo digital y educación no formal que conduzcan a una combinación de todas estas esferas de acción; y (3) crear una comunidad internacional de trabajadores en el ámbito de la juventud que se apoyen mutuamente, mediante el intercambio de experiencias, resultados y buenas prácticas. Se puede encontrar más información sobre este proyecto en el siguiente enlace: <https://youth-theatre.eu/>

Por tanto, nuestra iniciativa surgió de las sinergias entre ambos proyectos, en tanto que buscaba continuar la línea del PhV_SeGReV y favorecer el uso y la transversalización de metodologías artísticas para el abordaje de las violencias o desigualdades en el contexto universitario, pero a través de la nueva herramienta que nos ha proporcionado el proyecto YOU.TH: el teatro coeducativo. Esperamos que esta guía facilite su uso para continuar con la tarea de sensibilizar e involucrar a la comunidad universitaria en la lucha contra las situaciones de desigualdad por razón de género, desde una perspectiva interseccional.

4. REFERENCIAS¹

BANYARD, L. (2014). Improving college campus-based prevention of violence against women: A strategic plan for research built on multipronged practices and policies. *Trauma, Violence, & Abuse*, 15(4), 339-351. <https://doi.org/10.1177/1524838014521027>

1. Aunque somos conscientes de la importancia de visibilizar a las autoras desde una perspectiva feminista, hemos decidido no incluir los nombres completos en las citas y referencias para no incrementar la extensión de la guía. Por ello, solo hemos incluido los apellidos, siguiendo las directrices estándar de citación.

- BANYARD, L. (2008). Measurement and correlates of prosocial bystander behavior: The case of interpersonal violence. *Violence and Victims*, 23(1), 83-96. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.23.1.83>
- BANYARD, L. (2011). Who will help prevent sexual violence: Creating an ecological model of bystander intervention. *Psychology of Violence*, 1(1), 216. <https://doi.org/10.1037/a0023739>
- BANYARD, V. L. y MOYNIHAN, M. M. (2011). Variation in bystander behavior related to sexual and intimate partner violence prevention: Correlates in a sample of college students. *Psychology of Violence*, 1(4), 287-301. <https://doi.org/10.1037/a0023544>
- BANYARD, V. L., RIZZO, A. J., BENCOSME, Y., CARES, A. C. y MOYNIHAN, M. M. (2018). How community and peer perceptions promote college students' pro-social bystander actions to prevent sexual violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(7-8), 3855-3879. <https://doi.org/10.1177/0886260518777557>
- BARNETT, J. P., MATICKA-TYNDAL, E. y TRÔCAIRE, K. (2016). Stigma as social control: Gender based violence stigma, life chances, and moral order in Kenya. *Social Problems*, 63(3), 447-462. <https://doi.org/10.1093/socpro/spw012>
- BENNETT, S., BANYARD, V. L. y GARNHART, L. (2014). To act or not to act, that is the question? Barriers and facilitators of bystander intervention. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(3), 476-496. <https://doi.org/10.1177/0886260513505210>
- BOSCH-FIOL, E. y FERRER-PÉREZ, V. A. (2012). Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI. *Psicothema*, 24(4), 548-554. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4052>
- BROWN, A. L., BANYARD, V. L. y MOYNIHAN, M. M. (2014). College students as helpful bystanders against sexual violence: Gender, race, and year in college moderate the impact of perceived peer norms. *Psychology of Women Quarterly*, 38(3), 350-362. <https://doi.org/10.1177/0361684314526855>
- CALDERÓN, J. (25 de noviembre de 2020). *La lucha feminista en España durante los últimos 20 años: Del "espejismo de igualdad" a las manifestaciones masivas*. 20minutos. <https://www.20minutos.es/noticia/4437610/0/lucha-feminista-espana-ultimos-20-anos-del-espejismo-de-igualdad-a-las-manifestaciones-masivas/>
- CÁRDENAS, I. (2023). Advancing intersectionality approaches in intimate partner violence research: A social justice approach. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 32(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1855494>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/>

- gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/estudio/percepcion2015.htm
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2023a). *Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género (2023b). *Pacto de Estado contra la Violencia de Género* [Archivo PDF]. Ministerio de Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/docs/FolletoPEVG-castweb.pdf>
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2012). *Juventud universitaria ante la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/profesionalesInvestigacion/educativo/estudios/juventudUniversitaria/home.htm>
- DOBASH R.E. y DOBASH R. (1979). *Violence against wives: A case against the patriarchy*. Nueva York: Free Press.
- FERRER-PÉREZ, V. A., BOSCH-FIOL, E., SÁNCHEZ-PRADA, A. y DELGADO-ÁLVAREZ, C. (2019). Beliefs and attitudes about intimate partner violence against women in Spain. *Psicothema*, 31(1), 38-45. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.206>
- FRANKLIN, C. A., BRADY, P. Q. y JUREK, A. L. (2017). Responding to gendered violence among college students: The impact of participant characteristics on direct bystander intervention behavior. *Journal of School Violence*, 16(2), 189-206. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1284450>
- GÓMEZ-FERNÁNDEZ, M. A., GOBERNA-TRICAS, J. y PAYÀ-SÁNCHEZ, M. (2017). Intimate partner violence as a subject of study during the training of nurses and midwives in Catalonia (Spain): A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 27, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.001>
- GRACIA, E., MARTÍN-FERNÁNDEZ, M., MARCO, M., SANTIRSO, F. A., VARGAS, V. y LILA, M. (2018). The Willingness to Intervene in Cases of Intimate Partner Violence Against Women (WI-IPVAW) Scale: Development and validation of the long and short versions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1146. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01146>
- Granada Hoy (12 de agosto de 2023). Radiografía del acoso sexual en la Universidad de Granada: 'No son conscientes de los comportamientos hasta que son explícitos'. *Granada Hoy*. https://www.granadahoy.com/granada/Radiografia-acoso-sexual-Universidad-Granada_0_1816618569.html
- KRAUSS, A., MCDONALD, R., CASCARDI, M., GRYCH, J. H., BANYARD, V. L., ROSENFELD, D. y JOURILES, E. N. (2023). Quantifying college students' bystander behavior to prevent sexual assault and intimate partner violence: Can we make improvements? *Journal of Interpersonal Violence*, 38(15-16), 9369-9394. <https://doi.org/10.1177/08862605231173939>

- LATANÉ, B. y DARLEY, J. M. (1970). *The unresponsive behavior: Why doesn't he help?* Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Ley Orgánica 1 de 2004. De Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 28 de diciembre de 2004. BOE-A-2004-21760. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley Orgánica 10 de 2022. De garantía integral de la libertad sexual. 6 de septiembre de 2022. BOE-A-2022-14630. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630>
- MANZANO-ARRONDO, V. (2012). *La universidad comprometida*. Bilbao: Hegoa. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/publications/283>
- MEIL, G. (2014). *Percepción social de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/percepcion2014.htm>
- MERCER-KOLLAR, L. M., PENG, L., PORTS, K. A. y SHEN, L. (2020). Who will be a bystander? An exploratory study of first-person perception effects on campus bystander behavioral intentions. *Journal of Family Violence*, 35(6), 647-658. <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00054-2>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). *Igualdad en cifras. MEFD 2024. Aulas por la igualdad*. Subdirección General de Estadística y Estudios. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_184215/
- MURVARTIAN, L., SAAVEDRA-MACÍAS, F. J., y GARCÍA-JIMÉNEZ, M. (2024). The relationship between gender, training, experience and acceptance of myths about intimate partner violence against women and willingness to intervene among university students in Spain. *Journal of School Violence*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15388220.2024.2393151>
- ONNETTI, M., FRANCO, O., LIGERO, J. A. y PORTA, A. (Coords.). (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid* [Archivo PDF]. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-3331/Estudio%20Acoso%20Complutense%20Means%20Evaluaci%C3%B3n%202018.pdf>
- Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria [RUIGEU] (2022). *Las políticas de igualdad universitarias. XV Encuentro RUIGEU 2022. Diagnóstico de los grupos de trabajo* [Archivo PDF]. <https://www.uv.es/ruigeu2/EncuestaRUIGEU22.pdf>
- RUIZ-REPULLO, C. (2018). Strategies to educate in and for equality: Coeducation in the schools. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- SÁNCHEZ-PRADA, A., DELGADO-ÁLVAREZ, C., BOSCH-FIOL, E., FERREIRO-BASURTO, V. y FERRER-PÉREZ, V. A. (2022). Bystanders of intimate partner violence against women and their willingness to intervene: An analysis

- of secondary data in Spain (2005-2020). *PLOS ONE*, 17(9), e0274822. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274822>
- SHAQIQI, W., CUTHILL, F. y BRENNAN, G. (2022). Nursing students' knowledge, attitudes, preparedness and practice towards intimate partner violence against women: A scoping review and thematic synthesis. *Nurse Education Today*, 116, 105452. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105452>
- Unidad para la Igualdad (2024). *Red ciudadana de voluntariado para la detección y apoyo a las víctimas de violencia de género en la Universidad de Sevilla*. http://igualdad.us.es/?page_id=1772
- UniSAFE (25 de junio de 2024). *Facts & figures*. <https://unisafe-toolkit.eu/facts-and-figures>
- United Nations [Organización de las Naciones Unidas] (2023). *Goal 5: Achieve gender equality and empower all women and girls*. <https://sdgs.un.org/goals/goal5>
- VALLS, R., AGUILAR, C., ALONSO, M. J., COLÁS, P., FISAS, M., FRUTOS, L., GÓMEZ, J., PADRÓS, M., RUIZ, L., TORREGO, L., FLECHA, A., LÓPEZ, L., MELGAR, P., MOLINA, S. y PULIDO, M. A. (coords.). (2008). *Violencia de género en las universidades españolas* [Archivo PDF]. Ministerio de Igualdad. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2009/docs/768Violgenerouniv.pdf>
- VALLS, R., PUIGVERT, L., MELGAR, P. y GARCIA-YESTE, C. (2016). Breaking the silence at Spanish universities: Findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519-1539. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>
- Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social (2023). *Proyecto de investigación sobre acoso sexual en la UGR*. <https://viics.ugr.es/informacion/noticias/proyecto-investigacion-acoso-sexual-la-ugr>
- World Health Organization [Organización Mundial de la Salud] (2021). *Violence against women prevalence estimates, 2018*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240022256>

2.

DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Julia Gutiérrez y Rocío Garrido



*I am not free while any woman is unfree,
even when her shackles are very different from my own.*

(Audre Lorde)

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE INTERSECCIONALIDAD

El concepto de interseccionalidad se ha impuesto en el discurso académico, ofreciendo un enfoque holístico para comprender las complejidades de las desigualdades sociales. En esta guía, tomamos la interseccionalidad como el punto de partida, desde el cual analizar y trabajar las violencias de género en el aula –y fuera de ella–. Tal y como la formuló la socióloga Kimberlé Crenshaw², la interseccionalidad hace hincapié en la necesidad de examinar la interacción de diversas ubicaciones sociales, como la raza, el género, la clase y la sexualidad –entre otras–, en la configuración de las experiencias individuales y las desigualdades estructurales (Carbado *et al.*, 2013; Crenshaw, 1989).

Se trata de un concepto que examina la interacción entre dos o más sistemas de opresión (racismo, sexismo, clasismo, etc.) y las diferentes identidades que coexisten en las personas (mujer, negra, lesbiana, etc.), y que explica cómo, al interrelacionarse, se multiplican las desigualdades –o los privilegios– y las discriminaciones sistémicas. De una forma más poética, pero realmente explicativa, encontramos la definición de Gloria Anzaldúa:

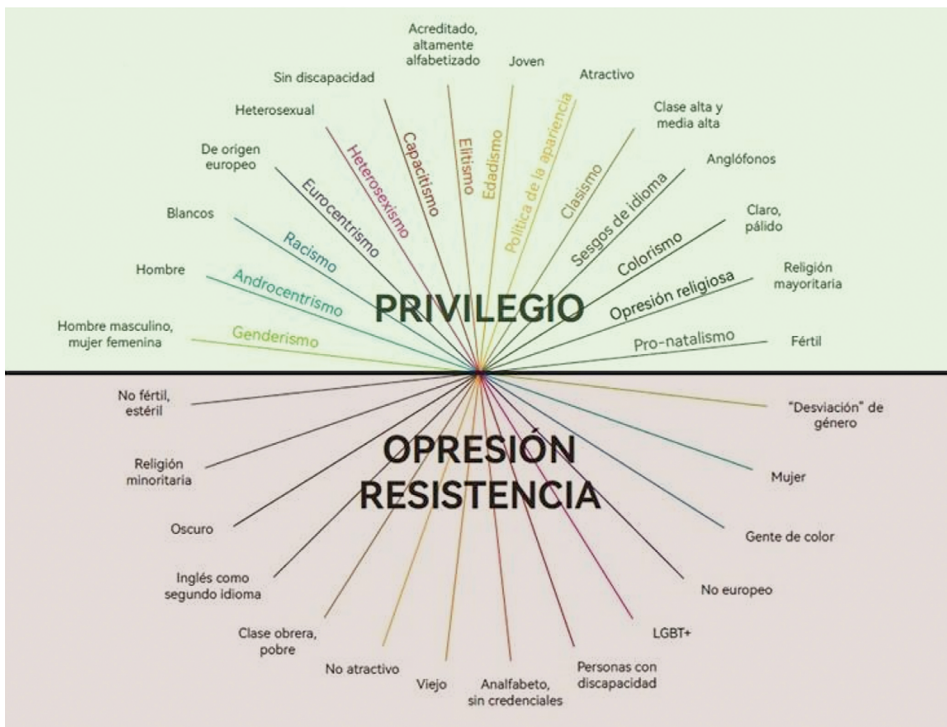
Soy una puente columpiada por el viento, un crucero habitado por torbellinos, Gloria, la mediadora, montada a horcajadas en el abismo [...] ¿Me dices que mi nombre es la ambivalencia? Piensa en mí como Shiva, con un cuerpo de muchos brazos y piernas con un pie en la tierra color café, otro en lo blanco, otro en la sociedad heterosexual, otro en el mundo gay, otro en el mundo de los hombres, de las mujeres, un brazo en la clase obrera, los mundos socialistas y ocultos. Un tipo de mujer araña colgando por un hilo de su telaraña. (Anzaldúa 1988: 165).

2. Aunque el término «interseccionalidad» fue acuñado por Kimberlé W. Crenshaw en 1989, existe toda una genealogía que, anteriormente, habían expuesto esta perspectiva. Entre ellas, Sojourner Truth, una exesclava, con su discurso «Ain't I a woman?» en la convención por los derechos de las mujeres en Akron, Ohio, en 1851. En el siglo XX, feministas negras lesbianas expusieron su realidad en el «The Combahee River Colective Statement» (1978), que reunió las orientaciones políticas, teóricas, metodológicas y los principios normativos que constituirán más adelante el paradigma interseccional. Angela Davis con «Women, Race & Class» (1981) o Audre Lorde con «Sister Outsider: Essays and Speeches» (1984), entre otras intelectuales forman parte del legado valiosísimo que nos deja el feminismo negro afroamericano.

De acuerdo con Mattsson (2013), la interseccionalidad proporciona una valiosa herramienta para la reflexión crítica, ya que fomenta el examen de cómo se producen y reproducen las relaciones de poder. Concretamente, para referirse a la discriminación múltiple que sufren las mujeres, Patricia Hill Collins (1990) contribuye al análisis de la teoría interseccional con el concepto *matriz de dominación*, para referirse a la organización global del poder en una sociedad y a cómo pensamos la opresión y la resistencia. Ella entiende el poder como un constructo abstracto que opera dentro de una estructura específica, con la que los individuos mantienen diferentes tipos de relaciones (Collins, 1990). La *matriz de dominación* es una herramienta interseccional compleja de resistencia epistemológica, que analiza los mecanismos específicos a través de los cuales actúan estas prácticas en diferentes contextos sociales y comunitarios.

La conocida rueda de la interseccionalidad (figura 2.1) es una herramienta visual desarrollada por Patricia Hill Collins (1990) para representar las múltiples dimensiones de identidad y cómo estas se interrelacionan en los sistemas de opresión. En ella, podemos situarnos de forma sencilla y visual en los diferentes ejes que definen nuestra identidad y en qué posiciones de opresión y privilegio nos sitúa esto dentro de la sociedad.

FIGURA 2.1. RUEDA DE LA INTERSECCIONALIDAD (ADAPTADO DE HILL COLLINS, 1990)



Así, el concepto de interseccionalidad ofrece una perspectiva amplia sobre las relaciones de poder, que permite considerar cómo cada persona contribuye a ellas. Siguiendo a Collins (1990), esto nos ayuda a comprender que existen pocas personas que son puramente oprimidas u opresores dentro de la matriz de dominación, complejizando dichas posiciones y ampliando los repertorios mentales y comportamentales. Bajo esta perspectiva, se puede contemplar quién sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples identidades y categorías sociales. Además, este enfoque rompe con los arquetipos de referencia que no tienen en cuenta la diversidad, ayudando a las mujeres oprimidas por el sexismo a desafiar el estereotipo de víctima y asumir su responsabilidad en el mantenimiento de otras opresiones; por ejemplo, las mujeres blancas heterosexuales en su relación con el racismo o el heterosexismo. Esto desafía el pensamiento dicotómico, supera la lógica jerárquica o sumatoria entre las diferentes opresiones y fomenta la unión de todas las luchas sociales contra la discriminación de cualquier índole, en favor del desarrollo y el ejercicio pleno de los derechos humanos para la población global.

Gestionar los privilegios que se visualizan en el análisis interseccional es un proceso complejo que exige autocrítica, apertura al aprendizaje y una actitud reflexiva. Este proceso de aprendizaje implica escuchar las experiencias de quienes sufren opresión sin cuestionarlas y reconocer que nuestra propia posición puede limitar nuestra comprensión de las dinámicas de desigualdad. En cuanto al reconocimiento de los privilegios, este no siempre está asociado a acciones conscientes de subordinación, sino que frecuentemente resulta de estructuras históricas e institucionalizadas que generan beneficios desiguales.

Por tanto, una reflexión crítica sobre estas estructuras y sus efectos en nuestras ventajas personales es esencial para una gestión efectiva de los privilegios y, por tanto, del alcance de sociedades más justas (Rodó-Zárate, 2021).

Al destacar la naturaleza matizada y contextual de la opresión, la interseccionalidad se resiste a la simplificación excesiva de los problemas sociales, que a menudo se produce cuando se da prioridad a un único eje de identidad (Carbado *et al.*, 2013). Además, este enfoque reconoce que las estructuras sociales y las instituciones, como la universidad, pueden tener impactos diferenciales en las personas en función de sus posiciones sociales interseccionales, lo que subraya la necesidad de intervenciones más adaptadas e inclusivas. Una de las contribuciones más importantes de este modelo y de las luchas sociales desde los márgenes –lideradas por grupos minorizados, como mujeres negras o lesbianas– es poner el foco en el contexto, señalando su responsabilidad en la generación y mantenimiento de las desigualdades. Los individuos somos el reflejo de estas sociedades, por lo que, tras el primer paso del análisis de nuestras identidades y nuestras posiciones (de privilegio y opresión), debemos saltar de la autocrítica a la asunción de responsabilidades y la promoción del cambio social. En este sentido, será fundamental nuestro papel en la transformación de nuestros contextos

e instituciones, desafiando las estructuras que mantienen el *status quo* y contribuyendo a la equidad dentro de ellas.

PARA TRABAJAR EN EL AULA EL CONCEPTO DE INTERSECCIONALIDAD



Vídeo: Glenda Dimuro Peter, coordinadora de MAD África (Movimiento por la Acción y el Desarrollo de África), nos explica en este vídeo el concepto de interseccionalidad y subraya la importancia de incluirla en la educación. Glenda, desde su experiencia como mujer nacida y criada en el Sur Global y desde los movimientos feministas negros, nos invita a revisar el mundo

con las gafas de la interseccionalidad para avanzar hacia la justicia social. Especialmente, ella nos anima a realizar un trabajo en tres ámbitos fundamentales: político, individual y socio-comunitario.

Objetivos y competencias a alcanzar:

- Comprender el concepto de interseccionalidad y su relación con las violencias por razón de género en el contexto universitario.
- Analizar cómo las diferentes categorías sociales (género, etnia, clase, entre otras) interactúan y generan experiencias diferenciadas de discriminación y violencia
- Reflexionar sobre la importancia de incluir una perspectiva interseccional en la educación y en la lucha contra la violencia a diferentes niveles (p. ej., político, socio-comunitario, relacional, individual) para avanzar hacia la justicia social.
- Desarrollar competencias como pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional y multinivel, empatía intercultural, conciencia social, capacidad de análisis y aplicación a contextos cercanos, dentro y fuera de la universidad.

Finalmente, es de señalar que, aparte del marco interseccional impulsado desde los feminismos negros, otros movimientos liderados desde los márgenes han ayudado a complejizar y corporeizar dicho marco en diferentes escenarios y cuerpos. Un ejemplo es la *teoría queer*³ (Posada, 2014), que contribuye al análisis y la lucha contra de las desigualdades por razón de género al

3. El término *queer* es de origen británico y surge en el siglo XVIII con una connotación negativa, usándose como insulto hacia quienes no se ceñían a las categorías hombre o mujer y/o escapaban de la heterosexualidad, por tanto, se entendía que corrompían el orden social (para mayor profundidad, visitar el ensayo de Paul B. Preciado *Queer: historia de una palabra*).

cuestionar las categorías y normas que estructuran nuestras sociedades. Desde una perspectiva interseccional, la *teoría queer* no solo desafía las dicotomías tradicionales que definen el género y la sexualidad, sino también cómo estas son impuestas y reguladas por estructuras de poder que benefician a ciertos grupos a expensas de otros –habitualmente, hombres cisgénero heterosexuales y blancos–.

Desde esta teoría, el género no es una realidad fija o esencial, sino un constructo elaborado socialmente de forma ficticia y estereotipada que se repite y refuerza a través de normas socioculturales, por lo que no está biológicamente inscrito en la naturaleza humana (Butler, 1990; Lauretis, 1987). Así, Judith Butler (1990) propone la idea de performatividad del género, que implica que las categorías de hombre y mujer no son naturales ni inmutables, sino que son performativas en función del contexto. Es decir, están sujetas a cuestionamientos y subversiones. En esta dirección, Lauretis (1987) propone que el género actúa como un ideal normativo de poder que materializa y moldea los cuerpos a través de diversas *tecnologías del género* (como las biomédicas, semióticas, literarias, audiovisuales, entre otras). Según la autora, los cuerpos son sexuados biomédicamente, se asignan a un género, adoptan determinadas sexualidades y obtienen visibilidad colectiva, lo que les otorga significado dentro del complejo psicosocial heteronormativo.

La teoría queer introduce la idea de la *disidencia sexual* como una forma de resistencia contra las normas hegemónicas. Esto abre un espacio para las identidades y expresiones de género no normativas, a la vez que visibiliza cómo el heterosexismo –como forma de opresión a las disidencias sexuales– está entrelazado con otras formas de opresión, como el racismo o el clasismo, promoviendo un análisis interseccional y una lucha más holística e integral.

2. CONCEPTOS CLAVE PARA PROFUNDIZAR EN LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Una vez comprendido el concepto de interseccionalidad, pasaremos a analizar algunas de las manifestaciones de las violencias y desigualdades por razón de género desde esta perspectiva, poniendo el foco en la universidad.

PARA TRABAJAR EN EL AULA LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO



Vídeo: Ángela Parada Sarmiento, directora de formación y proyectos de Mujeres Supervivientes, en este vídeo nos ayuda a redefinir y comprender el concepto de violencias y desigualdades por razón de género desde una perspectiva amplia e interseccional. Siguiendo su vivencia personal en las diferentes etapas de su vida, nos hace reflexionar en torno a las diferentes formas de violencia y discrimi-

minación que afectan a las mujeres. De esta manera, abre una puerta a la identificación con dichas experiencias, así como a identificar otras que nos hayan podido afectar a nosotras/os, todas ellas derivadas del sexismo y el patriarcado. Finalmente, nos insta a sumarnos a la lucha feminista para erradicarlas, enfatizando la inclusión de los hombres, los cuales pueden desempeñar un papel fundamental en ello.

Objetivos y competencias a alcanzar:

- Reflexionar sobre las diversas formas en las que la violencia y la discriminación afectan a las mujeres en distintas etapas de su vida.
- Identificar experiencias personales o cercanas de desigualdad y violencia de género para fomentar la toma de conciencia.
- Promover el compromiso activo en la lucha contra el sexismo y el patriarcado, incluyendo el papel de los hombres como aliados en la erradicación de la violencia de género.
- Desarrollar competencias como pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional y multinivel, empatía, conciencia social, capacidad de análisis y aplicación a contextos cercanos, dentro y fuera de la universidad.

En el contexto universitario, la discriminación se manifiesta de manera compleja al interactuar múltiples ejes de identidad, y revela cómo las estructuras de poder perpetúan desigualdades entre estudiantes y trabajadores en función de su género, etnia y clase social, entre otros. De acuerdo con la encuesta realizada por UniSAFE (2024) en el Espacio Europeo de Educación Superior, los/as encuestados/as que se identifican con algún grupo minorizado mostraron una mayor probabilidad de haber experimentado, al menos, un incidente de violencia por razón de género, en comparación con quienes no se identifican con estas características. Concretamente, en un 68 % quienes se definían como LGBTIQ+, en un 72 % aquellas personas que informaron tener una discapacidad o enfermedad crónica, y en un 69 % quienes pertenecían a una minoría étnica.

En esta dirección, de acuerdo con Brah y Phoenix (2004), la combinación del racismo y la xenofobia con el sexismo y la clase configuran un entorno

universitario que reproduce y amplifica las jerarquías sociales existentes, perpetuando ciclos de marginación para las estudiantes que se encuentran en la intersección de estas categorías. A modo de ejemplo, una alumna de origen migrante no solo se encuentra con barreras académicas relacionadas con el racismo institucional, sino que también puede tener que afrontar dificultades asociadas a su género, cultura, religión y/o situación socioeconómica.

De igual forma, podemos encontrar cómo la vivencia de las mujeres LGBTQ+ se ve atravesada no solo por el sexismo, sino también –de forma interconectada– por la discriminación vinculada a su identidad u orientación sexual. Así, encontramos experiencias de múltiple opresión que pueden traducirse en una menor visibilidad y reconocimiento, o violencias explícitas como las agresiones homófobas y el acoso sexual (Francisco y Moliner, 2017; Onetti *et al.*, 2018).

Para poder profundizar en nuestro análisis, hemos dividido esta sección en tres subapartados relativos a tres temáticas fundamentales. La primera tiene que ver con la discriminación en el ámbito laboral (universitario), repasando conceptos como el techo de cristal o el suelo pegajoso. La segunda tiene que ver con el acoso sexual, ya que sigue siendo un tema pendiente en nuestras universidades y sociedades. Finalmente, abordaremos el heterosexismo y la discriminación a mujeres LGBTQ+, señalando la importancia de tener en cuenta la diversidad en nuestras aulas y entornos educativos –entre otras muchas formas de diversidad–⁵.

2.1. Desigualdades por razón de género en el ámbito laboral: más allá del *techo de cristal*

Un ámbito tradicionalmente marcado por las desigualdades de género y, por tanto, objetivo de las luchas feministas, ha sido el laboral. Por ello, en este subapartado nos centraremos en su efecto concreto en el entorno universitario.

A modo de encuadre sociohistórico, cabe destacar que las mujeres españolas obtuvieron el derecho a acceder a la universidad en igualdad de condiciones que los hombres mediante la Real Orden del 8 de marzo de 1910. Hasta entonces, fue la Ley Moyano de 1857 la que regulaba el marco educativo en España. Si bien no prohibía el acceso a las mujeres, tampoco lo incluía, por lo que estas quedaban excluidas de forma implícita debido a las normas sociales y culturales de la época. Asimismo, en 1910, las mujeres representaban menos del 1 % del estudiantado

4. Se utiliza las siglas LGBTQ+ para denominar de forma inclusiva a personas lesbianas, transgénero/transsexuales, bisexuales, queer y el resto de las identidades y orientaciones sexuales incluidas en el +.

5. Nos gustaría aclarar que todas las formas de diversidad (p. ej., cultural, funcional, religiosa) merecerían igualmente un subapartado, pero en esta guía nos hemos centrado en aquellos colectivos con los que hemos podido trabajar en alianza a nivel comunitario. Por ello, al trabajar con la asociación DeFrente, hemos elegido desigualdad y violencias hacia personas LGBTQ+ como epítome de violencia hacia colectivos diversos y minorizados.

universitario (Nash, 2004); después, su matriculación fue creciendo gradualmente. En las últimas décadas, sin embargo, el acceso de las mujeres a la universidad ha incrementado de manera significativa.

En el curso 2023-2024, la universidad española registró un total de 1 762 459 estudiantes, de los cuales el 56,5% fueron mujeres; con una clara mayoría en Ciencias de la Salud, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas, y con minoría en Ingenierías y Arquitectura (Ministerio de Universidades, 2025). Sin embargo, aunque se asume un acceso igualitario, en el ámbito laboral siguen existiendo considerables desigualdades por razón de género en el seno de las instituciones de educación superior⁶. Para ello, es necesario abordar tres conceptos fundamentales (representados en la figura 2.2): techo de cristal (*glass ceiling*), suelo pegajoso (*sticky floor*) y fugas en la tubería (*leaky pipeline*).

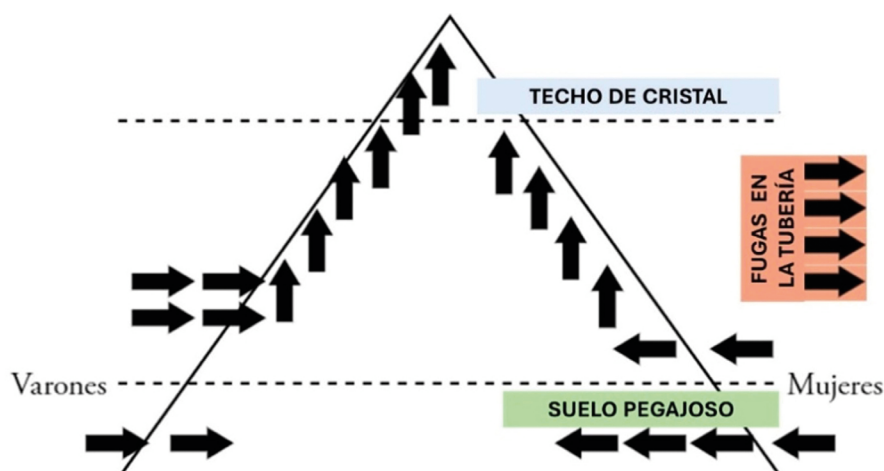
El término *techo de cristal* describe las barreras invisibles –pues son sutiles y difíciles de constatar– que impiden que las mujeres alcancen posiciones de mayor responsabilidad, liderazgo y remuneración en sus carreras profesionales, a pesar de sus calificaciones y logros (Guil, 2008). Este fenómeno es una manifestación de la discriminación sistémica en el lugar de trabajo que impide el avance de estas (Cotter *et al.*, 2021; Organización Internacional del Trabajo, 2019). De hecho, ha sido ampliamente evidenciado y denunciado en el ámbito científico y académico, donde se han identificado como causas los problemas de conciliación y la existencia de redes implícitas de poder masculino y sistemas de cooptación dentro de un contexto determinado históricamente por el patriarcado (Gallego-Morón y Matus-López, 2018; Guil, 2008; Segovia-Saiz *et al.*, 2021).

Como complemento, el *suelo pegajoso* se refiere a las condiciones y factores que mantienen a las mujeres en posiciones laborales de bajo nivel y mal remuneradas, impidiendo su movilidad laboral ascendente y su desarrollo en la esfera profesional y/o pública. Estas condiciones incluyen la brecha salarial, la falta de oportunidades de formación y desarrollo profesional y los estereotipos de género asociados al mercado laboral, añadido a las responsabilidades domésticas y la falta de conciliación (Booth *et al.*, 2003; Comisiones Obreras, 2017). Este concepto, junto al de *techo de cristal*, explica el fenómeno de la segregación y precariedad de gran parte de la mano de obra femenina (Huang *et al.*, 2017), especialmente en algunos sectores como la docencia universitaria o las fuerzas armadas. Consecuentemente, continúan siendo las mujeres las protagonistas de las ocupaciones vinculadas a los cuidados y la limpieza, marcadas por los bajos salarios, el tiempo parcial y malas condiciones laborales (Comisiones Obreras, 2017).

6. De manera general, la distribución del personal investigador según las categorías profesionales: (a) Profesorado Catedrático de Universidad; (b) Profesorado Titular de Universidad, Catedrático de Escuela Universitaria y Contratado Doctor; (c) Profesorado Ayudante Doctor; y, (d) Profesorado Ayudante y Personal Investigador en Formación.

Estos dos conceptos se completan con el de *fugas en la tubería*, que describe la pérdida gradual de mujeres a lo largo de la trayectoria educativa y profesional, especialmente en campos como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). A medida que avanzan en sus carreras, muchas mujeres abandonan estos campos debido a una combinación de factores personales y estructurales que las excluyen (Blickenstaff, 2005; National Science Foundation, 2021; Huang *et al.*, 2017). Siguiendo a Fernández (2020), algunos de los mayores «agujeros» por donde suceden dichas «fugas» son los estereotipos de género, la falta de referentes femeninos en ciertas áreas y la escasez de comprensión sobre las titulaciones y salidas profesionales, así como las expectativas sociales y familiares.

FIGURA 2.2. *TECHO DE CRISTAL, SUELO PEGAJOSO Y FUGAS EN LA TUBERÍA* (ADAPTADO DE GUIL, 2008)



El informe *Desigualdades de género en educación universitaria. Cifras básicas*, elaborado por el Ministerio de Universidades (2020), destaca que, aunque hace más de diez años que el número de mujeres en el sistema universitario español es superior al de varones, siguen existiendo diferencias de participación, sobre todo en la segregación por ramas de conocimiento. La distribución por sexos en las distintas ramas de enseñanza sigue siendo desigual. Asimismo, las diferencias por sexo de las plantillas del Personal Docente e Investigador (PDI) en los Organismos Públicos de Investigación (OPIs) y las universidades en el año 2018-2019 son todavía muy significativas; deviniendo el porcentaje en OPIs de un 42 % de mujeres frente al 58 % de hombres, y en grado A, 25 % de mujeres frente al 75 % de hombres. En las universidades, las mujeres representan, por un lado, el 36,3 % del funcionariado, siendo únicamente el 23,9 % del cuerpo de catedráticos/as y el 41,1 % del cuerpo de profesores y profesoras titulares.

Por otro lado, representan el 45,8 % del personal contratado, superando el 50 % en las plazas de profesorado ayudante doctor y sustituto.

Gallego-Morón y Matus-López (2018) ponen de manifiesto cómo las mujeres están insuficientemente representadas en relación con su proporción en las categorías más elevadas del Personal Docente e Investigador (PDI) universitario. Existe el doble de catedráticos que de catedráticas, disparidad mantenida desde 1997 hasta 2015. En su estudio, mencionan el informe «She Figures» de la Comisión Europea (2016), en el que se revela que, en 2013, solo el 21 % de las investigadoras de alto nivel en la Unión Europea eran mujeres, frente al 79 % de hombres. También reportan cómo la brecha de género aumenta en los niveles más altos de la carrera académica, donde corresponde a las mujeres el 45 % en el nivel C (profesorado ayudante y permanente laboral) frente al 55 % de los hombres, mientras que en el nivel A la diferencia alcanzaba los 58 puntos porcentuales.

Por otra parte, el *Informe ETAN* (2000) supuso un avance al reconocer sexismo y nepotismo para la ocupación de puestos por encima de procedimientos de contratación justos e igualitarios. Dentro de los estudios mencionados por Gallego-Morón y Matus-López (2018), destacan el de Jackson y O'Callaghan (2009) y el de Van der Lee y Ellemers (2015), que confirman la existencia de sesgos de género en la selección para becas y posiciones de alto nivel, favoreciendo a los candidatos masculinos.

Otros datos relevantes que recogen son que, en 2015, siendo las mujeres el 39,6 % del PDI, ocupaban solo el 21,6 % de las plazas de cátedra en universidades públicas. El 48,4 % del PDI era personal funcionario, con una representación femenina del 43,3 % frente al 51,8 % masculina. Además, subrayan cómo el *suelo pegajoso* dificulta el acceso de las mujeres graduadas a niveles iniciales de la carrera académica, con una mayor representación femenina en el nivel de ayudante de doctor/a (50,7 %).

Segovia *et al.* (2023) analizan el *techo de cristal* de las mujeres investigadoras en ciencias de la salud en España y afirman que, a pesar del incremento en la participación de las mujeres en la educación superior, la investigación y las posiciones académicas en los últimos 50 años, estas siguen predominando en roles menos estables, prestigiosos y remunerados. La segregación horizontal, atribuida a estereotipos de género en elecciones educativas y laborales, y la segregación vertical, resultado de la discriminación en el acceso y promoción en ciertos empleos, son factores clave en esta disparidad. Tanto el *techo de cristal* como el *suelo pegajoso* mantienen a las mujeres en una posición soterrada dentro de la universidad. En los puestos de liderazgo, la falta de representación femenina es evidente, particularmente en áreas históricamente dominadas por hombres, como la ciencia (Guil, 2008). La meritocracia, a menudo considerada un criterio neutral, no toma en cuenta las circunstancias personales, como la maternidad o el cuidado doméstico, a modo de obstáculos que crean desventajas para las mujeres (Gallego-Morón y Matus-López, 2018; Segovia *et al.*, 2021).

El *efecto de fuga* describe la disminución de mujeres en la carrera científica, sugiriendo que estas abandonan debido a las condiciones adversas. Por todo ello, las mujeres tienen que realizar mucho más esfuerzo para llegar al mismo puesto que sus compañeros varones. Además, en la etapa posterior al Doctorado, cuando se comienza a tener cierto éxito dentro de la academia, y que coincide con la edad fértil de las mujeres, es una práctica común postergar la maternidad. En los casos de quienes deciden ser madres, las reducciones de jornada y las excedencias son casi un imperativo para poder asumir esa tarea. Sin embargo, en este estudio se recoge las consecuencias negativas que estas situaciones conllevan, como la dificultad para avanzar en sus carreras profesionales y una merma en el salario. Por ejemplo, muchos de los requisitos para ascender en la carrera profesional del PDI, como estancias prolongadas de investigación y asistencia a congresos, presentan mayores dificultades para personas con responsabilidades familiares (Selma, 2019).

En el ámbito de la participación femenina en cargos directivos dentro de las universidades españolas, se evidencia un marcado desequilibrio en la representación de mujeres en puestos de autoridad. Esta descompensación puede atribuirse tanto al *techo de cristal* como a las *fugas en la tubería*, fenómenos que resultan en la disminución de la presencia femenina en los niveles superiores de la carrera académica, debido a una menor promoción y a una asignación desigual de recursos institucionales (Gallego-Morón y Matus-López, 2018; Segovia *et al.*, 2021). Estas barreras están vinculadas a desigualdades de género, por una parte, directamente relacionadas con la no conciliación como la división tradicional de roles, las dificultades para equilibrar la maternidad y el trabajo y la falta de coresponsabilidad; y, por otra parte, las discriminaciones estructurales basadas en prejuicios sexistas, a menudo inconscientes y profundamente enraizados. Además, la ausencia de mentoras y modelos femeninos en posiciones de alto nivel agrava la situación, ya que transmite a las investigadoras jóvenes la percepción de que no tienen lugar en los niveles superiores y que deben elegir entre el avance profesional y su vida personal (Morley, 2014; Van den Brink, 2012).

De acuerdo con Acale Sánchez y Sánchez Benítez (2020), a pesar de los avances políticos en Europa y España, la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo, que estableció la creación de Unidades de Igualdad en las universidades para promover la igualdad de género, ha tenido un impacto limitado. Aunque esta medida representó un avance y un aumento significativos para las políticas de igualdad en la educación superior, los logros han sido escasos debido a un débil compromiso institucional, falta de recursos económicos y ausencia de personal técnico y directivo con experiencia en género. En este escenario, los Planes de Igualdad tienen el potencial de coordinar y estructurar de manera coherente las diversas iniciativas que las universidades emprendan para lograr la equidad en la educación superior, combatiendo fenómenos como el *techo de cristal*, el *suelo pegajoso* o las *fugas en la tubería*.

PARA TRABAJAR EN EL AULA LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN EL ÁMBITO LABORAL (UNIVERSITARIO)



Vídeo: Ana Guil Bozal, Catedrática en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, nos introduce en este vídeo las numerosas desigualdades que sufren las mujeres en la Universidad y el Sistema de Ciencia y Tecnología. Ana, desde su experiencia personal como mujer feminista y catedrática experta en el estudio de fenómenos como el *techo de cristal*, nos ayuda a

reflexionar sobre las desigualdades de género en el sistema universitario, así como posibles soluciones.

Objetivos y competencias a alcanzar:

- Identificar las desigualdades de género existentes en el ámbito universitario y en el Sistema de Ciencia y Tecnología.
- Comprender conceptos clave como el *techo de cristal* y su impacto en la carrera profesional de las mujeres en la universidad.
- Reflexionar sobre la importancia de implementar medidas para la equidad de género en el entorno académico y científico.
- Repensar estrategias para reducir la brecha de género en el ámbito universitario.
- Desarrollar competencias como pensamiento crítico y análisis estructural, empatía, conciencia social, capacidad de análisis y aplicación a contextos cercanos, especialmente en la universidad.

2.2. Acoso sexual

El acoso sexual en España constituye un problema de gran envergadura que impacta sobre diversos ámbitos, tales como el laboral, el educativo y el social, y afecta a una proporción significativa de la comunidad académica. La Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres define el acoso sexual como «cualquier comportamiento verbal o físico de naturaleza sexual que tenga el propósito o produzca el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, degradante u ofensivo» (BOE, 2007). Similarmente, la Organización Mundial de la Salud (2002) lo define como «cualquier conducta verbal, no verbal o física de naturaleza sexual no deseada que tenga el propósito o efecto de atentar contra la dignidad de una persona».

Este problema afecta de manera desproporcionada a las personas de géneros marginalizados, en particular a las mujeres, y a menudo tiene su origen en

desequilibrios de poder y desigualdades de género. Se trata de manifestaciones de violencia, como la atención sexual no deseada, el acoso por razón de sexo y la coacción sexual, y deben considerarse hechos de extrema gravedad al constituirse como manifestaciones del comportamiento sexista del sistema patriarcal que rige el mundo (Benya, 2018; Boivin *et al.*, 2023; Shad *et al.*, 2023), lo que se traduce, no solo en discriminación y desigualdad entre géneros, sino también en el tejido de las relaciones sociales y culturales.

El acoso sexual se manifiesta de diversas formas que pueden categorizarse en varios tipos, como (1) verbal, que incluye comentarios inapropiados, insinuaciones sexuales, bromas de contenido sexual y propuestas indecentes (Fitzgerald, 1993); (2) físico, que abarca cualquier contacto no deseado de naturaleza sexual, como tocamientos, abrazos forzados o cualquier otra forma de contacto no consentido (Willness *et al.*, 2007); (3) no verbal o visual, que se refiere a gestos, miradas lascivas y la exposición a material de contenido sexual sin el consentimiento de la persona afectada (Bondestam y Lundqvist, 2020); y (4) ambiental, que implica la creación de un entorno laboral o educativo hostil o intimidante a través de conductas de naturaleza sexual (Fitzgerald *et al.*, 1997).

El acoso sexual en las universidades ha sido durante mucho tiempo un tema tabú, pero investigaciones recientes se han propuesto romper el silencio y arrojar luz sobre este problema crítico (Vidu *et al.*, 2014). Siguiendo a Kelley y Parsons (2000), este continúa siendo un problema persistente en el ámbito académico, dado que entre el 20 % y el 40 % de las mujeres universitarias y graduadas experimentan algún tipo de acoso sexual. Otro estudio desarrollado en una universidad estadounidense de prestigio reveló que más del 50 % del personal (PDI y PTGAS) y entre el 20 % y el 50 % del alumnado reportaron situaciones de acoso sexual; además, el 60 % de las estudiantes de posgrado habían sido acosadas sexualmente por un profesor (Benya *et al.*, 2018).

Investigaciones recientes en España han evidenciado mayores tasas de prevalencia de este problema (Bodelón, 2019); por ejemplo, evidenciando cómo un 62 % de las estudiantes encuestadas habían sufrido algún tipo de acoso sexual durante sus estudios (Rodríguez y Ramírez, 2020). En la misma línea, el proyecto «Violencia contra las mujeres: consecuencias para su bienestar psicosocial» (2023) de la Universidad de Granada, está investigando el acoso sexual en varias universidades españolas. En una encuesta realizada entre el alumnado, PTGAS y PDI de su universidad, aproximadamente el 60 % de los/as encuestados/as reportó haber sido víctima de acoso sexual (Granada Hoy, 2023). Sin duda, es particularmente preocupante, dado que los efectos perjudiciales que tales hechos pueden tener en la satisfacción laboral, la salud mental y física y las trayectorias profesionales de las personas son graves.

Entre los factores que facilitan el acoso sexual, se incluyen las condiciones de trabajo precarias, las estructuras de poder jerárquicas, la normalización de la violencia de género, la masculinidad académica tóxica, la cultura del

silencio y la falta de liderazgo e intervención eficaces en cuanto a mecanismos de denuncia y protección de las víctimas (Fernández, 2019; Vidu *et al.*, 2018). En este sentido, los informes revelan que, a pesar de las políticas de igualdad y las normativas contra el acoso, muchas víctimas temen represalias o sienten que sus denuncias no serán tomadas en serio, lo cual contribuye a la infrarrepresentación de estas violencias (Pérez, 2021).

El acoso sexual en las universidades no solo afecta al bienestar emocional y académico de las víctimas o supervivientes, sino que también perpetúa dinámicas de desigualdad y violencia en el entorno educativo. Todo ello alerta de la necesidad de una revisión exhaustiva de las políticas institucionales y de la implementación de medidas para su erradicación y prevención, así como reconsiderar las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje y de convivencia (Gómez, 2022).

Expuesto lo anterior, es importante resaltar que ciertos colectivos son particularmente vulnerables al acoso sexual. Las mujeres, especialmente las que pertenecen a colectivos minorizados por cuestiones étnico-raciales, de diversidad funcional o personas LGBTQ+, así como trabajadoras jóvenes, son los grupos más susceptibles a este tipo de violencia (Bondestam y Lundqvist, 2020; Fernández, 2019; Granada Hoy, 2023; Waldo, 1999).

PARA TRABAJAR EN EL AULA EL ACOSO SEXUAL



Vídeo: Antonia Ávalos, presidenta de la asociación Mujeres Supervivientes y miembro de la Red de Mujeres Latinoamericanas y del Caribe, es un ejemplo de resistencia feminista frente la desigualdad por razón de género y, en particular, frente al acoso sexual (dentro y fuera de la universidad). Como podemos ver en el vídeo, Antonia, desde su experiencia encarnada como mujer

migrante –entre otros de sus elementos identitarios– nos ayuda a comprender que las estrategias de defensa y lucha contra el sistema patriarcal y sexista, que cosifica y trata de controlar a las mujeres, debe contener una epistemología feminista. Asimismo, nos plantea cómo debemos ir de lo personal a lo colectivo para combatir las violencias hacia las mujeres, puesto que es de manera relacional donde se identifican las situaciones de acoso y desde donde pueden combatirse.

Objetivos y competencias a desarrollar:

- Comprender el acoso sexual como una manifestación de la violencia de género dentro y fuera del ámbito universitario.
- Reflexionar sobre la importancia de una perspectiva feminista en la lucha contra el acoso y otras formas de violencia machista.

- Analizar el impacto del acoso sexual en las mujeres, especialmente en aquellas que enfrentan múltiples discriminaciones, como las mujeres migrantes.
- Explorar estrategias colectivas para identificar, prevenir y combatir el acoso sexual en la universidad y otros espacios.
- Desarrollar competencias como pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional, empatía, conciencia social, capacidad de análisis y aplicación a contextos cercanos, especialmente en la universidad.

2.3. Heterosexismo y discriminación a mujeres LGBTQ+

En los últimos años, muchos países han mejorado la protección y el reconocimiento de los derechos de la población LGBTQ+. En España, por ejemplo, se permite el matrimonio igualitario, la adopción homoparental y la autodeterminación de género para personas trans, y se han prohibido las «terapias de conversión». Sin embargo, la igualdad y la inclusión aún están lejos de alcanzarse, registrándose un aumento preocupante de discursos de odio y ataques contra estos colectivos –a pesar de que la mayoría no se denuncian–. De acuerdo con un informe de 2023 de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+), un 29 % de las personas de este colectivo, en los últimos cinco años, ha sufrido violencia por serlo. Los datos demuestran que son las personas trans quienes soportan mayor porcentaje de violencia, un 58,3 %, seguido de las mujeres lesbianas con un 47,1 %, los gays con 19,7 % y otras personas no binarias y asexuales, que oscilan entre el 24 y el 30 %. En consecuencia, es fundamental analizar las causas de la discriminación y desigualdad que sufren las personas LGBTQ+ para poder combatirla y erradicarla.

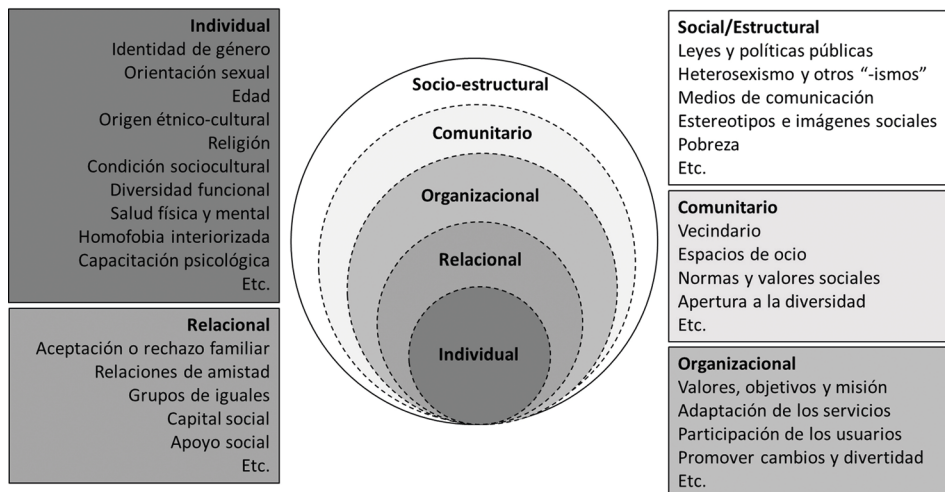
La discriminación basada en la identidad de género u orientación sexual es un fenómeno complejo, con profundas raíces sociales y culturales que se manifiesta en múltiples niveles, y tiene consecuencias negativas significativas (Garrido y Zaptsi, 2021). Numerosos estudios han demostrado que las raíces de la discriminación hacia personas LGBTQ+ se basan en el heterosexismo (Herek, 1992; Russel y Bohan, 2007), definido como «el sistema ideológico que niega, denigra y estigmatiza cualquier forma no heterosexual de comportamiento, identidad, relación o comunidad» (Herek, 1995: 321).

El heterosexismo se manifiesta de dos formas principales (Herek, 1992): cultural y psicológica. El primero ataca a las personas LGBTQ+ a través de la cultura, las instituciones y las estructuras sociopolíticas, como el sistema legal, la religión, la educación, la sanidad y los medios de comunicación, entre otros. No en vano, 37 Estados miembros de Naciones Unidas (35 % en total) criminalizan los actos consentidos entre personas del mismo sexo, mientras que los discursos de odio y los estereotipos sobre las minorías sexuales y de género

son frecuentes, incluso en los países que las protegen (Mendos, 2019). En segundo lugar, el heterosexismo psicológico se basa en actitudes, emociones y comportamientos que mantienen la discriminación hacia colectivos LGBTQ+. Esta opresión puede llevar a la homofobia interiorizada, desarrollando una autopercepción negativa y no merecedora de respecto o derechos, la cual genera estrés, vergüenza e invisibilidad social (Szymansky *et al.*, 2008; Newcomb y Mustanski, 2010).

Además, estas formas de heterosexismo afectan a las personas LGBTQ+ de forma diferencial, según la presencia o ausencia de determinados factores a niveles individual, relacional, organizacional, comunitario y sociopolítico (ver figura 2.3); por ejemplo, según la edad, la aceptación de familiares y amigos, los valores de la organización donde estudia o trabaja, la apertura a la diversidad del barrio, la legislación y las políticas públicas.

FIGURA 2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN COLECTIVOS LGBTQ+
(ADAPTADO DE GARRIDO Y ZAPTSI, 2021)



Concretamente, poniendo el foco en las mujeres LGBTQ+, según un estudio de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, el 55 % de estas han experimentado algún tipo de violencia o acoso en su vida (FRA, 2020). Por ello, es trascendental conocer cómo el heterosexismo se manifiesta diferencialmente según el colectivo al que pertenezcan –además de sus otros múltiples ejes identitarios– (Garrido y Morales, 2014). Así, en la lesbofobia, el heterosexismo entra en intersección con la misoginia (odio o menosprecio hacia las mujeres), lo que resulta en una doble discriminación que puede manifestarse en una mayor falta de visibilidad, minusvaloración, exclusión social,

violencia, cosificación y acoso sexual. La bifobia supone la negación de la bisexualidad como una orientación válida y la creencia de que las personas deben ser exclusivamente heterosexuales o homosexuales, lo cual también lleva a las mujeres bisexuales a una mayor invisibilización y minusvaloración. La transfobia afecta a aquellas personas que no se ajustan a las normas de género tradicionales y a las identidades que no encajan exclusivamente en categorías heteronormativas, como heterosexual o cisgénero (p. ej., transexuales, transgénero, no binarias o de género fluido) y se suele expresar de formas violentas como el acoso, la patologización, la negación de derechos y acceso a servicios y la exclusión social.

No obstante, al igual que el sexismo, el heterosexismo no actúa únicamente sobre los colectivos LGBTQ+, sino sobre toda la población. Castiga aquellos comportamientos que desafían las rígidas normas del sexo-género-sexualidad (Garrido y Morales, 2014). Por ejemplo, a los chicos sin una expresión marcadamente masculina o a las mujeres que no siguen los roles sociales de género. Por ello, además de respetar los derechos humanos de todas las personas, independientemente de su orientación sexual o identidad de género⁷ –es fundamental erradicar el heterosexismo (Cabral *et al.*, 2007), tanto a nivel estructural como institucional y cotidiano–.

Entre las instituciones, las universidades representan un escenario importante, generando conocimiento y abogando por la justicia social global, así como promoviendo valores de ciudadanía a estudiantes que puedan ser líderes efectivos en nuestras sociedades (Garrido *et al.*, 2021; Mitchell y Soria, 2017). Sin embargo, aunque las universidades han sido la cuna de la investigación sobre las diversidades sexuales y de género, no son contextos especialmente amigables con el colectivo LGBTQ+ (D'Augelli, 2006; Renn, 2020). Existe una falta de inclusión de las cuestiones respecto a este colectivo en los planes de estudio (Burnes y Stanley, 2017; Rankin *et al.*, 2019), así como en las prácticas afirmativas e inclusivas (IPsyNet, 2018; Garrido *et al.*, 2021).

Concretamente en España, el estudio de Penna (2015), «Homofobia en las aulas universitarias», revela altos niveles de heterosexismo en la educación superior y su correlación con factores como el sexo masculino, la religión católica, el aislamiento social y las ideologías conservadoras. Esto, además, genera continuidad en los resultados obtenidos en niveles de educación secundaria y primaria (GLSEN, 2021; Platero y Gómez, 2007; Pichardo, 2009).

7. Además, es de señalar que la diversidad sexual y de género es cada vez más frecuente entre la población, según una encuesta llevada a cabo en junio de 2024 en 26 países por Ipsos Global Advisor. Con el objetivo de analizar la situación actual de las personas LGBTQI+, concluye que un nada despreciable 9 % de la población mundial se declara parte de este colectivo, porcentaje que, en el caso de España, aumenta hasta el 14 %, siendo el segundo país por detrás de Brasil, con un 15 %.

Asimismo, según el estudio «Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings From the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain» (Jensen, 2023), aproximadamente el 8 % de las mujeres reportaron haber sufrido discriminación debido a su identidad sexual, el 10 % indicaron haber sido víctimas de discriminación relacionada con su identidad de género y el 12 % reportaron haber experimentado discriminación debido a su orientación sexual. En este contexto, se han identificado como causas significativas de la violencia: la existencia de estructuras de poder que privilegian a los hombres sobre las mujeres y a los colectivos cis-heterosexuales frente a los LGBTQ+, la naturalización y aceptación de la violencia, la hostilidad hacia las víctimas, la persistencia de estereotipos sexistas y heterosexistas, la falta de identificación y reconocimiento de las situaciones violentas y la carencia de denuncias. Por otra parte, los resultados de este estudio subrayan dos cuestiones alarmantes. Primero, que la violencia contra las mujeres –especialmente contra aquellas que pertenecen a colectivos minorizados– en las universidades, en ocasiones, proviene de las propias instituciones, a través de prácticas para ejercer control mediante la fuerza, la coerción, el abuso o el silenciamiento. Por ejemplo, se señala cómo la misoginia y el heterosexismo se manifiestan en los planes de estudio y en las discusiones en clase. En una línea similar, Romero y Abril (2008) destacan la escasez de recursos didácticos y asignaturas sobre diversidad afectivo-sexual en la formación del profesorado. Finalmente, se denuncia que las universidades perpetúan la discriminación a través de dinámicas de poder que generan un ambiente permisivo hacia la violencia y escasa acción institucional para prevenirla o erradicarla, fomentando el silencio y la falta de solidaridad hacia las víctimas (Valls *et al.*, 2016).

Todo ello, genera un impacto negativo en el bienestar e integración del alumnado LGBTQ+ (Garrido *et al.*, 2021). En este sentido, el estudio «Heterosexism, Depression and Campus Engagement Among LGBTQ College Students» (2017) encontró que las estudiantes lesbianas y bisexuales reportaron mayores niveles de depresión asociados a la victimización por orientación sexual en comparación con hombres gays y bisexuales. No obstante, es importante resaltar que la mayoría de las personas LGBTQ+ afrontan estas dificultades de forma positiva y saludable, poniendo en valor su gran capacidad de resiliencia y numerosas formas de resistencia de dichos colectivos (Garrido y Zapsi, 2021).

PARA TRABAJAR EN EL AULA EL HETEROSEXISMO Y DISCRIMINACIÓN A MUJERES LGBTQ+



Vídeo: Irene Navarro Franco, presidenta de De-Frente y de la Federación Plataforma del Orgullo de Andalucía, nos adentra desde su voz y la de sus compañeras en cómo afecta el heterosexismo a las mujeres LGBTQ+, a diferentes niveles y desde una perspectiva interseccional. En este vídeo, tras narrarnos su experiencia personal, sostiene que se ha utilizado al colectivo con fines políticos en una sociedad polarizada y convirtiéndolo en una diana ideológica, caldo de cultivo de discursos y delitos de odio. Por ello, nos insta a luchar en pro de los derechos humanos y la diversidad, poniendo en valor el asociacionismo y la creación de redes comunitarias de solidaridad y lucha.

Objetivos y competencias a desarrollar:

- Comprender el concepto de heterosexismo y sus impactos en la vida de las mujeres LGBTQ+ desde una perspectiva interseccional.
- Reflexionar sobre cómo la discriminación hacia las mujeres LGBTQ+ se manifiesta en diferentes ámbitos, incluyendo el universitario.
- Analizar el uso político y la instrumentalización del colectivo LGBTQ+ en contextos de polarización y discursos de odio.
- Valorar la importancia del asociacionismo y las redes comunitarias como herramientas de lucha y resistencia frente a la discriminación.
- Desarrollar competencias como el pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional, empatía, conciencia social, capacidad de análisis y aplicación a contextos cercanos, especialmente en la universidad.

3. REFERENCIAS

- ACALE, M. y SÁNCHEZ BENÍTEZ, C. (eds.). (2020). *Brecha de género y universidad: Dos realidades que se retroalimentan*. Albacete: Bomarzo.
- ANZALDÚA, G. (1988). La Prieta. En Moraga, C. y Castillo, A. (eds.), *Esta puente, mi espalda*. San Francisco: ISM Press, 156-168.
- ASTAÍZA, A. (2016). Situación actual de los tratamientos psicológicos para la homosexualidad. *Revista de Psicología (Universidad de Antioquía)*, 8(2), 173-194. <https://doi.org/10.17533/udea.rpsua.v8n2a10>
- BENYA, F. F., JOHNSON, P. A. y WIDNALL, S. E. (2018). *Sexual Harassment of Women: Climate, Culture, and Consequences in Academic Sciences, Engineering, and Medicine*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24994>
- BLICKENSTAFF, J. C. (2005). Women and science careers: leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>
- BODELÓN, E. (2019). La respuesta institucional al acoso sexual en las universidades españolas. *Revista de Estudios de Género y Feministas*, 2(1), 45-63.
- BOIVIN, J., TÄUBER, S., BEISIEGEL, M., KELLER, F. y HERING, J. (2023). Sexism in academia is bad for science and a waste of public funding. *Nature Reviews. Materials*, 9, 1-3. <https://doi.org/10.1038/s41578-023-00624-3>
- Ley Orgánica 3 de 2007. Para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. 22 de marzo de 2007. BOE-A-2007-6115 <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/>
- conBondestam, F. y Lundqvist, M. (2020). Sexual harassment in higher education – a systematic review. *European Journal of Higher Education*, 10(4), 397-419. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1729833>
- BOOTH, A. L., FRANCESCONI, M. y FRANK, J. (2003). A Sticky Floors Model of Promotion, Pay, and Gender. *European Economic Review*, 47(2), 295-322. [https://doi.org/10.1016/S0014-2921\(01\)00197-0](https://doi.org/10.1016/S0014-2921(01)00197-0)
- BRAH, A. y PHOENIX, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5(3), 75-86.. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- BURNES, T. R. y STANLEY, J. L. (2017). *Teaching LGBTQ psychology: Queering innovative pedagogy and practice*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000015-000>
- CABRAL, M., CARPENTER, M., EHRT, J., KARA, S., NARRAIN, A., PATEL, P., SIDOTI, C. y TABENGWA, M. (2007). *Principios de Yogyakarta*. <https://yogyakartaprin-ciples.org/principles-sp/>
- CARBADO, D. W., CRENSHAW, K. W., MAYS, V. M. y TOMLINSON, B. (2013). Intersectionality: Mapping the Movements of a Theory. *Du Bois Review*:

- Social Science Research on Race*, 10(2), 303-312. <http://doi:10.1017/S1742058X13000349>.
- Comisión Europea (2001). *Science polices in the European Union: Promoting excellence through mainstreaming gender equality*. Informe ETAN, Comisión Europea. <https://www.senc.es/normativas/>
- Confederación Sindical de CCOO (2017). *Brecha Salarial: El peaje de la discriminación*. https://www.ccoo.es/noticia:235183--2017_Brecha_salarial_El_peaje_de_la_discriminacion
- COTTER, D. A., HERMSEN, J. M., OVADIA, S. y VANNEMAN, R. (2001). The Glass Ceiling Effect. *Social Forces*, 80(2), 655-681. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0091>
- CRENSHAW, K.W. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- D'AUGELLI, A. R. (2006). Coming out, visibility, and creating change: Empowering lesbian, gay, and bisexual people in a rural university community. *American Journal of Community Psychology*, 37(3-4), 203-210. <https://doi.org/10.1007/s10464-006-9043-6>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+) (2023). *Estado del odio: Estado LGTBI+ 2023*. Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (FELGTBI+). <https://felgtbi.org/que-hacemos/investigacion/>
- Fernández, E. (2019). El acoso sexual en las universidades: Un análisis de las políticas de prevención y los mecanismos de denuncia. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17(2), 215-230. <https://doi.org/10.17979/reic.2019.17.2.4575>.
- FERNANDEZ, L. (18 de febrero de 2020). ¿Por dónde perdemos a las científicas? El mayor 'agujero' es el de la confianza. *The conversation*. <https://theconversation.com/por-donde-perdemos-a-las-cientificas-el-mayor-agujero-es-el-de-la-confianza-131713>
- FITZGERALD, L. F. (1993). Sexual harassment: Violence against women in the workplace. *American Psychologist*, 48(10), 1070-1076. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.10.1070>
- FITZGERALD, L. F., DRASGOW, F., HULIN, C. L., GELFAND, M. J. y MAGLEY, V. J. (1997). Antecedents and consequences of sexual harassment in organizations: A test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology*, 82(4), 578-589. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.4.578>
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *A long way to go for LGBTI equality*. Technical report. <https://fra.europa.eu/en/publication/2020/long-way-go-lgbti-equality-technical-report>
- FRANCISCO AMAT, A. y MOLINER MIRAVET, L. (2018). Ahora me siento más fuerte. Estrategias de lesbianas y bisexuales para una vida vivible. *Athenea*

- Digital*, 18(2), e2001. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2001> Frías, M.D. (2005). Familias homoparentales, en Simonis, A. (ed.), *Educación en la diversidad*. Barcelona: Alerta, 61-80.
- GALLEGO-MORÓN, N. y MATUS-LÓPEZ, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 209-229. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- GARRIDO, R. y DOMÍNGUEZ, Z. M. (2014). Una aproximación a la Homofobia desde la Psicología. Propuestas de Intervención. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(1), 90-115. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/150>
- GARRIDO, R., PRADO, M. A. y CHAPARRO, R. (2021). Diversity and Equity in Ibero-American Universities: An Ecological Analysis and Proposals for Action-Research from Psychology. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6(31). <https://doi.org/10.1002/casp.2519>
- GARRIDO, R. y ZAPTSI, A. (2021). Contributions of the Liberating Community Psychology Approach to Practice and Research on Sexual and Gender Diversity, en R. A. Chaparro y M. A. M. Prado (eds.), *Latinx Queer Psychology: Contributions to the Study of LGBTIQ+, Sexual and Gender Diversity Issues*. Switzerland: Springer, 7-24.
- GARRIDO, R. y ZAPTSI, A. (16 de mayo de 2022). Cinco claves para acabar con los comportamientos homófobos (o heterosexistas). *The conversation*. <https://theconversation.com/cinco-claves-para-acabar-con-los-comportamientos-homofobos-o-heterosexistas-182056>
- Gobierno de España (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). *Gaceta de Madrid* (1710) [Archivo PDF]. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- GÓMEZ, R. (2022). Estrategias para la prevención del acoso sexual en universidades españolas: Un enfoque desde la igualdad de género. *Revista de Estudios de Género y Sexualidad*, 5(1), 55-72. <https://doi.org/10.38224/regsg.2022.5.1.287>
- Granada Hoy (12 de agosto de 2023). Radiografía del acoso sexual en la Universidad de Granada: "No son conscientes de los comportamientos hasta que son explícitos". *Granada Hoy*. https://www.gradahoy.com/granada/Radiografia-acoso-sexual-Universidad-Granada_0_1816618569.html
- GUIL, A. (2008). Mujeres y ciencia: techos de cristal. *Eccos-Revista Científica*, 10(1), 213-232. <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i1.1056>
- HEREK, G. M. (1992). The social context of hate crimes: Notes on cultural heterosexism, en Herek, G. M. y Berrill, K. T. (eds.), *Hate crimes: Confronting violence against lesbians and gay men*. Newbury Park: Sage Publications, 89-104.

- HEREK, G. M. (1995). Psychological heterosexism in the United States, en D'Augelli, A. R. y Patterson, C. J. (eds.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives*. Oxford University Press, 321-346.
- HUANG, J., GATES, A. J., SINATRA, R. y BARABÁSI, A. L. (2020). Historical comparison of gender inequality in scientific careers across countries and disciplines. *PNAS*, 117(9), 4609-4616. <https://doi.org/10.1073/pnas.1914221117>
- Ipsos (2024). *Orgullo LGBT+ 2024: Una encuesta de Ipsos Global Advisor en 26 países* [Archivo PDF]. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-06/Informe%20Global%20Ipsos%20-%20Orgullo%20LGBT%202024.pdf>.
- International Psychology Network for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Intersex Issues (2018). *IPsyNet statement on LGBTQ+ concerns* [Archivo PDF]. <https://www.apa.org/ipsynet/advocacy/policy/statement-english.pdf>
- Ley 16 de 1970. Sobre peligrosidad y rehabilitación social. 6 de agosto de 1970. BOE-A-1970-854.
- Ley 77 de 1978. De modificación de la Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social y de su Reglamento. 27 de diciembre de 1978. BOE-A-1979-700.
- JENSEN, M. A. (2023). Queering learning and leadership in higher education. *Higher Education*, 87(4), 1177-1184. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01044-6>
- KELLEY, M. L. y PARSONS, B. (2000). Sexual harassment in the 1990s: A university-wide survey of female faculty, administrators, staff, and students. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 548-568. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778852>
- KULICK, A., WERNICK, L. J., WOODFORD, M. R. y RENN, K. (2017). Heterosexism, depression, and campus engagement among LGBTQ college students: Intersectional differences and opportunities for healing. *Journal of Homosexuality*, 64(8), 1125-1141. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1242333>
- LÓPEZ-FRANCÉS, I., VIANA-ORTA, M. I. y SÁNCHEZ-SÁNCHEZ, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.265811>.
- MATTSSON, T. (2013). Intersectionality as a useful tool: Anti-oppressive social work and critical reflection. *Sage Journal*, 29(1). <https://doi.org/10.1177/0886109913510659>
- MCLAUGHLIN, H., UGGEN, C. y BLACKSTONE, A. (2017). The economic and career effects of sexual harassment on working women. *Gender & Society*, 31(3), 333-358. <https://doi.org/10.1177/0891243217704631>

- MECD (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016* [Archivo PDF]. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2022/10/Datos_y_Cifras_2015-2016.pdf
- MENDOS, L. R. (2019). State-sponsored homophobia 2019. *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA)* [Archivo PDF]. https://ilga.org/downloads/ILGA_State_Sponsored_Homophobia_2019.pdf
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2017). *Científicas en cifras 2017* [Archivo PDF]. https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Ministerio/FICHEROS/UMYC/Cientificas_cifras_2017.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1910). *Real Orden de 8 de marzo de 1910, permitiendo el acceso de las mujeres a la universidad* [Archivo PDF]. Boletín Oficial del Estado, (67). 8 de marzo de 1910. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1910/03/09/pdfs/GMD-1910-68.pdf>
- Ministerio de Universidades (2025). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2024-2025*. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol0.html>
- Ministerio del Interior (2023). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España durante el año 2022* [Archivo PDF]. https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria-de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2022/Informe_Evolucion_delitos_odio_2022.pdf
- MITCHELL, T. D. y SORIA, K. M. (eds.). (2017). *Educating for citizenship and social justice: Practices for community engagement at Research Universities*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- MORLEY, L. (2014). Lost leaders: Women in the global academy. *Higher Education Research & Development*, 33(1), 114-128. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864611>
- MORRISON, A.M., WHITE, R.P. y VAN VELSOR, E. (1987). *Breaking the glass ceiling: Can women reach the top of America's largest corporations?* New York: Addison-Wesley.
- NASH, M. (2004). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Barcelona: Alianza Editorial.
- National Science Foundation (NSF) (2021). *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering*. <https://nces.nsf.gov/pubs/nsf21321/>
- NEWCOMB, M. E. y MUSTANSKI, B. (2010). Internalized homophobia and internalizing mental health problems: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(8), 1019-1029. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.07.003>
- ONNETTI, M., FRANCO, O., LIGERO, J. A. y PORTA, A. (eds.). (2018). *Estudio sobre el acoso sexual, acoso sexista, acoso por orientación sexual y acoso por identidad y expresión de género en la Universidad Complutense de Madrid* [Archivo PDF]. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.>

- [es/data/cont/media/www/pag-3331/Estudio%20Acoso%20Complutense Means%20Evaluaci%C3%B3n_2018.pdf](https://data/cont/media/www/pag-3331/Estudio%20Acoso%20Complutense%20Means%20Evaluaci%C3%B3n_2018.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2015). *La discriminación en el trabajo por motivos de orientación sexual e identidad de género: Resultados del proyecto PRIDE de la OIT* [Archivo PDF]. Servicio de Género, Igualdad y Diversidad (GED). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--gender/documents/briefingnote/wcms_380831.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2 de octubre de 2019). *Más allá del techo de cristal: Por qué las empresas necesitan a las mujeres en puestos directivos*. <https://www.ilo.org/es/resource/article/mas-alla-del-techo-de-cristal-por-que-las-empresas-necesitan-las-mujeres-en>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2010). *Preventing intimate partner and sexual violence against women: taking action and generating evidence*. Organización Mundial de la Salud.
- PENNA, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181-202. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6445>
- PÉREZ, A. (2021). Violencia sexual en el ámbito universitario: Desafíos en la denuncia y la protección de las víctimas. *Educación y Diversidad*, 12(3), 233-247. <https://doi.org/10.23855/edudiv.2021.12.3.234>.
- POUSHTER, J. y KENT, N. (25 de junio de 2020). The Global Divide on Homosexuality Persists. But increasing acceptance in many countries over past two decades. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/global/2020/06/25/global-divide-on-homosexuality-persists/>
- PICHARDO, J. (2009b). *Adolescentes ante la diversidad sexual: Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- PLATERO, R. y GÓMEZ, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Madrid: Talasa.
- POSADA, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 147-158. <https://doi.org/10.6018/daimon/190041>
- RANKIN, S., GARVEY, J. y DURÁN, A. (2019). A retrospective of LGBT issues on US college campuses: 1990-2020. *International Sociology*, 34(4), 435-454. <https://doi.org/10.1177/0268580919851429>
- RENN, K. A. (2020). Success for LGBT college and university students, en Crimmins, G.(Ed.), *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy: higher education, aspiration and inequality*. Switzerland: Palgrave, 183-197.
- RODÓ-ZÁRATE, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones* (C. Barrial, Trad.). Barcelona: Editorial Bellaterra.

- RODRÍGUEZ, A. y RAMÍREZ, M. (2020). Estudio sobre el acoso sexual en la Universidad Complutense de Madrid. *Cuadernos de Investigación en Igualdad y Bienestar*, 5(2), 101-120.
- ROMERO, A. y ABRIL, F. (2018). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2782158>
- RUSSELL, G. M. y BOHAN, J. S. (2007). Liberating psychotherapy: Liberation psychology and psychotherapy with LGBT clients. *Journal of Gay & Lesbian Psychotherapy*, 11(3-4), 59-75. https://doi.org/10.1300/J236v11n03_04
- SEGOVIA SAIZ, C., BRIONES VOZMEDIANO, E., TOMAS MATEOS, J., GONZÁLEZ MARÍA, E. y GEA SÁNCHEZ, M. (2023). El techo de cristal de las mujeres investigadoras en ciencias de la salud en España. *Feminismo/s*, 42, 385-412. <https://doi.org/10.14198/fem.2023.42.14>
- SELMA PENALVA, A. (2019). La discriminación por maternidad y conciliación en el ámbito universitario. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 4(2), 132-153. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4768>.
- SHAD, F., KHAN, A., ULLAH, M. y NADIR, F. (2023). Exploring sexual harassment and students' academic performance: A case study of business schools of Peshawar City. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 417-426. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.250>
- SEGOVIA-SAIZ, C., BRIONES-VOZMEDIANO, E., PASTELLS-PEIRÓ, R., GONZÁLEZ-MARÍA, E. y GEA-SÁNCHEZ, M. (2021). Techo de cristal y desigualdades de género en la carrera profesional de las mujeres académicas e investigadoras en ciencias biomédicas. *Gaceta Sanitaria*, 34, 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.10.008>
- SHAD, S., KHAN, M., ULLAH, H. y NADIR, M. (2023). Exploring sexual harassment and students' academic performance: A case study of business schools of Peshawar City. *Journal of Social Sciences Review*, 3(1), 417-426. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.250>
- SZYMANSKI, D.M., KASHUBECK-WEST, S. y MEYER, J. (2008). Internalized Heterosexism: Measurement, Psychosocial Correlates, and Research Directions. *The Counseling Psychologist*, 36(4), 525-574. <https://doi.org/10.1177/0011000007309489>
- UNIGUAL. (2018-2021). *Políticas de igualdad en la universidad española (Identificación: FEM2017-84004-R)*. Agencia Estatal de Investigación. <https://doi.org/10.13030/5011000110033>
- UniSAFE (4 de junio de 2024). *Facts and figures*. UniSAFE. <https://unisafe-toolkit.eu/facts-and-figures/>
- VALLS, R., PUIGVERT, L., MELGAR, P. y GARCIA-YESTE, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings from the First Study of Violence

- Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519-1539. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>
- VAN DEN BRINK, M. y BENSCHOP, Y. (2012). Slaying the seven-headed dragon: The quest for gender change in academia. *Gender, Work & Organization*, 19(1), 71-92. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2011.00566.x>
- Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social (13 de abril de 2023). *Proyecto de investigación sobre acoso sexual en la UGR*. Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social. <https://viics.ugr.es/informacion/noticias/proyecto-investigacion-acoso-sexual-la-ugr>
- VIDU, A., ROBLES, V. y DAZA, L. (2014). Gender equality policies in Spanish universities: Changes and challenges. *Gender and Education*, 26(7), 724-740. <https://doi.org/10.1080/09540253.2014.934879>
- WALDO, C. R. (1999). Working in a majority context: A structural model of heterosexism as minority stress in the workplace. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.2.218>
- WILLNESS, C. R., STEEL, P. y LEE, K. (2007). A meta-analysis of the antecedents and consequences of workplace sexual harassment. *Personnal Psychology*, 60(1), 127-162. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00067.x>

3.

EL USO DE LAS ARTES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA PARA COMBATIR LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y PROMOVER EL BIENESTAR

Lara Murvartian y Francisco Javier Saavedra-Macías



Pinto flores para que así no mueran.

(Frida Khalo)

Art is restoration: the idea is to repair the damages that are inflicted in life, to make something that is fragmented - which is what fear and anxiety do to a person - into something whole.

(Louise Bourgeois)

En este capítulo apuntamos las razones y evidencias empíricas por las que las artes, más allá de ser causa de placer estético, pueden convertirse en herramientas eficaces en la promoción de la salud y el cambio social. En primer lugar, reflexionaremos brevemente sobre el concepto de arte y haremos énfasis en la complejidad psicológica de estas prácticas. A continuación, sintetizaremos la abundante evidencia empírica de la eficacia de las prácticas creativas en el ámbito de la salud y la intervención social. Por último, ofreceremos una descripción de las técnicas teatrales para la sensibilización en el área de las desigualdades por razón de género, así como citaremos algunos estudios internacionales al respecto que podemos encontrar en la literatura.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ARTE?

Las prácticas artísticas son propias del ser humano y existen evidencias de estas procedentes de pinturas rupestres de más de 40.000 años de antigüedad (Paleolítico medio). Como acontece con muchos de los conceptos más relevantes en las ciencias o las humanidades, su definición ha generado mucho debate; y, quizás, el hecho de que no sea fácil alcanzar una definición definitiva es una señal de su importancia. La complejidad y la diversidad de estas prácticas vuelve extremadamente complejo el acto de formular una definición integradora. Aunque en este capítulo no lo intentaremos, sí aportaremos algunas características de estas prácticas que creemos esenciales para entender su potencialidad en el ámbito de la salud y la inclusión social.

Por una parte, el arte implica ejercer algún tipo de acción en la materia. Esta acción puede ser la aplicación de pigmentos naturales en una pared de una cueva o, por poner otro ejemplo, el movimiento de nuestro cuerpo sobre un escenario –espacio mágico ritual–, interpretando otro personaje o siguiendo una melodía. En cualquiera de esas prácticas, existe una acción fundamentada en el mundo. Incluso el arte conceptual del siglo XX, arte intelectual por antonomasia, necesita de ese anclaje. El arte es una artesanía, una tecnología; no es extraño

que la palabra griega de la que procede el vocablo de técnica, *techne*, también signifique arte. Además, el concepto griego *poesis*, del cual deriva nuestra poesía y utilizado por Aristóteles en su Poética, significa acción, convertir el pensamiento en materia. Por lo tanto, el arte está relacionado con la *techne* y con la *poesis*: sin acción y materia no hay arte. El arte nos une al mundo.

Por otra parte, las prácticas artísticas implican la construcción de significados. La *mimesis*, representación o interpretación de la realidad, nunca es una copia de esta, sino su elaboración. La práctica artística facilita la creación de nuevos signos, que median nuestra relación con la realidad material. Cuando los primeros seres humanos representaban bisontes y otros animales en las cuevas, establecían nuevas relaciones con ellos; el arte tiene una funcionalidad mítico-religiosa y litúrgica, que etimológicamente significa servicio público. Asimismo, con él, al igual que con el lenguaje, laboramos en un entorno cultural; por lo tanto, y como última característica, el arte tiene un esencial carácter social. Cualquier práctica artística está anclada a una comunidad, a una tradición. Nunca estamos solos cuando creamos.

Sin embargo, el arte presenta unas características para el imaginario social que se encuentran alejadas de las propiedades anteriormente descritas. Por ejemplo, frecuentemente se concibe el arte como individual, propio de personas geniales, a veces alejadas del mundo o marginales. Al mismo tiempo, se considera propio de determinadas clases sociales, donde se desarrolla un nivel educativo alto. A menudo, se usa como único criterio para su validación, su dificultad o la excelencia que requiere. Sin lugar a duda, algunos movimientos artísticos, como el romanticismo o el *art brut*, están relacionados con el fortalecimiento de esta percepción del hecho artístico. Por ello, apostamos por el uso del término *práctica creativa*, aunque a menudo los utilicemos a ambos como sinónimos. El concepto de práctica creativa recoge todas las dimensiones que hemos descrito unos párrafos más arriba, sin correr el riesgo de caer en el sesgo individualista que hemos denunciado con anterioridad; además, añade el matiz de juego, de experimentación con el mundo para la creación de nuevos significados. Creemos que el juego, como práctica social, presenta características similares a las prácticas creativas, en lo que respecta al disfrute y la espontaneidad (Huizinga, 1972).

Como afirmamos en otro trabajo (Saavedra *et al.*, 2016: 347), podríamos definir las prácticas creativas de la siguiente manera:

Las prácticas creativas se pueden entender como cualquier acción que se ejerce sobre un objeto, desde el propio cuerpo hasta cualquier material, con el objetivo de transformarlo y dotarlo de nuevos significados. Es siempre de carácter voluntario y tiene un carácter lúdico y de diversión en cuanto abre un espacio simbólico diferenciable del resto de actividades. Este carácter de juego lo diferencia de cualquier actividad profesional, ocupacional o dirigida a algún fin instrumental. La práctica creativa se fundamenta siempre en

la tradición sociocultural de una comunidad, aunque se quiera transformarla y retarla. Del mismo modo que existen reglas en cualquier juego, las cuales siempre se pueden transformar. Entendido así, cualquier persona que realice una práctica creativa se encuentra en contacto con los valores y con la tradición cultural de una comunidad.

En otros trabajos hemos descrito con detalles los procesos psicológicos en-vueltos en las prácticas creativas. Aquí solo sintetizaremos esta cuestión para una primera aproximación (Saavedra *et al.*, 2022). Las prácticas creativas, como la pintura, la música, la danza, y la escritura, implican complejas actividades cognitivas que involucran una amplia gama de procesos psicológicos. Estos procesos, que incluyen la percepción, la memoria, la función ejecutiva y las habilidades motoras, trabajan conjuntamente para facilitar la creación artística. Pocas prácticas humanas son más complejas y abarcan tantas funciones psicológicas. Por ello, son muy útiles como entrenamiento cognitivo.

La percepción juega un papel crucial en las prácticas creativas, ya que permite al/la artista captar y reinterpretar el mundo que lo rodea. Los/as artistas a menudo ven el mundo de manera diferente, prestando atención a detalles que otros pueden pasar por alto. Esta aguda apreciación sensorial no solo involucra la visión, sino también otros sentidos, como el oído en la música o el tacto en la escultura. La percepción en las prácticas creativas es una mezcla de esquemas conceptuales (de arriba hacia abajo) y patrones sensoriales (de abajo hacia arriba), lo que permite al/la artista adaptar y transformar sus experiencias sensoriales en expresiones creativas. Es el desarrollo de las prácticas pictóricas en la infancia el que más se ha estudiado. El desarrollo de habilidades pictóricas en los primeros años es principalmente psicomotor. Los/as niños/as crean progresivamente modelos mentales de objetos y acciones que influyen en el contenido de sus creaciones. Al final de la infancia, los/as niños/as buscan representar el mundo de manera realista y son conscientes del contexto social que rodea la práctica de la pintura.

La memoria desempeña un papel vital en el proceso creativo. La de largo plazo permite almacenar una vasta cantidad de información y experiencias, mientras que la de trabajo es esencial durante la creación, facilitando la manipulación de información relevante (Baddeley, 2003). La función ejecutiva, por su parte, incluye habilidades como la planificación, la toma de decisiones y el control inhibitorio, todas ellas esenciales. Las prácticas creativas requieren organizar ideas, tomar decisiones sobre su ejecución y mantener la concentración, a menudo en entornos con múltiples distracciones. La flexibilidad cognitiva, un componente clave de la función ejecutiva, permite explorar diversas perspectivas y soluciones. Como hemos dicho anteriormente, en la infancia, el desarrollo de habilidades pictóricas es principalmente psicomotor, progresando hacia representaciones más realistas y detalladas con la madurez.

Por último, las prácticas creativas son, a su vez, sociales. Siempre se encuentran culturalmente definidas, asociadas a discursos sociales y orientadas a objetivos específicos y a acciones concretas. En otras palabras, las prácticas creativas, desde una perspectiva sociocultural, son artefactos. La compleja pregunta de qué es el arte, desde esta perspectiva, se responde fácilmente: es aquello que una comunidad particular, en un momento determinado, considera arte.

La potencialidad de las prácticas creativas como herramienta de cambio social y de empoderamiento las han convertido en protagonistas de las denominadas «prescripciones sociales». Es decir, mecanismos para poner en contacto a la ciudadanía con recursos de apoyo social dentro de la comunidad (*Centre Forum Mental Health Commission* 2014: 6). Así, la prescripción social puede definirse como un recurso alejado de los espacios institucionales como los hospitales, dirigido a mejorar el estado psicosocial, mental y socioeconómico mediante el fortalecimiento de las comunidades y la mejora de la inclusión social (Chatterjee *et al.*, 2018). Por ejemplo, los museos, en un principio instituciones alejadas de la función de la promoción de la salud y la inclusión, se han convertido en espacios privilegiados de prescripción social. Los contextos en los que las prácticas creativas han sido utilizadas como herramienta de promoción de estos valores son numerosos: migrantes en situación de irregularidad (Mateos-Fernández y Saavedra, 2022), personas con trastornos psicológicos (Saavedra *et al.*, 2018), víctimas de violencia de género (Yoshihama y Tolman, 2015), personas con discapacidad (Galván y Saavedra, 2017), etc.

En el siguiente apartado vamos a describir la evidencia empírica existente del uso de las prácticas creativas como herramienta de salud e inclusión social, dejando para el último apartado las técnicas y los estudios específicos existentes sobre el uso de las técnicas teatrales.

2. EVIDENCIA DE LA EFICACIA DE LAS ARTES COMO INSTRUMENTO DE SENSIBILIZACIÓN, EDUCATIVO Y DE PROMOCIÓN DE LA SALUD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Aunque esta guía está enfocada en técnicas dramatúrgicas, es relevante considerar investigaciones sobre el impacto de las artes en general, ya que comparten procesos y resultados. Se ha demostrado que la participación en actividades creativas favorece el desarrollo personal, la autoestima y la calidad de vida. Hacking *et al.* (2006) realizaron un estudio con proyectos artísticos para personas con problemas de salud mental en Inglaterra, en el que más del 90 % de los coordinadores reportaron mejoras significativas en sus participantes, como crecimiento personal y nuevas perspectivas sobre su identidad y entorno. Además, las artes han sido objeto de estudios epidemiológicos rigurosos. Tymoszuk *et al.* (2020) encontraron que las visitas frecuentes a museos y exposiciones protegen contra la soledad en adultos, independientemente de factores demográficos

o socioeconómicos. En esa misma línea, Fancourt *et al.* (2018) evidenciaron que las personas adultas de edad avanzada que visitan museos regularmente tienen menor incidencia de demencia en un período de 10 años. Asimismo, Mak *et al.* (2021) analizaron datos de más de 30 000 personas y concluyeron que la participación en actividades culturales mejora el bienestar, especialmente en comunidades vulnerables.

Lev Vygotsky, pionero de la Psicología Cultural, definió el arte como un lenguaje esencial que transforma la experiencia del mundo y las emociones humanas. Según su visión, el arte es una «técnica social del sentimiento» que facilita una interacción singular con la realidad. La creación artística genera significados profundos, que pueden modificar la percepción personal y social, y se considera una herramienta de comunicación que trasciende el lenguaje verbal.

En particular, el teatro, al permitir la adopción de distintas identidades, fomenta la empatía y la capacidad de comprender emociones ajenas. En el escenario, los actores modifican gestos, posturas y voces, lo que implica entrenar la percepción del espacio y el tiempo de manera diferente. Este proceso ayuda a reconocer y gestionar emociones, habilidades fundamentales para el control de las mismas. Además, la práctica teatral implica un trabajo colectivo, donde la colaboración y la humildad son esenciales. Aprender a asimilar errores y construir una identidad grupal refuerza la cohesión social y el sentido de pertenencia, así como la capacidad de representar otras vidas contribuye al autoconocimiento y a la autoregulación, aspectos clave en la inteligencia emocional.

En un contexto cognitivo, las actividades creativas favorecen la concentración en el presente, reduciendo la ansiedad y las preocupaciones sobre el futuro. Csikszentmihalyi (1990) denominó este fenómeno «experiencia de flujo» (*flow*), un estado en el que las personas están completamente inmersas en una actividad placentera, olvidándose del tiempo y la fatiga. Este estado se ha vinculado con el bienestar psicológico y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Una de las artes que ha sido más estudiada como herramienta de enriquecimiento cognitivo es la música. Schellenberg (2004) demostró en un estudio aleatorizado que aquellos/as niños/as que recibieron formación musical durante un año experimentaron mejoras en su coeficiente intelectual. A nivel fisiológico, Okada *et al.* (2009) observaron que, en pacientes con demencia cerebrovascular, la musicoterapia redujo significativamente niveles de IL-6, una molécula inflamatoria clave en el sistema inmunológico, además de disminuir los niveles de adrenalina y noradrenalina, asociados al estrés.

No cabe duda de que la creatividad fomenta la interacción social y la inclusión, un área de desarrollo esencial para todos los seres humanos, pero especialmente importante en la infancia y la juventud. Saavedra *et al.* (2018) y Zeilig *et al.* (2022) han demostrado que las actividades artísticas fortalecen los vínculos interpersonales y la capacidad de reconocer emociones en los demás. El teatro, por ejemplo, ha sido una herramienta eficaz para mejorar la teoría de la

mente, es decir, la habilidad para interpretar los estados mentales de otras personas. Además, facilita la integración social de individuos con dificultades en la expresión emocional, como jóvenes con comportamientos problemáticos. El arte también desempeña un papel clave en la reducción del aislamiento social. Beauchet *et al.* (2020) señalaron que participar en actividades creativas grupales ayuda a crear redes de apoyo y a mejorar la confianza en las propias capacidades. La creatividad en comunidad refuerza la seguridad emocional y la cooperación, factores esenciales para la adaptación a distintos entornos.

La participación en prácticas artísticas reduce el estrés y mejora el bienestar emocional. Lal *et al.* (2014) encontraron que estas actividades favorecen una mentalidad orientada a la acción significativa en el mundo, disminuyendo el cortisol, la hormona del estrés. En el mismo sentido, Fancourt *et al.* (2016) evidenciaron que la práctica creativa reduce pensamientos intrusivos y rumiaciones, facilitando una sensación de desbloqueo mental. El humor, generado a través de la creatividad, también ha mostrado efectos positivos en la salud psicológica (Saavedra *et al.*, 2018). Además, la escritura creativa ha sido efectiva en la reducción de síntomas de ansiedad y depresión, como lo demuestran estudios con grupos de control aleatorizado (Pennebaker, 2017).

Las prácticas artísticas tienen un impacto significativo en poblaciones vulnerables. Zeilig *et al.* (2022) analizaron investigaciones sobre el efecto de las artes en personas con trastornos mentales graves y concluyeron que uno de los beneficios clave es la promoción de la esperanza. La participación en actividades creativas fomenta la autoestima y la confianza en el futuro, permitiendo a los individuos explorar nuevas oportunidades y perspectivas. Por lo tanto, el arte, más que un remedio para las dificultades cotidianas, se convierte en un espacio alternativo para la transformación personal. Su capacidad para ofrecer nuevas formas de ser y relacionarse con el mundo lo convierte en una herramienta poderosa para mejorar la calidad de vida y el bienestar emocional.

3. TÉCNICAS TEATRALES PARA LA SENSIBILIZACIÓN ANTE LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO

En este apartado se presentan algunos estudios recientes que ponen de manifiesto la utilidad de las técnicas teatrales para la sensibilización social ante las desigualdades por razón de género. En primer lugar, cabe mencionar la revisión sistemática que llevaron a cabo Heard *et al.* (2020), en la que sintetizan los hallazgos de un total de 11 intervenciones publicadas entre los años 2000 y 2016, en las cuales se empleaba el teatro para prevenir la violencia de género en el ámbito de la pareja. Se concluyó que el uso del teatro era eficaz, especialmente cuando se trataba de metodologías participativas; en otras palabras, cuando se empleaba el juego de rol (*role-playing*), los/as participantes

eran involucrados/as en la creación de la obra o podían conversar con los/as actores y/o actrices, entre otras.

Heard *et al.* (2020) detectaron indicios de la eficacia de las intervenciones basadas en el teatro tanto para la prevención primaria, secundaria como terciaria. La prevención primaria suele ir dirigida a disminuir la violencia y se enfoca en la población general. Se englobaban aquí las intervenciones que perseguían enseñar qué comportamientos constituyen relaciones de pareja saludables. También, las que aumentaban el conocimiento respecto a las violencias de género y disminuían los mitos negativos relacionados; es decir, las que generaban conciencia y sentimiento de responsabilidad social en el tema. Y, por último, las que exploraban las necesidades de grupos minoritarios de la comunidad.

En el caso de la prevención secundaria, Heard *et al.* (2020) explican que los esfuerzos van dirigidos a que, en el momento en el que los/as testigos presencien una situación de violencia, actúen correctamente en el momento y tiempo después. Se trata, por tanto, de fomentar la empatía hacia la víctima, el deseo de ayudarla y las habilidades para hacerlo de forma adecuada. En primer lugar, se incluyen aquí intervenciones dirigidas a promover actuaciones adecuadas por parte de los/as profesionales que atienden a las mujeres que sufren violencia. En segundo lugar, a educar a los/as posibles futuros/as testigos (*bystanders*, en inglés).

Por último, las intervenciones encuadradas en la prevención terciaria van dirigidas a fomentar una mejor recuperación de la violencia en las supervivientes, en el marco de los servicios de apoyo a los que acudían (Heard *et al.*, 2020).

Entre las intervenciones de prevención primaria, debido a su relación con los objetivos de esta guía, cabe destacar *New Visions*, de Yoshihama y Tolman (2015). La población diana la constituyeron personas de una minoría sudasiática que habitaba en zonas urbanas de Estados Unidos. Se representaron una serie de escenas de teatro que reflejaban el conocimiento, las actitudes, las habilidades, las experiencias y las actuaciones por parte de testigos, en relación con la violencia de género y propias de la comunidad. Se llevó a cabo en el contexto de una manifestación contra la violencia de género. Se trataba de teatro interactivo (muy en sintonía con la técnica empleada en nuestro proyecto y que describimos en el capítulo 4), ya que personas voluntarias del público actuaban ante las situaciones representadas. A través de dichas intervenciones, se identificaron normas sociales negativas relacionadas con el género y un escaso conocimiento y habilidades para intervenir de forma sensible. Así, esta intervención no solo sirve para detectar las necesidades que aún existen en la población, con el afán de abordarlas en el futuro, sino que también existe en ella un componente de prevención secundaria, puesto que los/as participantes tienen la oportunidad de ensayar y ver diferentes maneras de actuar si presencian una situación de violencia, y reflexionar al respecto.

La prevención secundaria, no obstante, es la que mejor encaja con nuestro proyecto y los objetivos de esta guía, pues se trata de promover actuaciones sensibles y adecuadas de la comunidad universitaria ante las situaciones de desigualdad de género de las que puedan ser testigos. En esta línea, son destacables dos estudios de la revisión de Heard *et al.* (2020), los cuales arrojaron resultados positivos con estudiantado universitario en Estados Unidos, pues lograron aumentar el conocimiento en la materia, así como las habilidades y la autoeficacia percibida a la hora de intervenir si presenciaban un caso.

En primer lugar, se encuentra *InterACT*, un programa de prevención de la violencia sexual (Ahrens *et al.*, 2011; Rich y Rodríguez, 2007; Rodríguez *et al.*, 2006) en el que se emplea el teatro para que el alumnado vea maneras diferentes de actuar de los/as testigos, reflexione y opine al respecto y ensaye posibles formas de intervenir en situaciones hipotéticas. Los resultados sugieren que se logró fomentar la empatía con la víctima y aumentar la predisposición a intervenir percibida por los/as participantes (Rich y Rodríguez, 2007; Rodríguez *et al.*, 2006). Evaluaciones de autoinforme más recientes del programa (Ahrens *et al.*, 2011), llevadas a cabo antes y después de la intervención y tras tres meses de su finalización, indican un crecimiento de la importancia que dan a intervenir y de la predisposición a hacerlo; lo que, además, fue más notable en el caso de los chicos. Algo interesante es que no se apreciaron diferencias entre quienes fueron voluntarios/as para actuar y quienes permanecieron en roles más pasivos (audiencia), algo que parece deberse a que todos/as, en mayor o menor medida, participaban activamente de una u otra forma, una característica propia del programa.

En segundo lugar, se encuentra *Voices for Change*, de Lynch y Fleming (2005), también un programa que emplea el teatro de forma interactiva para aumentar las habilidades de actuación efectiva de testigos. En él, se muestran escenas de violencia de género a partir de las cuales se llevan a cabo ejercicios de juegos de rol y de discusión con este fin. Los resultados sugieren que los/as participantes pudieron tomar conciencia y reflexionar sobre su propia conducta como testigos, y que se produjo un aumento de la autoeficacia percibida para intervenir.

Estudios más recientes que los identificados por Heard *et al.* (2020), continúan aportando datos esperanzadores en cuanto al uso del teatro en este sentido. Por ejemplo, Dahal *et al.* (2022) llevaron a cabo una intervención comunitaria en Nepal en la que se empleó el teatro foro con la finalidad de reducir las desigualdades de género y la violencia. Las dramatizaciones se llevaban a cabo de forma interactiva y se seguían de discusiones. Los resultados señalaron que la exposición y participación aumentaban el conocimiento, la empatía y la predisposición a intervenir en los/as participantes.

De forma parecida, Crisp y Taket (2022) llevaron a cabo el programa *You the Man* en Australia. Se trataba de una intervención comunitaria en la que se visionaba una obra sobre violencia de género en el ámbito de la pareja y las

agresiones sexuales, a la que se le seguía una mesa redonda en la que intervenían representantes de entidades locales de apoyo. Los resultados mostraron que la intervención había aumentado la gravedad advertida por los/as participantes, así como la autoeficacia percibida en cuanto a la actuación como testigo/as, destacando el incremento de recursos de apoyo que conocían y que recomendarían a la víctima.

Hasta aquí, cabe señalar que la dramatización siempre va acompañada del teatro foro, pues es lo que permite culminar la reflexión y el cambio de actitudes y conocimiento en los/as participantes (para profundizar en esta técnica, visitar el capítulo 4 de esta guía). Precisamente, esto fue señalado por Mitchell y Freitag (2011), quienes explicaron que el conocimiento que existe sobre intervención de testigos (*bystander interventions*) y el «Teatro del oprimido» de Augusto Boal (2009), habían influenciado de manera positiva la forma en que se empleaba el teatro foro para promover la intervención de terceras personas. Se logra así reducir la culpabilización de las víctimas y aumentar la responsabilidad social percibida por los/as participantes y las habilidades para intervenir de forma adecuada.

Para terminar, en cuanto a las intervenciones en materia de prevención secundaria, pero esta vez dirigidas a mejorar la actuación de los/as profesionales que atienden a las víctimas, existe cada vez más literatura, además de la que se puede hallar en el artículo de Heard *et al.* (2020), en el que se resalta la utilidad de emplear técnicas basadas en el teatro e interactivas con este fin. Esto es interesante, puesto que, incluso entre aquellas personas a las que cabe presuponer una mayor formación y responsabilidad en el apoyo a las mujeres, ha sido demostrada la eficacia del teatro para mejorar sus actuaciones.

En el ámbito de la violencia de género en la pareja, Murvartian *et al.* (2024) hallaron que los/as propios/as profesionales señalan la necesidad de que la formación no sea meramente teórica, sino que incorpore metodologías experienciales para lograr cambiar las actitudes y conductas estigmatizantes hacia las víctimas; en otras palabras, para fomentar una mejor atención.

A continuación, se mencionan algunos ejemplos de la literatura reciente que señalan el uso eficaz de técnicas basadas en el teatro. En primer lugar, se encuentra la intervención educativa LIFT (*Learn to Identify and Fight Trafficking*), dirigida a personal sanitario con la finalidad de que aprendan a detectar y actuar ante casos de tráfico de personas. Es destacable que se produjo una mejora positiva sostenida en el tiempo en cuanto a la toma de conciencia sobre el tema y las actitudes relacionadas (Lee *et al.*, 2021). En este estudio se señalan como ingredientes esenciales en la eficacia obtenida el uso de los juegos de rol y la resolución de casos, que se llevó a cabo con ayuda de supervivientes al tráfico de personas. Incorporar las voces de las mujeres supervivientes es algo que otros/as autores/as han recomendado. Por ejemplo, en el estudio de Gómez-Fernández *et al.* (2017), el profesorado universitario de enfermería hizo una serie de

propuestas para una formación adecuada en violencia de género del alumnado. Sugirieron que esta debía ser más profunda e interactiva, e incorporar material audiovisual y las voces de las propias supervivientes. De nuevo, explicaron que el aprendizaje se basaría en la experiencia e involucraría las emociones. Es por ello por lo que esta guía (ver capítulo 4), además de explicar cómo usar el teatro para prevenir las desigualdades, ofrece una serie de vídeos que, partiendo de las voces de las supervivientes, aclaran en qué consisten estas desigualdades, qué retos quedan para combatirlas y qué podemos hacer al respecto. Se trata de material didáctico y de sensibilización que puede ser empleado por quien lea esta guía, así como quienes impartan los talleres basados en el teatro, para aumentar el conocimiento de los/as participantes y reflexionar al respecto.

Siguiendo con algunos ejemplos de la literatura reciente que subrayan el uso eficaz de técnicas basadas en el teatro con profesionales, nos encontramos con el estudio de Arora *et al.* (2023), en el que se forma a profesionales sanitarios/as con la finalidad de mejorar su atención a las supervivientes de violencia contra las mujeres. En él se detalla cómo parte del cambio conseguido de las actitudes positivas se debió al uso de métodos participativos como el uso, de nuevo, de los juegos de rol, la resolución de casos clínicos, el trabajo con viñetas, el uso de juegos, etc. Concretamente, el uso del juego y del humor, han sido señalado por Curioni *et al.* (2023) como una herramienta clave de las intervenciones basadas en el teatro y dirigidas a trabajar temas sensibles, encontrando así un equilibrio entre momentos de drama y de humor.

Para terminar, en el estudio de Sakellari *et al.* (2024), los/as propios/as profesionales del ámbito de la intervención social y sanitaria destacaron la importancia de incorporar metodologías de aprendizaje interactivo y multidisciplinar, en las que se empleen técnicas experienciales, nuevas tecnologías y casos prácticos, y se incluya la participación de las supervivientes. Con relación a esto último, y a la importancia del teatro foro, recordamos que Heard *et al.* (2020) señalaron la utilidad de que las actrices que jueguen el papel de víctimas en la dramatización –algo similar a la inclusión de las supervivientes– puedan conversar con los/as participantes.

A día de hoy, algunos retos que parecen seguir pendientes en cuanto a las intervenciones basadas en el teatro son, por una parte, la inclusión de poblaciones más diversas en los talleres (hombres y mujeres, personas pertenecientes a colectivos minorizados como LGBTIQ+, migrantes, etc.). También es necesario reforzar la evaluación de las intervenciones a partir de metodologías mixtas y la evaluación de los efectos de la intervención a largo plazo (Heard *et al.*, 2020).

En conclusión, las prácticas creativas son instrumentos de primer orden en salud pública. Además, las características de algunas de estas, como el teatro, hacen que sean muy eficaces en la sensibilización de los problemas sociales; en lo que aquí compete, desigualdades de género. En numerosos estudios, los profesionales que trabajan en el ámbito de estas últimas afirman que son necesarias

intervenciones de carácter experiencial, que reten las actitudes y muevan las emociones de los participantes. En nuestra opinión, son las que incluyen técnicas derivadas del teatro las que mejor satisfacen estas necesidades.

4. REFERENCIAS

- AHRENS, C., RICH, M. y ULLMAN, J. (2011). Rehearsing for real life: The impact of the InterACT Sexual Assault Prevention Program on self-reported likelihood of engaging in bystander interventions. *Violence Against Women*, 17, 760-776. <https://doi.org/10.1177/1077801211410212>
- ARORA, S., BHATE-DEOSTHALI, P., REGE, S., AMIN, A. y MEYER, S. R. (2023). Healthcare providers' perceptions and experiences of training to respond to violence against women: Results from a qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3606. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043606>
- BADDELEY, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews Neuroscience*, 4, 829-839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- BEAUCHET, O., BASTIEN, T., MITTELMAN, M., HAYASHI, Y. y HO, A. H. Y. (2020). Participatory art-based activity, community-dwelling older adults and changes in health condition: Results from a pre-post intervention, single-arm, prospective and longitudinal study. *Maturitas*, 134, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2020.01.006>
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Argentina: Alba Editorial.
- Centre Forum Mental Health Commission (2014) *The pursuit of happiness: A new ambition for our mental health* [Archivo PDF]. <http://www.centreforum.org/assets/pubs/the-pursuit-of-happiness.pdf>
- CHATTERJEE, H. L., CAMIC, P. M., LOCKYER, B. y THOMSON, L. J. M. (2018). Non-clinical community interventions: A systematised review of social prescribing schemes. *Arts & Health*, 10(2), 97-123. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1334002>
- CRISP, B. R. y TAKET, A. (2022). Using a theatre-based programme to prevent gender-based violence: Evidence from Australia. *Health Promotion International*, 38(3), 1-11. <https://doi.org/10.1093/heapro/daac025>
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper & Row.
- CURIONI, S., MONTICELLI, S., MANGANO, E., MEDINA-DÍAZ, F. J., SAAVEDRA-MACÍAS, F. J., SANCLEMENTE, F. J., MURVARTIAN, L., SCHINOPOLOKAKIS, M. y ISEINI, N. (2023). *Manual for youth workers*. Sciara Progetti A.P.S. - E.T.S. <https://eunoia.mk/results/manual-for-youth-workers/>
- Dahal, P., Joshi, S. K. y Swahnberg, K. (2022). Does forum theater help reduce gender inequalities and violence? Findings from Nepal. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP12086-NP12110. <https://doi.org/10.1177/0886260521997457>

- FANCOURT, D., STEPTOE, A. y CADAR, D. (2018). Cultural engagement and cognitive reserve: Museum attendance and dementia incidence over a 10-year period. *The British Journal of Psychiatry*, 213(5), 661-663. <https://doi.org/10.1192/bjp.2018.129>
- GALVÁN, B. y SAAVEDRA, J. (2018). Art and intellectual disability: Exploratory evaluation of diArte programme. *Journal of applied Arts and Health*, 8(3), 323-339. https://doi.org/10.1386/jaah.8.3.323_1
- GÓMEZ-FERNÁNDEZ, M. A., GOBERNA-TRICAS, J. y PAYÀ-SÁNCHEZ, M. (2017). Intimate partner violence as a subject of study during the training of nurses and midwives in Catalonia (Spain): A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, 27, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.001>
- HACKING, S., SECKER, J., KENT, L., SHENTON, J. y SPANDLER, H. (2006). Mental health and arts participation: The state of the art in England. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 126(3), 121-127. <https://doi.org/10.1177/1466424006064301>
- HEARD, E., MUTCH, A. y FITZGERALD, L. (2020). Using applied theater in primary, secondary, and tertiary prevention of intimate partner violence: A systematic review. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(1), 138-156. <https://doi.org/10.1177/1524838017750157>
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- LAL, S., UNGAR, M., MALLA, A., FRANKISH, J. y SUTO, M. (2014). Meanings of well-being from the perspectives of youth recently diagnosed with psychosis. *Journal of Mental Health*, 23, 25-30. <https://doi.org/10.3109/09638237.2013.841866>
- LEE, H., GEYNISMAN-TAN, J., HOFER, S., ANDERSON, E., CARAVAN, S. y TITCHEN, K. (2021). The impact of human trafficking training on healthcare professionals' knowledge and attitudes. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 8, 1-7. <https://doi.org/10.1177/23821205211016523>
- LYNCH, A. y FLEMING, W. M. (2005). Bystander approaches: Empowering students to model ethical sexual behavior. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 97, 27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ720585>
- MAK, H. W., COULTER, R. y FANCOURT, D. (2021). Associations between community cultural engagement and life satisfaction, mental distress and mental health functioning using data from the UK Household Longitudinal Study (UKHLS): Are associations moderated by area deprivation? *BMJ Open*, 11, e045512. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-045512>
- MARTY, G. (1999). *Psicología del arte*. Madrid: Pirámide.
- MATEOS-FERNÁNDEZ, R. y SAAVEDRA, J. (2020). Designing and assessing of an art-based intervention for undocumented migrants. *Arts & Health*, 14(2), 119-132. <https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1866623>

- MITCHELL, K. S. y FREITAG, J. L. (2011). Forum theatre for bystanders: A new model for gender violence prevention. *Violence Against Women*, 17(8), 990-1013. <https://doi.org/10.1177/1077801211417152>
- MURVARTIAN, L., SAAVEDRA-MACÍAS, F. J., DE LA MATA, M. L. y CROWE, A. (2024). Understanding public stigma against women who experience intimate partner violence from social work and health professionals in Spain. *Journal of Family Violence*. <https://doi.org/10.1007/s10896-024-00714-y>
- MURVARTIAN, L., SAAVEDRA-MACÍAS, F. J. y DE LA MATA, M. L. (2023). Public stigmatization of women victims of intimate partner violence by professionals working in the judicial system and law enforcement agencies in Spain. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(19-20) 10920-10946. <https://doi.org/10.1177/08862605231176798>
- OKADA, K., KURITA, A., TAKASE, B., OTSUKA, T., KODANI, E., KUSAMA, Y., ATARASHI, H. y MIZUNO, K. (2009). Effects of music therapy on autonomic nervous system activity, incidence of heart failure events, and plasma cytokine and catecholamine levels in elderly patients with cerebrovascular disease and dementia. *International Heart Journal*, 50(1), 95-110. <https://doi.org/10.1536/ihj.50.95>
- PENNEBAKER, J. W. (2017). Expressive writing in psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 1-4. <https://doi.org/10.1177/1745691617707315>
- RICH, M. y RODRIGUEZ, J. (2007). A proactive performance approach to peer education: The efficacy of a sexual assault intervention program, en Frey, L. y Carragee, K. (Eds.), *Communication activism. Vol 2: Media and performance activism.*. Nueva Jersey: Hampton Press, 315-344.
- RODRIGUEZ, J., RICH, M., HASTINGS, R y PAGE, J. (2006). Assessing the impact of Augusto Boal's "proactive performance": An embodied approach for cultivating prosocial responses to sexual assault. *Text and Performance Quarterly*, 26, 229-252. <https://doi.org/10.1080/10462930600670614>
- SAAVEDRA, F. J., ARIAS, S., CRAWFORD, P. y PÉREZ, E. (2018). Impact of creative workshops for people with severe mental health problems: Art as a means of recovery. *Arts & Health*, 10(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/17533015.2017.1381130>
- SAAVEDRA, J., ARIAS, S., CRUZ, E., GALÁN, M. L., GALVÁN, B., MURVARTIAN, L. y VALLECILLO, N. (2016). La recuperación mutua en personas con trastornos psicológicos o diversidad funcional a través de la práctica creativa. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28, 339-354. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.48848
- SAAVEDRA, J., ARIAS, S. y RODRÍGUEZ, A. (2022). *Painting. Arts for Health*. Yorkshire: Emerald.
- SAAVEDRA, J., ELVIRA PÉREZ, P., CRAWFORD, P. y ARIAS, S. (2018). Recovery and creative practices in people with severe mental illness: Evaluating well-being

- and social inclusion. *Disability and Rehabilitation*, 40(8), 905-911. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1278797>
- SAKELLARI, E., BERGLUND, M., LAGIOU, A., SOTTO-MAYOR DE CARVALHO PINTO, M. L., FERREIRA DOS SANTOS, M. A., LAHTI, M. y MURTO, T. (2024). Perceptions and educational needs of social and healthcare professionals in the prevention of domestic violence - A focus group study. *Sexual y Reproductive Healthcare*, 40, 100956. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2024.100956>
- SHELLENBERG, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>
- TYMOSZUK, U., PERKINS, R., FANCOURT, D. y WILLIAMON, A. (2020). Cross-sectional and longitudinal associations between receptive arts engagement and loneliness among older adults. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(7), 891-900. <https://doi.org/10.1007/s00127-019-01764-0>
- VYGOTSKI, L. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral. (Original de 1925)
- YOSHIHAMA, M. y TOLMAN, R. (2015). Using interactive theater to create socio-culturally relevant community-based intimate partner violence prevention. *American Journal of Community Psychology*, 55, 136-147. <https://doi.org/10.1007/s10464-014-9700-0>
- ZEILIG, H., HACKMANN, C., WEST, J., HANDLEY, M. y PLANT, J. (2022). Arts and creativity for people with severe mental illness: A rapid realist review. *The Baring Foundation*. <https://baringfoundation.org.uk/resource/arts-and-creativity-for-people-with-a-severe-mental-illness-a-rapid-realistic-review/>

*La tragedia es en esencia una imitación no de las personas,
sino de la acción y la vida, de la felicidad y la desdicha.*

(Aristóteles)

*El teatro no puede desaparecer porque es el único arte
donde la humanidad se enfrenta a sí misma.*

(Arthur Miller)

1. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La innovación docente en la enseñanza universitaria es un proceso de transformación de las metodologías educativas, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje, incrementar la motivación del alumnado y responder a las necesidades cambiantes de la sociedad. Innovar en educación no implica únicamente la incorporación de tecnologías, sino también el rediseño de estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico, la participación activa y el aprendizaje significativo (Fullan, 2007; Salinas, 2008).

En el ámbito universitario, la innovación educativa es fundamental para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento, donde se requiere la formación de profesionales con competencias no solo cognitivas, sino también emocionales y sociales (Adell y Castañeda, 2012). Para ello, se apuesta por metodologías activas que sitúan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bain, 2004). Estrategias como la didáctica basada en problemas o el aprendizaje servicio y el experiencial han demostrado ser eficaces para promover una formación integral y contextualizada (Biggs y Tang, 2022).

El concepto de innovación docente también está ligado a la idea de aprendizaje situado, es decir, aquel que ocurre en un contexto significativo y que permite al estudiantado desarrollar competencias que pueden aplicar en la vida real. En este sentido, las metodologías innovadoras buscan fomentar una enseñanza más participativa, colaborativa y reflexiva (Tilliman y Mattiauda, 2023).

2. EL TEATRO COEDUCATIVO COMO HERRAMIENTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Dentro de este marco, el teatro coeducativo se posiciona como una herramienta pedagógica que favorece la docencia experiencial y situada. Su valor radica en su capacidad para generar aprendizaje significativo a través de la dramatización, permitiendo a las personas participantes experimentar situaciones reales desde un contexto simbólico y reflexivo (Domínguez y López, 2016).

A través del teatro, la persona puede explorar diferentes roles, cuestionar normas sociales y desarrollar competencias clave como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos (Núñez y Navarro, 2007). Además, todo ello favorece el aprendizaje colaborativo, promoviendo un espacio donde el estudiantado construye conocimiento de manera conjunta y participativa (Navarro, 2003).

En este sentido, el teatro coeducativo no solo es una estrategia didáctica innovadora, sino también una herramienta que contribuye a una educación más inclusiva, equitativa y comprometida con la transformación social. Su implementación en el aula universitaria permite repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una óptica más activa y alineada con los principios de la educación para la ciudadanía y la igualdad de género (García *et al.*, 2022).

Dentro de este marco, el teatro pedagógico (*educational drama*) surge como una herramienta de sensibilización y formación, desarrollando técnicas dramáticas orientadas a generar cambios en un grupo de personas (*InSite Drama Nonprofit Kft*, 2015). La Unión Europea reconoce la necesidad de la modernización de la metodología pedagógica, que empezó en la segunda mitad del siglo XIX con la introducción de las artes en el currículo de las escuelas europeas (Dima *et al.*, 2020). Se selecciona el arte como forma alternativa de aprendizaje por ser un medio de cultivo espiritual, social y moral que tiene el objetivo de formar a personas con valores sociales y sentido de la justicia (Dima *et al.*, 2020; Van de Water, 2021). Adicionalmente, entre todas las artes, el teatro utiliza un lenguaje simbólico, a partir del cual se puede representar el mundo real. Así, el uso de técnicas dramáticas en la educación adquiere un carácter social (Dima *et al.*, 2020).

El teatro crea la posibilidad de un aprendizaje contextualizado, donde se pueden ver diversas problemáticas y exponer la perspectiva de las personas afectadas por las mismas y profundizar su entendimiento. El trabajo con aquellas es emocional e intelectualmente retador, ya que puede resonar en las propias experiencias e historias de vida. Sin embargo, esto no implica un problema, sino una oportunidad para crear aprendizajes más profundos y significativos, además de un mejor entendimiento de los grupos e interacciones sociales. Con el drama, podemos observar la situación propuesta desde diferentes ángulos y puntos de vista, a partir de la construcción de un contexto ficticio y una historia que aborde lo que los investigadores deseen estudiar (Blanco Rubio, 2001; *InSite Drama Nonprofit Kft*, 2015). Además, la ficción en el contexto y la imaginación en la historia permiten crear la distancia necesaria para proteger a los/as participantes (*InSite Drama Nonprofit Kft*, 2015).

En este sentido, en las aulas universitarias, el teatro aparece como una herramienta desde la cual formar y sensibilizar al alumnado ante ciertas problemáticas. En esta guía se muestra su uso para el abordaje de las violencias y desigualdades por razón de género, por lo que lo denominamos teatro coeducativo.

Es fundamental distinguir este sistema coeducativo con un sistema educativo mixto. La educación mixta se limita a la mera convivencia de estudiantes de distintos géneros en un mismo espacio, sin ser necesario cuestionar ni transformar las dinámicas de desigualdad preexistentes (Pina, 2008). En cambio, la coeducación representa un enfoque pedagógico que va más allá de la mera coexistencia: promueve activamente la igualdad real, desafiando los estereotipos y garantizando que todas las personas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo (Instituto de la Mujer, 2008).

La coeducación no solo se refiere a la educación conjunta de personas de diferentes géneros, sino también a la integración de otros grupos heterogéneos, como aquellos diferenciados por su origen étnico o nivel socioeconómico. Se trata de una propuesta pedagógica basada en la equidad, en la que la formación se imparte en condiciones de igualdad, sin establecer limitaciones en los aprendizajes a recibir por cada persona (Instituto de la Mujer, 2008: 16). Al sustentarse en un marco teórico feminista, la coeducación no solo favorece la igualdad de género, sino que también fomenta una conciencia crítica sobre las relaciones de poder y los sesgos estructurales en la sociedad.

En este contexto, el teatro coeducativo se convierte en una herramienta poderosa para la reflexión y el análisis de la perspectiva de género en el entorno social. A través de sus diferentes fases, se invita a la transgresión de roles estereotipados y se fomenta la resolución de conflictos de manera pacífica y no violenta. Al ser un espacio de expresión y experimentación, permite a las personas participantes cuestionar normas impuestas y explorar nuevas formas de interacción más equitativas y justas (Instituto de la Mujer, 2008).

De esta forma, el teatro coeducativo ayuda al alumnado a desarrollar competencias vinculadas a la igualdad y la adquisición de una perspectiva de género de una forma más creativa y flexible. Crea un contexto ficticio que ponga en evidencia las desigualdades por razón de género para que los/as participantes profundicen su entendimiento sobre las mismas y, a través de sus emociones, reflexiones y puntos de vista, otorguen un nuevo sentido a lo que están observando. Asimismo, se generan nuevos escenarios y oportunidades donde desarrollar competencias para la gestión, intervención y prevención de las violencias.

A continuación, se presentan los elementos clave y la estructura de una sesión de teatro coeducativo, con el objetivo de que el lector o lectora tenga la información necesaria y pueda desarrollarla en su aula para trabajar alguna problemática. Concretamente, se detalla nuestro proceso para facilitar la toma de conciencia, sensibilización y formación en relación con las violencias de género, desde una perspectiva interseccional.

Esta propuesta ha sido probada en las cuatro universidades participantes del proyecto, resultando en una alta satisfacción por parte del alumnado.

3. ELEMENTOS CLAVE Y ESTRUCTURA DEL TEATRO COEDUCATIVO: ¿CÓMO PONERLO EN PRÁCTICA EN EL AULA?

Antes de comenzar con la estructura de la técnica, es necesario presentar las funciones principales de cada uno de los/as agentes involucrados en un proceso de teatro coeducativo:

1. **Facilitadores/as.** Son responsables de guiar a los/as participantes a través del proceso creativo y de aprendizaje. Al inicio de cada escena, les proporcionan las consignas necesarias y los/as apoyan en la integración de las diferentes ideas y reflexiones individuales y/o grupales. Durante las escenas, observan la representación para asegurarse que se abordan las temáticas propuestas. Al finalizar cada escena, moderan los foros-debate, fomentando la participación activa, la reflexión y el intercambio de ideas entre el alumnado. Se recomienda contar con dos facilitadores/as: uno/a que realice las funciones anteriormente expuestas y otro/a que lo/a respalde, abordando aspectos que puedan haber sido pasados por alto en relación con la escena o el posterior foro-debate (por ejemplo, alguna idea importante expresada por algún/a participante). Además, esta/s persona/s tendrá/n la responsabilidad de garantizar que el aula sea un espacio seguro para todos y todas.
2. **Actriz.** Es la persona encargada de interpretar el papel principal en las cuatro escenas que los/as participantes van creando. Durante las representaciones, su actuación busca provocar empatía y reflexión entre aquellos. Al finalizar cada escena, puede intervenir en los foros-debate, respondiendo preguntas y colaborando con los/as facilitadores/as para profundizar en el análisis de las problemáticas presentadas, fomentando una mayor comprensión de estas. Lo ideal es que esta persona sea contratada para tal fin y que conozca los objetivos del proyecto, así como que esté familiarizada con el uso del teatro con fines pedagógicos. En su defecto, esta persona puede ser una alumna egresada que quiera colaborar o, en última instancia, alguien de confianza (estudiante o docente) que sepamos que puede llevar a cabo la tarea sin riesgo y de forma efectiva.
3. **Participantes.** Desempeñan dos roles fundamentalmente. En primer lugar, durante algunas escenas, algunos/as de los/as participantes salen a interpretar algunos/as personajes y situaciones creadas por el grupo. Mientras tanto, los/as participantes que actúan como espectadores/as observan atentamente las representaciones. Se espera que analicen y

reflexionen críticamente estas actuaciones, identificando las implicaciones de género presentes y considerando cómo estas situaciones se pueden manifestar en la vida real. Además, tanto los/as participantes que salen a escena como los/as espectadores/as están involucrados/as en los foros-debate posteriores a cada escena, donde comparten sus percepciones, plantean preguntas y dialogan sobre las reflexiones generadas.

4. Observador/a. Es la persona encargada de observar la dinámica general de la técnica. Su función principal es exponer a los/as facilitadores aquellos aspectos a mejorar de la propia dinámica (por ejemplo, el manejo de los tiempos o la tendencia de un/a participante a dominar el debate), a diferencia del facilitador/a, que se encarga de observar aspectos más relacionados con las propias escenas y el posterior foro-debate. Se recomienda que el/la observador/a se reúna con los/as facilitadores/as una o dos veces durante la técnica. Lo ideal es que esta persona sea parte del equipo docente y que conozca los objetivos del proyecto. En su defecto, puede ser alguna alumna egresada que quiera colaborar o, en última instancia, alguien de confianza (estudiante o docente) que sepamos que puede llevar a cabo la tarea con eficacia.

Con relación a su estructura, a continuación, se detallan qué elementos deben tenerse en cuenta en las diferentes fases del proceso, desde su diseño, pasando por la implementación y la evaluación.

3.1. Diseño

En primer lugar, entendiendo que cada grupo es único y que la sesión a desarrollar debe adaptarse a sus características, además de los objetivos específicos que se quieran perseguir, se debe planificar la sesión o sesiones con la mayor precisión posible –teniendo en cuenta la flexibilidad del método–. Para ello, se sugiere planificar y replantear lo siguiente:

1. Objetivos. ¿Cuáles son los objetivos de la práctica (general y específicos)? ¿Con qué fin pretendo realizar este proceso de teatro coeducativo? ¿Cuál es mi interés? ¿Cuál es su marco? Esto tendrá que ver con los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como con la asignatura o espacio donde se enmarcará la sesión o sesiones de teatro coeducativo.
2. Participantes. ¿A quién va dirigido? ¿Cómo maximizar la adaptación de las sesiones a mi grupo? Se debe tomar en cuenta el tamaño del grupo, sus características (p. ej., edad promedio, género predominante, diversidad cultural, diversidad funcional, necesidades especiales, etc.), nivel de experiencia en teatro, conocimientos previos sobre la problemática

propuesta (en nuestro caso, formación previa en cuestiones de género y desigualdad).

3. Lugar y tiempo. ¿Cómo es el lugar del que disponemos para la implementación de las sesiones? ¿De cuánto tiempo dispongo? ¿Cuánto tiempo necesito para desarrollar un proceso de teatro coeducativo de forma efectiva? A poder ser, se recomienda un espacio abierto, donde poder movernos y usar el mobiliario según convenga (p. ej., sillas o mesas móviles). Esto es fundamental que sea valorado, ya que no siempre es posible su desarrollo por limitaciones temporales. Según nuestra experiencia, se recomienda un mínimo de 6 horas, con los debidos descansos para mantener la motivación del grupo.
4. Intereses y motivación. ¿Qué le interesa al grupo? ¿Cuáles son sus prioridades y expectativas? A medida que el diseño del proceso sea más participativo, es más probable que aumente la motivación del alumnado y su implicación en el mismo. Es de gran interés conocer las prioridades del grupo y sus expectativas, de modo que podamos adaptar el método y dar respuesta a ellas, además de cumplir nuestros objetivos.
5. Situación a dramatizar y agentes clave. Aunque decidamos optar por un proceso abierto –como el que aquí se presenta– eso no implica que no debamos diseñar una situación inicial y la naturaleza de las escenas que le siguen con sumo cuidado. A medida que mejor diseñemos esta situación, más fácil será que el grupo entienda y entre en la dinámica, así como en los procesos posteriores. Asimismo, es necesario definir con claridad qué agentes serán clave en la narración y qué funciones desempeñarán.
6. Rol de la/s persona/s facilitadora/s. ¿Cuál será mi papel como facilitador/a del proceso? ¿Es más útil que adopte un estilo participante o no participante, más o menos directivo? ¿Cuento con otra persona de apoyo en la facilitación? Aquí será fundamental planificar el rol que va a tomar quienes facilitan (la víctima, el agresor, un testigo, etc.) y qué tipo de preguntas realizará durante la sesión según el fin que se quiera alcanzar en les participantes. El tiempo del que disponemos también determinará si podemos o debemos ser más o menos directivos, marcando tiempos y generando preguntas más directas.
7. Recursos humanos y materiales. Será fundamental contar con personas que asuman los roles y funciones principales de cada uno de los/as agentes involucrados/as en un proceso de teatro coeducativo (p. ej., facilitador/a, actriz, participantes, observador/a), sin los/as cuales no se podrán implementar las sesiones. Asimismo, se deberá garantizar la presencia de materiales en el aula en el momento del desarrollo de la actividad (p. ej., cintas para delimitar espacios, papelógrafo, rotuladores, disfraces, etc.).

8. Posibles dificultades. ¿Cuáles son las principales tensiones que generará la situación? ¿Cómo puedo ayudar al grupo a gestionarlas? ¿Qué resistencias pueden aparecer en el grupo? ¿Cuál es mi capacidad para manejarlas, cuento con algún apoyo para ello? ¿Qué relación con la realidad puede tener esta situación? ¿Conozco los recursos disponibles para su gestión y cómo podríamos acceder a ellos? Será muy positivo poder anticipar las posibles dificultades que pueden aparecer en nuestro proceso de teatro coeducativo, con el objetivo de poder darles respuesta.
9. Precauciones ante situaciones de acoso, agresión y abuso. Cuando se aplican técnicas de dramatización en contextos educativos, especialmente aquellas relacionadas con situaciones de acoso, agresión y abuso, es imprescindible tomar precauciones para evitar la revictimización de los/as participantes. En cada grupo, es posible que haya participantes que han vivido experiencias traumáticas y, sin una planificación adecuada, la dramatización de estas realidades puede generar malestar o sufrimiento emocional. Por ello, es importante incorporar estrategias de prevención y cuidado en el diseño de la sesión.
 - (9.1) Consentimiento informado y voluntariedad. Antes de comenzar, se debe explicar detalladamente en qué consistirá la actividad y permitir que los/as participantes puedan decidir libremente si desean o no participar en ciertas escenas sin sentirse obligados/as a justificar su decisión.
 - (9.2) Creación de un espacio seguro. Se debe fomentar un ambiente de confianza y respeto, en el que las emociones y reacciones del grupo sean atendidas sin juicios ni presiones.
 - (9.3) Flexibilidad en los roles. Es recomendable ofrecer la opción de asumir personajes que no repliquen experiencias personales de violencia o abuso, evitando que quienes han sido víctimas de estas situaciones tengan que revivirlas.
 - (9.4) Decidir un nombre común. Es importante que el nombre elegido para el papel de víctima no sea el mismo que el de ningún/a participante en la sala, evitando así cualquier identificación involuntaria que pueda generar incomodidad o reacciones emocionales adversas. Además, se recomienda utilizar un nombre genérico o ficticio que no esté asociado a nadie dentro del grupo, garantizando así un distanciamiento simbólico que permita a los/as participantes centrarse en la problemática sin personalizar la experiencia.

- (9.5) Apoyo de facilitadores/as capacitados/as. Quienes conduzcan la sesión deben estar preparados/as para detectar signos de malestar y brindar apoyo en caso de que algún/a participante lo necesite.
- (9.6) Pausas y espacios de contención. Se deben prever momentos en los que los/as participantes puedan expresar cómo se sienten y, si es necesario, detener la actividad para ofrecer acompañamiento emocional.
- (9.7) Protocolos de actuación ante malestar emocional. Si un/a participante se ve afectado/a por la dramatización, es importante contar con medidas concretas para intervenir, como brindarle un espacio de descanso, derivarlo/a a un servicio de apoyo o adaptar la actividad a sus necesidades.

3.2. Implementación

Una vez que hemos finalizado con la planificación de la sesión, se da lugar a el desarrollo de esta, para lo que se sugieren las siguientes fases (*InSite Drama Nonprofit Kft*, 2015):

1. Presentación y aclaración de posibles dudas. Se comenzará por una introducción de las personas facilitadoras –su formación profesional y su rol dentro de la institución a la que representan– y se presentará la sesión, dando la bienvenida a los/as participantes. Se darán las instrucciones básicas necesarias para entender el proceso de teatro coeducativo y qué se espera del alumnado.
2. Identificación del tema central y explicación de los objetivos y normas de la sesión. Una vez seleccionada la problemática –en el diseño– que se quiere trabajar, se debe asegurar el entendimiento de esta por parte de los/as participantes, el impacto que tiene esta en su contexto y la responsabilidad que tienen los diferentes actores que la conjugan. Asimismo, se presentarán los objetivos de la sesión, de forma más o menos concreta, en función de si queremos que el proceso sea más enfocado a la deducción o a la inducción por parte del alumnado. Se pueden ofrecer unas normas básicas de comportamiento o, incluso, crearlas participativamente sobre la marcha. En cualquier caso, se pondrá especial hincapié en la importancia de la participación, el respeto y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Posteriormente, los/as participantes analizarán la problemática desde diferentes perspectivas y pensarán sobre la responsabilidad que tienen los diferentes actores envueltos en la misma. Aquellos que han experimentado violencia, acoso, etc., desde la perspectiva de la víctima, tendrán la posibilidad de colocarse en

otro rol (agresor, testigo, etc.); otros tendrán la oportunidad de analizar la problemática desde los actores sociales que ejercen un papel de autoridad dentro del contexto en el que se desarrolla la problemática (profesores, directores, jefes, agente de seguridad, juez, etc.); y otros tendrán la posibilidad de aconsejar y acompañar a la víctima. Todo esto puede suceder en la situación ficticia que se ha creado, con la certeza de que se trata de un lugar seguro en el que se toman estos roles.

3. Caldeamiento. Se comenzará por una dinámica de presentación de los/as participantes y rompehielos. Esta dinámica energizante preparará al grupo para el nivel de concentración y atención que la sesión requiere. Este es un elemento opcional dentro de la estructura de la sesión, ya que depende del tiempo y de las necesidades del grupo. No obstante, se recomienda su implementación, ya que situará al alumnado en el plano de la acción y generará un clima grupal que facilitará los procesos posteriores.
4. Discusión inicial. Se propondrán ciertas preguntas para promover el análisis de la problemática desde diversas perspectivas (¿qué cambios generarías en tu entorno acerca de la problemática? ¿Qué elementos marcarían una diferencia en el entorno, en la víctima y/o en el agresor?). El objetivo de esta fase es que el alumnado comience a reflexionar y se sumerja en la problemática abordada, generando un diálogo inicial.
5. Marcar el espacio. ¿En qué escenario toma lugar lo que estamos por representar?: parada de autobús, escuela, universidad, calle, etc. Se puede marcar el espacio con elementos sencillos como sillas o mesas y una cinta adhesiva. No se requiere que la escenografía sea elaborada, pero sí que identifiquemos elementos clave que sitúen al grupo ante el escenario. Se describe el entorno con la participación del grupo, lo que podemos encontrar en el lugar, como se siente este, el clima, los olores, los sonidos, etc. Adicionalmente, se puede solicitar a los participantes que añadan algo al lugar (por ejemplo, un *graffiti* en la silla que marca la parada de bus, carteles en la mesa que simboliza el aula de clase, etc.).
6. Primera escena y análisis. Se narra el rol que va a tomar el/la facilitador/a, si es que actúa, o se presenta a los actores y actrices (víctima, agresor, testigo, etc.). Se da lugar a la primera escena de drama en la que, en una escena corta de 2-5 minutos, la víctima evidencia que algo le está aconteciendo. Posteriormente, se genera una discusión donde se pregunta a los/as participantes qué es lo que vieron y se analiza la situación desde la perspectiva de la víctima.
7. Segunda escena y análisis. Se narra la actuación de un testigo (profesor, compañero de clase, observador), dando lugar a la segunda escena de drama, en la que uno de los/as participantes puede asumir el rol que se ha narrado y, de forma improvisada, entre en escena. La víctima permanece en la escena en el rol tomado al inicio de la sesión e

interactúa en la improvisación sin contar lo que le está sucediendo. Posteriormente, se genera una discusión, donde se pregunta a los/as participantes qué consideran que le ocurre a la víctima y por qué no habla sobre lo que le está sucediendo.

- (7.1) Análisis de la situación desde la perspectiva del agresor, el cómplice y el testigo. Se crea una escena fija de todo el grupo a partir de una narración creada anteriormente en el equipo de investigación, con todos los personajes de la situación que representa la problemática. Se encuentran en escena la víctima, el agresor, uno o varios cómplices y los testigos de la escena. Se discute grupalmente lo que puede estar pasando, pero no se buscan soluciones. Posteriormente, se deciden grupalmente los movimientos dentro de la escena. Se modifica la escena con lo que los/as participantes vayan sugiriendo y finalmente, todos/as se colocan en la escena asumiendo el rol que mejor consideren (protegiendo a la víctima, testigos indiferentes, actores de seguridad, etc.). El/la facilitador/a va de participante en participante y se les solicita que actúen improvisadamente un gesto o una línea de diálogo que nos haga conocer su rol dentro de la escena fija.
 - (7.2) Profundización. El/la facilitador/a selecciona un agresor, un/a cómplice y un/a observador/a. Se otorga nombres ficticios a cada uno de ellos/as. Se analiza a cada uno/a con las siguientes preguntas: ¿qué está haciendo?, ¿por qué lo está haciendo? ¿qué está en riesgo para él/ella? La profundización se puede realizar de forma verbal o con la utilización de herramientas didácticas (p. ej., notas autoadhesivas, pizarra, etc.).
 - (7.3) Trabajo en grupo. Se divide a los/as participantes en tres grupos. Cada uno trabajará en un personaje (el agresor, el/la cómplice y el/la observador/a) y analizará su comportamiento. Se responden a las preguntas: ¿dónde aprendió a actuar así?, ¿cómo ve este personaje la situación?, ¿cómo lo demuestra en sus acciones? Se comparten las conclusiones de la discusión en el grupo general. Las conclusiones del trabajo en grupo pueden realizarse verbalmente o con uso de técnicas teatrales, como escenas fijas o dramatizaciones.
8. Tercera escena / Análisis de la situación desde la perspectiva de las autoridades (profesores, padres, directores, etc.). La víctima cambia de contexto (si estaba en la escuela, aparece en casa; si estaba en la universidad, aparece con un grupo de amigas, etc.). Se describe la habitación entre los participantes, como se hizo con la primera escena. Se da lugar a la segunda escena fija: la víctima en el segundo contexto, y

el/la facilitador/a actúa según lo que los/as participantes sugieren. Esta escena puede crearse cuantas veces sea necesario, dependiendo de la profundización que se desee tener de cada personaje que interviene en la situación (amigos, familia, etc.). Es de señalar que en esta escena se representa una forma de actuar «mejorable», para poder repensar con el grupo otras posibles acciones a nivel institucional, ayudando a identificar lagunas y errores de intervención en este nivel, así como a diseñar mejores acciones. En esta dirección, es fundamental aclarar esta idea en el debate posterior, para no caer en imágenes sesgadas sobre las instituciones públicas, las cuales no solo tienen el deber de generar espacios de no-violencia, sino que también suelen estar comprometidas con ello y desarrollar planes de acción para su erradicación. En este sentido, se recomienda a las personas facilitadoras ofrecer una visión general de las acciones y recursos disponibles en la universidad donde estén desarrollando el taller al finalizar el mismo.

- (8.1) Teatro foro. Uno de los participantes asume el rol de la autoridad. En esta escena, el/la facilitador/a puede tomar un rol dentro de la misma. Se pregunta a los/as participantes de qué forma sería el ingreso de esta persona a la escena en la que se encuentra la víctima. El participante que ha asumido ese rol lo actúa. Se discuten las diferentes posibilidades.
- (8.2) Se recrean distintas situaciones, las veces que sea necesario, para analizar la perspectiva de las diferentes personas que pueden tener influencia y relevancia dentro de la situación que ejemplifica la problemática tratada en la sesión (por ejemplo, si es dentro de la escuela, se puede llevar a cabo una escena en la que se represente una reunión entre profesores). En estas simulaciones, es importante que los participantes sean quienes inserten las diferentes posibilidades. Adicionalmente, se puede recrear la misma escena invirtiendo los roles. Siempre se finaliza el análisis con una discusión grupal.
- (8.3) Discusión en grupos pequeños. Se discute en grupos pequeños qué pudieron haber hecho diferente los actores que fueron insertados en la situación ficticia. Se realiza una lluvia de ideas de lo que todos los actores podrían hacer. Se comparten las ideas en el grupo general.
- (8.4) Improvisación de todo el grupo (opcional). En la discusión en grupos pequeños, realizada en la fase anterior, probablemente se sugieren escenarios realistas para los observadores de la escena. Entonces, se selecciona uno de esos escenarios y se realiza una improvisación a partir de este. La víctima no se encuentra presente en esta escena y, por lo tanto, asume el rol del agresor.

Se sugiere realizar esta parte de la improvisación con el/la facilitador/a (que en ese momento tiene el rol del agresor) de espaldas, para que los/as participantes que están observando la escena puedan realmente imaginarse que esta persona es un agresor y olvidar que se trata del facilitador.

(8.5) Discusión sobre la improvisación grupal. Se discute la responsabilidad de todos los actores en la problemática planteada y las posibles acciones que se pueden tomar en cada etapa de la misma.

9. Cierre del proceso. Se realiza un cierre de todas las escenas y de la jornada. Se puede realizar una evaluación general, incluyendo todas las partes del proceso, o realizar partes diferenciadas, evaluando los roles, la posición de la víctima y otros aspectos por separado. Para llevar a cabo un cierre simbólico con la víctima, sobre todo al tratarse de problemáticas tan complejas las abordadas, se sugiere proponer una dinámica grupal. Por ejemplo, todos/as los/as participantes pueden enviar un mensaje a la víctima, escribiendo en notas autoadhesivas que pueden ser colocadas en la escena.

4. NUESTRA PROPUESTA: APLICACIÓN DEL TEATRO COEDUCATIVO PARA ABORDAR LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

El teatro coeducativo contempla un enfoque flexible y adaptativo para implementarlo en diferentes contextos. Cada aplicación de la técnica de teatro coeducativo se realizó en un aula de tipo seminario o en un espacio flexible, que permitía la movilidad e interacción entre los/as participantes, asegurando un lugar propicio para el desarrollo de actividades teatrales. El número de participantes varió entre 15-30 personas (evitándose un número mayor), lo cual permitió una dinámica de grupo efectiva y la participación de todos/as los/as participantes.

La duración aproximada de la técnica fue de 8-9 horas en un día, con diferentes descansos de 20 minutos (además del descanso para almorzar). Es recomendable que, en cada uno de los descansos, el grupo permanezca unido, facilitando la cohesión en un contexto diferente al de la propia técnica. La duración puede ajustarse en función de las necesidades específicas del grupo y del contexto en el que se lleve a cabo la actividad; por ejemplo, reducir la duración del almuerzo y aumentar las pausas intermedias.

Para el desarrollo de nuestro proyecto se diseñaron cuatro escenas diferentes, con el objetivo de sensibilizar y formar a los/as participantes ante las desigualdades por razón de género. Este es un proceso creativo en el que las personas implicadas integran diferentes elementos a partir de una consigna al inicio de cada escena,

por lo que cada aplicación es única y cada grupo las integra de diferente forma. Las cuatro escenas siguen una secuencia temporal, la cual se presenta a continuación. Al finalizar cada escena, se emplea la técnica de foro-debate para compartir y discutir, con el fin de fomentar reflexiones, especialmente desde una perspectiva de género interseccional.

1. **Presentación.** En primer lugar, se presentan los/as facilitadores/as y la persona observadora, dando la bienvenida al resto de participantes a la sesión. En esta primera parte, es importante explicar el teatro coeducativo como técnica que emplea elementos del teatro y la dramatización, con el propósito de sensibilizarles en la lucha contra las situaciones de desigualdad de género en la universidad (para más información véase el punto 1 de este capítulo). A continuación, de manera cooperativa, dejando claro que no existen ideas buenas ni malas, se establecen las normas de la dinámica de la sesión. Para nosotras era importante que estas normas fueran consensuadas y aceptadas por todos/as los/as participantes, facilitando así un clima horizontal y participativo, convirtiendo el aula en un espacio seguro. El objetivo principal de esta parte es hacer que todos/as se sientan cómodos/as y libres de expresar sus ideas y emociones, sin temor a ser juzgados/as o interrumpidos/as. En la figura 4.1 se muestra, a modo de ejemplo, las normas emergidas de uno de los talleres realizados.

FIGURA 4.1. NORMAS PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL PROCESO DE TEATRO COEDUCATIVO



2. **Caldeamiento.** A modo de caldeamiento del grupo, para poder facilitar el trabajo posterior con el material del *storytelling*, se propone una dinámica

basada en el movimiento #MeToo⁸, dividida en dos rondas. Primero, se forma un círculo y se lleva a cabo una primera vuelta en la que cada participante se presenta, dando un paso adelante, indicando su nombre y algo que le gusta o no. Cada persona que se identifica con la frase da también un paso adelante, quedando en el exterior del círculo aquellas personas que no lo comparten. Empezaría la facilitadora para marcar el tono de la frase: por ejemplo, «Me llamo Rocío y me gusta nadar desnuda» o «Me llamo Santiago y me gusta Eurovisión» (véase que se revela algo íntimo para animar al resto a hacer lo mismo). Se avanza de forma rápida, sin debate, solo indicando la frase y todos/as en movimiento fluctuante, en función de si se identifican o no con quien enuncia la frase.

Una vez todas se han presentado, se comienza la segunda ronda, donde se indica que cada uno/a se vuelva a presentar, esta vez exponiendo algo que le ha pasado o no y en lo que puede influir su género: por ejemplo, «Me llamo Rocío y, por ser mujer, siempre me suelen decir que se me va a pasar el arroz para ser madre» o «Me llamo Santiago y de pequeño se metían conmigo por jugar con muñecas». De igual forma, el resto de los/as participantes se van moviendo en función de su identificación con la frase. La dinámica, además de servir como presentación y para romper el hielo entre los/as participantes, puede ayudar a reflexionar sobre cómo nos marca nuestro género y las desigualdades que este supone en los diferentes contextos donde nos desarrollamos. En función del tiempo disponible y del perfil de las personas participantes, se podrá profundizar más o menos en estas cuestiones. Por ejemplo, en un aula donde tengamos un número relativamente paritario entre géneros, probablemente, tendremos más ejemplos para poder realizar un análisis desde una perspectiva de género (p. ej., a las mujeres les ha pasado «tal experiencia sexista» con mayor o menor frecuencia).

3. Delimitación del espacio. Antes de presentar el problema y sus protagonistas, es fundamental delimitar el espacio de la escena 1. En este caso, un lugar dentro de la universidad: el estacionamiento de nuestra facultad. Para ello, los/as facilitadores/as preparan previamente el área designada para la escenificación, utilizando cinta adhesiva que marque un rectángulo con dimensiones adecuadas, para diferenciar el escenario donde se desarrollará la escena del público.

8. El #MeToo es un movimiento social que surgió para visibilizar y denunciar el acoso sexual y la violencia de género. Popularizado en 2017, cuando numerosas actrices compartieron en redes sociales sus experiencias de acoso usando el hashtag #MeToo, animando a otras mujeres a hacerlo hasta volver el movimiento viral en todo el mundo. Es reconocido como un hito fundamental de los feminismos actuales y de la lucha contra las desigualdades por razón de género, especialmente en línea (*online*). Más información en Garrido y Zaptsi (2021).

Lo importante de este proceso es que sea participativo. Para ello, se usa la consigna: «Imaginemos que el escenario es el estacionamiento de la facultad». En este escenario simulado, el/la facilitador/a marca únicamente la presencia de un coche usando cuatro sillas colocadas en el centro del escenario. Luego, se anima al resto de participantes a agregar otros elementos que puedan hacer más realista el entorno. El/la facilitador/a incorpora estos elementos al escenario según las indicaciones que recibe. Por ejemplo, si alguien menciona que en el estacionamiento hay un guardia sentado, el facilitador tomará una silla y la colocará donde se haya sugerido. Se recomienda utilizar objetos físicos como sillas, papeleras, etc., para aumentar la autenticidad de la escena. La figura 4.2. ejemplifica esta fase del proceso.

FIGURA 4.2. DELIMITANDO EL ESPACIO: EL ESTACIONAMIENTO DE LA FACULTAD



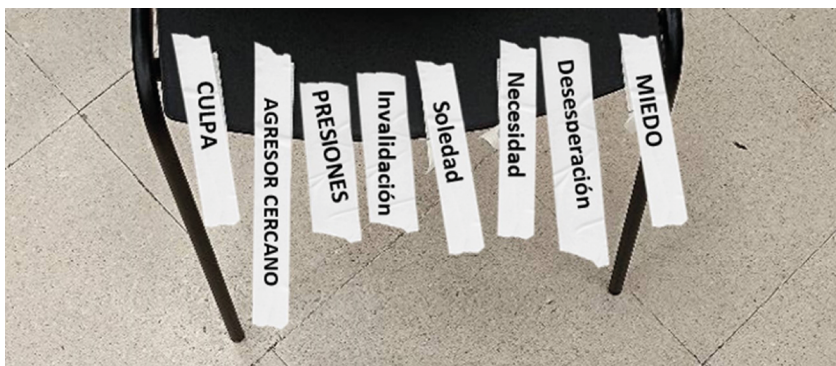
4. Primera escena y análisis. Presentación del problema y sus protagonistas. A continuación, se introduce a la víctima en la escena creada. Para mostrar el problema, la consigna es: «Una chica (la actriz) se encuentra llorando dentro de su coche con la ventana abierta, expresando mucha frustración, enojo, etc.». En estos momentos, la actriz entra en el escenario y comienza a actuar según la consigna marcada, llorando en una de las sillas delanteras que representan el coche.

Al terminar la acción, se realiza el primer foro-debate preguntando: «¿qué has visto?, ¿qué está sucediendo?». En este momento se da la oportunidad al alumnado de esclarecer, en términos generales, qué está sucediendo en la escena. El papel del facilitador/a en este foro-debate es conseguir el consenso entre los/as participantes, debiendo quedar claro que se trata de una situación de acoso por razón de género. En este punto, es más importante comprender la naturaleza de la situación que identificar específicamente el problema concreto.

También imaginamos algunos elementos definitorios de la protagonista: «¿Cómo se llama? ¿Qué edad tiene? ¿Qué estudia?». Es importante destacar que, si algún participante menciona un nombre para la actriz, este no debe corresponder al de ningún/a otro/a de los presentes en el taller, para evitar la personalización de la problemática.

A continuación, esta primera escena se complementa con el análisis de la situación desde el lado de la víctima. Para ello, se anima a tres o cuatro participantes a salir al escenario, tomando el papel de la persona que se acerca a la chica (actriz) que está llorando e intentando ayudarle. Es importante que la víctima no revele exactamente lo que le sucede; es decir, a pesar de los intentos de ayuda por parte de los/as participantes, estos/as no logran conocer lo sucedido. En ese momento, se abre el segundo foro-debate. En él, los/as participantes, en primer lugar, colocan una nota autoadhesiva en la silla donde estaba sentada la actriz, señalando qué le impide hablar (por ejemplo, miedo a represalias o al rechazo); y, a continuación, se debaten estas ideas con el resto del grupo. En la figura 4.3. se pueden ver las ideas que resultaron en uno de los seminarios.

**FIGURA 4.3. IDEAS EXPLICATIVAS DE POR QUÉ NO HABLA LA VÍCTIMA
(RESPUESTA A LA ESCENA 1)**



Tras esta primera escena, se recomienda realizar un descanso. Antes del mismo, se puede implementar una dinámica que relaje a los/as participantes. Por ejemplo, la del «abrazo del gusano», en la que se pide a los/as participantes que se cojan de las manos formando una cadena humana. Uno de ellos/as se queda en el centro y el resto comienza a rodearlo, formando una espiral que simboliza un abrazo colectivo.

5. Segunda escena y análisis. Presentación del problema y sus protagonistas. Comenzamos con un debate-foro que tiene como finalidad la construcción de una situación específica y el análisis desde la perspectiva del acosador, los/as cómplices y los/as espectadores. Para construir esta situación se empieza preguntando a los/as participantes: «¿Qué creéis que ha ocurrido antes?, ¿qué le ha sucedido a la chica para que estuviese llorando en el interior del coche?». El objetivo principal de estas dos preguntas es la concreción de la situación, que anteriormente ya se ha establecido que está relacionada con el género, describiendo el tipo de desigualdad y poniendo en evidencia cada elemento de la situación. La función del facilitador/a en este debate es conseguir que el grupo de participantes llegue a un consenso respecto a la situación específica que van a trabajar y los personajes clave que intervendrán. Es importante que el/la facilitador/a no imponga el tema, dejando que el grupo lo decida por sí mismo. En caso de falta de acuerdo, el/la facilitador/a puede sugerir que se tome la decisión basándose, por ejemplo, en el número de personas que piensen que ese es el tema elegido o en la relevancia que pueda tener para su facultad.

Después de determinar la situación específica a trabajar, el/la facilitador/a anima a los/as alumnos/as a ofrecerse como voluntarios/as para representar a los distintos personajes que conforman la escena. Se pide a cada uno/a de ellos/as que se coloque en un espacio y en una posición concreta. Es recomendable lograr la mayor precisión posible en el posicionamiento. A continuación, los/as participantes escenifican la situación específica.

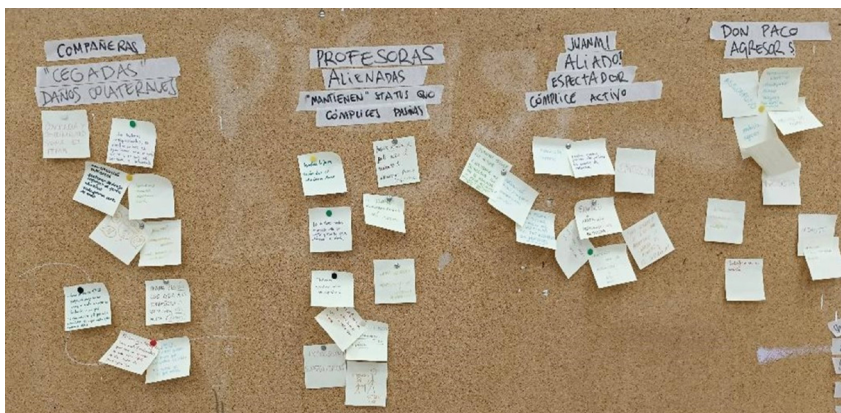
Una vez realizada la escenificación, se genera una imagen fija del momento en que ocurren los hechos que desencadenan la escena 1, identificando y situando en la escena a los diferentes personajes que intervienen (p. ej., acosador, cómplice, espectadores). Una vez tenemos esta imagen fija (ver un ejemplo en la figura 4.4), el/la facilitador/a realiza un seguimiento de pensamiento a los personajes, tocando el hombro de cada uno/a para que diga en voz alta una palabra, una idea o una frase que represente lo que podría estar pensando o sintiendo al estar involucrado/a en esa situación. Por ejemplo, el/la cómplice puede pensar: «mejor que le pase a ella que a mí»; o el/la acosador/a: «esta chica no va a decir nada, tengo el poder».

FIGURA 4.4. IMAGEN FIJA Y SEGUIMIENTO DEL PENSAMIENTO DE LOS PERSONAJES (ESCENA 2)



Tras esta imagen fija, el/la facilitador/a abre el siguiente debate-foro, en primer lugar, dando al resto de participantes una nota adhesiva donde señalen una característica tanto del acosador como de los/as cómplices y los/as espectadores. Posteriormente, se debate con el resto del grupo. Es importante que, en este momento, se ponga un nombre a cada uno de estos roles. Este nombre puede ser pegado con una nota autoadhesiva a cada participante dentro del escenario y en la pizarra, con las características de cada uno (ver ejemplo en la figura 4.5). De nuevo, siendo importante que ninguno de estos nombres coincida con el de alguno/a de los/as presentes.

FIGURA 4.5. IDENTIFICACIÓN DE ROLES Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES (RESPUESTA A LA ESCENA 2)



Una vez identificados los roles y las características, se divide al alumnado en tres grupos diferentes. Cada uno de ellos alude a cada uno de los papeles: agresor, cómplice, espectadores. Cada grupo trabaja de manera independiente, diseñando una escena en la que representen «el caldo de cultivo» o el motivo por el que cada uno se comporta de esa determinada manera que hemos visto en la escena 2. Cada escena es representada, a modo de juego de rol, por las personas que conforman cada grupo, con una duración de entre 3 y 4 minutos. Posteriormente, estas escenas se ponen en común, abriendo un debate sobre qué opinan acerca de cada una de ellas.

A modo de ejemplo, se describe una escena surgida en esta fase, en relación con el «caldo de cultivo» del agresor. En ella aparecen seis integrantes: abuelo, padre, madre, hermanos y agresor. Se trata de una comida familiar en la que, mientras la madre sirve el almuerzo, los hermanos destacan sus buenas calificaciones. En ese momento, el padre pregunta al agresor por sus notas y, cuando este responde con un notable, este le reprende y grita, exigiéndole convertirse en un hombre de verdad. Esta demanda es respaldada por el abuelo, perpetuando un patrón generacional de expectativas rígidas y presión familiar.

Otro ejemplo, vinculado al «caldo de cultivo» del comportamiento del cómplice, se representó en una conversación telefónica con un antiguo profesor de la universidad. En ella este profesor le advierte sobre el agresor y le aconseja que se calle si observa algún comportamiento extraño de este ante una alumna, ya que le ha costado mucho esfuerzo conseguir la plaza.

Se recomienda que, tras la realización de estas tres primeras escenas, se realice un descanso prolongado, dando la oportunidad a los/as participantes de compartir sus impresiones en un contexto más informal. Mientras tanto, la persona observadora comenta con los/as facilitadores/as sus impresiones sobre la dinámica general del grupo, estableciéndose algunas modificaciones (por ejemplo, una mejor señalización del tiempo) si así lo necesitaran. También se recomienda realizar una dinámica de cierre de escena que permita relajar a los/as participantes. Por ejemplo, pueden utilizar la dinámica del «túnel humano». En esta actividad, los/as participantes se colocan en dos filas enfrentadas, formando un pasillo con sus brazos entrelazados o extendidos hacia arriba, para crear un techo. El objetivo es que una persona a la vez pase por debajo del túnel creado, colocado antes de la puerta, avanzando desde un extremo hasta el otro sin tocar las manos de los participantes que forman lo forman, quienes le irán diciendo cosas agradables mientras sale de la sala.

6. Tercera escena y análisis. Consecuencias y alternativas de ayuda. Se comienza con la tercera escena, cuyo objetivo es analizar la situación desde la perspectiva de un/a amigo/a cercano/a a la víctima, quien tratará de ayudarla. Para ello, el/la facilitador/a da la siguiente consigna a los/as participantes: «Al día siguiente, en la facultad, la chica sigue sintiéndose mal emocionalmente y se refugia en el baño con la puerta cerrada». Tras esta indicación, el alumnado colabora para delimitar el espacio donde se desarrolla la escena. Previamente, el/la facilitador/a divide el escenario en tres rectángulos pequeños que representan los diferentes espacios en el interior (p. ej., los distintos cubículos). Frente a uno de estos, el/la facilitador/a coloca una mesa que simboliza la puerta, obstaculizando la entrada a la sala donde se encuentra la actriz. El objetivo es crear una situación en la que la actriz sienta que tiene poco espacio y que cuenta con una barrera que la separa de su amigo/a. A continuación, junto con los/as participantes, se completa la construcción del resto del escenario. Se recomienda, al igual que en la primera escena, utilizar elementos físicos que representen simbólicamente otros componentes de la escena, como la cinta (ver figura 4.6).

**FIGURA 4.6. EJEMPLO DE DISTRIBUCIÓN DEL ESCENARIO
(PREPARACIÓN DE ESCENA 3)**

Lavabos espejos	con	Sala 1	Sala 2	Sala 3 (actriz dentro)
		Espacio libre (donde presumiblemente estará la amiga)		Puerta (mesa)
				Espacio libre (donde presumiblemente estará la amiga)

Al igual que en la primera escena, el facilitador/a anima al resto de participantes a salir como voluntarios/as, representando el personaje del amigo/a cercano/a. La consigna es: «Intenta reducir el malestar de tu amiga, brindándole apoyo y comprensión». Se recomiendan unas tres o cuatro intervenciones, preferentemente interpretadas por personas diferentes,. Tras cada una de las ellas, el/la facilitador/a abre un debate-foro donde se analiza tanto con la persona voluntaria –«¿Qué sensaciones, emociones y/o pensamientos has tenido en esta situación? ¿Es normal sentirse bloqueado en este momento?»– como

con el resto de los/as participantes –«¿Cómo crees que lo ha hecho tu compañero/a? ¿Lo harías de una forma diferente?»–. De esta manera, se consigue dar tiempo para que la actriz se recupere emocionalmente de cada una de las escenificaciones y obtener la participación voluntaria de otros/as que se animen a realizar la intervención de una manera distinta.

En términos generales, esta escena tiene una mayor intensidad que la primera (ver un ejemplo de dramatización en la figura 4.7). Por esta razón, la estructura cambia, otorgando más tiempo a la actriz para recuperarse emocionalmente tras cada representación. No obstante, se recomienda a los/as facilitadores/as conversar previamente con la actriz para decidir si también se debe utilizar esta estructura en la primera escena o realizarla de forma continua. En esta escena es importante que la actriz se sienta en la libertad de abrirse –o no– emocionalmente cuando lo estime oportuno. Es una situación sensible, en un escenario con poco espacio donde, en función de la intervención de cada participante, la actriz reacciona de una determinada manera (por ejemplo, abriendo o no la puerta simbólica que los separa).

FIGURA 4.7. DRAMATIZACIÓN DE LA TERCERA ESCENA



Al igual que en las dos primeras escenas, se recomienda realizar alguna dinámica que relaje a los/as participantes tras la escena 3, incluso ofrecer un breve descanso. Por ejemplo, se proponen dos opciones. La primera, «el juego del espacio», donde el alumnado se divide en parejas que se enfrentan entre sí. Uno/a de ellos/as comienza a realizar movimientos libres y creativos, mientras el/la otro/a intenta imitarlos como si fuera su reflejo en el espejo. Después de unos minutos, se invierten los papeles. La segunda opción es «el baile de los números»,

donde el alumnado se mueve libremente por todo el espacio hasta que el/la facilitador/a dice en voz alta un número al azar, del uno al diez. Todos/as los/as participantes deben formar grupos de ese número lo más rápido posible, hasta que lo indique el/la facilitador/a. Quienes no logren formar grupo, quedan eliminados. Luego, se reinicia la actividad y se repite el proceso varias veces y con diferentes números.

7. Cuarta escena y análisis. Búsqueda de soluciones a nivel organizacional. A continuación, se comienza con la cuarta escena. En ella se intenta analizar la situación desde la perspectiva de los/as profesores/as y/o autoridades de la facultad. Esta es la única escena donde los/as facilitadores/as toman un rol dentro de la escena. Uno/a de ellos/as es el decano/a, a quien solo le interesa la reputación de la facultad; mientras que el/la otro/a es un profesor/a totalmente desinteresado/a por la situación escenificada. Se solicita a seis o siete participantes que interpreten el papel de profesores/as que están involucrados/as en la Junta de Facultad. Tanto el/la decano/a como el resto de los/as profesores/as tienen notas autoadhesivas con nombres ficticios, sin coincidir con su nombre real ni el de otra persona del grupo. Se da la siguiente consigna: «Las autoridades de la facultad tienen conocimiento de que una alumna se encontraba llorando en el cuarto de baño. Les han comentado sobre rumores de lo que ha provocado que la chica estuviese en ese estado. Es por esta razón que convocan a una reunión urgente». Es importante que cada profesor/a de su opinión sobre la situación en la Junta de Facultad, asumiéndose diferentes papeles. La labor de los/as facilitadores/as es, en caso de que todos/as los/as profesores/as tengan una misma opinión sobre cómo solucionar la situación, adoptar una postura opuesta (por ejemplo, diciendo que «son cosas de adolescentes, lo mejor es no prestarle atención»). De esta manera, se fomenta un debate más enriquecedor, con una diversidad de ideas y perspectivas. En la figura 4.8 podemos ver un ejemplo de dramatización de la cuarta escena, en formato de Junta de Facultad.

FIGURA 4.8. DRAMATIZACIÓN DE LA CUARTA ESCENA

Tras ello, se abre el siguiente debate-foro con el resto de los/as espectadores/as, realizando preguntas del tipo: «¿Qué habéis observado en esta situación? ¿Cuál hubiera sido vuestra posición? ¿Qué se podría mejorar? ¿Qué recursos institucionales conocéis para solventar esta situación?». El objetivo de esta escena es poder realizar un análisis ecológico o multinivel de las desigualdades por razón de género, ofreciendo una mirada que vaya más allá del nivel individual o relacional de acción. Es decir, tomar conciencia de la responsabilidad de los docentes y el resto de personal de la universidad, así como de la organización en su conjunto, entendiendo la violencia como un problema al que hay que darle respuesta desde diferentes frentes y niveles. Asimismo, esta representación pretende fomentar la empatía hacia otros agentes, a veces muy lejanos a nuestra posición (por ejemplo, estudiantes y docentes), pero igualmente relevantes a la hora de imaginar una solución al problema.

8. Cierre del proceso. Finalmente, los/as facilitadores/as realizan el cierre del taller y la reflexión final. Se recomienda que la reflexión final se estructure en tres partes. Primero, una reflexión sobre los roles asignados. En esta primera parte, se revisan las características atribuidas a los roles del acosador, cómplices y espectadores/as, mediante notas autoadhesivas. Se pregunta a los/as participantes si mantendrían las mismas características para cada personaje, cuál es la responsabilidad de cada uno/a en la situación de acoso y qué acciones podrían haberse tomado en diferentes fases del acoso.

Segundo, una reflexión sobre la víctima, desde una perspectiva de género interseccional, y sobre las soluciones propuestas. Se trabaja con los/as participantes, dándoles notas autoadhesivas donde escriben aquello que quieran decirle a la persona acosada, y se abre un pequeño debate-foro sobre: «¿Qué aspectos de las diferentes intervenciones os parecen valiosos para abordar este tipo de situaciones? (por ejemplo, la escucha activa, el no juzgar, el dar el espacio necesario, etc.). ¿Cómo sería diferente esta situación si es una chica lesbiana, transexual, con diversidad funcional, física o psíquica, etc.? ¿Se deberían proponer otras soluciones?». Con ello, se espera que el alumnado tome conciencia de la complejidad de las violencias que sufren las mujeres y la heterogeneidad de estas, que determinarán la eficacia de unas intervenciones u otras.

Tercero, se indaga la valoración de los/as participantes sobre el uso del teatro coeducativo en las aulas universitarias. Los/as facilitadores/as exploran aspectos como la utilidad percibida de la técnica, sus potencialidades y limitaciones, así como lo aprendido en el taller y en qué contextos específicos consideran útil aplicarla. Para garantizar la sinceridad de las respuestas –especialmente en lo que respecta a las limitaciones y cuestiones a mejorar–, se puede ofrecer un buzón de sugerencias donde cada participante envíe sus mensajes de manera anónima.

Finalmente, se cerrará el taller mostrando al alumnado los recursos disponibles en su universidad para combatir las desigualdades por razón de género (en el capítulo 6 se detallan los recursos disponibles en las aquellas participantes en el proyecto). Asimismo, se agradecerá la colaboración e implicación de todos/as, reforzando su papel como agentes activos contra la violencia y la desigualdad y animándolos/as a compartir sus nuevos conocimientos y competencias entre sus redes.

5. EVALUACIÓN

Finalmente, se recomienda realizar una evaluación detallada del proceso y de los resultados obtenidos. Dado que nuestro objetivo al implementar la técnica de teatro coeducativo es sensibilizar e involucrar a las personas participantes (alumnado, PTGAS y PDI) en la lucha contra las desigualdades de género desde una perspectiva interseccional, resulta fundamental evaluar el impacto de la experiencia y su eficacia a corto, medio y largo plazo.

Para ello, se propone un diseño de evaluación estructurado en tres fases, combinando técnicas de recogida de datos cuantitativas y cualitativas, con

instrumentos adaptados a los distintos momentos del proceso. Para ello, se llevarán a cabo tres tipos de evaluaciones:

1. Evaluación pre-taller (línea base). Antes de la implementación, se aplicará un cuestionario inicial para medir el conocimiento previo del alumnado sobre desigualdades por razón de género, evaluando la toma de conciencia, su nivel de empatía y percepción de responsabilidad y la autoeficacia ante situaciones de violencia por razón de género.
2. Evaluación continua. Durante el taller, se utilizarán técnicas de observación y registro de reflexiones grupales. Se analizarán las interacciones y participaciones en el foro-debate tras cada dramatización, así como el uso de notas autoadhesivas para recoger impresiones sobre los roles representados.
3. Evaluación post-taller. Al finalizar la intervención, se repetirá el cuestionario aplicado en la línea base para medir cambios en las dimensiones evaluadas. Además, se incluirán preguntas abiertas para recoger testimonios cualitativos sobre la experiencia de las personas participantes.

Asimismo, la evaluación se centrará en las siguientes cuatro dimensiones clave, basadas en el modelo de Latané y Darley (1970):

1. Toma de conciencia de situaciones de desigualdad por razón de género. Se medirá si las personas participantes identifican con mayor claridad las desigualdades y violencias normalizadas en el contexto universitario.
2. Empatía hacia las mujeres que sufren situaciones de desigualdad por razón de género. Se evaluará si, tras el taller, existe un mayor grado de sensibilización y comprensión hacia las experiencias de las víctimas.
3. Autopercepción de responsabilidad en la lucha contra la desigualdad. Se analizará en qué medida las personas participantes reconocen su papel en el mantenimiento y la lucha contra las situaciones de desigualdad por razón de género.
4. Autoeficacia para intervenir ante situaciones de violencia de género. Se explorará si las personas participantes se sienten más capaces de actuar cuando presencian una situación de desigualdad por razón de género.

Para evaluar las dimensiones de toma de conciencia, empatía y autopercepción, en los talleres se recogieron frases escritas en tarjetas autoadhesivas, donde los/as participantes expresaron sus impresiones sobre las causas que motivaron al agresor, víctima, espectadores/as y cómplices a actuar de la manera en que lo hicieron. También se recopilaron frases sobre sus percepciones respecto a lo que impide a la víctima hablar cuando alguien se acerca para intentar ayudarla durante el juego de rol.

Para la evaluación de la autoeficacia se utilizó la Escala de eficacia MVP (*Mentors in Violence Program's*), desarrollada por Ward (2001). Esta evalúa la autoeficacia en la prevención de la violencia de género y consta de diez afirmaciones (p. ej., «No creo que pudiera detener a un grupo de chicos que acosan a una mujer en una fiesta»). Los participantes debían responder a cada afirmación utilizando una escala de cinco opciones, que van desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

Además, se incluyeron preguntas cualitativas en la evaluación post-taller, donde los/as participantes explicaron lo que habían aprendido o cómo cambió su percepción sobre la violencia, la víctima y otros aspectos relacionados.

Consideramos interesante poder recoger información cuantitativa –basada en escalas validas y fiables– con información de carácter cualitativo, con el objetivo de poder recoger de forma sensible la complejidad de los procesos desarrollados en los talleres y la heterogeneidad de sus participantes y sus experiencias. Asimismo, se recomienda realizar una evaluación longitudinal que pueda ayudarnos a comprender en qué medida han evolucionado los/as involucrados en nuestros talleres, idealmente en comparación con algún grupo de control que no haya asistido a la intervención. Sin duda, la evaluación de los procesos será el motor de la mejora de nuestras intervenciones y, por tanto, de su eficacia.

6. REFERENCIAS

- ADELL, J., y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?, en Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- BAIN, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge: Harvard University Press.
- BARTOLOMÉ PINA, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. <https://doi.org/10.5944/ried.1.11.955>
- BIGGS, J., TANG, C. y KENNEDY, G. (2022). *Teaching for quality learning at university*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- BLANCO RUBIO, P. J. (2001). *El teatro de aula como estrategia pedagógica. Proyecto de innovación e investigación pedagógica*. Bilbao: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-teatro-de-aula-como-estrategia-pedagogica-proyecto-de-innovacion-e-investigacion-pedagogica--0/html/0023cd44-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- DIMA, A., TSIARAS, A. y KAIIFA, E. (2020). Evaluation of the Educational Drama as an Innovative Method to be Adopted by Teachers in Order to Enhance Critical Thinking Skills of Students in Primary School. *Open Journal for*

- Educational Research*, 4(2), 103-116. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0402.03103d>
- DOMÍNGUEZ, P. Á. y LÓPEZ, A. M. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 10(1), 41-51. <https://doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- FULLAN, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- GARCÍA, Y. P. P., MARTÍNEZ, R. A. y RODRÍGUEZ, E. F. (2022). Metodologías científicas para la promoción de la igualdad de género a través del Teatro Aplicado en Educación. *Izquierdas*, 51, 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8361346#:~:text=Este%20trabajo%20analiza%20las%20posibilidades%20del%20Teatro%20Aplicado,hacia%20el%20mundo%20laboral%29%20un%20centro%20educativo%20>
- GARRIDO, R. y ZAPTSI, A. (2021). Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(68), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-02>
- InSite Drama Nonprofit Kft (2015). *Using drama to address bullying. A teacher's manual* [Archivo PDF]. EUbully. https://eubully.eu/pdf/20160726/finalresource_packeubully.pdf
- Instituto de la Mujer. (2008) *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres* [Archivo PDF]. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad). https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/Guia_de_coeducacion_2020_.pdf
- LATANÉ, B. y DARLEY, J. M. (1970). *The unresponsive behavior: Why doesn't he help?* Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- NAVARRO SOLANO, M. R. (2003). La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21, 181-198. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4043/4067>
- NÚÑEZ CUBERO, L. y NAVARRO SOLANO, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, 225-252. <https://doi.org/10.14201/3262>
- SALINAS IBÁÑEZ, J. (coord.). (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- TILLIMAN, R. y MATTIAUDA, G. (2022). El estudiante que construye su práctica pre profesional, ¿construye el oficio de enseñar? *Enfoques Revista Educativa*, 5(5), 1-8. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/1131>
- VAN DE WATER, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *Education and City*, 98, 1-5. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219802009>

WARD, K. J. (2001). *Mentors in Violence Prevention Program Evaluation 1999-2000* [Archivo PDF]. Northeastern University. <https://www.mvpngnational.org/wp-content/uploads/2011/12/MVP-HS-Eval-Report-1999-2000.pdf>

*Make up a story...
For our sake and yours forget your name in the street;
tell us what the world has been to you in the dark places and in the light.
Don't tell us what to believe, what to fear.
Show us belief's wide skirt and the stitch that unravels fear's caul.*

(Tony Morrison)

1. INTRODUCCIÓN AL *STORYTELLING* COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Durante las últimas décadas, la educación superior está promoviendo el uso de metodologías activas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ramos *et al.*, 2019). En línea con las directrices del Espacio de Educación Europeo Superior, se promueven el protagonismo y un rol activo del alumnado en el desarrollo de competencias, superando el modelo basado en la adquisición de conocimiento de forma más pasiva, imperante en el pasado (Bernal, 2006). Desde este nuevo enfoque, el profesorado debe guiar al alumnado, facilitando los procesos y diseñando actividades relevantes que promuevan su implicación y su desarrollo profesional y personal (Prince, 2004). En esta dirección, el *storytelling* se reinventa como una metodología activa de innovación docente en las aulas universitarias (Alterio y McDrury, 2003; Flanagan, 2015; Ramos *et al.*, 2019), siguiendo la tendencia creciente de su uso en áreas de intervención educativa y sociosanitaria (Chan y Sage, 2021; Landrum *et al.*, 2019; Nunciaroni *et al.*, 2024; Wu y Chen, 2020).

El *storytelling* consiste en el arte de contar, desarrollar y adaptar historias utilizando elementos específicos (p. ej., personajes, mensajes, entornos, conflictos) en sucesos que tienen un principio, un desarrollo y un final. En el ámbito educativo, puede usarse para comunicar ideas y conceptos, así como para desarrollar valores y competencias y de forma creativa y significativa (Alterio y McDrury, 2003). Dado que la narración de historias acompaña al ser humano durante todas las etapas de su desarrollo en todas las culturas, su funcionamiento es muy familiar y el alumnado lo asimila con facilidad. De esta manera, se da lugar a una exploración rica y multisensorial de cualquier tema a partir de un lenguaje común, ofreciendo un poderoso medio de expresión y aprendizaje (Wong *et al.*, 2020).

Esta metodología nos ayuda a contextualizar los conceptos aprendidos en situaciones de la vida cotidiana. Al integrarlos en un relato, se favorece la relación entre teoría y práctica, así como entre lo narrado y lo vivido, generando un aprendizaje más significativo (Alterio y McDrury, 2003; Flanagan, 2015). Por ejemplo, para abordar la parte histórica de una materia –la cual suele ser menos amena y atractiva para el alumnado–, en vez de presentar una serie de hitos

acompañado de fechas y nombres memorables, se pueden usar narraciones que aborden cómo ciertos personajes históricos desarrollaron sus acciones y tomaron decisiones, explorando así sus motivos, el impacto que generó en su momento y su eco en la actualidad.

A través de las historias, el profesorado puede conectar emocionalmente con el alumnado, volviendo más accesibles ciertos conceptos de alta complejidad y facilitando la retención de la información (Ramos *et al.*, 2019). De esta forma, se considera que esta es una práctica centrada en los/as estudiantes, dado que las historias se adaptan a sus características y a nuestras asignaturas, generando contenidos más accesibles y relevantes. Para ello, podemos usar historias pre-existentes (desde cuentos y narraciones tradicionales y de uso popular, hasta historias prediseñadas para trabajar nuestros objetivos docentes) o bien generar nuevas historias de forma participativa, dentro del aula y con los/as estudiantes.

De igual forma, el *storytelling* puede acercar al alumnado a realidades ajenas, sensibilizándolos y fomentando su empatía. Al ponerse en el lugar de los personajes de las historias, los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propias creencias y valores y cuestionar los prejuicios o estereotipos que puedan tener. En consecuencia, es posible emplear este método para promover valores y actitudes entre el alumnado, así como ofrece diferentes perspectivas culturales y tradiciones orales (Chan y Sage, 2021; Palacios *et al.*, 2015).

De igual modo, se promueve también el desarrollo del pensamiento crítico y de competencias para el análisis de ciertas problemáticas, así como para su gestión y resolución (Chan y Sage, 2021). Las historias invitan al alumnado a cuestionar, interpretar y evaluar la información de forma compleja (p. ej., sus personajes, tramas, conflictos), incluso a imaginar historias alternativas –o partes de ellas, como el final–. Esto es especialmente interesante cuando se abordan temas relacionados con inequidades o con grupos minorizados o excluidos, permitiendo escuchar sus voces y perspectivas de primera mano (Palacios *et al.*, 2015). Por ejemplo, el proyecto *PositiveNegatives* pone en valor el *storytelling* para visibilizar la diversidad a través de las voces de colectivos migrantes y refugiados (Wong *et al.*, 2020) –de gran utilidad para trabajar dentro y fuera del aula–.

La narración de historias también puede proporcionar una forma de explorar los significados culturales de diferentes colectivos, lo que podría ayudarnos a pensar en cómo adaptar las prácticas profesionales y las políticas públicas a la diversidad, más allá del enfoque de «talla única» (Palacios *et al.*, 2015). A través del poder de las historias, es posible dar visibilidad a grupos infrarrepresentados en las prácticas educativas y en los medios de comunicación, promoviendo perspectivas más inclusivas que reconozcan sus fortalezas y contribuciones. Esto es particularmente relevante en profesiones de ayuda, como la psicología o la enfermería, donde tradicionalmente se tiende a un enfoque de déficit que subraya los problemas y necesidades de los individuos. Un ejemplo claro es el de las mujeres supervivientes de violencia de género, quienes a menudo son presentadas

en las aulas en tercera persona como víctimas. No obstante, estas mujeres tienen mucho que aportar y enseñarnos en términos de resiliencia y empoderamiento, y sus historias pueden transformar nuestra comprensión y prácticas, enriqueciendo la formación profesional y promoviendo el cambio social.

Por otro lado, esta metodología impulsa la creatividad dentro del aula, especialmente cuando son los/as estudiantes quienes crean las historias o diseñan sus personajes, generando procesos participativos de aprendizaje activo e innovación (Alterio y McDrury, 2003; Flanagan, 2015). El alumnado se sitúa de esta forma como coproductor del conocimiento, reconociendo y valorando su subjetividad y su propio lenguaje sociocultural (Gubrium y Hardper, 2013). Cuando esto ocurre, el *storytelling* puede generar también ambientes donde los/as estudiantes se sientan seguros/as para compartir sus propios relatos y experiencias, fomentando la participación y el diálogo abierto. Esto es especialmente valioso para la creación de un espacio seguro y la cohesión grupal dentro del aula (Moorman, 2015), lo cual resulta fundamental cuando se abordan temas sensibles como las desigualdades y violencias de género.

Por todo ello, en el contexto de la educación superior, el *storytelling* nos facilita el abordaje de temas complejos y relevantes socialmente, como las cuestiones relativas al género y sus desigualdades. Alejándolos de perspectivas más teóricas, mediante el este método cobran vida a través de ejemplos concretos y relatos personales, que aumentan su impacto en el alumnado, y un aprendizaje aplicado a los diferentes contextos sociales, históricos y culturales (Alterio y McDrury, 2003; Flanagan, 2015). Dado que las expresiones artísticas son poderosas para evocar emociones y fomentar la empatía, pueden generar un compromiso emocional que facilite la traducción de los conocimientos a la sociedad. En este sentido, la narración de historias puede considerarse una práctica transformadora, tanto para quienes comparten sus historias como para aquellos/as que las reciben (Chan y Sage, 2009).

En las últimas décadas, con el auge de las TICs, el *storytelling* ha evolucionado en formas digitales, ayudando al profesorado a aprovechar al máximo los recursos que ofrece desde las potencialidades de las nuevas tecnologías en las aulas. En esencia, el *digital storytelling* permite a los usuarios convertirse en narradores creativos a través de los procesos tradicionales de selección de un tema, investigación, desarrollo de una historia y redacción de un guion junto con diversos tipos de material multimedia, como grabaciones de audio, videoclips, música, etc. Todo ello ofrece, además, la ventaja –y peligros– de poder ser reproducido en dispositivos digitales y estar disponible en línea (*online*) (Jenkins y Lonsdale, 2007; Ohler, 2008; Robin, 2008).

No obstante, es importante señalar que, a pesar de sus ventajas, el uso del *storytelling* en el aula también presenta algunas limitaciones y desafíos que deben tenerse en cuenta. Primero, es importante que los y las docentes cuenten con competencias, motivación y recursos –materiales y temporales– suficientes como

para implementarlo de forma efectiva y sin sobrecargarse (Mello, 2001; Jenkins y Lonsdale, 2007). Segundo, los objetivos docentes deben estar claros –tanto para docentes como para discentes–, para evitar simplificar o distorsionar los contenidos académicos, así como se deben introducir sesgos y perspectivas parciales sobre ciertos temas (Robin, 2008). Tercero, hay que tener en cuenta que esta metodología puede ser difícil de evaluar, presentando los beneficios inherentes a su práctica, más allá de la valoración formal y «objetiva» (Sadik, 2008). Cuarto, es fundamental tener en cuenta la diversidad cultural y de experiencias de nuestro alumnado en los procesos y resultados del *storytelling*, de forma que sean inclusivos (Ohler, 2008). Asimismo, debemos vigilar que las historias no hablen de quienes no están presentes, evitando caer en la representación de terceros sin su voz, especialmente cuando estos están en posiciones de desventaja e inequidad (Palacios *et al.*, 2015). Finalmente, sobre todo cuando se trata de procesos digitales, se debe tener mucho cuidado sobre el alcance y diseminación de las historias, el cual debe ser controlado y vinculado a la práctica docente, siempre respetando las cuestiones éticas de la representación y autorías (para más detalle, visitar Van Katwyk *et al.*, 2020).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de cómo utilizar esta metodología para abordar cuestiones de género en el aula, siempre adaptada a los objetivos, las características del grupo y el tiempo del que disponemos –entre otros elementos que marcan la práctica docente–. Primero, compartir historias y/o experiencias personales relacionadas con el tema, para humanizar el contenido y establecer una conexión emocional con los/as estudiantes. Así, podemos invitar a nuestra clase a una mujer que haya sufrido desigualdad por razón de género para que comparta su experiencia de resiliencia. Si no disponemos del contacto o los recursos para realizar esta práctica con el cuidado y tiempo que merece, también se puede visionar algún testimonio mediante recursos audiovisuales, como los desarrollados en este proyecto y presentados en el capítulo 2 de esta guía.

Segundo, trabajar sobre estudios de casos narrativos, los cuales detallen situaciones reales o ficticias que ayuden al alumnado a analizar problemas desde diferentes perspectivas e identificar soluciones. En esta línea, pueden usarse recursos literarios o cinematográficos como herramientas dentro y fuera del aula, permitiendo además al alumnado examinar cómo las historias reflejan y moldean la sociedad. En esta dirección, la figura 5.1 ofrece algunas películas, libros y series de interés para trabajar con el grupo clase, algunas de ellas utilizadas con éxito por la segunda autora de este capítulo. En el apéndice 1 presentamos una ficha con la descripción de cada una de ellas y las cuestiones que pueden trabajarse desde una perspectiva de género feminista. Asimismo, en el artículo de Garrido y Zapsi (2021) sobre la influencia de movimientos feministas en la Peak TV, se ofrecen más recursos de estas características, en forma de series feministas que cuentan con mujeres protagonistas que desafían los roles de género y arquetipos tradicionales.

FIGURA 5.1. RECURSOS PARA TRABAJAR LAS VIOLENCIAS
Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL AULA



Para terminar, proponer al alumnado crear y compartir sus propias historias en relación con un tema. En función del grado de intimidad que se pida y la confianza generada en el grupo, estas historias pueden compartirse posteriormente con el resto. Para esta última forma de trabajar el *storytelling* en clase, el teatro coeducativo tiene un enorme potencial, tal y como se ha explicado en el capítulo 4 de esta guía. A continuación, presentamos la propuesta que hemos trabajado en este proyecto, así como las historias generadas en cada aplicación como producto, además de un *storytelling* digital que ponemos a disposición de quien

quiera abordar las desigualdades de género en el seno de la universidad desde una historia prediseñada, acompañado de las instrucciones que ayuden a su uso.

2. HISTORIAS FRUTO DEL PROCESO DE TEATRO COEDUCATIVO DENTRO DEL AULA UNIVERSITARIA: CREANDO LAS BASES DEL *STORYTELLING*

Siguiendo el Proceso de Teatro Coeducativo descrito en el capítulo 4, en cada una de las universidades participantes del proyecto «Teatro coeducativo para la sensibilización de la comunidad universitaria ante las desigualdades por razón de género desde una perspectiva interseccional», se crearon historias que permitieron el análisis de situaciones derivadas de violencias por razón de género. Estas historias surgieron de forma participativa desde los propios grupos, según sus ideas previas y experiencias, las cuales permitieron el análisis de situaciones de desigualdad desde diferentes perspectivas.

A continuación, se relatan las historias que se fueron creadas en cada universidad, destacando los roles y personajes diseñados, su imagen fija sobre el escenario y la narración principal que vertebra las historias. Estas historias sirvieron como base del *storytelling* común, resultado final de nuestro proyecto, presentado a final de este capítulo.

2.1. Historia de acoso de un profesor a una alumna (Universidad Rovira i Virgili)

Historia

Pedro, Juan, Tomás, Lucía y Magdalena, alumnos/as del grado de arquitectura, acaban de realizar una presentación para la asignatura del profesor Víctor. También está presente Javi, un nuevo docente que comparte la asignatura con él.

Durante la evaluación, El profesor Víctor valora individualmente a los/as estudiantes. En primer lugar, evalúa a Pedro, Juan y Tomás, expresando que ellos han realizado una buena presentación y que han aprobado. Luego, habla con Lucía, comentándole que su desempeño ha sido inferior al de sus compañeros, aunque también ha aprobado. Finalmente, cuando llega el turno de Magdalena, el profesor Víctor hace un comentario despectivo sobre su capacidad intelectual, diciéndole que no tiene las habilidades para aprobar la asignatura y mucho menos para convertirse en arquitecta. Magdalena solicita su calificación, pero el profesor le responde que ella debería saber los motivos por los cuales estaba suspendida y que, simplemente, realizó mal la presentación.

Los compañeros de clase, Pedro, Juan y Tomás, se sienten satisfechos con su evaluación. Les interesaba aprobar la exposición, ya que son las últimas evaluaciones del curso. A pesar de que consideran que Magdalena se esforzó igual que ellos, deciden observar la situación y no intervenir ante la valoración emitida por el profesor Víctor. Lucía, aunque menos satisfecha, también decide ser observadora, por miedo a que le pueda pasar lo mismo que a Magdalena.

El profesor Víctor se refería a que Magdalena ya sabía los motivos por los cuales había suspendido por la siguiente razón: la alumna, el día anterior, se acercó al despacho del profesor, ya que tenía dudas sobre el tema de la presentación. Al entrar al despacho, Víctor le pidió cerrar la puerta; aunque se sintió incomoda, lo hizo. Le solicitó sentarse cerca de él para que conversaran con mayor tranquilidad. Cuando Magdalena tomó asiento, el profesor Víctor le puso la mano en las piernas de manera insinuante. Este hecho dejó inmóvil a la alumna. Segundos después, reaccionó muy alterada, mencionándole que no estaba bien lo que hizo y que pensaba reportarlo con las autoridades de la facultad. Víctor respondió, con un tono de voz firme, que no había sucedido nada, incluso le preguntó que si tenía pruebas de lo que estaba diciendo. Le advirtió que, si manchaba su reputación con un rumor falso, la iba demandar por difamación. Magdalena salió corriendo del despacho, sin percibir que el nuevo profesor, Javi, estaba tras la puerta y, posiblemente, había escuchado toda la conversación.

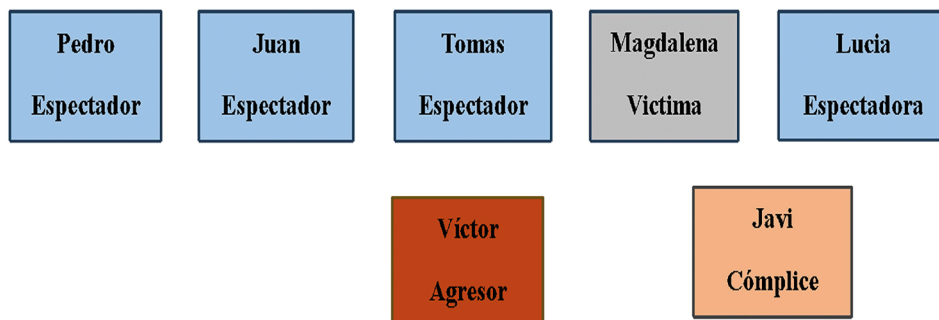
Tras pensarlo, Javi consideró que guardar silencio ante esta situación era lo más conveniente para su corta carrera universitaria. Aunque era consciente de que Víctor estaba actuando de forma incorrecta, también reconocía que, sin su apoyo, será difícil ganar méritos académicos dentro del departamento y lograr una titularidad.

Imagen fija de los roles asignados⁹

Se puede observar a los/as estudiantes en frente de la clase, ubicados en línea horizontal, denotando igualdad de condiciones. Víctor se ubica en una posición central del salón, acentuando su autoridad, mientras que Javi se sitúa a un costado (derecho), cediendo la autoridad a Víctor.

9. La imagen fija de los roles asignado es el momento exacto donde ocurre la situación de desigualdad. Proporciona una visión de posicionamiento de los personajes dentro del escenario. Es decir, es un elemento visual que brinda la transmisión de la situación con mayor claridad.

FIGURA 5.2. IMAGEN FIJA DE LA HISTORIA DE ACOSO DE UN PROFESOR A UNA ALUMNA



2.2. Historia de violencia por razón de género en el hogar (Universidad de Huelva)

Historia

La historia se desarrolla en la sala de un hogar de estatus económico medio. En la casa viven Francisco (padre), Teresa (madre), Pepa (madre de Teresa), Iván (hermano de Teresa), Jennifer (hija mayor) y Jonathan (hijo menor).

Teresa es una estudiante universitaria que destaca por su dedicación y esfuerzo. A pesar de ser madre de dos hijos, cuidar de su madre enferma y atender a su esposo, nunca ha suspendido ninguna asignatura, razón por la cual se ha ganado el respeto y admiración de sus compañeros/as de clase. Sin embargo, últimamente se la ha observado muy triste y preocupada, con los ojos llorosos. También ha faltado varios días a clases, provocando que sus calificaciones disminuyan.

Lo cierto es que Teresa está teniendo problemas en su hogar, específicamente con su esposo. Hace aproximadamente seis meses, Francisco y Teresa tuvieron una pelea en la sala de su casa. Francisco había estado ejerciendo violencia sobre Teresa, humillándola y desvalorizándola como mujer, y reclamándole de forma agresiva, mediante gritos y gestos intimidadores, lo mal que hacía su trabajo como ama de casa. Culpabilizaba a los estudios del descuido hacia su familia y hogar.

Sumado a esto, la madre de Teresa, Pepa, ha desmejorado mucho su salud, hasta el punto de tener que depender todo el tiempo de su hija. Iván, quien también vive en la misma casa, actualmente está desempleado y solo sale de su habitación para comer e ir al cuarto de baño. Por lo tanto, no colabora en nada, dejando a Teresa con toda la responsabilidad de su madre.

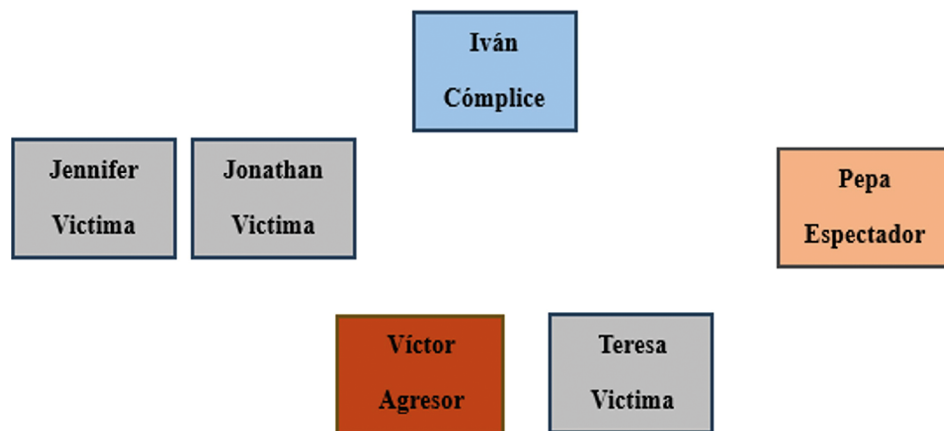
Una tarde, Teresa está elaborando una tarea que tenía que presentar al día siguiente para una asignatura. Se encuentra en la mesa del comedor, ya que no

tiene otro espacio para trabajar. Est tan concentrada que no se percata de que es la hora de la cena. Francisco, que está viendo la televisión en el salón de la casa, se levanta y le pregunta a Teresa por la cena. Sin embargo, ella, al estar tan concentrada, no le escucha. Él se enfurece inmediatamente y empieza a ofender a Teresa con insultos y gestos intimidantes. Los gritos son tan intensos que Jonathan se asusta y empieza a llorar, al ver a su padre en ese estado de furia. Jennifer va a consolar a su hermano, queriendo protegerlo de la situación. En cambio, Iván sale de su habitación para apoyar la postura de Francisco y sumarse a los reclamos hacia su hermana, y le reprocha lo descuidada que tiene la casa, especialmente la suciedad del cuarto de baño. Pepa, la madre de Teresa, solo observa la situación, sin intervenir.

Imagen fija sobre el escenario

La situación de desigualdad se desarrolla en torno a la mesa del comedor, donde se encuentran Víctor y Teresa. El espacio corporal entre ellos es mínimo, ya que Víctor se aproxima lo máximo posible a Teresa, en señal de autoridad y con gesto de intimidación. Pepa se encuentra sentada a un costado (derecha), frente de la televisión. Al otro costado (izquierda), se encuentra Jennifer, consolando y abrazando a su hermano Jonathan. Frente a la cocina, esta Iván.

**FIGURA 5.3. IMAGEN FIJA DE LA HISTORIA DE VIOLENCIA
POR RAZÓN DE GÉNERO EN EL HOGAR**



2.3. Historia de violencia por razón de género en entorno laboral (Universidad de Sevilla)

Historia

Mónica, una aspirante a catedrática, considera que es momento de conseguir esta mención, ya que posee la capacidad y todos los méritos académicos para obtenerla. Es una mujer de 55 años, inteligente, resiliente y atractiva. En el momento de terminar de defender su cátedra frente al tribunal, recibe acoso por algunos miembros. Especialmente de Paula, una catedrática de 55 años, quien le hace comentarios como que sería mejor que se dedicara al cuidado de su familia y su hogar, y que sus compañeros, quienes también se presentan como candidatos a catedráticos, han ofrecido mucho más que ella. Manolo y Roberto, catedráticos de 63 y 68 años respectivamente, hacen comentarios sobre la edad de Mónica, mencionando que no ha hecho bien su trabajo, y hasta se burlan de ella, llamándola menopaúsica.

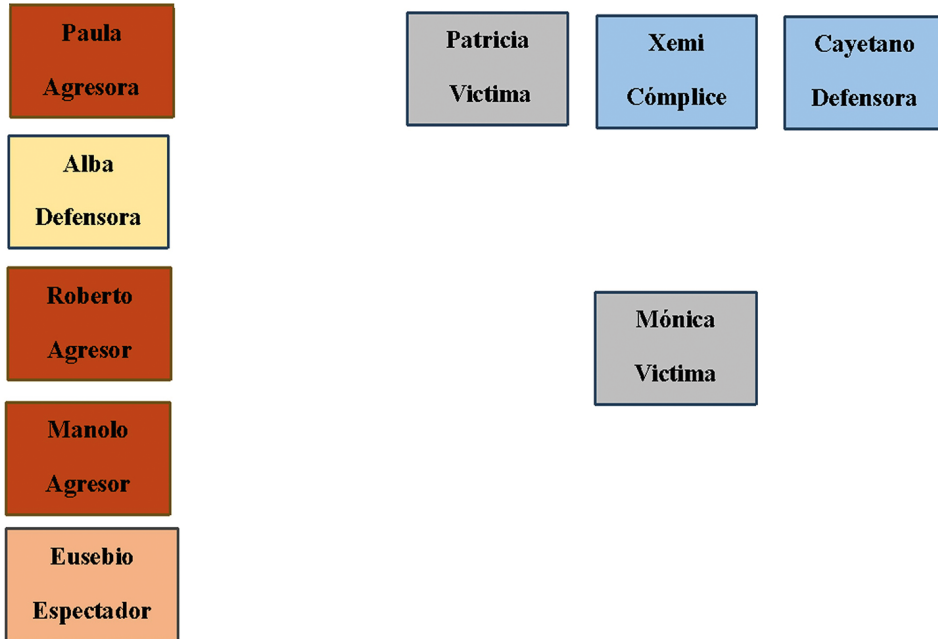
Mónica intenta defenderse, invitando al tribunal a realizar juicios de valor basándose exclusivamente en el área profesional. Encuentra una aliada dentro del tribunal, Alba, catedrática de 56 años, quien menciona que es perfectamente posible combinar la vida personal con la laboral, que admira mucho a Mónica y que ha realizado muy bien su presentación. Eusebio, catedrático de 65 años, también miembro del tribunal, no hace ningún comentario ante la situación, denotando desinterés.

Xemi y Cayetano son compañeros de Mónica, también aspirantes al puesto de catedrático, y están de acuerdo con los comentarios de acoso del tribunal hacia Mónica. Consideran que esta situación les brinda ventaja sobre ella y se sienten satisfechos con lo que está sucediendo. Patricia, también aspirante a catedrática, se siente impotente ante la situación tan violenta y considera que su presentación tendrá un final similar al de Mónica.

Imagen fija sobre el escenario

La historia se desarrolla en una sala de presentaciones de la universidad. Todo el tribunal se encuentra sentado en línea horizontal frente a Mónica, quien está realizando la presentación de su cátedra y se encuentra en el centro de la sala. Los demás aspirantes, Patricia, Xemi y Cayetano, están a un extremo, sentados y esperando su turno de presentación.

**FIGURA 5.4. IMAGEN FIJA DE LA HISTORIA DE VIOLENCIA
POR RAZÓN DE GÉNERO EN ENTORNO LABORAL**



2.4. Historia de acoso en el salón de clase (Universidad Nacional Autónoma De Honduras)

Historia

La historia se desarrolla un salón de clases de la universidad, del grado de Ingeniería. Culturalmente, esta es una carrera cursada especialmente por hombres. Por lo tanto, Margarita, en el salón de clase, se encuentra rodeada de compañeros varones.

Es una chica de 21 años que proviene de una familia donde la responsabilidad de la casa es asignada a las mujeres. Su madre y ella atienden las necesidades del padre y de los hermanos, haciéndoles ella la comida cuando llega de la universidad. Su padre no sabe que ella estudia, lo que demuestra el poco interés que tiene por su hija.

En este momento, Margarita está cursando una asignatura fundamental en su carrera. Sus compañeros de clase, José, Michael, Eduardo y Carlos, la hostigan, le hacen comentarios negativos, menosprecian su esfuerzo, la consideran incapaz de realizar los ejercicios de clase y la acusan ante el profesor de copiar

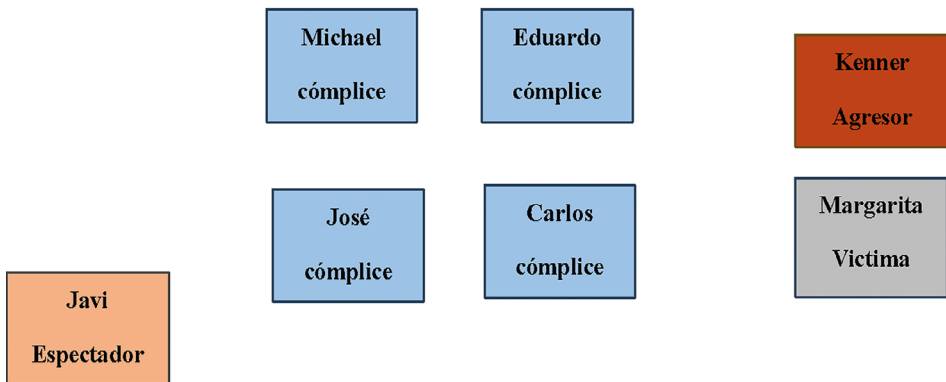
la tarea. Además, Kenner, otro compañero, se le acerca de forma agresiva, abrazándola sin su consentimiento e incluso sentándose en su lugar, invadiendo su espacio personal.

Margarita intenta defenderse, refutando los comentarios de sus compañeros y afirmando que no copia la tarea ni hace trampa. Intenta explicarle al profesor lo que está sucediendo; sin embargo, no tiene éxito. El profesor la ignora por completo y solo presta atención a los comentarios de sus alumnos varones, actuando como un espectador ante la situación. Margarita se siente con mucha impotencia y sin saber a quién acudir para que le brinde apoyo.

Imagen fija sobre el escenario

La situación se desarrolla dentro de un aula de clase, en una asignatura considerada como crucial para poder avanzar en la carrera de Ingeniería. Javi, el profesor de la asignatura, se encuentra frente a los alumnos, haciendo la revisión de los deberes. Michael y José siempre se sientan en la fila del frente, esperando ser los primeros de su clase. Eduardo y Carlos, por su parte, se sientan justo detrás, en la segunda fila. A Margarita nunca se le permite sentarse delante, por lo que siempre está en la última fila. Kenner tiene la intención de incomodar a Margarita. Se acerca demasiado a ella, hasta el punto de sentarse en su misma silla.

FIGURA 5.5. IMAGEN FIJA DE LA HISTORIA DE ACOSO EN EL SALÓN DE CLASE

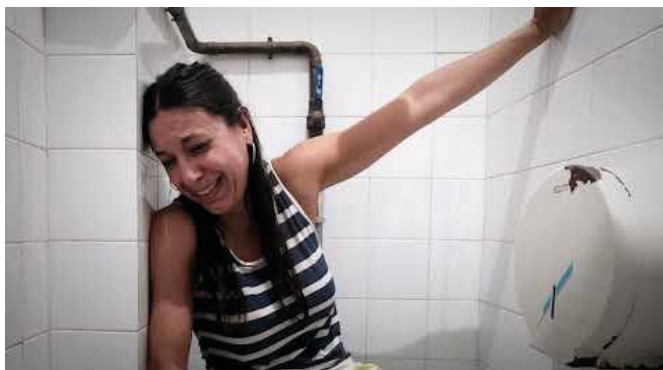


**3. LA HISTORIA FINAL: UN EJEMPLO DE *STORYTELLING* COMO RECURSO
DOCENTE PARA COMBATIR LAS DESIGUALDADES POR RAZÓN DE GÉNERO**

A partir de estas historias, surgidas en los seminarios de teatro coeducativo desarrollados en las cuatro universidades participantes, se generó un cortometraje,

mediante un proceso de *storytelling* asistido por Transcrea (Escuela de Expresión Dramática especializada en Artes Expresivas y Transformación). Esta historia común narra una situación de desigualdad por razón de género que incluye elementos de todas las historias surgidas en los procesos de teatro coeducativo, manteniendo la secuencia propuesta por el desarrollo de la sesión. Este material audiovisual tiene el objetivo facilitar el abordaje de las desigualdades de género de forma más rápida y sencilla. De este modo, se podrá realizar la coeducación en las aulas sin necesidad de ejecutar una sesión completa de teatro coeducativo.

El *storytelling* está compuesto por cuatro escenas que representan una historia de violencia por razón de género, concretamente en la pareja, y cómo esto afecta a su vida dentro y fuera de la universidad. A continuación, se presenta el cortometraje, en formato vídeo online¹⁰, resultado del proceso, así como las instrucciones para su utilización dentro del aula.



Antes de cada escena siempre se escuchará una voz en *off* que proporciona información detallada de los personajes y del espacio donde se desarrolla la escena. Esto nos irá guiando a la hora de poder proponer el análisis en el aula (parando el vídeo en cada una de las escenas y siguiendo los pasos propuestos a continuación).

3.1. Paso 1: caldeoamiento y presentación (paso opcional, según el tiempo disponible. Ver desarrollo en el capítulo 4, pág. 75)

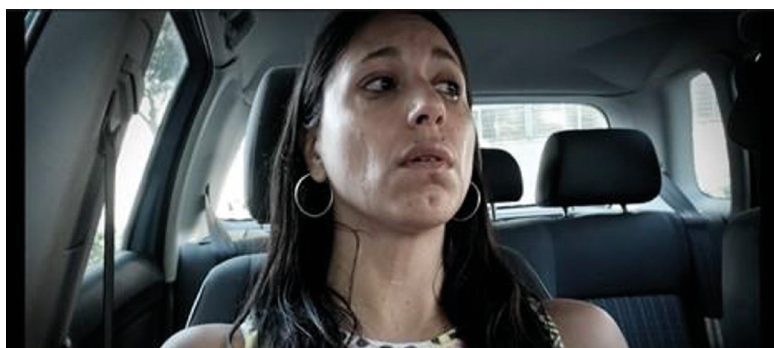
3.2. Paso 2: proyección de la escena 1

- Tiempo de proyección: 0:00-1:00 min.
- Objetivo: mostrar el problema a los/as alumnos/as.

10. Vídeo disponible en la plataforma YouTube como: *Storytelling sobre violencia de género para trabajar en el aula u otros contextos grupales*. <https://www.youtube.com/watch?v=5kKKhu-eVPE>.

- Descripción: en un coche, una mujer se encuentra sentada sola, en la posición del copiloto. La ventanilla está bajada. Es un día caluroso de verano y el aparcamiento parece desierto, cuesta respirar. Solo se escucha el llanto de una mujer.

FIGURA 5.6. FOTOGRAMA DEL VIDEO PARA EL TRABAJO DEL PASO 2 (ESCENA 1)



3.3. Paso 3: análisis de la escena 1

Actividad 1.1. Iniciar un foro-debate con las siguientes preguntas: ¿Qué has visto? ¿Qué crees que ha pasado? ¿Qué sentimientos expresa la chica? Se debe alentar a la participación activa, brindando un ambiente de confianza que sea seguro, donde no existan opiniones buenas y malas.

Actividad 1.2. Colocar una silla en el centro del salón, que simulará el espacio (coche) donde está sentada la protagonista del vídeo. En notas autoadhesivas, escribir las ideas debatidas en la actividad 1.1. Cuando todos/as hayan terminado de escribir sus ideas de forma individual, pedirles que coloquen los papeles en la silla, revelándolas al resto de la clase a medida que los van pegando. Realizar una reflexión conjunta con todas las ideas escritas.

3.4. Paso 4: proyección de vídeo en voz en *off* y escena 2

- Tiempo de proyección: 01:01-02:25 min.
- Objetivo: presentación de personajes. Lidia (víctima/superviviente) y Ernesto (agresor).
- Descripción: Lidia, de 35 años, es una estudiante de Máster en la Facultad de Psicología. Procede de un pueblo pequeño y, desde hace seis meses, estudia en la Universidad de Sevilla. Se ha adaptado fácilmente a su nueva vida, debido a que el tratamiento farmacológico está dando buenos resultados ante su enfermedad de salud mental.

Ernesto, de 25 años, es la actual pareja sentimental de Lidia. Ambos son compañeros de clase. Él siempre ha estado muy dispuesto a apoyar a Lidia y en todo momento está pendiente de ella. Ernesto, desde adolescente, ha sido una persona autónoma y trabajadora. Unos meses después de comenzar la relación con Lidia, comenzó a tener conductas violentas.

FIGURA 5.7. FOTOGRAMA DEL VIDEO PARA EL TRABAJO DEL PASO 4 (ESCENA 2A)



- Tiempo de proyección: 02:26-7:54 min.
- Objetivo: construir la historia desde la perspectiva de análisis de la víctima (superviviente), el agresor, el/la cómplice y el/la espectador/a.
- Descripción: en la biblioteca de la facultad se encuentran Lidia, Ernesto y Sara, una antigua amiga de Ernesto. Lidia se siente muy agobiada y necesita un descanso, pero Ernesto le insiste en seguir estudiando. Sin embargo, Lidia no lo soporta y se retira por un momento. Ernesto se enoja mucho y empieza a enviarle un mensaje tras otro para que regrese. Cuando Lidia regresa de su descanso, Ernesto empieza a hablarle de forma agresiva. Se levanta de su silla y se acerca a ella de forma intimidante.

FIGURA 5.8. FOTOGRAMA DEL VIDEO PARA EL TRABAJO DEL PASO 4 (ESCENA 2B)



3.5. Paso 5: análisis de la escena 2

Actividad 2.1. Iniciar un foro-debate con las siguientes preguntas: ¿Cómo es nuestra protagonista? ¿Qué características tienen cada personaje? ¿Qué les motiva a actuar así?

Actividad 2.2. Analizar el perfil de la protagonista desde una perspectiva interseccional¹¹. ¿Qué elementos identitarios la definen? ¿Cuáles de ellos la sitúan en una posición de opresión o riesgo de sufrir violencia? Así, se identifica a la víctima/superviviente como una mujer estudiante, con una edad superior a la de sus compañeras, que padece una enfermedad de salud mental.

Actividad 2.3. Identificar los roles que interpreta cada personaje (víctima/superviviente, agresor, cómplice y espectador). En notas autoadhesivas (una por cada rol identificado), tendrán que escribir las respuestas a las preguntas de la actividad anterior. Apoyados/as por una pizarra, papelógrafos o cartulinas, escribir las palabras alusivas a los roles identificados. En ese espacio, el alumnado deberá colocar las notas una vez hayan terminado de escribir sus ideas.

Actividad 2.4. El alumnado se divide en cuatro grupos. Cada grupo crea una escena en la que se mostrará la causa que origina la forma de actuar de cada personaje. Es decir, deberán interpretar el caldo de cultivo de la víctima/superviviente, agresor, cómplice(s) y espectador(es). Como recurso de apoyo, el/la docente puede brindarle a cada grupo las notas autoadhesivas donde escribieron las características de cada rol.

3.6. Paso 6: proyección de la escena 3

- Tiempo de proyección: 7:55-8:56 min.
- Objetivo: mostrar las consecuencias de la agresión.
- Descripción: en los baños de la Facultad, Lidia se encuentra llorando. El espacio es pequeño y está sentada sobre la tapa de váter. Lidia se culpabiliza y se golpea contra la pared, demostrando mucha rabia y frustración.

11. Si se quiere profundizar en la perspectiva interseccional, se puede alentar al alumnado a leer, previamente a esta sesión, algún material divulgativo sobre el término. En el capítulo 2 de esta guía puede encontrar una definición y materiales complementarios útiles para trabajar en educación superior.

FIGURA 5.9. FOTOGRAMA DEL VIDEO PARA EL TRABAJO DEL PASO 6 (ESCENA 3)

3.7. Paso 7: análisis de la escena 3

Actividad 3.1. Iniciar un foro-debate con la pregunta: ¿Qué has visto? Se debe alentar a la participación activa. Brindar al alumnado un ambiente de confianza, donde no existan opiniones correctas e incorrectas.

Actividad 3.2. Realizar un juego de roles con la consiga: «Una amiga muy cercana pasa por allí y se acerca para intentar ayudarla». Los/as alumnos/as salen a realizar el ejercicio de improvisación, representando el personaje de la amiga cercana. La intención es brindar apoyo a la chica. Se requieren dos o tres participaciones. Se intentará ir mejorando la forma de intervenir ante la situación por medio del análisis de las acciones de cada participante. Es importante tener en cuenta que los bloqueos emocionales por parte del grupo son muy comunes en esta actividad, y la participación en el juego de roles puede ser escasa. Por lo tanto, el profesorado debe observar atentamente, ya que, si esto ocurre, debe hacer un esfuerzo por animar a la participación, o bien apoyarse de otro/a profesor/a para que realice el papel.

Actividad 3.3. Iniciar el segundo foro-debate hablando sobre los bloqueos (si los hay), las buenas actuaciones de cada intervención y los elementos a mejorar. Para facilitar la reflexión, se pueden hacer algunas preguntas como: ¿Qué sensaciones, emociones y/o pensamientos me han impedido hacer una intervención satisfactoria? ¿Es normal sentirse bloqueado en estas situaciones? ¿Qué ha funcionado en las intervenciones?

3.8. Paso 8: proyección de la escena 4

- Tiempo de proyección: 8:57-13:56 min.
- Objetivo: analizar el problema desde la perspectiva de las autoridades.

- Descripción: la decana de la facultad convoca a una reunión, se ha enterado de un posible caso de violencia de género hacia una de las alumnas. En la sala de reuniones, la decana expone la situación a tres docentes esperando que la ayuden a buscar soluciones. Para la decana, es importante que la imagen de la facultad quede intacta.

FIGURA 5.10. FOTOGRAMA DEL VIDEO PARA EL TRABAJO DEL PASO 8 (ESCENA 4)



3.9. Paso 9: análisis de la escena 4

Actividad 4.1. Iniciar un foro-debate con las preguntas: ¿Estás de acuerdo con las decisiones tomadas en la reunión? ¿Qué harías diferente? Aquí se pretende que el alumnado desarrolle empatía hacia todos los agentes que pueden intervenir en una situación de violencia, incluido el equipo docente. Asimismo, se pueden identificar los diferentes roles adoptados y qué impacto podría tener cada uno de ellos en la situación. Es importante recordar que esta escena representa una forma de actuar, a nivel institucional, «mejorable», para identificar lagunas y errores de intervención, así como facilitar que el grupo piense cómo enmendar la actuación. La persona facilitadora deberá aclarar esta idea en el debate posterior, para no caer en imágenes sesgadas sobre las instituciones públicas.

3.10. Paso 10: cierre y reflexión final

Para cerrar el proceso, se realizará una reflexión final sobre el proceso completo que ha tenido lugar en el aula, analizando cómo afectan las desigualdades por razón género en la situación estudiada y cómo pueden influirnos en general dentro –y fuera– del aula. Asimismo, es de gran interés ayudar al alumnado a desarrollar una perspectiva de género interseccional. Para ello, podemos preguntarles

¿qué pasaría si Lidia (víctima o superviviente) fuese lesbiana, trans, o tuviera diversidad funcional? ¿Qué cosas cambiarían? De esta forma, el alumnado podrá reflexionar en torno a los múltiples elementos que pueden determinar la situación de la protagonista y la heterogeneidad de las mujeres que resisten las desigualdades.

Finalmente, se ofrecerá una guía de recursos presentes en su universidad para combatir las desigualdades por razón de género (en el capítulo 6 se recogen los presentes en las universidades participantes del proyecto). Asimismo, se alentará al alumnado a seguir formándose en estas cuestiones y a difundir lo aprendido mediante sus canales (p. ej., redes sociales) y en sus diferentes contextos (p. ej., amigos y familia), siendo agentes activos contra la violencia.

4. REFERENCIAS

- ALTERIO, M. y MCDRURY, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
- BERNAL, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS* [Archivo PDF]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza. https://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/03_libroice.pdf
- CHAN, C. y SAGE, M. (2019). A narrative review of digital *storytelling* for social work practice. *Journal of Social Work Practice*, 35(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1692804>
- FLANAGAN, S. (2015). How does *storytelling* within higher education contribute to the learning experience of early years students? *Journal of Practice Teaching & Learning*, 13(2-3), 146-168. <https://doi.org/10.1921/jpts.v13i2-3.822>
- GARRIDO, R. y ZAPTSI, A. (2021). Arquetipos, Me Too, Time's Up y la representación de mujeres diversas en TV. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29(68), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-0>
- GUBRIUM, A. y HARPER, K. (2013). *Participatory visual and digital methods*. Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315423012>
- JENKINS, H. y LONSDALE, J. (2007). *The Educational Potential of Digital Storytelling: Crafting and Presenting Stories from the Narrative of Experience*. Oxford University Press.
- LANDRUM, R. E., BRAKKE, K. y MCCARTHY, M. A. (2019). The pedagogical power of *storytelling*. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 5(3), 247-253. <https://doi.org/10.1037/stl0000152>
- MELLO, R. (2001). Building Bridges: How *Storytelling* Influences Teacher/Student Relationships. *Contemporary Education*, 72(4), 45-50. <https://eric.ed.gov/?id=ED457088>

- NUNCIARONI, A., CORRÊA, V. y SILVA, R. (2024). *Storytelling* y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Enfermería. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 19(1), 116-126. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.09>
- OHLER, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. California: Corwin.
- PALACIOS, J. F., SALEM, B., HODGE, F. S., ALBARRÁN, C. R., ANAEBERE, A. y HAYES-BAUTISTA, T. M. (2015). *Storytelling: A qualitative tool to promote health among vulnerable populations*. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 346-353. <https://doi.org/10.1177/1043659614524253>
- PRINCE, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- RAMOS VILLAGRASA, P. J., FERNÁNDEZ CAMPO, A., OLIVÁN, B., FERNÁNDEZ DEL RÍO, E., BERGES, A., HERNÁNDEZ, S., HUARTE, S. y MARTÍN-PEÑA, J. (2019). *Storytelling: Una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior*. *SUMMA*, 16(1). <https://doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349>
- ROBIN, B. R. (2008). Digital *Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- SADIK, A. (2008). Digital *storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning*. *Educational Technology Research and Development*, 56, 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- VAN KATWYK, T., WONG, V. y GEIGER, G. (2020). Expression of story: Ethical considerations for participatory, community-and arts-based research relationships. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 32(4), 145-157. <https://doi.org/10.11157/anzswj-vol32iss4id801>
- WONG, S., SHAPCOTT, R. y PARKER, E. (2020). Graphic lives, visual stories: Reflections on practice, participation, and the potentials of creative engagement. *Auto/Biography Studies*, 35(2), 311-329. <https://doi.org/10.1080/08989575.2020.1741191>
- WU, J. y CHEN, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital *storytelling*. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>

We have to talk about liberating minds as well as liberating society.

(Ángela Davis)

1. INTRODUCCIÓN

El abordaje de las violencias de género mediante respuestas adecuadas requiere del conocimiento de los recursos que están a nuestro servicio. Sin embargo, en el caso de las universidades, este conocimiento es todavía bastante escaso. De hecho, en un estudio de la Universidad de Málaga, en el que se pidió al estudiantado realizar fichas sobre los recursos existentes en materia de violencia de género, nadie recopiló datos sobre servicios propios de las universidades (Romo y Muros, 2021).

Las respuestas de las universidades a esta problemática suelen realizarse a través de protocolos específicos, destinados a los casos de violencias denunciados y/o señalados (Biglia y Cagliero, 2019). Sin embargo, los protocolos

corren el riesgo de convertirse en instrumentos que permitan a los órganos de gobierno no asumir su responsabilidad en la cuestión. De este modo, su mera existencia permitiría a las autoridades académicas escudarse frente a las críticas feministas, al declarar haber cumplido con las obligaciones legales, pero sin tomar en consideración el alcance y eficacia real de tales medidas. De la misma manera, la escasa aplicación de los procedimientos universitarios en los casos de violencias y de acoso, lejos de ser interpretada como una limitación de los mismos, les permitiría mantenerse en la inopia ante la situación. (Cagliero y Biglia, 2019: 164).

Otro de los instrumentos en el que, aunque con múltiples resistencias, suelen incluir políticas de sensibilización y prevención de las violencias son los planes de igualdad (Lombardo y Bustelo, 2021), «conjunto ordenado de medidas [...] tendentes a alcanzar en la empresa la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres y a eliminar la discriminación por razón de sexo» (Artículo 46, Apartado 1 Ley 3/2007).

En este capítulo queremos presentar, en primer lugar, algunos servicios y recursos específicos de las universidades que han participado en este proyecto, seguidos por otros de un espectro más amplio y general, tanto para dar una primera respuesta a situaciones de violencia que se han producido como para trabajar de manera preventiva.

2. RECURSOS Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (US)

La Universidad de Sevilla (US) coordina sus acciones vinculadas con la igualdad y la prevención del acoso mediante la [Unidad para la Igualdad](#), dependiente del Vicerrectorado de Servicios Sociales, Igualdad y Cooperación. Este servicio comenzó en el año 2008 y, a lo largo de estos 15 años, ha liderado diferentes iniciativas que pasamos a comentar a continuación, agrupándolas en diferentes acciones: políticas, de sensibilización y formación y de prevención e intervención.

2.1. Acciones políticas orientadas al cambio cultural

Las acciones políticas están enfocadas en el cambio cultural de la US. Se persigue transformar las creencias, actitudes y comportamientos arraigados que perpetúan la desigualdad entre hombres y mujeres. El objetivo final es lograr una transformación cultural profunda que garantice igualdad de oportunidades y trato para hombres y mujeres, en todos los niveles de la universidad.

Entre estas acciones podemos destacar los [3 planes de igualdad](#) aprobados en la US, el primero con vigencia de 2009 a 2012, el segundo con vigencia de 2014 a 2021 y el tercero con vigencia de 2022 a 2024. Estos planes tienen un diagnóstico de igualdad de género y un plan de actuación con diferentes objetivos. El plan 2022-2024 contempla cinco ejes: (a) las oportunidades para la igualdad y la no discriminación; (b) la representación y participación igualitarias; (c) la sensibilización y participación igualitarias; (d) la docencia, investigación, transferencia y gestión con perspectiva de género; y (e) la imagen y difusión.

Para conseguir esta finalidad de cambio cultural, la Universidad dispone de una [comisión de igualdad](#), que es un órgano consultivo, generado con la finalidad de dar cauce a la participación de los diferentes colectivos de la US en la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. Está formada por 13 personas de los diferentes colectivos que forman la US.

Del mismo modo, se cuenta con un [Protocolo para la Prevención, Evaluación e Intervención ante el Acoso](#). Este protocolo marca los compromisos de la US con respecto a la información, sensibilización, prevención, detección, mediación –en su caso– y eliminación de conductas en materia de acoso, y cuenta con un procedimiento de intervención en la circunstancia de que se quiera realizar una denuncia.

2.2. Acciones de sensibilización y formación

Las acciones para sensibilizar y formar en materia de género son iniciativas que buscan aumentar la conciencia sobre las desigualdades de género y promover

actitudes más equitativas. Estas pueden incluir talleres, seminarios y campañas que abordan temas como estereotipos de género, violencia de género y derechos de las mujeres. El objetivo es informar y empoderar a las personas para que se conviertan en agentes de cambio, fomentando un entorno más inclusivo y respetuoso y contribuyendo a la construcción de relaciones más justas en la Universidad. Entre estas acciones, podemos destacar:

1. Ayudas y subvenciones a iniciativas en materia de igualdad. La Universidad pone en marcha esta iniciativa de forma anual, con un presupuesto de 18000 euros, que ha supuesto la financiación de 17 iniciativas en 2024.
2. Dentro de las actividades de la Radio de la Universidad de Sevilla, emitido en formato de podcast, se ha puesto en marcha el programa Radiando Igualdad. Este programa se lleva emitiendo 6 temporadas.
3. La Universidad dispone también de formación de máster específica en estudios de género. El Máster en Estudios de Género y Desarrollo Profesional oferta 30 plazas en formato presencial cada año y cuenta con un equipo docente interdisciplinar formado en su gran mayoría por profesoras. Su objetivo es ofrecer

formación especializada de profesionales de alto nivel capaces de asumir tareas relevantes en la gestión, dirección y planificación de la promoción de la igualdad de oportunidades en actividades, instituciones públicas y privadas, empresas y otras entidades; así como formar personas expertas orientadas a la investigación y el desarrollo de conocimientos en el campo de los estudios de las mujeres en las diferentes áreas científicas.

4. Para potenciar la investigación en temáticas de estudios de género, la universidad ha organizado el Congreso de Investigación y Género desde el año 2009 a 2018. En los últimos años, el profesorado de la Universidad de Sevilla ha coordinado el Congreso Internacional para el estudio de la violencia contra las mujeres, liderado por la Junta de Andalucía.
5. Por último, y para incentivar el reconocimiento de la investigación realizada en este campo, se ha puesto en marcha los Premios a los mejores Trabajos de Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctoral en materia de Igualdad de Género. Estos premios cuentan con una gratificación de 1000 euros a la mejor tesis doctoral, de 600 euros al mejor trabajo fin de máster y de 400 euros al mejor trabajo fin de grado. Estos premios apoyan trabajos de cualquier disciplina académica en la US con perspectiva de género y/o que hayan incorporado el género como categoría de análisis.

A lo largo del curso académico se organizan diferentes jornadas, seminarios y talleres que se difunden en esta página web.

2.3. Acciones de prevención e intervención

La US cuenta con una [Red de Referentes para la Convivencia y Buen Trato](#), con la finalidad de generar un grupo de personas expertas implicadas y formadas, que consigan un efecto multiplicador en la sensibilización y fomento de buen trato, así como de la prevención de relaciones tóxicas.

Además, con la finalidad de detección y derivación de posibles casos de acoso, se ha puesto en marcha, desde el año 2012 y con el apoyo de la Junta de Andalucía, la Red Ciudadana de Voluntariado para la detección y apoyo a las víctimas de violencia de género, que cada año organiza [cursos de formación dirigidos al profesorado y/o al alumnado](#). La red tiene los siguientes objetivos:

1. Sensibilizar a la comunidad universitaria acerca de la violencia basada en el género, contribuyendo al conocimiento de los recursos disponibles, actualizando el grupo de voluntariado y dando continuidad a la formación ya realizada anteriormente.
2. Dotar de estrategias de empoderamiento a la población universitaria en general y a las víctimas de violencia de género en particular, contribuyendo a crear una comunidad universitaria activa, reflexiva y responsable ante este problema social.
3. Formar a futuras y futuros profesionales en la detección y prevención de relaciones tóxicas y/o abusivas, evitando así actuaciones profesionales no deseadas como es la victimización secundaria.
4. Posibilitar la detección de posibles casos de victimización y derivar convenientemente a las afectadas a los recursos existentes.

En la [página web](#) está disponible la formación específica para el alumnado y para el PDI/PTGAS. Los contenidos que se han abordado son los siguientes:

1. Aspectos conceptuales de las violencias machistas hacia las mujeres y los/as menores.
2. Violencia de género en las relaciones de pareja, en concreto en jóvenes. Proceso de instauración y mantenimiento. Consecuencias derivadas.
3. Acoso sexual y por razón de género.
4. Taller: cómo actuar en casos de violencia.
5. Conferencia: acompañamiento a víctimas de violencia de género.

Como explicamos anteriormente, el [Protocolo para la Prevención, Evaluación e Intervención ante el Acoso](#), abre un cauce para la denuncia de posibles casos de acoso y marca las pautas para la intervención de la Universidad. Este

protocolo cuenta con un comité técnico, que coordina el procedimiento y que está formado por seis personas.

3. RECURSOS Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA (UHU)

La Universidad de Huelva (UHU) cuenta con su [segundo plan de igualdad](#), con una vigencia de 2020 a 2024. Este plan cuenta con un diagnóstico de la situación en la universidad y un conjunto de medidas relacionadas con los siguientes ejes: (a) empleo, igualdad de oportunidades y no discriminación; (b) docencia e investigación; (c) sensibilización y formación; (d) visibilización, lenguaje e imagen institucional; y (e) acoso, discriminación y violencia por razón de género.

Estos ejes se desglosan en diferentes objetivos, con indicadores, fuentes de verificación, temporalización y responsabilidades. Este plan surge con la finalidad de consolidar y avanzar en la participación equilibrada en los órganos de gobierno, la gestión de la investigación, la eliminación de los estereotipos de género en el acceso a la universidad, la construcción de un conocimiento no-androcéntrico y la inclusión de este conocimiento en la formación que se ofrece en la Universidad de Huelva.

Dentro de este plan se enmarcan diferentes actuaciones de [sensibilización](#), además de un plan específico de fomento de [lenguaje inclusivo](#) o [acciones formativas](#) realizadas en estudios de grado, postgrado y títulos propios.

Hay dos aspectos que merece la pena destacar: la puesta en marcha de [una red contra la violencia de género](#) y un [protocolo de acoso sexual](#). La primera es una red de voluntariado sumada a la iniciada por la Universidad de Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide, que busca sensibilizar, prevenir, detectar y actuar contra la violencia de género y la discriminación por razón de género que se produzca en el ámbito universitario andaluz. Se fundamenta en la generación de agentes de colaboración o agentes clave que sepan prevenir relaciones tóxicas, detectar en su entorno casos de maltrato machista, apoyar a las personas víctimas para pedir ayuda y acudir a los recursos existentes.

En cuanto al protocolo de acoso sexual está circunscrito a situaciones de esta índole, por razón de sexo y por orientación sexual, y cuenta con un procedimiento específico de denuncia e intervención, así como de medidas de prevención.

Otro de los instrumentos con los que cuenta la Universidad de Huelva es una cátedra de empresa o cátedra externa, especializada en estudios de género, con el nombre [«Cátedra Clara Campoamor de estudios de género»](#), y sustentada mediante un convenio entre la Diputación de Huelva y la UHU. Está orientada esencialmente a actividades de investigación, formación y transferencia de conocimientos en estudios de género. Concretamente, estos son sus objetivos: (a) el apoyo a la investigación de excelencia mediante la financiación de micro proyectos; (b) la concesión de premios de investigación con perspectiva y

temática de género; (c) el impulso a las publicaciones con perspectiva de género y la realización de un plan de mentoría en femenino; (d) el fomento de la formación transversal de género mediante la organización de congresos, jornadas, cursos y seminarios interdisciplinares sobre género; y (e) la promoción de la transferencia y el trabajo feminista en red a través de la organización de encuentros feministas, la organización de exposiciones, la realización de actividades y seminarios específicos de transferencia, con el objeto de visibilizar la labor de la red feminista onubense. El origen de esta cátedra está en el Seminario de Estudios de la mujer, fundado en el año 1996, lo que refleja la larga tradición en esta temática en la UHU. Recientemente, la cátedra ha puesto en marcha un programa de premios para incentivar [Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales en temáticas de género](#).

Finalmente, es de destacar el [Máster Oficial en Estudios de Género, Identidades y Ciudadanía](#), el cual ofrece herramientas para la potenciación de políticas de igualdad entre hombres y mujeres y para la consolidación de una perspectiva de género. Se imparte desde el curso académico 2004-2005, habiendo recibido el Premio Meridiana en 2007, el Premio Racimo en 2012, y los Premios Clara Campamor y Zenobia Camprubí en 2013 y 2015 respectivamente, por su compromiso con la igualdad de género.

Este título tiene carácter interuniversitario, ofreciendo 30 plazas en cada sede, de Huelva y Cádiz. El Plan se divide en un Módulo Obligatorio (12 créditos), dividido a su vez en un curso teórico y otro práctico. Las materias troncales del programa son: una introducción al pensamiento feminista y a la historia de las mujeres (6 créditos) y un seminario específico sobre metodologías de intervención e investigación en Estudios de Género (6 créditos). El Módulo Optativo supone una profundización temática desde una perspectiva eminentemente multidisciplinar. En cada sede se ofrecen diferentes cursos optativos (cinco en Huelva y cinco en Cádiz, de 6 créditos cada uno), que se imparten a lo largo de dos semestres. El alumnado deberá escoger tres cursos en el primer semestre (18 créditos) y dos en el segundo (12 créditos), tanto de los que se ofertan en Huelva como de los que se ofertan en Cádiz. Por otro lado, el Plan cuenta con un Módulo de Aplicación obligatorio que viene determinado por la necesidad de que el alumnado que cursa el máster implemente las competencias, las habilidades y los contenidos adquiridos en un contexto más amplio, y que engloba tanto la puesta en práctica de los mismos en instituciones que trabajan en favor de la igualdad de género (Prácticum, 6 créditos) como la elaboración un trabajo de investigación o intervención en estudios de género (Trabajo Fin de Máster, 12 créditos). El título cuenta con plazas de prácticas en ambas sedes, principalmente en entidades del tercer sector y en organismos públicos.

4. RECURSOS Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI (URV)

La Universidad Rovira i Virgili (URV) cuenta con un Observatorio y un Plan de Igualdad desde 2007; a partir del 2020, el Observatorio se incorpora en la Unidad de Igualdad (UI desde ahora en adelante). Actualmente está en vigor el III Plan de Igualdad y la universidad pertenece, como también la US, a [la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria \(RUIGEU\)](#).

Además, la URV es una de las entidades impulsoras del [Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género. \(IIEDG\)](#), en el marco del cual despliega, desde el curso 2007-2008, el [Master universitario en estudios de mujeres, género y ciudadanía](#) y, desde el 2014-2015, el [Doctorado interuniversitario en estudios de género: culturas, sociedades y políticas](#). Entre las numerosas acciones conjuntas que se están llevando a cabo bajo el paraguas del IIEDG, se debe destacar el [Postgrau Polítiques d'Igualtat de Gènere a la Gestió Pública](#), que se organiza conjuntamente con L'Institut Català de les Dones i la Escola d'Administració Pública de Catalunya, en el cual hay un bloque específico sobre violencias machistas desde un enfoque interdisciplinar. Otras actividades destacables en esta línea son los premios anuales M. Helena Maseras (para bachillerato, grado, postgrado y doctorado); la Distinción Maria Antònia Ferrer, un reconocimiento que se otorga anualmente a personas, entidades, instituciones o colectivos de la sociedad civil y del mundo académico que han destacado por su tarea de defensa de los derechos de las mujeres y su visibilización; y los calendarios que, desde 2010, se realizan para visibilizar mujeres científicas, dedicados cada año a especialistas de una disciplina diferente.

Recientemente, para reflejar un compromiso con la asunción de la perspectiva interseccional de la UI, ha pasado a denominarse Unidad de Igualdad, Diversidades y Bienestar. Esta nueva realidad depende de un Comisionado con el mismo nombre, que «pretende avanzar en igualdad por razón de género y garantizar el respeto a las diversidades en la URV, así como trabajar por el bienestar de la comunidad universitaria». La atención a la diversidad funcional, así como del Servicio de Atención Psicológica (SAP), están coordinados bajo el mismo comisionado.

Por la trayectoria sostenida en el tiempo, la URV ha sido galardonada en la edición de 2023 del premio que otorga la Comisión Europea a universidades y centros de investigación por su compromiso en igualdad de género, es decir, que demuestran un historial significativo y sostenido de actividad y un alto nivel de logros a través de la implementación de su Plan de Igualdad ([Gender Equality Champion en la modalidad 'Sustainable'](#)).

4.1. Contexto normativo catalán

En 2023 la Generalitat de Catalunya aprueba y publica el Protocolo guía de ámbito universitario para prevenir y reparar con diligencia debida las situaciones de violencia machista, acoso sexual y acoso por razón de sexo, orientación sexual, identidad de género o expresión de género. Este quiere establecer unos estándares para que todas las universidades catalanas den una respuesta contundente y común al problema de las violencias machistas.

Entre las novedades de este protocolo hay que destacar:

1. Que subraya la prioridad de que las universidades den respuestas adecuadas a las necesidades de las personas que sufren violencia, en lugar de proponer protocolos con enfoques eminentemente criminalistas (Cagliero y Biglia, 2019). En este sentido, se otorga relevancia, como ocurre en la ley catalana contra las violencias machistas, a las acciones de acompañamiento y reparación del daño.
2. La amplitud de violencias machistas, que abarca, reconociendo de manera explícita, entre otras, las violencias institucionales y comunitarias, así como los diferentes espacios en las que estas pueden tener lugar (tanto las premisas de las universidades, como en lugares ajenos e inclusive en contextos virtuales).
3. El énfasis puesto en las responsabilidades de las instituciones, tanto con sus intervenciones en casos de violencia como con la omisión de respuesta, reconociendo la Diligencia Debida (de acuerdo con lo que marca el Protocol Marc per una intervenció amb la diligència deguda en situacions de violència masclista, aprobado por el Govern de la Generalitat el 22 de noviembre de 2022 - Acord GOV/248/2022).
4. La colaboración entre las universidades catalanas para la protección y reparación de los efectos a corto y largo plazos de las violencias y para evitar que se repitan.
5. La recolección de informaciones detalladas sobre el funcionamiento de los protocolos, tanto para identificar y visibilizar las violencias como para evaluar las respuestas institucionales y realizar las mejoras pertinentes. La Comisión Dona y Ciencia del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) está definiendo las modalidades de este monitoreo.

En la Primera jornada interuniversitaria contra las violencias machistas en las universidades (21/11/2023), coorganizada por la UB, la UPF, la URV y la UOC, se ha dedicado la mesa redonda «Respuesta de las universidades a las violencias machistas: Protocolo-Guía de ámbito universitario» para hablar de la cocina de este protocolo y los retos que abre de cara al futuro; el video de la mesa es un valioso recurso para entender las posibilidades –o imposibilidades– que abre esta normativa y su aplicación.

4.2. Recursos de la URV en casos de violencia

Tal y como se especifica en la web, en la URV

queremos un entorno libre de conductas violentas, discriminatorias o de acoso por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género. Todos los miembros de la comunidad universitaria tienen el derecho de ser respetados y la obligación de respetar y hacer respetar a las demás personas.

Así, para asumir plenamente los mandatos jurídicos del nuevo marco catalán, el 27 de abril de 2023, el Consejo de Gobierno aprobó la Normativa de convivència de la Universitat Rovira i Virgili, que incluye entre sus finalidades

la eliminación de cualquier forma de violencia, discriminación o acoso por razón de sexo, orientación sexual, identidad, expresión de género o características sexuales; por origen nacional; por pertenencia a un grupo étnico; por discapacidad, edad, estado de salud, clase social, religión o convicciones, lengua, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social,

En ella, se subraya cómo esta tarea no puede desarrollarse sin un claro enfoque de género e interseccional. En el Artículo 6 (Título 1) se detallan las responsabilidades colectivas y específicas de prevención de las violencias:

1. «Corresponde a todos los colectivos que integran la comunidad universitaria prevenir los conflictos y crear un ambiente de respeto, tolerancia y preservación de la igualdad [...]».
2. «Corresponde a los órganos académicos, servicios y unidades administrativas [...] establecer de manera coordinada: (a) Actuaciones de prevención primaria de conflictos, como por ejemplo la sensibilización, la concienciación y la formación [...]; (b) Actuaciones de prevención secundaria de conflictos, como por ejemplo actuaciones sobre contextos, circunstancias y factores de riesgo [...]».

Además, en diciembre de 2024 se aprobó el [Protocolo para prevenir y actuar contra las situaciones de violencia machista, acoso sexual y por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género en la URV](#), que sustituye los instrumentos precedentes que establecían dos rutas diferenciales para el estudiantado y las personas trabajadoras. Este documento se articula alrededor de cuatro líneas de actuación: de sensibilización y prevención; de atención a las personas afectadas, garantizando la identificación del problema, el acompañamiento y la reparación del daño; de terminación de las situaciones de violencia, aclarando responsabilidades e interviniendo con relación a las personas infractoras; y de seguimiento de los casos y del buen funcionamiento del protocolo.

El peso que en este instrumento se atribuye tanto al cambio cultural y la intervención comunitaria para la erradicación de las violencias como a la atención y el cuidado de las personas afectadas por las mismas, es muy relevante.

El protocolo designa que sea la Unidad de Igualdad la encargada de recibir (presencialmente, por e-mail o por escrito) comunicaciones o señalizaciones que puede realizar cualquier miembro de la comunidad universitaria. Cuando las personas decidan formalizar su petición de activación del protocolo, tendrán que hacerlo a través de una Comunicación Oficial de los hechos, y comenzará el procedimiento descrito en la siguiente infografía (de momento disponible en catalán). Es importante destacar que, aunque desde el rectorado se considere que los hechos no son susceptibles de ser investigados o que la investigación se debe paralizar por la existencia de una denuncia penal, la UI podrá implementar medidas de acompañamiento y apoyo a la(s) persona(s) que se sientan agravadas por la situación.

Por otra parte, hay que recordar que el estudiantado puede pedir asesoramiento confidencial y gratuito al [Servicio de Atención Psicológica al Estudiante](#), pensado para «favorecer la adaptación en el ámbito universitario, facilitar la estabilidad emocional, mejorar tu rendimiento académico y asesorar sobre la conveniencia de iniciar algún tipo de tratamiento», con un máximo de tres consultas. Las citas se pueden pedir [rellenando un formulario](#) en línea (*online*) o escribiendo a atenciopsicologica@urv.cat

4.3. Otros recursos y acciones contra las violencias machistas en la URV

Las [actividades](#) impulsadas por la UI para la transversalización de género y la prevención, detección e intervención de las violencias de género, como mencionado anteriormente, han sido numerosas. Entre ellas destacamos, en primer lugar, la reciente campaña a través de postales físicas y virtuales, como las que se pueden apreciar en la figura 6.1.

FIGURA 6.1. POSTALES DE LA CAMPAÑA DE LA URV



O también, las que se están realizando en colaboración con la Escuela Técnica Superior de Arquitectura, gracias al financiamiento del Pacto de Estado, para configurar la URV como Espacio Seguro, así como para sensibilizar, diagnosticar y hacer propuestas de mejora sobre los aspectos que condicionan la seguridad en el campus desde una perspectiva feminista. Con el mismo soporte económico, en 2019 la UI creó también [un curso gratuito MOOC \(curso en línea masivo y abierto\)](#) estructurado en cuatro módulos, para detectar, reconocer e intervenir en diferentes supuestos de violencia de género en el ámbito universitario.

Finalmente hay que destacar que en 2024 empezó el proyecto de innovación docente GEN-Crea «Co-creación para el aprendizaje en prevención y sensibilización frente a la violencia de género», coordinado por la directora de la UI, la Dra. Cilia Willem. A través de la colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación, el Servicio de Recursos Educativos y el Vicerrectorado de Política Académica y Calidad y de personas expertas, se quiere introducir la formación en perspectiva de género para la creación de un clima de rechazo total a las violencias de esta índole en el marco de la Formación Inicial por la Docencia que prevé la nueva Ley de Universidades.

5. RECURSOS Y SERVICIOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS (UNAH)

En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), la respuesta a las violencias machistas se realiza en el marco de la atención a los Derechos Humanos y está a cargo del Comisionado Universitario, un

órgano unipersonal [...] establecido para velar por el respeto a los derechos y libertades de los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicio ante las actuaciones de los diferentes órganos universitarios, contribuyendo a la eficacia del derecho de petición y a la construcción de la ciudadanía universitaria.

Para que sirva de referencia, en el Curso de Formación en Derechos Humanos para Enlaces Institucionales designados al Sistema de Monitoreo de Derechos Humanos en Honduras (SIMOREH), uno de los cuatro módulos es el dedicado a Equidad de Género, Interseccionalidad y Violencia hacia las Mujeres.

En la [Memoria de 2023](#) del Comisionado Universitario se destaca que la universidad dispone de un Reglamento Especial Para Atender, Sancionar y Erradicar el Acoso Sexual, y que hay una Unidad Específica que se ocupa de realizar formaciones, ofrecer ayuda y recolectar las denuncias en este ámbito. En 2023, el servicio recibió 61 consultas que se concretaron en 13 casos, de los cuales se comprobaron y sancionaron 9 (Comisionado Universitario, UNAH, 2024). Asimismo, a modo de buenas prácticas, la universidad hace público el tipo de

sanciones impartidas (figura 6.2), aunque no se da a conocer a qué actuación sancionable dan respuesta.

FIGURA 6.2. RESUMEN DE SANCIONES
(FUENTE: COMISIONADO UNIVERSITARIO UNAH 2024)

SANCIONES	CANTIDAD
a. Suspensión sin goce de salario por un periodo de ocho (8) días.	3
b. Suspensión temporal hasta por ocho (8) días	1
c. Expulsión limitada por un período académico	2
d. Amonestación escrita con copia al expediente o ficha personal	1
e. Despido sin responsabilidad indemnizatoria para la Universidad	2
f. Archivo administrativo (no se acreditó responsabilidad)	4

Está también disponible en línea (*online*) [un boletín informativo del comisionado universitario](#) «Mujeres en el ámbito universitario UNAH» redactado

para informar a la comunidad universitaria que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres, los derechos humanos de las mujeres son los derechos inherentes al ser humano por la simple condición de ser personas, y que corresponde al Estado protegerlos, garantizarlos y tienen como base la dignidad humana.

En este documento se mencionan conceptos claves, así como derechos humanos que se garantizan en el ámbito universitario, entre los cuales el de «la seguridad e integridad física, y la aplicación de protocolos de seguridad especializados en la atención que afecten a las mujeres». En un tercer apartado, se menciona la legislación clave en este sentido y la dirección de interés a la que dirigirse.

En 2004 se publica también el [Boletín Especial sobre los Derechos de las Personas de la Diversidad Sexual](#) para sensibilizar y promover el respeto hacia los derechos de las personas de la diversidad sexual.

Finalmente, destacar que en el marco del [Observatorio Regional de la Violencia CURLA](#) hay una Unidad de Género y se menciona la existencia de un Observatorio de Género que actualmente (24/07/2024) tiene una web vacía.

6. OTROS RECURSOS Y BUENAS PRÁCTICAS PARA LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

El 25 de noviembre de 2020, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) publica un [manifiesto](#) en el que declara:

El compromiso firme y contundente en las declaraciones institucionales contra la violencia machista, [...] la difusión y proyección del trabajo de las Unidades de Igualdad como estructuras universitarias orientadas a luchar contra las agresiones machistas y los protocolos de actuación frente al acoso sexual y por razón de sexo sencillos y con procedimientos ágiles y no disuasorios ni revictimizadores para quien sufra una agresión de esa naturaleza.

En él insiste en que:

Es imprescindible que las universidades dispongan de recursos humanos y materiales suficientes y permanentes, resultado de una distribución equitativa y racional de los recursos del Pacto de Estado (acción octava), facilitando con ello la realización de estudios e informes de impacto de los diferentes indicadores de acoso y agresiones en su ámbito de competencia.

En este sentido, las universidades han dado respuestas diferentes delante de estos retos y algunas de ellas han creado portales o materiales de extrema utilidad.

Varias universidades, entre las cuales se encuentran la US, la URV y la UH, han dado un paso más para reivindicar la necesidad de apostar por políticas interseccionales, creando la [Red de Universidades por la Diversidad @rud_diversidad](#), la cual, como su [manifiesto fundacional](#) especifica, es «feminista, LGTBIQA+, transincluyente, despatologizante, mestiza, inclusiva, progresista, ecologista, políglota, antirracista, anticapacitista, antipatriarcal, sigue los principios de equidad y justicia social. Sobre todo, abraza la diversidad familiar, es visible y es orgullosa».

En lo que sigue del capítulo compartimos una selección de recursos y buenas prácticas disponibles, que hemos realizado conforme a nuestra perspectiva y, también, a las realidades que conocemos de manera más directa.

6.1. Vídeos para ayudar a identificar las violencias

La universidad Pompeu Fabra tiene un portal muy rico en informaciones y recursos para la introducción de la perspectiva de género en todos los ámbitos universitarios, así como una página dedicada específicamente a la violencia en la UPF, con un diseño muy claro y pedagógico.

Los recursos audiovisuales de libre acceso que han preparado para ayudar la identificación de las violencias en las universidades son, en este sentido, extremadamente interesantes:

1. [Solo Sí es Sí / Only Yes means Yes](#)
2. [Mostrarnos tal como somos / Be as you are](#)
3. [Cuestionar las relaciones de poder / Challenging power relations](#)
4. [Redes sociales libres de violencias / Social networks free from violence](#)

5. [Yo te creo / I believe you](#)
6. [Testimonis d'agressions masclistes o lgbtifòbique](#)

6.2. Buscador de recursos universitarios y afines

En el marco del proyecto USVReact se ha diseñado un mapa interactivo para de recursos contra las violencias sexuales y de género en diferentes ciudades, que se ha ido perfeccionando y ampliando en otros proyectos como el SeGREVUni y el SeGREVuniCATMex. Los mapas tienen un formato interactivo en el que puedes consultar la dirección, horarios y especificidad de cada uno de los centros o recursos representados en los mismos. Actualmente, son consultables los siguientes mapas:

1. Catalunya
2. Euskadi
3. Madrid
4. México (Estado de Hidalgo)
5. México (Ciudad de México)
6. México (Puebla)

6.3. Puntos violetas

En diferentes universidades han surgido Puntos Violetas para la información y las denuncias sobre las violencias de género. Estos se configuran generalmente como una herramienta intermedia entre un servicio de información y apoyo y una práctica activista que ve con frecuencia la colaboración entre estudiantado y profesorado feminista. La figura 6.3 muestra ejemplos de carteles de difusión de los puntos violetas en las universidades de Málaga, Alicante y Cádiz.

FIGURA 6.3. EJEMPLOS DE CARTELES DE DIFUSIÓN DE LOS PUNTOS VIOLETAS



Algunos, como los de la Universidad de Cantabria cuentan con un claro respaldo institucional, ya que la misma universidad promueve formaciones específicas para ello, así como reconoce la importancia de la [autodefensa](#). Otros son más autónomos. En cualquier caso, se configuran como una herramienta muy necesaria y útil por la proximidad y coherencia con la que desarrollan su intervención en el ámbito universitario, así que, si no hay uno en vuestra universidad, os animamos a implementarlo.

Hay que destacar en este sentido, a modo de ejemplo, la labor realizada en el Campus Somosagua de la Universidad Complutense de Madrid. Una de sus integrantes, Paula Martínez (2024), ha presentado recientemente una tesis extremadamente útil para entender la sensación de desamparo y desahucio que provoca sufrir violencias en las universidades. Tanto ella como sus directoras de tesis, la Dra. Carmen Romero Bachiller y la Dra. Elena Casado Aparicio, han estado sufriendo estas violencias, incluso por parte de la institución. Sin embargo, han recibido un amplio [apoyo por parte de diferentes personas y grupos](#).

6.4. Formaciones en las universidades

Una de las formaciones pioneras que se ha implementado en las universidades españolas ha estado diseñada en el marco del proyecto de investigación europeo [USVReact](#), bajo el título «Violencias sexuales en la universidad: reconocer, acompañar y repensar estrategias de respuesta». El modelo formativo diseñado prevé la implementación de sesiones conjuntas entre estudiantado, profesorado y personal técnico de administración y servicios, para que aprendan tanto del cuestionamiento radical de sus propias experiencias como del intercambio (Jiménez¹², 2022). Tras la evaluación de las formaciones se ha publicado un [manual](#) en creative commons (Luxan *et al.*, 2018) que facilita su reproducibilidad y todo el material por la [formación disponible online](#).

En este sentido, el equipo Catalano del proyecto, en el marco del [GREDI URV](#), sigue adaptando e impartiendo diferentes formaciones en esta línea en múltiples universidades; como las que se están impartiendo en la UPF, por un lado, para estudiantes de doctorado (*Scattering toxic fog: perceiving and re-acting against gender related violence in university context*), y por el otro, para directoras/es de tesis e IP (*Assuming responsibility for gender related violence in university*). Otro ejemplo son las colaboraciones con las múltiples formaciones que se ofrecen en la Universidad de Sevilla, como la de [Herramientas para gestionar situaciones de acoso sexual en la universidad](#), dirigida a responsables en la gestión de las personas, o el [Curso Introducción a las Violencias Sexuales, del #Metoo al Solo Sí es Sí](#).

Nos parece interesante señalar la aparición de nuevas experiencias, como la puesta en marcha de un espacio de acompañamiento para [trabajar la](#)

12. Para conocer la tesis se puede ver el siguiente vídeo <https://youtu.be/U1qrHJ5BDLk>

El material aquí producido está siendo la base de otra investigación-acción que se está llevando a cabo en la Universidad de La Laguna, [«GéneroConCiencia: acción universitaria contra las violencias machistas»](#).

6.5. Servicios de atención psicológica

Algunas universidades han asumido el compromiso de atención directa psicológica a las personas que, habiendo pasado por situaciones de violencias, pidan apoyo. Este tipo de atención especializada en ocasiones se desarrolla a través de convenios con entidades externas a las universidades, como en el caso del Programa per a Universitats, Joves i Adolescents per a la prevenció i atenció de relacions abusives (PUJA), que prevé la derivación a la asociación Conexus para una atención psicológica gratuita a las estudiantes universitarias que hayan o estén sufriendo violencias de género, y donde, en su mayoría, acuden personas en situación de violencia de pareja.

En otros casos resulta interesante la promoción de servicios específicos universitarios para la atención psicológica de las personas sobrevivientes de violencias, como ocurre en la UAB a través de la [Unidad de Psicogénero](#), ideada por la Dra. Margot Pujal y que da atención también a profesorado y Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios.

6.6. Contabilizar el problema

El proyecto [SeGREVUni](#) tenía entre sus objetivos crear un cuestionario de manera colaborativa con la comunidad universitaria, para dimensionar la SGRV en las universidades con perspectiva interseccional. Finalmente se han creado y testado dos instrumentos diferentes: uno dirigido a la población universitaria en general, para identificar posibles experiencias de violencias en múltiples sentidos, entre las que se encuentran aquellas que se dan en el marco de la pareja; y uno dirigido a . Estos instrumentos estarán pronto disponibles en línea (*online*) para su reutilización, de momento se puede contactar con las coordinadoras si se tiene interés en usarlos.

En los mismos años, ha sido diseñado otro instrumento en el marco del proyecto europeo [Unisafe](#): hacer que las universidades y las organizaciones de investigación sean un espacio seguro con relación a la violencia de género. Algunos de los resultados de su implementación pueden consultarse en Humbert *et al.* (2022).

CONCLUSIONES

En este capítulo hemos querido describir los servicios y recursos disponibles en las universidades participantes en el proyecto en materia de igualdad. Además, en el último apartado, hemos ofrecido información adicional perteneciente a

otras universidades o a instituciones transversales, como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

Es evidente que, en las últimas dos décadas, la igualdad de género se ha convertido en un objetivo prioritario de las universidades, lo que ha llevado a la implementación de diversos recursos y estrategias para garantizar un entorno más equitativo e inclusivo.

Todas las universidades analizadas cuentan con unidades especializadas en igualdad de género, aunque sus niveles de desarrollo y enfoque varían. La Universidad de Sevilla destaca por su Unidad para la Igualdad, que gestiona sus planes estratégicos y protocolos contra el acoso, además de coordinar actividades de sensibilización. En comparación, la Universidad de Huelva también cuenta con un plan de igualdad consolidado, apoyado por la Cátedra Clara Campoamor, que fomenta la investigación en estudios de género. La Universidad Rovira i Virgili ha sido pionera en Cataluña por desarrollar en 2007 un Observatorio de la Igualdad, el cual, fue englobado en 2020 por la unidad de igualdad y actualmente amplía su alcance hacia la diversidad y el bienestar. En el caso de la UNAH, su estructura de igualdad se gestiona a través del Comisionado Universitario.

En términos de prevención de la violencia de género, las universidades han establecido diferentes mecanismos. Las tres universidades españolas disponen de protocolos específicos de actuación en casos de acoso; pero, además, la US cuenta con una Red de Referentes para la Convivencia y el Buen Trato, la UHU ha desarrollado una red contra la violencia de género y la URV tiene un Comisionado de Igualdad, Diversidades y Bienestar. En la UNAH, es el reglamento universitario el que establece los procedimientos para la gestión de denuncias y sanciones ante casos de acoso.

Las universidades españolas analizadas han reconocido la necesidad de integrar la perspectiva de género en la educación y formación de sus comunidades, mediante cursos de postgrado, oficiales o propios, y jornadas o seminarios específicos. Algunas universidades cuentan con programas de doctorado u observatorios específicos de igualdad. La UNAH ha desarrollado iniciativas de formación y normativas internas que favorecen el aprendizaje sobre igualdad y derechos de la mujer. A pesar de que se puede considerar un éxito la implementación generalizada de estos programas formativos, es relevante el hecho de que estos no sean evaluados. Es difícil conocer el impacto real de estos programas en el cambio cultural y en la erradicación de las creencias estereotipadas de género, especialmente en un momento histórico en el que los discursos de odio están siendo legitimados.

Un aspecto destacable es el reconocimiento que algunas universidades han obtenido por sus políticas en igualdad. La URV, por ejemplo, ha sido reconocida a nivel europeo por su compromiso con la equidad de género y la inclusión de políticas de diversidad. La US y la UHU han logrado consolidar redes de

colaboración con otras instituciones para fortalecer sus estrategias en igualdad. En los últimos años, ha comenzado una relación con la Universidad de Sevilla en diferentes programas con el objetivo de avanzar en pos de una cultura de igualdad.

En resumen, cada universidad ha seguido una línea de desarrollo específica en la institución de la igualdad de género con muchas similitudes, demostrando un compromiso creciente con la igualdad de género y desarrollando estructuras organizativas, protocolos de actuación y programas de formación para fomentar entornos más inclusivos. Las universidades españolas, en general, cuentan con estructuras más consolidadas y diversificadas en cuanto a recursos, mientras que la UNAH, con un enfoque más centrado en la protección y sanción, enfrenta desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la consolidación de políticas preventivas. No obstante, todas las instituciones comparten un reto común: asegurar que sus iniciativas no solo sean normativas, sino que realmente generen cambios en la cultura universitaria y en la percepción social de la igualdad de género. Para ello, sin lugar a dudas, será necesario invertir en la evaluación de todos estos recursos y programas.

8. REFERENCIAS

- BIGLIA, B. y CUBERO PAJARES, A. (2022). *Abordar las violencias de género en la universidad a través de la fotovoz*. Tarragona: Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili. <https://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/507>
- BIGLIA, B., CUBERO, A. y ARAIZA, A. (2024). A feminist activist research to mainstream awareness of gender-related violence in universities through photovoice. *Educational Action Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09650792.2024.2331199>
- BIGLIA, B. y CAGLIERO, S. (2019). Abordajes y 'respuestas' de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+ fóbicas. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(2), e1532. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1532>
- CAGLIERO, S. y BIGLIA, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 141-170. <https://doi.org/10.21308/recp.50.06>
- HUMBERT, A. L., OVESEN, N., SIMONSSON, A., STRID, S., HEARN, J., HUCK, A., ANDRESKA, Z., LINKOVÁ, M., PILINKAITĖ SOTIROVIČ, V., BLAŽYTĖ, G. y PEIREIRA, B. (2022). *UniSAFE D6.1: Report on the multi-level analysis and integrated dataset*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7540229>
- JIMÉNEZ PÉREZ, E. (2022). *Des de les arrels: Propostes situades per abordar les violències de gènere amb processos formatius* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Repositori URV. <http://hdl.handle.net/10803/675501>

- LOMBARDO, E. y BUSTELO, M. (2021). Sexual and sexist harassment in Spanish universities: Policy implementation and resistances against gender equality measures. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 8-22. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1924643>
- LUXAN, M., BIGLIA, B. y CARBALLO, J. (eds.). (2018). *Violencias sexuales: Una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades* [Archivo PDF]. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Violencias-Sexuales-una-asignatura-pendiente-Guía-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-ONLINE.pdf>
- MARTÍNEZ, P. (2024). *El acoso sexual, sexista y LGTBIfóbico en la Universidad Complutense de Madrid: Un análisis a partir de experiencias situadas de violencia* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10429.68321>
- ROMO PARRA, C. y MUROS CHECA, M. (2021). Universitarias/os y recursos contra la violencia de género, ¿del aula a la intervención profesional? *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 67-86. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13801>

APÉNDICE 1

RECURSOS PARA TRABAJAR LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL AULA PELÍCULAS PARA TRABAJAR LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL AULA

1. *FIGURAS OCULTAS* (2016)

Ficha técnica

- **Título original:** *Hidden Figures*
- **Dirección:** Theodore Melfi
- **Guion:** Allison Schroeder, Theodore Melfi (basado en el libro de Margot Lee Shetterly)
- **Género:** Drama, Historia
- **País:** Estados Unidos
- **Duración:** 127 minutos
- **Sinopsis:** Narra la historia real de tres brillantes mujeres afroamericanas que trabajaron en la NASA en la década de 1960 y contribuyeron al éxito de las primeras misiones espaciales de EE.UU., enfrentando discriminación racial y de género.

Aspectos de género a trabajar

- Brecha de género y racial en la ciencia y la tecnología (STEM).
- Invisibilización de las mujeres en la historia.
- Racismo y segregación en el ámbito laboral.
- Sororidad y resiliencia.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se representa la discriminación racial y de género en la película? ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentan las protagonistas?
- ¿Crees que actualmente sigue existiendo una brecha de género en la ciencia y la tecnología? ¿Cómo podría reducirse?
- ¿Qué estrategias utilizan las protagonistas para hacer frente a la exclusión y la segregación?
- ¿Cómo se representa el papel de los hombres en la historia? ¿Son aliados o perpetúan la discriminación?
- ¿Qué importancia tiene visibilizar historias como las de estas mujeres en la educación y la sociedad actual?

2. *SUFragISTAS* (2015)

Ficha técnica

- **Título original:** *Suffragette*
- **Dirección:** Sarah Gavron
- **Guion:** Abi Morgan
- **Género:** Drama, Historia
- **País:** Reino Unido
- **Duración:** 106 minutos
- **Síntesis:** Relata la lucha del movimiento sufragista en el Reino Unido a inicios del siglo XX, centrándose en la historia de una trabajadora que se une a la lucha por el derecho al voto de las mujeres.

Aspectos de género a trabajar

- Historia del feminismo y el derecho al voto.
- Represión y criminalización de las luchas feministas.

- Violencia institucional contra las mujeres activistas.
- Importancia de la movilización colectiva.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se muestra la evolución de la protagonista en la película? ¿Qué factores influyen en su cambio de perspectiva?
- ¿Cuáles eran las principales barreras que enfrentaban las mujeres en la lucha por el derecho al voto? ¿Crees que alguna de estas barreras persiste hoy en día en otras formas?
- ¿Cómo reacciona la sociedad y el Estado ante la lucha sufragista? ¿Qué tácticas usaban para silenciar a las mujeres?
- ¿Qué papel juegan los hombres en la historia? ¿Cómo se retratan los diferentes tipos de masculinidad en la película?
- ¿Cómo crees que ha evolucionado el feminismo desde el movimiento sufragista hasta la actualidad? ¿Cuáles son los retos actuales en la lucha por la igualdad?

3. UNA JOVEN PROMETEDORA (2020)

Ficha técnica

- **Título original:** *Promising Young Woman*
- **Dirección:** Emerald Fennell
- **Guión:** Emerald Fennell
- **Género:** Drama, Thriller
- **País:** Estados Unidos
- **Duración:** 113 minutos
- **Sinopsis:** Cassie, una joven con un futuro prometedor, ve su vida cambiar tras un suceso traumático. Decide tomar justicia por su cuenta en un mundo que normaliza la violencia contra las mujeres.

Aspectos de género a trabajar

- Cultura de la violación y su normalización.
- Justicia patriarcal y revictimización.
- Violencia sexual y consentimiento.
- Estrategias de supervivencia a la violencia.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo representa la película la cultura de la violación y la complicidad social con los agresores?
- ¿Qué opinas de la actitud y las acciones de la protagonista? ¿Cómo valoras su forma de enfrentarse a la violencia?
- ¿Cómo se retrata la revictimización de las mujeres en los casos de violencia sexual? ¿Qué paralelismos encuentras con la realidad?
- ¿Qué opinas sobre la representación de los hombres en la película? ¿Cómo contribuyen al problema de la violencia de género?
- ¿Crees que el final de la película envía un mensaje positivo o pesimista sobre la justicia y la violencia de género?

4. LA SONRISA DE MONA LISA (2003)

Ficha técnica

- **Título original:** *Mona Lisa Smile*
- **Dirección:** Mike Newell
- **Guión:** Lawrence Konner, Mark Rosenthal
- **Género:** Drama
- **País:** Estados Unidos
- **Duración:** 117 minutos
- **Sinopsis:** Katherine Watson, una profesora de arte en una universidad conservadora de los años 50, desafía los roles de género impuestos a sus alumnas y las anima a pensar por sí mismas.

Aspectos de género a trabajar

- Estereotipos de género en la educación.
- Rol de la educación en la emancipación femenina.
- Presión social sobre las mujeres en el siglo XX.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se representa el rol de las mujeres en los años 50? ¿En qué aspectos crees que ha cambiado y en cuáles sigue habiendo similitudes hoy en día?

- ¿Cómo se muestran las expectativas sociales hacia las mujeres en la película? ¿Cómo afectan las decisiones personales de las protagonistas?
- ¿En qué medida la educación puede ser una herramienta de liberación para las mujeres?
- ¿Cómo influye el feminismo en la enseñanza y en el desarrollo personal de las mujeres en la actualidad?

5. LA MUERTE Y VIDA DE MARSHA P. JOHNSON (2017)

Ficha técnica

- **Título original:** *The Death and Life of Marsha P. Johnson*
- **Dirección:** David France
- **Género:** Documental
- **País:** Estados Unidos
- **Duración:** 105 minutos
- **Sinopsis:** Documental sobre Marsha P. Johnson, una activista trans afroamericana pionera en la lucha por los derechos LGBTQ+, cuya misteriosa muerte sigue sin resolverse.

Aspectos de género a trabajar

- Violencia contra mujeres trans y discriminación interseccional.
- Historia del activismo LGBTQ+.
- Derechos humanos y justicia social.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se representa la violencia y discriminación hacia las mujeres trans en la película?
- ¿Qué importancia tuvo Marsha P. Johnson en el activismo LGBTQ+?
- ¿Cómo se relacionan el feminismo y la lucha por los derechos LGBTQ+?
- ¿Cómo crees que el activismo y las redes de apoyo comunitarias pueden contribuir a la protección de los derechos humanos?
- ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en la representación de las mujeres trans y en la difusión de discursos de odio o de inclusión?

LIBROS PARA TRABAJAR LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL AULA

1. EL COLOR PÚRPURA

Ficha técnica

- **Título original:** *The Color Purple*
- **Autora:** Alice Walker
- **Género:** Novela epistolar, Drama
- **Año de publicación:** 1982
- **País:** Estados Unidos
- **Sinopsis:** La novela narra la vida de Celie, una mujer afroamericana del sur de EE.UU. en el siglo XX que sufre abusos, discriminación y violencia de género. A través de sus cartas, se observa su proceso de autodescubrimiento y empoderamiento gracias a la sororidad y la resistencia femenina.

Aspectos de género a trabajar

- Violencia de género y racismo.
- Sororidad y apoyo entre mujeres.
- Interseccionalidad y construcción de la identidad femenina.
- Relación entre los feminismos y la comunidad afrodescendiente.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se manifiestan las diferentes formas de violencia contra Celie y otras mujeres en la novela?
- ¿Qué papel juegan la sororidad y el apoyo entre mujeres en la historia?
- ¿Cómo influye el racismo en la violencia de género que sufren las protagonistas?
- ¿Cómo se representa la transformación de Celie a lo largo de la novela?
- ¿Qué impacto tiene la historia en la visión del feminismo y la lucha por los derechos de las mujeres afroamericanas?

2. QUERIDA IJEWELE: CÓMO EDUCAR EN EL FEMINISMO

Ficha técnica

- **Título original:** *Dear Ijeawele, or A Feminist Manifesto in Fifteen Suggestions*
- **Autora:** Chimamanda Ngozi Adichie
- **Género:** Ensayo
- **Año de publicación:** 2017
- **País:** Nigeria
- **Síntesis:** La autora responde a una amiga que le pregunta cómo educar a su hija en el feminismo. A partir de quince consejos, Adichie aborda la importancia de la equidad de género, la educación no sexista y el empoderamiento femenino.

Aspectos de género a trabajar

- Educación feminista y crianza con equidad de género.
- Desafíos del feminismo en contextos actuales.
- Roles de género y socialización.

Preguntas para el debate

- ¿Cuáles de los quince consejos de Adichie te parecen más relevantes? ¿Por qué?
- ¿Crees que la sociedad sigue imponiendo estereotipos de género a niñas y niños? ¿Cómo podemos combatirlos?
- ¿Cómo influye la educación en la construcción de roles de género?
- ¿Qué obstáculos existen para educar en el feminismo en distintas culturas y sociedades?
- ¿Cómo se puede aplicar esta guía en la vida cotidiana y en la educación formal?

3. PERSÉPOLIS

Ficha técnica

- **Título original:** *Persepolis*
- **Autora:** Marjane Satrapi

- **Género:** Novela gráfica, Autobiografía
- **Año de publicación:** 2000
- **País:** Irán-Francia
- **Sinopsis:** Es una novela gráfica autobiográfica en la que Marjane Satrapi relata su infancia y juventud en Irán durante la Revolución Islámica, su exilio en Europa y su lucha contra la opresión del régimen iraní, especialmente en lo referente a los derechos de las mujeres.

Aspectos de género a trabajar

- Violencia de género en contextos políticos y religiosos.
- Feminismos en sociedades islámicas.
- Identidad y autonomía de las mujeres en regímenes autoritarios.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo afecta el contexto político-religioso de Irán a la vida de Marjane y otras mujeres en la novela?
- ¿Cómo se representan las restricciones a la libertad de las mujeres en la historia?
- ¿Qué significa la resistencia para la protagonista? ¿De qué maneras resiste la opresión?
- ¿Cómo cambia la perspectiva de Marjane sobre la libertad y el feminismo a lo largo de la historia?
- ¿Crees que las problemáticas de la novela siguen vigentes en la actualidad en algunos países?

4. EL DESPERTAR

Ficha técnica

- **Título original:** *The Awakening*
- **Autora:** Kate Chopin
- **Género:** Novela
- **Año de publicación:** 1899
- **País:** Estados Unidos

- **Síntesis:** Edna Pontellier es una mujer de clase alta que desafía las normas sociales al cuestionar su rol como esposa y madre, buscando su independencia y explorando su propia identidad.

Aspectos de género a trabajar

- El papel de la mujer en el siglo XIX.
- Autonomía femenina y expectativas sociales.
- Libertad y opresión en la construcción de la identidad.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo representa la novela la lucha entre la autonomía y las normas sociales?
- ¿Cómo evolucionan los sentimientos de Edna hacia su familia y su papel en la sociedad?
- ¿Por qué el final de la novela sigue siendo tan impactante en la actualidad?
- ¿Crees que la historia de Edna refleja problemáticas que aún persisten en la sociedad?

5. PARAÍSO

Ficha técnica

- **Título original:** *Paradise*
- **Autora:** Toni Morrison
- **Género:** Novela
- **Año de publicación:** 1997
- **País:** Estados Unidos
- **Síntesis:** La novela explora la vida de un grupo de mujeres que buscan refugio en una comunidad aislada en Oklahoma, enfrentando el rechazo y la violencia de los hombres que ven su independencia como una amenaza.

Aspectos de género a trabajar

- Misoginia y violencia estructural contra las mujeres.
- Racismo y desigualdad de género en EE.UU.
- Feminismo interseccional y resistencia.
- Construcción de comunidades de mujeres como forma de protección y libertad.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo afecta el racismo a las experiencias de las protagonistas?
- ¿Por qué los hombres ven la independencia de las mujeres como una amenaza en la novela?
- ¿Cómo se representan la sororidad y la resistencia femenina?
- ¿Crees que la historia refleja realidades que aún persisten hoy?

6. OTRAS MANERAS DE USAR LA BOCA

Ficha técnica

- **Título original:** *Milk and Honey*
- **Autora:** Rupi Kaur
- **Género:** Poesía
- **Año de publicación:** 2014
- **País:** Canadá
- **Sinopsis:** Es un libro de poesía feminista que aborda el amor, el abuso, la violencia de género y la sanación emocional a partir de experiencias personales y colectivas.

Aspectos de género a trabajar

- Violencia de género y abuso.
- Amor propio y sanación.
- Empoderamiento y resiliencia.
- Expresión artística como forma de resistencia.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo aborda la autora la violencia de género en sus poemas?
- ¿Qué importancia tiene el arte y la escritura en la sanación emocional?
- ¿Cómo influye la poesía en la concienciación sobre el feminismo?
- ¿Con qué poema te identificas más? ¿Por qué?

SERIES PARA TRABAJAR LAS VIOLENCIAS Y DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL AULA

1. *GAMBITO DE DAMA* (2020)

Ficha técnica

- **Título original:** *The Queen's Gambit*
- **Dirección:** Scott Frank
- **Guión:** Scott Frank, Allan Scott (basado en la novela de Walter Tevis)
- **Género:** Drama
- **País:** Estados Unidos
- **Episodios:** 7
- **Sinopsis:** Sigue la vida de Beth Harmon, una joven prodigio del ajedrez que lucha contra las adversidades de la vida, la adicción y el machismo en un mundo dominado por hombres.

Aspectos de género a trabajar

- Mujeres en espacios tradicionalmente masculinos.
- La lucha contra los estereotipos de género.
- Adicción y salud mental en mujeres.
- Independencia y empoderamiento femenino.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo enfrenta Beth Harmon las barreras de género en el ajedrez?
- ¿De qué manera el contexto histórico influye en su carrera?
- ¿Qué papel juegan los hombres que la rodean en su desarrollo personal y profesional?
- ¿Crees que actualmente persisten los estereotipos de género en deportes o disciplinas intelectuales?

2. *MRS. AMERICA* (2020)

Ficha técnica

- **Título original:** *Mrs. America*
- **Dirección:** Dahvi Waller
- **Género:** Drama histórico
- **País:** Estados Unidos
- **Episodios:** 9
- **Sinopsis:** Relata la lucha entre feministas de la segunda ola y el movimiento conservador liderado por Phyllis Schlafly, quien se oponía a la Enmienda de Igualdad de Derechos en EE.UU.

Aspectos de género a trabajar

- Feminismo y antifeminismo.
- Derechos de las mujeres y cambios legislativos.
- El rol de las mujeres en la política.
- División ideológica dentro del movimiento feminista.

Preguntas para el debate

- ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra de la Enmienda de Igualdad de Derechos?
- ¿Cómo ha evolucionado el feminismo desde la década de los 70?
- ¿Crees que aún hay resistencia a la igualdad de género en la actualidad?
- ¿Cómo afecta la ideología política en la lucha por los derechos de las mujeres?

3. *POSE* (2018-2021)

Ficha técnica

- **Título original:** *POSE*
- **Dirección:** Ryan Murphy, Brad Falchuk, Steven Canals
- **Género:** Drama
- **País:** Estados Unidos

- **Episodios:** 26
- **Síntesis:** Se ambienta en la escena del *ballroom* de Nueva York en los años 80 y 90, explorando la vida de personas trans y queer, la epidemia del VIH/SIDA y la lucha contra la discriminación.

Aspectos de género a trabajar

- Diversidad sexual y de género.
- Discriminación y violencia contra personas LGBTQ+.
- VIH/SIDA y estigma social.
- Construcción de familia elegida y sororidad.

Preguntas para el debate

- ¿Qué obstáculos enfrentan los personajes trans y queer en la serie?
- ¿Cómo influyó la crisis del VIH/SIDA en la comunidad LGBTQ+? ¿Cómo y por qué crees que se produjo la estigmatización del colectivo?
- ¿De qué manera la cultura *ballroom* ofrece un espacio de resistencia y expresión?
- ¿Cómo se comparan las experiencias de los personajes con la realidad actual?

4. EL CUENTO DE LA CRIADA (2017-2025)

Ficha técnica

- **Título original:** *The Handmaid's Tale*
- **Dirección:** Bruce Miller
- **Género:** Drama, Distopía
- **País:** Estados Unidos
- **Episodios:** 56 (hasta la fecha)
- **Síntesis:** En un futuro distópico, el gobierno totalitario de Gilead somete a las mujeres fértiles a la esclavitud reproductiva. June Osborne lucha por recuperar su libertad y derrocar el régimen opresivo. Basado en la novela de Margaret Atwood.

Aspectos de género a trabajar

- Control sobre el cuerpo de las mujeres.
- Violencia institucionalizada y patriarcado.
- Resistencia y sororidad.
- Feminismo y derechos reproductivos.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se ejerce el control sobre las mujeres en la sociedad de Gilead?
- ¿Qué papel juegan las mujeres en la opresión y en la resistencia?
- ¿Cuáles son los paralelismos entre la serie y las realidades actuales en el mundo?
- ¿Crees que es posible llegar a un mundo como Gilead? ¿Qué debemos hacer para prevenirlo?

5. *JESSICA JONES* (2015-2019)

Ficha técnica

- **Título original:** *Jessica Jones*
- **Dirección:** Melissa Rosenberg
- **Género:** Drama, Acción, Superhéroes
- **País:** Estados Unidos
- **Episodios:** 39
- **Sinopsis:** Jessica Jones es una investigadora privada con habilidades sobrehumanas que lucha contra sus propios traumas mientras enfrenta a su peor enemigo, Kilgrave, un hombre con la capacidad de controlar la mente de los demás.

Aspectos de género a trabajar

- Violencia de género y abuso psicológico.
- Consentimiento y control en las relaciones.
- Supervivencia y resiliencia femenina.
- Mujeres en roles de poder y autonomía.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo se representa la violencia psicológica y el control en la serie?
- ¿De qué manera afecta el trauma a Jessica y cómo enfrenta su pasado?
- ¿Cómo se diferencia la representación de una heroína femenina en comparación con los héroes masculinos tradicionales?
- ¿Qué estrategias usa Jessica para recuperar su autonomía y poder?

6. *PODRÍA DESTRUIRTE* (2020)

Ficha técnica

- **Título original:** *I May Destroy You*
- **Dirección:** Michaela Coel
- **Género:** Drama
- **País:** Reino Unido
- **Episodios:** 12
- **Síntesis:** Narra la historia de Arabella, una escritora que trata de reconstruir su vida después de ser víctima de una agresión sexual, explorando temas como el consentimiento y la cultura de la violación.

Aspectos de género a trabajar

- Consentimiento y violencia sexual.
- Trauma y recuperación.
- Cultura de la violación.
- Feminismo interseccional.

Preguntas para el debate

- ¿Cómo aborda la serie el concepto de consentimiento?
- ¿Qué impacto tiene la agresión en Arabella y su entorno?
- ¿Cómo se representan las estructuras de poder en relación con la violencia de género?
- ¿Qué medidas pueden tomarse para prevenir la violencia sexual? ¿Qué papel juegan las redes sociales y los entornos digitales?



LARA MURVARTIAN. Doctora en psicología, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad de Granada. Adscrita al grupo de investigación Laboratorio de Actividad Humana-Identidad, Salud y Cambio Social (HUM-1116), desarrolla varios proyectos centrados en el estigma y la reconstrucción de la identidad en contextos de desigualdad social, especialmente a través de las prácticas creativas. En los últimos años, se ha especializado en la lucha contra el estigma social que enfrentan las mujeres supervivientes de violencia de género. La convicción en el poder de las artes para movilizar, emocionar y contribuir a esta causa la ha llevado a coordinar el proyecto que da origen a este libro.



RAQUEL PÉREZ ANTÚNEZ. Doctoranda en psicología en la Universidad de Sevilla, actualmente ejerce su labor profesional como asesora en Derechos Humanos en la dirección de Políticas Públicas en el gobierno de Honduras. Durante años ha orientado su trabajo hacia proyectos de cooperación al desarrollo y ciudadanía global. Ha sido la facilitadora principal de los talleres en el proyecto "Teatro coeducativo para la sensibilización ante las desigualdades por razón de género" desarrollando esta propuesta innovadora en las universidades de Huelva, Sevilla, Rovira i Virgili y Nacional Autónoma de Honduras. Parte de la convicción de que las transformaciones de los pueblos se logran a través de la conciencia social de sus habitantes.



SANTIAGO RENEDO PÉREZ. Investigador predoctoral en el Doctorado Interuniversitario en Psicología de los Recursos Humanos (Universidad de Valencia - Universidad de Sevilla) y miembro del grupo de Investigación y Desarrollo de Recursos Humanos (INDRHO, Universidad de Sevilla), centra su trabajo en analizar las negociaciones informales de trabajo (i-deals) y sus implicaciones para el bienestar laboral, la justicia organizacional y las dinámicas de poder en las empresas. Ha participado en diversos proyectos nacionales e internacionales enfocados en inclusión organizacional, desarrollo socioemocional y perspectiva de género interseccional. Parte de la convicción de que la ciencia puede y debe contribuir al cambio social, especialmente mediante el análisis crítico y la transformación de las relaciones laborales. Desde una perspectiva integradora, busca generar espacios educativos y profesionales más justos, inclusivos y sensibles a la diversidad, impulsando para ello iniciativas docentes creativas y participativas que favorezcan el desarrollo humano, organizacional y comunitario.



MARÍA DEL ROCÍO GARRIDO MUÑOZ DE ARENILLAS. Doctora en psicología y PDI en el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, está adscrita al Centro de Investigación y Acción Comunitaria de la US (CESPYD, HUM873, www.cespyd.es), donde ha desarrollado numerosos proyectos de investigación-acción dirigidos a fomentar la equidad y el empoderamiento de grupos minorizados (ej. migrantes, colectivos LGBTQ+) desde una perspectiva de género interseccional. Parte de la convicción de que la capacidad del arte y la participación comunitaria son esenciales para impulsar cambios psicosociales y sociopolíticos. Desde el compromiso con la justicia social, tanto dentro como fuera de la universidad, colabora con varias ONGD y plataformas ciudadanas para la defensa de los derechos humanos.

Esta guía de innovación educativa, financiada por el Instituto de las Mujeres (Ministerio de Igualdad, Gobierno de España), analiza el contexto académico y su papel en la lucha contra las desigualdades de género. Para ello, explora el concepto de interseccionalidad y otros elementos clave para comprender las violencias y desigualdades desde esta perspectiva, así como examina el uso de las artes en la inclusión educativa, comunitaria y sociosanitaria, centrándose en el teatro coeducativo como herramienta de sensibilización y formación. Asimismo, aborda la técnica del *storytelling*, presentando historias ficticias de desigualdad creadas en los talleres. Finalmente, recopila los recursos disponibles en las universidades participantes para enfrentar la desigualdad de género. De esta manera, con la combinación de teoría y práctica, pretende ofrecer un enfoque con perspectiva de género útil y aplicable en el contexto educativo.

FINANCIA:

