

Hacer visible lo cotidiano a través del cine: la perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

Aquilina FUEYO GUTIÉRREZ

José Ignacio FERNÁNDEZ DEL CASTRO

Correspondencia:

Aquilina Fueyo Gutiérrez

Correo electrónico:
mafueyo@uniovi.es

Dirección postal:
Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del
Profesorado y Educación
Departamento de CC. de la Educación
c/Aniceto Sela, s/n
33.005 – Oviedo (Asturias)

Recibido: 14/07/2011
Aceptado: 3/10/2011

RESUMEN

Este artículo se centra en hacer visible, a través de la Educación para el Desarrollo con un enfoque de género, el papel fundamental de las mujeres en el desarrollo humano y desvelar en el *currículum* que son, junto con las niñas y los niños, las principales perjudicadas de la pobreza que genera el actual sistema económico neoliberal. Proponer para el análisis de la práctica educativa los conceptos de androcentrismo, eurocentrismo, empoderamiento, techo de cristal y suelo pegajoso, y plantear una alternativa educativa incorporando el cine como recurso son algunos de los propósitos de este artículo.

PALABRAS CLAVE: *Género en el desarrollo, Educación para el desarrollo, Cine, Enfoque de género, Educación mediática.*

Making Daily Matters Visible Through Cinema: A Gender Approach in Development Education

ABSTRACT

This article focuses on showing the women's fundamental role in human development through development education, from a gender approach, and on unveiling in the curriculum that women are, together with children, the unfortunate victims of poverty, which has been brought about by the current neoliberal economic system. It is the aim of the paper to propose the use of the concepts androcentrism, eurocentrism, empowerment, glass ceiling and sticky floor for the analysis of educational practice, and to offer an educational alternative which incorporates cinema as a resource.

KEY WORDS: *Gender in development, Development Education, Cinema, Gender, Education, Media literacy.*

El enfoque de género en la Educación para el Desarrollo: educar para hacer visible lo cotidiano en el curriculum escolar

La incorporación del enfoque del género al ámbito de la cooperación para el desarrollo ha evolucionando de forma importante a lo largo de los últimos años. Desde que la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 reconociese la condición social y jurídica de las mujeres, el principio de igualdad y prohibiese la discriminación por género, se ha recorrido un camino importante. Las mujeres han sido, inicialmente, identificadas como un sector vulnerable al que se considera receptor necesario de la cooperación, básicamente para garantizar sus funciones reproductoras y, a través de ellas, el bienestar de la prole y de la familia. Este modelo cristaliza en los años 50 en el enfoque de *Mujer en el desarrollo* que sitúa la problemática de género dentro de un modelo de cooperación al desarrollo preconcebido que no se adapta a la realidad de las mujeres. En 1979 se firma la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*, y va a ser en los años 80 cuando se empieza a hablar del enfoque de *Género en el Desarrollo* desde el que se colocan las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en el centro del debate y se pone de manifiesto la necesidad de trabajar por un desarrollo humano sostenible, cuyos principales objetivos vayan dirigidos a la satisfacción de las necesidades básicas, el cumplimiento de los Derechos Humanos y la promoción de la capacidad de las personas para decidir sobre el proyecto colectivo. Esos cambios requieren, a su vez, transformaciones estructurales a nivel global que cuestionen radicalmente el modelo actual de desarrollo y que promuevan, simultáneamente, la implicación individual y la organización colectiva de las personas. Entre estos cambios destacan los que tienen que ver con una educación de la ciudadanía global y la incorporación de un enfoque de género como elemento imprescindible¹.

Hacer visible lo cotidiano: una mirada de género en el desarrollo sobre el curriculum oculto

Esta Educación para el Desarrollo de género debería servir para hacer visible que las mujeres del mundo sufren problemas que, aunque en cada lugar se manifiestan de diferentes formas, tienen raíces comunes. Estos problemas en general permanecen invisibilizados en el curriculum escolar, o bien no se tratan o se abordan de una forma tangencial y poco significativa. Los libros de texto que, como es bien sabido, son los principales soportes del desarrollo curricular, han hecho un tratamiento totalmente deficitario e insuficiente del enfoque de género en el desarrollo (FUNDACIÓN MUJERES, 2007; LÓPEZ, 2007; AA.VV., 2002).

En este sentido queremos señalar, a modo de ejemplo, algunos de los datos que suelen estar ausentes en el *curriculum* escolar. Cuando se habla de la pobreza en el mundo suele obviarse que la pobreza está feminizada. De los 1.200 millones de personas que viven en la pobreza el 70% son mujeres (UNITED NATIONS, 2006). En lo referido a la educación suele obviarse que, en los países empobrecidos, por cada 96 niñas matriculadas en la escuela primaria hay 100 niños matriculados; esto supone que 37 millones de niñas no asistieron a la escuela primaria frente a 32 millones de niños que no asistieron (NACIONES UNIDAS, 2011). Cabe señalar también que un 17% de la población adulta en el mundo (unos 749 millones de personas) sigue sin adquirir las destrezas básicas en lectura, escritura y aritmética. La mayoría de esas personas son mujeres, aproximadamente dos tercios (UNESCO, 2011).

Otra de las cuestiones extirpadas de los *currícula* escolares es la referida a la situación de las mujeres en el ámbito laboral y en el de la política. En el mundo, las mujeres constituyen el 43% de la fuerza laboral agrícola de los países en desarrollo y ocupan el 41% de los empleos totales en el sector no agrícola. En la mayoría de los países el salario de las mujeres es entre el 70 y el 90% más bajo del que perciben los hombres (UNIFEM, 2011). Más de la mitad de las mujeres del mundo trabajaron en empleos vulnerables como trabajadoras domésticas sin remuneración y por cuenta propia, empleos en los que no tienen seguro ni beneficios. En Asia Meridional y en África Subsahariana más del 80% de las trabajadoras tienen este tipo de empleos (OIT, 2009). Sólo un 18,6% de los escaños parlamentarios y el 16% de los puestos ministeriales de todo el mundo están ocupados por mujeres. De los puestos ministeriales sólo el 19% tiene que ver con finanzas o comercio, mientras que el 35% se refieren a los sectores sociales (UNIÓN INTERPARLAMENTARIA, 2010). En los 24 procesos de paz que se han dado en las

¹ El origen de este artículo está en el curso de verano desarrollado en 2011 por la autora junto con Alejandro Sánchez Fernández sobre *La perspectiva de Género en la Educación para el Desarrollo*, algunos de los datos aquí recogidos son tarea suya y por ello queremos dejar constancia de ello junto con nuestro agradecimiento.

últimas dos décadas, sólo el 8% de las personas que se incluían los grupos de negociación eran mujeres (UNIFEM, 2011).

Finalmente, pese a que la educación contra la violencia de género va penetrando poco a poco en el ámbito escolar, lo hace a veces a escala local, obviando datos como que este tipo de violencia es la principal causa de muerte de las mujeres entre los 15 y 44 años en todo el mundo y acaba con la vida de más mujeres que el cáncer, la malaria, los accidentes de tráfico y las guerras juntas. Un 70% de mujeres sufren en el transcurso de su vida violencia física o sexual ejercida por varones, en su mayoría de sus esposos o sus parejas (UNIFEM, 2011).

¿Qué más aporta el enfoque de género a la Educación para el Desarrollo?

Junto a la necesidad de visibilizar los contenidos que, muchas veces, permanecen ocultos tras el *currículum* formal, una educación para el desarrollo humano que incorpore el enfoque de género interpela a la educación con algunos conceptos clave que nos obligan a repensar la práctica educativa (HERNÁNDEZ, 2009; MURGUIALDAY, 2005; TAMAYO *ET AL.*, 2003; ANTOLÍN *ET AL.*, 2003; BORDIEU, 1998; JACOBSON, 1993). De todos ellos destacaremos los de androcentrismo, eurocentrismo, suelo pegajoso y techo de cristal y empoderamiento

El androcentrismo es la visión del mundo que sitúa al hombre como centro de todas las cosas. Esta concepción de la realidad parte de la idea de que la mirada masculina es la única posible y universal, por lo que se generaliza para toda la humanidad. Conlleva la invisibilidad de las mujeres y de su mundo, la negación de una mirada femenina y la ocultación de las aportaciones realizadas por las mujeres. Se basa en una construcción social que se ha denominado *sistema sexo-género* generadora de desigualdad estructural a escala planetaria, que se concreta en la inequidad en la distribución y el acceso al conocimiento que existe entre hombres y mujeres, la desigualdad en el disfrute de los derechos, en el acceso al trabajo y en la participación en los procesos políticos democráticos

El eurocentrismo es una forma de etnocentrismo que supone una visión del mundo dominada por los valores culturales y sociales de Europa Occidental y que, explícita o implícitamente, plantea éstos como patrones o modelos universales. Igual que el androcentrismo es una tendencia construida a lo largo de los siglos pero que cobra fuerza en el siglo XIX, cuando las potencias imperialistas europeas imponen una escala de valores supuestamente superior a la de los pueblos sometidos por la colonización, algunos de los cuales, como el indio o el chino, tienen culturas milenarias que son consideradas como incompletas o deformadas. El eurocentrismo se configura como una tradición intelectual que hace que en la construcción del conocimiento se utilice una perspectiva propia de las culturas dominantes marcada por la idea hegemónica de superioridad.

Ambos fenómenos, androcentrismo y eurocentrismo, deberían ser objeto de análisis y crítica constante en el ámbito educativo, ya que distorsionan la realidad cultural y social mundial, ignorando o suprimiendo una pluralidad de culturas que no son una mera copia de la cultura dominante. El cruce entre el androcentrismo y eurocentrismo que domina las prácticas educativas contribuye a sostener las desigualdades sociales a escala planetaria e impide una lectura crítica del desarrollo que dé lugar a una alternativa más justa, equitativa y solidaria al desarrollo actual.

Se denomina techo de cristal a una superficie superior invisible que, en un momento dado, paraliza la carrera laboral de las mujeres y les impide seguir avanzando. Su invisibilidad viene dada por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres semejante paralización, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que, por su invisibilidad, son difíciles de detectar. Algunos de ellos se han conceptualizado bajo el término *suelo pegajoso* referido especialmente al trabajo maternal, conyugal y doméstico, que impone una *adhesividad* a las mujeres que les impide realizar una carrera laboral. Esta adhesividad viene dada por las responsabilidades, cargas afectivas y emocionales que en el ámbito doméstico acaban recayendo sobre las mujeres, atrapándolas y dificultando o impidiendo directamente su salida y realización personal lejos del ámbito familiar. En nuestra sociedad este fenómeno afecta más a las mujeres del mundo rural y a las inmigrantes laborales.

El término empoderamiento suele utilizarse para hacer alusión a procesos dirigidos a dar poder a un colectivo desfavorecido para que, mediante la autogestión, mejore sus condiciones de vida y llegue a controlarlas por sí mismo. También se interpreta como un proceso político dirigido a garantizar los derechos humanos y la justicia social a un grupo marginado de la sociedad. El empoderamiento puede desarrollarse con todos los grupos vulnerables o marginados; sin embargo, su nacimiento y su desarrollo teórico más importante se ha dado en relación con las mujeres. Su aplicación fue propuesta

por primera vez a mediados de los 80 por DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*), una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos. Desde un enfoque feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género (ANTOLÍN *ET AL.*, 2003; DEL RÍO & LLEDÓ, 2009; etc.).

Si analizamos nuestras prácticas educativas utilizando como herramienta estos conceptos (androcentrismo, eurocentrismo, techo de cristal vs. suelo pegajoso y empoderamiento) podremos entender cómo, a través de ellas, construimos las diferencias y las identidades de género de una manera poco equitativa. Si desarrollamos unos contenidos que silencian la situación de las mujeres tanto a nivel local como a escala planetaria, si desarrollamos nuestras prácticas en instituciones androcéntricas que trabajan con un *currículum* androcéntrico y eurocéntrico, ¿no estamos contribuyendo con nuestro trabajo a perpetuar esas desigualdades y a atrapar a las mujeres entre el techo de cristal y el suelo pegajoso? Dada esa situación, ¿podemos transformar ese trabajo para empoderar a las niñas y jóvenes en una sociedad de las que se llaman a sí mismas *desarrolladas*? ¿Tienen que emanciparse a escala local o global? Y, sobre todo, ¿a través de qué estrategias de trabajo práctico lo conseguimos? En el siguiente apartado intentaremos ilustrar algunas de las respuestas a estas preguntas a través de una propuesta de trabajo en torno al cine.

Repensando la práctica de la Educación para el Desarrollo desde el enfoque de género: el cine como referencia

La propuesta de una educación sobre género y desarrollo que incorpore el uso del cine² debe partir de la creación de espacios y tiempos escolares abiertos a la reflexión (polémica) sobre la acción (representada) para generar pensamiento convergente y divergente capaz de auspiciar distintas contranarrativas. Frente a los usos más instrumentales del cine en el ámbito educativo como elemento motivador/distractor³ o como documento *curricular*⁴, a los que se vinculan buena parte de las abundantes propuestas bibliográficas, webgráficas y de recursos,⁵ proponemos un uso didáctico que mantenga un interés emancipador vinculado a los marcos metodológicos descritos. La ventaja de su situación en el contexto icónico que determina los modos en los que la juventud representa el mundo posibilita el debate sobre modelos de comportamiento en contextos sociales complejos⁶.

El cine supone, pues, un medio excelente para la práctica de una alfabetización audiovisual crítica, al proponer una pléyade de textos culturales que pueden y deben ser reescritos a partir de la adquisición de conocimientos sobre la narrativa audiovisual y el lenguaje de la imagen, así como de una permanente voluntad de denuncia de lo estereotipado, de rescate de lo silenciado, de devolución de su complejidad a lo simplificado. Se trata de desarrollar la competencia para la decodificación y reformulación de películas en distintos niveles de la producción (guión, escenas, secuencias, enfoques, montaje, personajes...) para posibilitar una contranarrativa enfrentada al clasismo, sexismo, racismo o aporofobia detectados en las políticas de representación manifiestas o encubiertas.

Análisis, pues, de un medio de consumo masivo, el cine, desde el que cuestionarse las propias experiencias como audiencia: crítica de nuestros patrones como consumidores/as de pantallas y de las inversiones afectivas que en ellas realiza nuestra mirada. Oportunidad para una didáctica de la buena comunicación en la que cada receptor/a se pueda convertir en emisor/a con un mensaje ciudadano que desborde las limitaciones de acceso a los canales hegemónicos y a la proliferación de los ruidos al servicio de intereses de dominio. Se trata, pues, de ver cine y analizar cine para hacer cine ligado a una necesaria acción transformadora.

² Esta propuesta se inspira en experiencias desarrolladas por los autores en los últimos años en los cursos superiores de de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y los primeros cursos de algunas enseñanzas universitarias.

³ En actividades poco estructuradas (en materias poco definidas como la alternativa a la Religión) sin control específico ni evaluación precisa.

⁴ Equivalente a otros documentos escritos (libros de texto, dossieres, etc.).

⁵ (J. ROMAGUERA *ET AL.*, 1989; AA.VV., 1995; J. ESCÁMEZ, 1996; GAD, 1996; J. GONZÁLEZ MARTEL, 1996; E. MARTÍNEZ SALANOVA, 2002; C. CASTIELLO, 2001, 2006; o B. RIVAYA, L. ZAPATERO *ET AL.*, 2010) (*"Aula de Cine"* del IES Pirámide de Huesca, *"Cine en la Enseñanza"* de Irudi Bizziak, *"Cine y Educación"* del Grupo Comunicar, o *"Cine y Educación en Valores"* de la FAD).

⁶ Tal y como sostienen programas como, por ejemplo, el de *"Cine en la Enseñanza"* de Irudi Bizziak.

Desarrollándose como audiencia crítica: ¿Qué se cuenta? Género y desarrollo en el cine: estrategias ante el conflicto

Todo recurso cinematográfico se pone, pues, al servicio de una (re)escritura de las representaciones sociales de la realidad como mediación entre ellas y una ciudadanía convertida en audiencia. Es la nueva caverna platónica donde el viejo esclavo se torna hoy cliente (audiencia) en un mundo globalizado que impone las nuevas sombras (imágenes) producidas industrial e intencionalmente para extender y consolidar las cosmovisiones e imaginarios del mundo que den carta de naturaleza a lo que hay. Por ejemplo, a la doble discriminación de las mujeres del Sur (las desheredadas de un mundo desheredado), a la precarización y explotación laboral de las inmigrantes, a la feminización de la pobreza, a las inercias simbólicas del patriarcado.

La sociedad contemporánea tiene una desafortunada y fatalista visión de la alteridad (FUEYO & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, 2001; ARRANZ, 2010), sobre todo cuando se trata de mujeres (y más de mujeres del Sur en el Norte): quien no responde al estereotipo de una talla 35, quien responde a los patrones culturales de las familias *sureñas*, quien procura prosperar en el Norte rebelándose contra la precarización y explotación laborales, se ve *arrojada a los leones* en un proceso de aculturación galopante y dramático. La confrontación de imaginarios culturales o generacionales acaba por nublar la vista y hundirse en el ombligo del mundo globalizado. En este sentido, para trabajar desde un enfoque de género en el desarrollo con el cine proponemos que se haga un análisis en clave de género de las películas con algunos puntos clave:

- ¿Son las mujeres relevantes en los relatos?
- ¿Se presentan tipos de mujeres variados y ricos en matices?
- ¿Se evitan las imágenes que naturalizan los roles asignados?
- ¿Las mujeres tienen un papel activo y protagonista o son subsumidas en sus historias (relaciones amorosas, roles familiares, etc.)?
- ¿Se ponen de relieve los conflictos de género con los que se enfrentan las mujeres, se los omite o se los silencia?

Cuando se analiza el cine desde estos criterios se descubre, por ejemplo, que los conflictos de las mujeres inmigrantes son especialmente crueles en las segundas generaciones: el resquebrajamiento de la identidad en los procesos de aculturación, el descubrimiento de la sexualidad y el amor *intercultural* en la adolescencia o la explotación laboral de las trabajadoras extranjeras en talleres y maquilas. Conflictos que aborda un cine centrado en los procesos de empoderamiento en películas como *Las mujeres de verdad tienen curvas* (2002) de Patricia Cardoso o *Quiero ser como Beckham* (2002), de Gurinder Chadha, en las que se proyectan sus necesidades en el derecho a buscar otra forma de vida a partir del reconocimiento de su valía y de la decisión de superar la red emocional que envuelve los choques culturales con la generación anterior entre la manipulación del deseo y el chantaje afectivo.

Un discurso filmico de gran potencia educativa que desfigurando o reconfigurando a veces el papel del patriarcado⁷, se centra en la apropiación del destino de las jóvenes inmigrantes para producir su propia vida con un afán poliédrico de libertad, de tolerancia, de encuentro generacional, de afirmación natural del amor y el sexo, de ser una misma, de educación y cultura, de pluralismo étnico y social... Sabiendo, pese a todo, que toda emancipación es colectiva o no es, como ponen de manifiesto películas como *Flores de otro mundo* (1999) de Iciar Bollain; *Pan y rosas* (2000), de Ken Loach, o documentales como, por ejemplo, *Extranjeras* (2003), *La mitad del cambio* (2007), *Varón Mujer: difícil de entender* (2007) o *Voces Urbanas, Angola* (2003), en las que se pone de manifiesto cómo la clave de la emancipación femenina está no sólo en romper techos de cristal sino también en lograr una eliminación masiva de los suelos pringosos que impiden el despegue a las mujeres (y más a las mujeres del Sur).

El análisis, pues, de la representación de las mujeres del Sur en el cine (y, en general, en la mirada mediática del Norte) requiere una semiótica crítica de la producción audiovisual. Si tratamos de

⁷ Por ejemplo, en *Las mujeres de verdad tienen curvas* todos los hombres (desde el maravilloso abuelo con su alegoría del mítico tesoro hallado en la nieta hasta su novio americano, pasando por su padre, el profesor chicano y sus iguales en la familia) configuran un desvaído telón de fondo de franco *apoyo a la voluntad de emancipación* de Ana, la joven protagonista, para destacar la perversidad del *matriarcado* familiar.

pergeñar un análisis semántico de lo que el cine ofrece nos encontramos rápidamente con dos grandes núcleos de significado que hay que mirar con atención: la mujer del Sur como *exótico objeto de deseo realizable* y la mujer del Sur como *arquetipo del sufrimiento y la miseria*. El primer núcleo significativo se vincula a la producción cinematográfica que arranca de nuestro pasado postcolonial, mientras el segundo plantea la situación de las mujeres del sur como una suerte (o desgracia) de *culpabilización de las víctimas*, en la que las mujeres del Sur aparecen como sustento de la familia y máximas defensoras y principales transmisoras de las tradiciones que, muchas veces, son causa de su propia desgracia. En ambos casos la mujer es anulada como persona (con una conformación psicológica, social e histórica concreta) al identificarla ora con el paisaje del que se puede disfrutar sin barreras ni límites, ora directamente reduciéndola y encerrándola en sus funciones reproductivas (víctima de la muerte, la migración o, acaso, las redes de tráfico de mujeres).

¿Cómo se cuenta? Mirada, encuadre, representación

Ni vemos ni miramos objetivamente... Objetos múltiples y complejos son percibidos por un sujeto, inevitablemente colectivo por el contraste presente e histórico de sus propias percepciones. En las pantallas la realidad compleja se encuadra para seleccionar y privilegiar unos elementos, ocultando y relegando otros... El tiempo de la acción se distorsiona para ajustar intencionalmente los hechos descritos a una narración icónica llena de elipsis... Artificios, en fin, que definen la sintaxis del lenguaje cinematográfico para ponerse al servicio de una semántica, de una representación subjetiva de la realidad inserta en una pragmática convertida, desde su proyección social como propuesta artística, en pedagogía pública auspiciada por la industria cultural para incidir en el imaginario colectivo.

Rota así la gastada metáfora sociológica del cine como espejo⁸, aquél se torna máscara que oculta y devela, que deforma y conforma la realidad para (re)interpretarla intencionalmente. Actúa desde y sobre el imaginario colectivo y se integra en las pedagogías públicas para definir todas las esferas de la vida y contribuir a la constitución y consolidación de las formas de ver y actuar en el mundo de las diversas personas y colectivos. Por ejemplo, las mujeres del mundo económicamente subdesarrollado y desarrollante, el llamado Sur. Esa vinculación de la producción cinematográfica al imaginario colectivo significa una oportunidad preeminente para un análisis complejo de las formas de representación imaginaria de las mujeres desde el conflicto, pues abren (sin olvidar nunca que quienes proponen esas representaciones son quienes tienen acceso a la gran industria de producción cultural) opciones de interpretación semántica y explicitan con menos ambages los contextos pragmáticos intencionales.

¿Quién lo cuenta y a quién se cuenta?

Se trata de analizar el papel del punto de vista que se adopta y la subjetividad; ambas son cuestiones estructurales que el relato nos da ya construidas. Nada hay nada más subjetivo que el objetivo de la cámara, al tiempo que no hay nada más poderoso para cargar de credibilidad cualquier representación. Incluso cuando se filman objetos no se miran desde una realidad objetiva. Se trata, por tanto, de estudiar cómo se están utilizando los relatos dirigidos a una audiencia para ver cómo se construyen a través de ellos identidades de género. Analizar cómo las mujeres ven representadas a otras mujeres en el cine y cómo, a través de esos relatos, se ven a sí mismas y a las otras. Es especialmente relevante conocer quién está detrás de la película y trabajar películas de directoras de cine que han desarrollado miradas específicas y alternativas sobre las mujeres del Sur con matices que es preciso destacar en el análisis.

Potenciándonos como creadoras de contranarrativas

El otro eje esencial de nuestra propuesta se centraría en crear contranarrativas sobre *problemas relevantes* sobre el género en el desarrollo con una metodología que también persigue potenciar la faceta de emisoras/as (enfoque EMIREC). Los aspectos que se deberían de trabajar partirían del visionado y análisis de una o varias películas seleccionadas por su temática en relación con el género y el desarrollo y con la posterior creación de productos audiovisuales (montajes audiovisuales con

⁸ El uso del cine como espejo es dominante en la educación, y se usa para mostrar, explicar o ejemplificar sin atender a todas las implicaciones que tiene su naturaleza de construcción social simbólica que implica una lectura ideológica e interesada de la realidad. Como señalaba Barthes, no hay representaciones neutras, habitamos el mundo natural de la *ideología dominante*. Por eso no hay relatos neutros hay formas de mirar dominantes que se expresan a través de esos relatos y hay relatos alternativos a estos.

imágenes fijas, vídeo, campañas de sensibilización, etc.) autogestionados por el alumnado y orientados a denunciar o reflexionar sobre la problemática en cuestión. Para su realización se pondrían en juego todas las tecnologías a las que el alumnado tiene acceso (cámaras de teléfonos móviles, cámaras digitales, etc.) promoviendo la utilización de diferentes fuentes documentales (vídeos comerciales, anuncios publicitarios, grabaciones realizadas por el propio alumnado, etc.) y la producción de *mash ups* audiovisuales.

La elaboración de estos documentos audiovisuales supondría un proceso previo de investigación y recogida de información sobre la propia película y sobre la realidad a la que se refiere e implicaría, además, tomar decisiones para su desarrollo y recogerlas por escrito clarificando, por ejemplo, la explicación del problema abordado, guión técnico, guión de contenido, plan de trabajo (localizaciones, grabación, edición, etc.). Esta es una metodología coherente con nuestros presupuestos teóricos de partida e implica que las personas jóvenes con las que trabajamos accedan al control de los recursos simbólicos implicados en la representación mediática del género y el desarrollo reforzando sus capacidades y su protagonismo en su propia formación. En esta propuesta se trabaja el cambio individual mediante la acción colectiva, en tanto que protagonistas de procesos de comunicación educativa. Supone apostar por una modificación de los procesos educativos y de las tradicionales estructuras de comunicación que, en último término, reproducen su posición subordinada de las mujeres en los contextos educativos para colocarlas en el centro de la toma de decisiones a la hora de producir documentos y materiales audiovisuales partiendo de la reflexión sobre determinadas problemáticas. Se trabajan, así, desde un enfoque EMIREC las nuevas formas de escritura y lectura en los soportes digitales y audiovisuales que privilegian la colaboración frente a la autoría individualizada, la relación personal frente a la emisión de información, la participación frente a la publicación, la pericia distribuida frente a la centralizada, la inteligencia colectiva frente a la individual posesiva⁹.

Conclusiones y reflexiones finales

La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo permite, por una parte, analizar el *currículum* escolar poniendo de manifiesto determinados componentes del *currículum oculto* que tienen que ver con la invisibilización y supresión de ciertos contenidos y con el desarrollo de prácticas dominadas por el androcentrismo y el eurocentrismo, y poco eficaces para desactivar los efectos del *techo de cristal* y del *suelo pegajoso*.

Para potenciar el empoderamiento de las mujeres a través de la educación son necesarias prácticas que nos permitan repensar su situación a nivel global y local, centradas en que el alumnado se desarrolle como audiencia crítica que analiza la realidad desde el cine para reconstruir sus conocimientos sobre el papel de las mujeres en la sociedad en clave de un desarrollo humano y sostenible. Prácticas que simultáneamente les potencien como creadores de contranarrativas sobre los problemas relevantes que están implicados en un enfoque de género en el desarrollo.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2002). *Materiales para la observación y el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Oviedo: Consejería de Educación del Principado de Asturias.
- AA.VV. (1995). "Cine, Año 100. Guía para el uso del cine en la escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 242, 1–64.
- ANTOLÍN VILLOTA, L. ET AL. (2003). *La mitad invisible: Género en la educación para el desarrollo*. Madrid: ACSUR–Las Segovias.
- ARRANZ, F. (2012). *Cine y género en España*. Madrid: Cátedra. Colección Feminismos.
- BENNETT, D. (ed.) (1998). *Multicultural States. Rethinking Difference and Identity*. Londres–Nueva York: Routledge.
- BORDIEU, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

⁹ En los últimos años hemos desarrollado experiencias de este tipo que pueden verse recogidas en los siguientes blogs: Tecnología Educativa 2012, <http://tecnoseducast12.blogspot.com.es/>; Tecnología Educativa 2011, <http://tecnoseducaast.blogspot.com.es/>; y Género y Educación, <http://educagenero.blogspot.com.es/>

- CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- CASTIELLO COSTALES, C. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine*. Madrid: Talasa.
- CASTIELLO COSTALES, C. (2006). *Los parias de la tierra. Inmigrantes en el cine español*. Madrid: Talasa.
- DEL RÍO, A. & LLEDÓ, R. (2009). *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias Políticas y Metodológicas*. Bilbao: Hegoa-ACSUR Las Segovias.
- ESCÁMEZ, J. (coord.) (1996). *Cine y valores*. Madrid: Fundación de Ayuda a la Drogadicción.
- FUEYO GUTIÉRREZ, M.A. & FERNÁNDEZ DEL CASTRO, J.I. (2001). “Epílogo: El cine como imagen diversa de la alteridad”. En CASTIELLO: *Op.Cit.*, 157–163.
- FUNDACIÓN MUJERES (2007). *Fórmulas para la igualdad N°2. Del sexismo a la igualdad la escuela coeducadora*. Oviedo: Proyecto Némesis.
- GAD (GRUPO DE ASESORAMIENTO DIDÁCTICO) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ MARTEL, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cine-fórum*. Madrid: Alauda-Anaya.
- HERNÁNDEZ CATALÁN, R. (2009). *Pero este trabajo yo para qué lo hago. Estudio sociológico sobre los malestares ocultos de algunas precarias conscientes*. Madrid: Federación de Mujeres Jóvenes.
- LÓPEZ (2007). “Libros de texto y profesionalidad docente. Avances en Supervisión Educativa”. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6, 1–8.
- JACOBSON, J.L. (1993). *Discriminación de género: un obstáculo para un desarrollo sostenible*. Bilbao: Bakeaz.
- MARTINEZ SALANOVA, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- MURGUIALDAY MARTÍNEZ, C. (2005). *Las mujeres en la Cooperación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2011). *Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2010*. New York: Naciones Unidas.
- OIT (2009). *Tendencias mundiales del empleo para las mujeres: Marzo de 2009*. Ginebra: OIT.
- RIVAYA, B. & ZAPATERO, L. (eds.) (2010). *Los saberes y el cine*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ROMAGUERA, J.; RIMBAU, E.; LORENTE, J. & SOLÀ, A. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- TAMAYO, G. ET AL. (2003). *Género en la cooperación al desarrollo: Una mirada a la desigualdad*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- UNESCO (2011). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNIFEM (2011). *Justicia de género: clave para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer.
- UNIÓN INTERPARLAMENTARIA (2010). *Mujeres en política (Mapa)*. IPU. Consultado el 10 de mayo de 2012 en http://www.un.org/womenwatch/daw/public/womeninpolitics2010/wmnmmap10_sp.pdf.
- UNITED NATIONS (2006). *The World's Women 2005: Progress in Statistics*. New York: United Nations.