

# Género y políticas educativas

**Pilar Ballarín Domingo**

Universidad de Granada

*En el presente artículo la autora hace una revisión sobre las políticas educativas desarrolladas desde el siglo XIX hasta la actualidad en nuestro país y cómo estas políticas han contemplado las diferencias de género contribuyendo a una mayor o menor discriminación de las mujeres.*

*In this article the author makes a revision about educative policies which have been developed from XIX century until nowadays in Spain. She pays special attention to how these policies have studied the differences of gender. It also focus on the impact which these policies have had towards women discrimination.*

## 1. Introducción

Los estudios feministas han puesto de manifiesto el papel fundamental de la escuela en el proceso y tratamiento de las diferencias entre hombres y mujeres ya que el género se construye a lo largo del proceso de socialización. En este sentido, las políticas educativas, dependientes de las complejas relaciones entre el orden patriarcal y el orden social de cada época, han tenido y tienen un papel fundamental en la construcción de los estereotipos y desigualdades entre hombres y mujeres.

¿De qué modo se han abordado, desde las políticas educativas, las diferencias de género? A lo largo de la historia de la educación contemporánea en nuestro país podemos observar cuatro modelos que se diferencian según persiguen: a) Construir o promover las diferencias entre varones y mujeres; b) mantenerlas, es decir, darlas por buenas; c) ignorarlas, es decir, obviarlas y d) intentar corregirlas.

Revisar la variedad de formas en que han sido, y son contempladas por las políticas educativas las diferencias de género y cómo éstas han contribuido y contribuyen a la mayor o menor discriminación de las mujeres, nos permite, en la parte final de este artículo, poner en valor el esfuerzo y compromiso de la Comunidad andaluza en la construcción de una nueva ciudadanía.

## 2. Construir o promover las diferencias

Este sería el modelo del que arranca nuestro sistema de educación en el siglo XIX y al que se volverá durante el franquismo.

Este modelo se caracteriza por procurar una educación diferente y segregada de niños y niñas, destinada a la asunción de papeles sociales distintos entre hombres y mujeres que se pretende justificado por las diferencias biológicas entre

unos y otras. En estos modelos todos los elementos se dirigen a cultivar las diferencias: espacios separados, profesorado del mismo sexo, contenidos y libros diferentes, formas de relación adaptadas al sexo del alumnado, etc.

Nuestro sistema de educación nacional, en el siglo XIX, se construyó desde la concepción de desigualdades entre varones y mujeres que se entendían como «naturales». Esta idea llevó a que las niñas se incorporaran al Sistema Educativo de forma dual y retardada, es decir, más tarde y de forma diferenciada.

De igual modo, en la dictadura franquista, se abolió la denominada coeducación republicana, a la que a continuación me referiré, por considerar que se trataba de un «sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición» (Orden ministerial de 5 Mayo de 1939). Durante este periodo se estableció la separación de niños y niñas en las aulas, se diferenciaron contenidos y aumentaron las asignaturas propias del sexo. Por todas las vías se transmitió a las mujeres su misión subordinada que se presentaba como modelo de feminidad.

Tras ambos sistemas estaba toda una tradición religiosa, filosófica y científica para la que, las diferencias entre hombres y mujeres, fundamentadas en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad de las mujeres tanto biológica, como intelectual y moral, en las que no me detendré, situaba a la mujer como servidora del varón, cuya vida, y por tanto educación, no tenía finalidad en sí misma.

No podemos olvidar, al analizar nuestro presente, la larga historia de esta concepción de la educación femenina que hoy definimos como manipuladora, como «doma» en palabras de Emilia Pardo Bazán, más que educación y que sirvió a la construcción y reproducción de unas relaciones de género, relaciones entre hombres y mujeres jerárquicas, de dominación masculina, de dependencia femenina... que aún mantienen bastante vigencia.

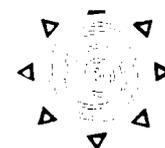
### 3. Mantener las diferencias

Este modelo, corresponde a las propuestas más avanzadas de finales del siglo XIX y del periodo republicano del siglo XX, denominadas coeducativas que defendieron la unión de chicos y chicas en las aulas, pero sin cuestionar las relaciones de género existentes.

Los primeros defensores de la escuela mixta, que la denominaron coeducación, perseguían una sociedad más moderna que rompiera con prejuicios morales anacrónicos. Para ellos era común el interés de educar a chicos y chicas juntos porque en ello se veía un medio para aproximar escuela y vida -la escuela debía reproducir lo más posible el escenario de la vida-.

Pero no cuestionaban los papeles sociales asignados a hombres y mujeres. Tras los cambios formales mantenían las diferencias. Los institucionistas, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) -desde el principio krausista de armonía- anarquistas, socialistas y republicanos/as -desde la falacia de la complementariedad-, en todos los casos, hasta al menos los años 30 -salvo rara excepción-, sus objetivos de transformación social fueron ajenos a las relaciones de género desiguales y en las experiencias educativas comunes a ambos sexos, se mantuvieron materias específicas para las chicas, materias «propias de mujeres».

Francisco Giner, artífice de La Institución Libre de Enseñanza defendió el principio de coeducación, juntar a chicos y chicas en las mismas aulas. Sin embargo, afirmaba en 1889: «Es indispensable... desenvolver con especial esmero toda aquella esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propio e insustituible en la misma vida exterior»<sup>1</sup>.



La legislación Republicana no avanzó más allá en este tema. En septiembre de 1937, la Gaceta de la República estableció la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana, por Orden del 9 de septiembre. Esta reglamentación, sin duda la más igualitaria que se produjo en el periodo, afirmaba que «la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria» pero, se seguirían manteniendo diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las «labores propias del sexo».

## 4. Ignorar las diferencias

Este fue el modelo de los años 70 del siglo XX, el de la Ley General de Educación, que sirvió para la incorporación de las mujeres al currículum de varones ignorando las discriminaciones resultado de una larga historia de educación en y para la diferencia. También es el modelo de la LOCE, la reciente Ley Orgánica de Calidad en la Educación a la que me referiré en último lugar.

En los años 70 la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo abrirá la puerta, a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970) por un vacío de referencia explícita en contra.

La Ley no se pronunció sobre la coeducación o enseñanza mixta, pero mantuvo la obligatoriedad de enseñanzas diferenciadas para las mujeres ya que en los artículos 17 y 27 se decía que los planes de estudios de E.G.B. y Bachillerato serían matizados de acuerdo con el sexo.

El Libro Blanco, base de esta Ley, tras la explícita pretensión de ofrecer a todos y todas la igualdad de oportunidades educativas en nombre de una sociedad más justa, sin más limitaciones que la de «la capacidad para los estudios», reafirmaba la diferencia entre enseñanza masculina y femenina. Señalaba como más idóneo para las mujeres su empleo en las ramas de la administración y de la industria que «mejor se acomodan a la psicología». Todo ello en consonancia con una igualdad que, como aclaraba el texto, no es «igualdad a secas». «El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico» (La Educación en España. Opus cit., 1969: 122).

A partir de la Ley General de Educación de 1970 muchas escuelas pasaron a ser mixtas, muy lentamente al principio y de forma más acelerada después, aunque aún pervivirán escuelas unisexuales durante mucho tiempo. De este modo desaparecieron del currículum las Materias de Hogar específicas para las chicas, al menos en los programas.

La desaparición de aquellas asignaturas presentes en el currículum de las chicas durante tantos años y que se consideraban propias para la función social que como esposas y madres debían desempeñar, no iba acompañada de cambios en el papel de las mujeres en la vida social. El «servicio a los otros», sentido fundamental de las consideradas materias «propias del sexo» seguía considerándose función social de las mujeres, pero, desaparecía de su currículum formativo.

De esta forma la escuela, siguió contribuyendo -con una fórmula falsamente neutral e igualitaria- a la reproducción de las desigualdades construidas desviándolas a niveles de socialización externa a la escuela, la familia, donde pervivirán.

---

## 5. Corregir las desigualdades

Este es el modelo de escuela democrática promovido desde el Gobierno del PSOE, que se caracteriza por el reconocimiento de las desigualdades que de las diferencias se derivan y, en consecuencia, intenta introducir elementos para su corrección.

En 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre, por primera vez en la legislación española, reconoce la discriminación por sexos en el Sistema Educativo y establece la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

La LOGSE, estableció como principio normativo, sin precedente en la legislación española, el principio de no discriminación en razón del sexo y esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación.

En su deseo de promover desde la educación aquellos valores necesarios para la convivencia democrática, esta Ley propuso toda una serie de contenidos que deberían abordarse de manera transversal, entre ellos la igualdad. Estas transversales quedaron recogidos en objetivos, contenidos, y criterios de evaluación de los currículos de las distintas etapas.

Se editaron muchos materiales que sirvieran al profesorado de apoyo para la integración de «contenidos transversales» en las distintas materias del currículo.

## 6. La Ley Orgánica de Calidad en Educación (LOCE)

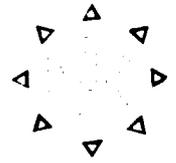
Tan solo una década después de la implantación de la LOGSE, el gobierno del Partido Popular aprueba una nueva ley, la LOCE, que da al traste, entre otras cuestiones, con el principio de intervención necesario para corregir las discriminaciones.

La LOCE, como señalaba anteriormente, encaja en el tercer modelo descrito porque obvia las diferencias y las discriminaciones asociadas a estas. Este ignorar o no reconocer las diferencias es, por defecto, un modo de mantenerlas, de dejar actuar a todas las otras instancias de socialización.

El texto de la LOCE hace referencia, única y exclusivamente, a alumnos, profesores, directores, ciudadanos... haciendo un uso genérico del masculino denunciado porque oculta, invisibiliza, infravalora y excluye a las mujeres. Abre la puerta, por omisión, a la educación segregada por sexos y a cualquier discriminación por este motivo. Favorece elecciones profesionales condicionadas por estereotipos de género al introducir elecciones a edades tempranas e itinerarios.

Esta Ley se promulga cuando la coeducación todavía no es un hecho en las prácticas educativas cotidianas, cuando aún muchos valores democráticos e igualitarios quedan en entredicho en la misma organización escolar, cuando todavía hay una desequilibrada presencia de las mujeres en el mercado laboral y en particular en el Sistema Educativo, que no sólo es negativa para las mujeres que se encuentran carentes de modelos a seguir y sujetas a actividades que se mantienen asociadas al papel doméstico, sino también para el alumnado en general que no modifica la imagen tradicional de la jerarquía y la división sexual del trabajo. Esta norma se produce cuando se está denunciando que todavía en nuestras escuelas mixtas, perviven usos del espacio, juegos y prácticas de relación que potencian en el alumnado el comportamiento sexual estereotipado.

Ignorar las diferencias es olvidar la historia y no intervenir, como decía, no sólo permite la reproducción de la desigualdad, sino que es contradictorio al



---

papel que debe jugar la escuela. No dudamos que el nuevo Gobierno socialista, abrirá el debate necesario que permita abordar con mayor consenso las modificaciones a la LOCE, devolviendo a la educación el papel que le corresponde en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

## **7. Políticas de género desde la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2000-2004)**

En las últimas décadas, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía consciente del papel de la escuela en la mayor profundización democrática, ha trabajado para que la educación en igualdad fuera efectiva entre ambos sexos y se integrara de forma normalizada en el currículum y en la vida cotidiana de los centros docentes andaluces. Sin duda este objetivo se ha traducido en prácticas coeducativas de alto valor formativo pero, también es cierto que éstas no han sido tan numerosas como desearíamos.

En la presente legislatura, conscientes de la importancia del desarrollo de políticas públicas para el impulso de una mayor igualdad entre hombres y mujeres, la Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración en muchos casos, con el Instituto Andaluz de la Mujer, ha querido dar un paso más y ha tomado diversas iniciativas a las que me voy a referir.

En el curso 1998/99 la Consejería de Educación diagnosticaba que se estaba produciendo un tratamiento descompensado y desigual de los Programas referentes a los temas transversales así como una compartimentación y un aislamiento excesivo de dichos programas, impidiendo la consideración simultánea de los diversos valores y, por tanto, dificultando la consecución de la deseable globalización de medidas y criterios. Una evaluación de dichos programas ponía de relieve que no se estaba produciendo un tratamiento de los valores de forma sistemática y planificada.

Traducir en contenidos lo que son actitudes, comportamientos y valores no era fácil. Porque todos sabemos que, en este ámbito, es más importante el «cómo se hace y se dice» que «aquello que se dice».

Los valores no es algo que se promueva ni añadiendo apéndices en las disciplinas, ni con fórmulas o recetas al profesorado. Sólo los valores que se tienen como propios, los que emergen de una profunda convicción fundamentada, que impregnan nuestras conductas, se traducen en nuestras prácticas y alcanzan a nuestro alumnado.

Y aún más, esos valores no hay garantías de que sean, necesariamente, los deseables, por eso debemos calificar los valores aspirables como valores cívicos. No «valores» sin más, sino aquellos valores éticos que deben inspirar la educación democrática y que sólo a través de nuestra propia formación podemos desarrollar.

Por otro lado, la propuesta de unos contenidos transversales se ha visto frenada en la práctica por la hegemonía de un denso currículum vertical y unos libros de texto en su mayoría ajenos. El profesorado, en los mejores casos, que suele ser el más sensibilizado, ha tenido que recurrir al material paralelo para integrarlo.

En definitiva, el intento de promover una educación en valores a través de contenidos transversales mostraba sus debilidades y era el momento de plantear nuevas estrategias pero los cambios curriculares del Gobierno del P.P. dieron al traste con nuevas posibilidades.

En este contexto la Consejería de Educación y Ciencia se propuso intervenir, en el marco de sus competencias, en aquellos ámbitos que considerábamos nos permitían una mayor efectividad para actuar sobre el currículum y su concreción, sensibilizando al profesorado y poniendo en valor la teoría y práctica feminista.

## 7.1. Libros Escolares

Una de nuestras primeras iniciativas fue actuar sobre los libros escolares de Secundaria y Bachillerato que, como consecuencia de los Decretos de enseñanza de finales del 2000, debían cambiarse. Se estableció, de nuevo, la supervisión de los proyectos editoriales y se hizo llegar a las editoriales unas orientaciones para la elaboración de los libros escolares. En ellas se incidía en que éstos libros: «Habrán de reflejar, tanto en sus textos como en sus imágenes, los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a las diversas culturas y fomento de hábitos de comportamiento democrático...» «Evitarán el lenguaje sexista y la reproducción de estereotipos sociales, de raza, de género y de clase» y «destacarán el papel de las mujeres en el progreso de la sociedad», y se les insistió en ellas a la vista de los proyectos presentados pero la LOCE dio al traste con nuestra intervención en este sentido.

Al mismo tiempo, puesto que no se modificaban los currículas de Primaria encargamos una investigación para conocer los valores en los que, en realidad, estaban incidiendo los libros escolares de este nivel educativo, especialmente en temas de igualdad<sup>2</sup>. Se analizaron las áreas de Matemáticas y Conocimiento del Medio en todas las editoriales con resultados muy interesantes que no han visto aún la luz ya que la modificación posterior del currículum de Primaria hacía perder vigencia a este análisis.

## 7.2. Coeducación

En el marco de intervención sobre el currículum y su concreción hay que destacar la creación de la asignatura optativa para 3º y 4º de la ESO «Cambios sociales y nuevas relaciones de género»<sup>3</sup>. Pienso que no es necesario insistir en la oportunidad de esta medida -que se adoptó en el marco del Plan de acción del Gobierno Andaluz contra la violencia hacia las mujeres- porque se ha visto avalada recientemente en las propuestas del Gobierno socialista. Su implantación ha sido limitada este primer año, posiblemente por las fechas de publicación de la Orden, pero no dudamos que tendrá una amplia acogida en los próximos cursos.

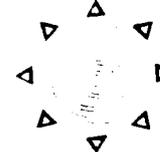
Con el fin de apoyar y reconocer al profesorado que viene trabajando en coeducación y poner en valor su experiencia, al tiempo que se promueven nuevos cauces al profesorado que desee iniciarse, se ha creado a través de una Orden, una convocatoria de Proyectos de coeducación cuya segunda edición ha finalizado recientemente.

## 7.3. Formación permanente del profesorado

El valor de introducir en el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, medidas tendentes a equilibrar la presencia de profesoras y profesores en la red andaluza de formación, no podemos buscarlo sólo en sus resultados inmediatos, que también, sino en haber recogido, por primera vez, en un Decreto la necesidad de intervención, a pesar de la imposibilidad de introducir medidas de discriminación positiva.

Este Decreto anuncia en su Preámbulo, en base a la feminización docente, los Planes de Igualdad de Oportunidades de la Junta de Andalucía y a diversas directrices comunitarias, la necesidad de adecuar la estructura, organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado de modo que permita una mayor presencia de las profesoras en la toma de decisiones en materia de formación.

Éramos conscientes de los límites de la intención anunciada pues sabemos que, como ciudadanas, podemos reivindicar la paridad en la política, en los espacios sociales de representación, porque es un derecho pero, en aquellos espacios en los que prima el mérito, estar en ellos no es un derecho, es un reconocimiento al



que sólo acceden casi siempre algunos. Por ello, esta intención se limita al Artc. 2.5 que dice:

«La Administración educativa velará para que en la designación de las personas que participan en la estructura del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado se apliquen criterios de paridad entre ambos sexos. En este sentido:

- Se difundirán y trasladarán a todos los órganos, instituciones y entidades relacionados con el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado las Directivas de la Unión Europea y los Planes de Igualdad de Oportunidades de la Junta de Andalucía.
- Se instará a los órganos, instituciones y entidades que proceda, para que las propuestas para la designación de miembros de la estructura del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, tengan en cuenta el equilibrio entre ambos sexos en unos límites porcentuales comprendidos entre el 40 y el 60%.
- Se desarrollarán campañas para estimular la participación de las profesoras en los concursos para acceder a la Coordinación Provincial de Formación, la Dirección de los Centros del profesorado y la función asesora»<sup>4</sup>.

Este marco nos ha permitido en el desarrollo normativo proponer la prioridad de las profesoras cuando se aplican criterios arbitrarios para resolver empates.

Hay que decir que, aunque aún queda mucho camino para alcanzar el equilibrio buscado, la participación de las profesoras en las convocatorias para plazas de Asesoría y Dirección de los Centros del Profesorado se ha incrementado bastante y su presencia en estos puestos ha aumentado 7 puntos porcentuales<sup>5</sup>.

## 7.4. Universidad

En el ámbito universitario también se han adoptado medidas como:

- Inclusión en los criterios para la financiación universitaria condicionada, ayudas, entre otros, a programas orientados a favorecer las políticas y prácticas de igualdad y muy especialmente las de género.
- Creación de una línea prioritaria de Estudios de las Mujeres y de Género en el IV Plan Andaluz de Investigación.

## 7.5. Otras actuaciones

No quiero olvidar algunas otras actuaciones que no por más invisibles son menos relevantes:

- Entre ellas la más insistente, espero que con frutos, ha sido nuestro esfuerzo por erradicar el lenguaje sexista no sólo del material curricular, sino también de la producción normativa y la práctica administrativa. Si difícil es corregir la práctica administrativa, no lo es menos la jurídica. Este esfuerzo persistente pienso que ha dado sus frutos y la producción normativa progresivamente ha ido adoptando normas de estilo menos sexistas, a pesar de algunas resistencias de quienes consideran que las normas para un uso no sexista del lenguaje promovidas por el Instituto Andaluz de la Mujer, sólo son recomendaciones.
- Se ha velado para que todos los datos se recojan desagregados por sexos. Tanto en los Informes Anuales del Sistema Educativo, como en el resto de informes y análisis sobre programas, convocatorias, actividades, etc. Esto ha permitido poner de relieve cuestiones como:
  - La feminización de la docencia en el Sistema Educativo Andaluz.

- La feminización de determinados niveles educativos y especialidades.
- Las descompensaciones en función del sexo, que se producen entre personas solicitantes y seleccionadas.

Por ejemplo, se comprueba que de los 64,6% de profesores y 35,4% de profesoras que se presentan para acceder a las plazas de Dirección de los Centros del Profesorado, son seleccionados un 71,9% de profesores y un 28,1% de profesoras. La misma descompensación se produce en las convocatorias para asesores y asesoras de formación<sup>6</sup>.

Del mismo modo se observa que la mayor participación de profesoras en programas como Planes de autoevaluación y mejora, y Proyectos de Innovación, se reduce en la dirección de los mismos (Planes de autoevaluación participan 59% profesoras, 41% profesores pero si atendemos a la coordinación, un 64% son coordinadores y se reducen a 36% las coordinadoras).

Estas desagregaciones ponen de manifiesto importantes diferencias de participación en las actividades de formación, entre profesores y profesoras (25/28% profesores, 75/80% profesoras); la mayor participación de las profesoras en los Programas de educación para la salud, en los de viajes escolares, educación musical y teatro. La presencia de los profesores sólo es superior en ecoescuelas.

En definitiva, estos análisis han permitido visualizar desequilibrios, anunciar tendencias, advertir de sesgos y sobre todo, han servido para sensibilizar a la propia Administración de que la educación, cada vez más, es un espacio feminizado y que, por tanto, cualquier política que se desarrolle deberá considerar que no se dirige a un colectivo asexuado (que es como decir masculino).

Han sido muchas las medidas iniciadas que deberán consolidarse y evaluarse para seguir mejorando pero debemos tener en cuenta que, en materia de igualdad entre hombres y mujeres, como en todo lo que a la educación se refiere, las iniciativas de la Administración son importantes para crear marcos, abrir puertas, facilitar, promover... pero estas iniciativas únicamente toman cuerpo, sólo son reales, si el profesorado las desarrolla.

## Notas

<sup>1</sup> «La nerviosidad y la educación». En *Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*, Madrid, Santillana, 1977: 155-156.

<sup>2</sup> Investigación realizada por un equipo de profesoras y profesores dirigidos por Nieves Blanco profesora de Didáctica y Organización de la Universidad de Málaga.

<sup>3</sup> Orden de 24 de junio de 2003 por la que se crea la materia optativa: «Cambios sociales y nuevas relaciones de género» en la Educación Secundaria Obligatoria.

<sup>4</sup> Decreto 110/2003, de 22 de abril por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

<sup>5</sup> Ver *Andalucía Educativa*, nº 39, Octubre 2003.

<sup>6</sup> Estos datos se han difundido en *Andalucía Educativa*. Opus cit.

**Pilar Ballarín Domingo**  
es profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la  
Universidad de Granada  
Correo electrónico: [ballarin@platon.ugr.es](mailto:ballarin@platon.ugr.es)