



JULIO 2015

RES, Revista de Educación Social

Número 21

Educación Social y Género

El género se presenta como un desafío pedagógico para la Educación Social. Nos enfrenta a la heteronormatividad, a la diferencia, a la exclusión, a la violencia, que constituyen nuestra realidad social. Tomar consciencia de cómo se construyen algunos conceptos, que luego operan como interpretadores de la vida, desde el ámbito familiar, desde la escuela, desde los medios..., es importante para definir y asignar esos desafíos a la Educación Social, que sólo podrán afrontarse desde la subversión. El género nos lleva al núcleo de la desigualdad y nos dirige hacia las diversidades, lo trans, lo queer. Pocas temáticas afectan de una manera tan radical a nuestra realidad como personas. Pocas situaciones son tan transversales a toda la vida, a todas las vidas. Pocos desafíos son tan sustantivos.



ISSN: 1698-9007

- SUMARIO
- REDACCIÓN
- PRESENTACIÓN
- EL TEMA:
COLABORACIONES
- EL TEMA:
EXPERIENCIAS,
INVESTIGACIONES
- MISCELÁNEA
- ACTUALIDAD
- RESEÑAS
- RECURSOS Y
REPOSITORIOS
- ARTÍCULOS SOLO
TEXTO
- PRÓXIMO NÚMERO



C/ Aragó 141- 143, 4a planta
08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08
cgcees@eduso.net

Edición

Las afirmaciones y opiniones reflejadas en los artículos pueden coincidir, o no, con la del editor y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales ([CGCEES](http://www.cgcees.es)).

**Sede del CGCEES**

C/ Aragón 141- 143, 4a planta, 08015 Barcelona
Tel.: 93 452 10 08; cgcees@eduso.net

Área de Comunicación del CGCEES

C/ Bailen 1 - 3a planta (Pta. 7), 48003 Bilbao.
Tel.: 944 160 397

RES, Revista de Educación Social, forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net>

Correo electrónico: res@eduso.net

RES, Revista de Educación Social participa en el proyecto social de edición en "acceso abierto". Sus colaboraciones están protegidas por una licencia CC:



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

ISSN 1698-9007

Soporte Internet: [XLI design+thinking](http://www.xli-design.com)

Consejo de Redacción

Roberto Bañón, María Ángeles Fernández, Elena Gelabert, María José Planes, Sofía Riveiro, Carlos Sánchez-Valverde y Juan Trujillo.

Coordinador: *Carlos Sánchez-Valverde.*

Colaboradores del Consejo de Redacción (revisores externos de artículos):

Silvia Azevedo, Teresa Bermúdez, Luis Blanco, Raquel Cercós, Gema López, Ana Martín, Pedro Carlos Martínez, Carmen Morán, Ònia Navarro, Mercé Òdena, Inés Pico, Iñaki Rodríguez, Víctor Manuel Solbes, Alfonso Tembrás, Josep Vallés y Carmen Vega.

Coordinación de contenidos: *Carlos Sánchez-Valverde.* Los contenidos de **RES, Revista de Educación Social**, proceden, prioritariamente (más del 80%), de aportaciones voluntarias libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Colaboran en este número:

Patricia Alonso, Francisco Ballesteros, Eva Bastón, Antonio Bertina, María Eugenia Bolaño, Sergio Buedo, Ana Pilar Calero, María Victoria Carrera, Mohamed Chamseddine Habib Allah, Xosé Manuel Cid, Noelia Darriba, Anna Doherty, Natalia Domínguez, Anna Escofet Adelina Espejel, Aurelia Flores, Mariló Gálvez, Ana M. Giménez M^a Ángeles Hernández, María Lameiras, Begoña M^a Lara, Irene Martínez, Tania Merelas, M^a Josefa Mosterio, Nuria Moy, Sandra Ordóñez, Daniel Ortega, Rosario Pozo, Sofía Riveiro, Yolanda Rodríguez, Laura Rubio, Teresa Rué, Alba Sierra, Maite Sío, Isabel Taboada, María del Rosario Torres, Blasa Valdepeñas y Josep Vallés.

Composición, textos y traducciones

Roberto Bañón, María José Planes y Carlos Sánchez-Valverde.

Maquetación Web

Roberto Bañón y María José Planes.

Imagen gráfica y audiovisual

Roberto Bañón y María José Planes.

Archivos gráficos (Además de las imágenes facilitadas por los autores de los artículos):

Archivo **Res, Revista de Educación Social**, Archivo Stock Xchng, Archivo Morgefile Archivo FlickrCC, Archivo Open Photo.



JULIO 2015

RES, Revista de Educación Social

Número 21

Educación Social y Género

2

El género se presenta como un desafío pedagógico para la Educación Social. Nos enfrenta a la heteronormatividad, a la diferencia, a la exclusión, a la violencia, que constituyen nuestra realidad social. Tomar consciencia de cómo se construyen algunos conceptos, que luego operan como interpretadores de la vida, desde el ámbito familiar, desde la escuela, desde los medios..., es importante para definir y asignar esos desafíos a la Educación Social, que sólo podrán afrontarse desde la subversión. El género nos lleva al núcleo de la desigualdad y nos dirige hacia las diversidades, lo trans, lo queer. Pocas temáticas afectan de una manera tan radical a nuestra realidad como personas. Pocas situaciones son tan transversales a toda la vida. a todas las vidas. Pocos desafíos son tan sustantivos.



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Sumario

Número 21	
Educación Social y Género	2
Presentación	5
Carlos Sánchez-Valverde, <i>coordinador del Consejo de Redacción</i>	
El tema: Educación Social y Género	
Colaboraciones	7
DE LAS TECNOLOGÍAS DEL GÉNERO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA SUBVERSIÓN, UN DESAFÍO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL.....	8
María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández, Xosé Manuel Cid Fernández, Yolanda Rodríguez Castro y Patricia Alonso Ruido, <i>Universidad de Vigo</i>	
RESPONSABILIDAD FAMILIAR. ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?	28
M ^a Ángeles Hernández Prados, Begoña M ^a Lara Guillén, <i>Universidad de Murcia</i>	
LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL. ¿UN SUBTIPO DE VIOLENCIA DE GÉNERO? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA FIGURA DE LA VÍCTIMA.....	45
Daniel Ortega Ortigoza, <i>Educador Social</i>	
MUJERES Y MERCADO LABORAL EN LA ACTUALIDAD, UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: GENÉRICAMENTE EMPOBRECIDAS, PATRIARCALMENTE DESIGUALES	64
Sergio Buedo Martínez, <i>Educador Social y Antropólogo Aplicado</i>	
EL CALDO DE CULTIVO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD, LA RESPUESTA JURÍDICA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL	84
María del Rosario Torres Reviriego, <i>Abogada</i> ; Blasa Valdepeñas Torres, <i>Educadora Social</i>	
El tema: Educación Social y Género	
Experiencias, Investigaciones	114
SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL Y FEMINISMO(S): EL CASO DE FIADREIRAS	115
Tania Merelas Iglesias, <i>investigación en género</i> , Noelia Darriba García, <i>iniciativa privada</i> , Natalia Dominguez Galán, <i>igualdad y sexualidad</i> , Maite Sío Docampo, <i>intervención familiar</i> , Isabel Taboada Mougán, <i>igualdad y orientación laboral</i> , Eva Bastón Martínez, <i>conductas adictivas</i>	
EL SEXISMO COMO UNA PRÁCTICA DE VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD	128
Aurelia Flores Hernández, Adelina Espejel Rodríguez, <i>Universidad de Tlaxcala, México</i>	
ESTIGMA E INVISIBILIDAD: ALCOHOLISMO Y PROCESOS DE ENVEJECIMIENTO EN MUJERES	143
Rosario Pozo, <i>Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears, España</i>	
PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE FEMINISTA Y POSTCOLONIAL FRENTE A LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES Y LAS NIÑAS EN LA EDUCACIÓN AFRICANA	154
Irene Martínez Martín, <i>Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid</i>	
¿VIOLENCIA DE GÉNERO SOMOS TOD@S? TAMBIÉN VÍCTIMAS	170
Nuria Moy Mainer. <i>Educadora Social. Vocal de Formación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEES Aragón)</i>	
EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL	177
Alba Sierra Rodríguez, <i>Educadora Social. Universidad Complutense de Madrid</i>	
EDUCACIÓN SOCIAL, PILAR BÁSICO PARA LOGRAR UNA IGUALDAD DE GÉNERO QUE AÚN PERMANECE MAQUILLADA EN DIFERENTES MARCOS PROFESIONALES	191
Mariló Gálvez Martín, <i>Educadora Social</i>	
LA FORMACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO. EL CASO DE GALICIA.	210
Sofía Riveiro Olveira, <i>Educadora social</i> ; Sandra Ordóñez Fernández, <i>Pedagoga. Centro de Formación Recursos, Santiago de Compostela</i>	

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE PROMOTOR DE LA IGUALDAD EN LOS CENTROS DE INFORMACIÓN A LAS MUJERES.....	224
M ^a Josefa Mosteiro García, <i>Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Santiago de Compostela</i>	
Miscelánea	239
EL EDUCADOR EN EL EQUIPO DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO: 10 AÑOS DE EXPERIENCIA.....	240
Antonio Bertina, <i>Educador Social</i> ; Francisco Ballesteros, <i>Psicólogo</i>	
ESTIMULACIÓN DE LA MEMORIA EN ANCIANOS CON ALZHEIMER: EXPERIENCIA DESDE EL PRÁCTICO DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	257
Ana M. Giménez Gualdo, Mohamed Chamseddine Habib Allah, <i>Universidad de Murcia</i>	
ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES. REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA VALENCIANA.....	276
M ^a Teresa Rué Pérez. <i>Educadora Social</i>	
LOS SESGOS DE GÉNERO A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM OCULTO DE EDUCACIÓN MUSICAL.....	300
María Eugenia Bolaño Amigo, <i>Universidad de Santiago de Compostela</i>	
Actualidad	315
Protocolo de Comunicación no Sexista.....	316
Redacción	
RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, es ya una realidad.....	317
Anna Escofet Roig y Laura Rubio Serrano, <i>Universitat de Barcelona</i>	
I Congreso Internacional: “El Bienestar de la infancia y sus derechos. La protección infantil a debate”	318
Anna Doherty, <i>Secretaria Técnica del I Congreso Internacional Educo</i>	
7º Coloquio Internacional: Escenarios posibles de la animación sociocultural para la transformación social..	319
RED INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN – RIA, UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA	
Grandeza y responsabilidad de las profesiones pedagógicas. Conferencia del Dr. D. Ramón Pérez Juste.....	321
Josep Vallés Herrero, <i>Educador Social y Doctor en Pedagogía</i>	
I Encuentro Luso Galaico de Educación Social: “Más allá y más aquí de la raya”.....	323
Sofía Riveiro Oliveira, <i>Educadora Social</i>	
EL SOPA 15, III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN EL MEDIO RURAL, se celebrará este año en Benito Juárez, Argentina.....	332
Redacción	
El Congreso de Sevilla, cada vez más cerca.....	334
Redacción	
Estadísticas de acceso y descarga de RES, Revista de Educación Social en 2014.....	335
Redacción	
Reseñas	336
RESEÑA DE LIBRO. <i>Memoria de un trayecto</i> , Hebe Tizio.....	337
Redacción	
RESEÑA de GUÍA. <i>GUÍA METODOLÓGICA DE ORIENTACIÓN A PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL</i> , CoPESA.....	339
Ana Pilar Calero Romero, <i>Educadora Social, col. 22 del CoPESA</i>	
RESEÑA DE LIBRO. <i>Aproximación histórica al construcción sociojurídica de la categoría infancia</i> , Isaac Ravetllat.....	343
Redacción	
RESEÑA DE LIBRO. <i>¿Es posible educar en valores en familia?</i> , Isabel Carrillo.....	344
M ^a Ángeles Hernández Prados, <i>Universidad de Murcia</i>	
Recursos y repositorio	348
Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social.....	349

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Presentación

Educación Social y Género.

Carlos Sánchez-Valverde, *educador social. Coordinador del Consejo de Redacción*

Dice una de las autoras que colabora en este número, María Victoria Carrera, en otro artículo de 2013,¹ que

"... el educador/a social [ha de actuar] como agente de subversión social, promocionando así una pedagogía transgresora que permita a la comunidad educativa trascender la injusticia de la desigualdad para valorar la riqueza de la diferencia. Esta pedagogía transgresora, liderada por el educador/a social, se erige sobre dos importantes pilares: la Pedagogía Crítica, que ofrece una nueva lectura de la realidad social, visibilizando las realidades de los "otros/as", los oprimidos/as, a los que da voz; y la Teoría Queer, que ofrece un interesante corpus teórico para comprender la identidad sexual más allá del tradicional "esencialismo" que ancla no sólo la diferencia, sino también la desigualdad, en la biología. Y haciendo esto frustra cualquier intento de transformar la opresión en liberación. Ambas, Pedagogía Crítica y Queer, confluyen en la utopía, entendida necesariamente como realidad posible. Todo ello, urdido, constituye una reflexión y un discurso narrativos del que la Educación Social puede aprovechar muchos aportes."

Asun Pie, en una de sus obras,² nos invita a no olvidar el efecto performativo de las posiciones lingüísticas (Austin, Butler, Derrida, Foucault), y a tener presente que,

"Las pedagogías legitimadas citan una normativa e invitan los sujetos a identificarse con esta norma. Es decir, en definitiva, las pedagogías de la exclusión invitan los sujetos, desde su posición hegemónica, a identificarse como excluidos, a repetir la norma que los describe como despojos de la sociedad, con un proyecto de existencia que continúa ubicado en los márgenes. La noción performativa del género, por un efecto de analogía, pone en cuestión todos aquellos discursos que naturalizan comportamientos y actitudes, pero tampoco es tan sencillo llamar los educandos a otro

1 Ver: Carrera, M.V. (2013). "Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2). En línea en: http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5553&titulo=Educando%20Queer:%20el%20educador/a%20social%20como%20agente%20de%20subversi%F3n%20de%20g%20E9nero%20en%20la%20escuela

2 Pie Balaguer, A. (2009). "De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació". En *Temps d'Educació*, 37, 253-270, (en catalán en el original). En línea en: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/viewFile/186895/241881>



orden de cuestiones que no sea el hegemónico, porque como decía, no hay un sujeto anterior a los actos de habla performativos".

El resultado de las colaboraciones que hemos recibido para este número presenta un panorama de reflexión y de prácticas y experiencias críticas, subversivas, hechas desde la Educación Social, que van, muchas de ellas, en esa misma línea y desde ese espíritu crítico, que nosotros compartimos. Y nos ofrecen elementos para construir una narración diversa de la realidad, que supere algunos discursos históricos del feminismo.

Encontraréis en este número 21 aportaciones sobre la responsabilidad familiar, la violencia intrafamiliar, los retos de la educación social frente a la violencia de género, las tecnologías de la subversión, el mercado laboral femenino, etc.

Y es remarcable el peso que tienen en esta entrega las experiencias, las reflexiones, las investigaciones. Eso nos llena de alegría por lo que muestra la importancia que cada vez más tiene en la Educación Social la "práctica reflexiva", que decía Toni Julià.

La sección miscelánea os ofrece esta vez temas relacionados con el trabajo comunitario, la estimulación de la memoria de los ancianos desde la Educación Social, legislación de protección a la infancia o los sesgos de género en la educación musical.

Y todo junto, acaba por configurar, como siempre, una propuesta potente que esperamos os sirva y resulte seductora.

Además, dentro de la sección actualidad, encontraréis esta vez muchas propuestas de congresos, que os pueden servir para ir empezando a organizar vuestra agenda.

Y una novedad importante: **puede descargarse [la revista completa](#)**, paginada como un libro.

Seguimos con la intención de abrir una nueva subsección, **MISCELÁNEA-académica**, en el próximo número, para lo cual estamos preparando un contacto con los formadores de los futuros educadores y educadoras sociales animándoles a que utilicen este recurso para el adiestramiento de sus alumnos y alumnas.

Para acabar, recordaros que el tema del próximo número de **RES, Revista de Educación Social** será:

- Número 22, enero de 2016: *La Educación Social en centros penitenciarios*.

Esperamos vuestras colaboraciones para seguir ofreciendo ideas, pensamientos, experiencias, que ayuden a la reflexión sobre nuestra acción socioeducativas y a la construcción del discurso de la Educación Social.

¡Gracias por seguir acompañándonos y Feliz final de verano de 2015!

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

El tema: Educación Social y Género

Colaboraciones



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

DE LAS TECNOLOGÍAS DEL GÉNERO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA SUBVERSIÓN, UN DESAFÍO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL

María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández, Xosé Manuel Cid Fernández, Yolanda Rodríguez Castro y Patricia Alonso Ruido.¹ *Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, Universidad de Vigo*

8

Resumen

Este trabajo constituye un análisis sobre el papel de la Educación Social en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, que reconociendo el valor de la diferencia de género y sexual garanticen la igualdad de oportunidades para todas y todos. En la primera parte hacemos una breve aproximación a la construcción de la identidad de género, en el marco del modelo heteronormativo, que configura no sólo identidades diferentes, sino también desiguales, dando lugar a fenómenos de exclusión y violencia. A continuación, en la segunda parte, nos centraremos en el activo papel de los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género, concretamente la escuela, la familia y los medios de comunicación, en este proceso de construcción de la identidad. En la tercera parte, hacemos un análisis sobre el papel de las educadoras y los educadores sociales como agentes de socialización subversivos, que aprovechando los diferentes ámbitos de actuación de su profesión –especialmente atendiendo a su carácter mediador entre los diferentes agentes socializadores–, contribuyan a “desaprender el género” y a trascender del status quo al status queer; finalizando con una propuesta pedagógica construida sobre los pilares de una pedagogía crítica y queer.

Palabras clave: Identidad sexual; diversidad sexual; modelo heteronormativo; violencia; Educación Social; Pedagogía Crítica; Pedagogía Queer

Fecha de recepción: 15-05-2015.

Fecha de aceptación: 20-06-2015.

¹ *María Victoria Carrera Fernández* (maviccarrera@uvigo.es). Diplomada en Educación Social y Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

María Lameiras Fernández (lameiras@uvigo.es). Doctora en Psicología, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Xosé Manuel Cid Fernández (xcid@uvigo.es). Doctor en Pedagogía, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Yolanda Rodríguez Castro (yrcastro@uvigo.es). Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Patricia Alonso Ruido (patriciaruido@uvigo.es). Diplomada en Educación Social y Licenciada en Psicopedagogía. Becaria Predoctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Este trabajo responde a una tarea reflexiva de análisis sobre el papel de la Educación Social en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, que reconociendo el valor de la diferencia de género y sexual garanticen la igualdad de oportunidades para todas y todos. Como educadoras sociales y docentes en el Grado de Educación Social esta tarea reflexiva es irrenunciable e inherente al desarrollo de nuestra práctica profesional docente e investigadora.

En este sentido iniciamos este trabajo analizando la construcción de la identidad de género, en el marco del modelo heteronormativo que constituye, tal y como señala Butler (1990, 1993), un rígido marco normativo de construcción de la identidad erigido sobre la marca corporal o el sexo entendido de forma “binaria”, dando lugar no solo a identidades diferentes, congruentes y complementarias (donde al sexo varón corresponde el género masculino y al sexo mujer el género femenino, ambas identidades prescriptivamente heterosexuales), sino también desiguales y jerarquizadas. Y del que se derivan los fenómenos de exclusión y violencia que contribuyen a mantener el control sobre las identidades de género, produciendo y reproduciendo su jerarquización. Para proceder a continuación a centrarnos en el activo papel de los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (De Lauretis, 1987) –familia, escuela y medios de comunicación- en este proceso de construcción. Finalizando con un análisis sobre el papel de las educadoras y los educadores sociales como agentes de socialización subversivos que, aprovechando los diferentes ámbitos de actuación de su profesión – especialmente atendiendo a su carácter mediador entre los diferentes agentes socializadores-, contribuyan a “desaprender el género” y a trascender, en definitiva del *status quo* al *status queer* (Rofes, 2005); así como con una propuesta pedagógica construida sobre los pilares de una pedagogía crítica y *queer*.

De los cuerpos nacidos a los cuerpos contruidos: el modelo de género heteronormativo, la construcción de la desigualdad y la promoción de la violencia

“Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que ‘sexo’ no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género”. (Fausto-Sterling, 2006: 19).

La Segunda Ola Feminista iniciada a finales de los 60 y deudora de la obra de Simone de Beauvoir, especialmente de su conocido trabajo *El Segundo Sexo* (1949), culminó

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

con la definitiva desnaturalización del género. De una vez y para siempre la naturaleza ya no era la responsable de la subordinación femenina. "Una no nace mujer, sino que llega a serlo", afirmaba tajante Beauvoir (1987) visibilizando el carácter construido de la feminidad y de la masculinidad, así como de la desigualdad de género, y por tanto su posible modificación.

Una vez desenmascarado el carácter natural del género, quedaba todavía un flanco abierto para los/as detractores/as de la lucha por la igualdad: el sexo. Esa sustancia inalterable, fija y prediscursiva, responsable de la materialidad de los cuerpos, continuaba operando a favor de la desigualdad: la inferioridad femenina y, en contrapartida, la superioridad masculina eran verdades incuestionables que venían "irremediablemente" marcadas por los cromosomas, las hormonas y los caracteres sexuales primarios y secundarios. Y fue también la tradición feminista, en este caso postestructuralista, la que tomando el testigo de sus predecesoras, inició -no sin grandes resistencias que perduran aún hoy- la desnaturalización del sexo.

Destaca en esta línea la obra de la filósofa feminista norteamericana Judith Butler (precursora y más conocida representante de la Teoría Queer) que en su trabajo *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (1990), pone de relieve la principal premisa de su pensamiento, denunciando, de la misma manera que había sucedido décadas atrás con el género, el carácter culturalmente construido del sexo.

Así, desmitificar el carácter natural del género y del sexo significa afirmar que no nacemos ni hombres ni mujeres, ni masculinos ni femeninos, ni heterosexuales, sino que nacemos personas con una realidad corporal concreta que la cultura se encargará de significar (Carrera, 2015), encasillándonos en dos categorías opuestas (hombre/mujer) que cuando no son excluyentes se forzarán a una de las dos casillas a través de las modernas técnicas quirúrgicas de "reparación" de genitales.

De forma que tras la asignación (o asignación/reconstrucción) del sexo se construirá un género coherente -masculino para los hombres y femenino para las mujeres- y una orientación sexual legítima -heterosexual para ambos- a través de un tedioso proceso de socialización que es especialmente fuerte en la infancia, pero que se prolongará a lo largo de toda la vida. Estas normas y discursos sociales relacionados con el género y la sexualidad, conocidos como "heteronorma" dan lugar a la concepción de identidades de



género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998). Formadas, en definitiva, por sexismo y homofobia (Sharma, 2009).

Y este proceso de socialización heteronormativo y diferencial para niños y niñas es impulsado desde los distintos agentes de socialización, que la feminista Teresa de Lauretis (1987) denominó *tecnologías del género*, entre los cuales destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación, que a través de los estereotipos y los roles de género describen e imponen como deben ser y comportarse mujeres y hombres. Agentes y procesos de socialización en los que profundizaremos en el siguiente apartado, y en los que necesariamente las y los educadores/as sociales deben intervenir. Este proceso de socialización diferencial de género, pone de relieve el carácter performativo del género destacado por Butler (1990, 1993), que hace referencia a que el constructo género constituye una categoría en proceso de construcción, a través de los mecanismos de imitación y repetición de las normas de género culturalmente construidas, que nos interpelan a la expresión reiterada de formas “inteligibles de género” dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria, creando la ilusión de un “yo interior” verdadero. Imitación y repetición de la norma de género, que se entrelaza estrechamente con otro elemento definitorio de la performatividad: la exclusión. Exclusión de aquellas partes de nosotros/as que no son coherentes con esas rígidas normas de género (autoexclusión), así como de aquellas personas que se posicionan más allá de sus límites (heteroexclusión). No obstante y paradójicamente, en esta reiteración continuada de las normas género descansa también la subversión de la mismas, pues el rígido marco regulatorio de la heteronorma no hace posible no fracasar a esta tarea que, por definición, está abocada al fracaso. Por ello, las normas de género nos condicionan, pero no nos determinan, existe lugar para la subversión y oposición a las mismas. Este es el carácter constitutivo de la performatividad: reproducción e imitación de la norma de género, que necesariamente nos aboca también a la transgresión de la misma (Butler, 1990, 1993).

El proceso de socialización diferencial de género conforma así dos únicas identidades legítimas o inteligibles (Butler, 1993): hombre-masculino-heterosexual y mujer-femenina-heterosexual, posicionadas dentro de lo que Butler (1990, 1993) ha denominado la “matriz heteronormativa”. Pero no imposibilita la subversión u



oposición al poder, ejemplificada por todas aquellas personas que transgreden estas dos casillas, que habitan identidades desobedientes² (Carrera, 2015), ininteligibles (Butler, 1990) o entrecruzadas (Burgos, 2007). Identidades que sufren, sin duda los costes de su transgresión, enfrentándose a una real o simbólica sentencia de muerte (Carrera, 2014; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

De esta forma, construir identidades de género inteligentes no implica sólo imitar y repetir la norma de género congruente con el sexo “heteroasignado” sino también sustentar desigualdades de género, a través de los mecanismos de exclusión y agresión. Así, la regulación del género ha sido siempre parte de un trabajo del heterosexismo normativo, de modo que género y sexualidad operan juntos para producir una cultura homófoba y sexista, estando las mujeres subordinadas a los hombres, como no podría ser de otro modo en una sociedad androcentrista, en la que el varón representa la norma, el centro y el poder. Y en la que, en definitiva, se excluyen todas aquellas identidades sexuales que transgreden las rígidas fronteras configuradas por la coherencia de la “marca corporal” (el sexo) con el género (femenino o masculino) y la orientación heterosexual.

En este sentido, el pensamiento de Butler no sólo amplía la noción de género, sino también de violencia de género, que no se reduce a la violencia o discriminación que padecen las mujeres, sino también a la de los sujetos que habitan estas identidades “desobedientes” cuyas biografías están llenas de sufrimiento y dolor (Burgos, 2008; Carrera, 2010; Lameiras et al., 2013).

Las tecnologías del género: escuela, familia y medios de comunicación

Tal y como destacamos anteriormente el proceso de socialización se inicia en el mismo momento del nacimiento y se prolonga hasta el fin de nuestros días, desplegándose desde los distintos agentes de socialización, que la feminista Teresa de Lauretis (1987)

² ¿Cuáles son estas otras identidades? Imposible clasificar esta rica diversidad, innecesario también. Con un objetivo únicamente didáctico, reconociendo que la categoría más inclusiva es la categoría persona, podemos destacar identidades que van desde las personas intersexuales, cuya genitalidad o sexo biológico tiene a su vez características masculinas y femeninas, que reclaman su derecho a situarse en el mundo al margen de la rigidez del binarismo mujer/hombre; pasando por las personas transgénero, aquellas cuyo sexo biológico no coincide con su género psicosocial -por ejemplo, mujeres con pene u hombres con vagina; las personas transexuales, que desean cambiar su cuerpo para adaptarlo al género al que sienten que pertenecen; y las personas homosexuales/lesbianas/bisexuales cuya orientación sexual se aparta de la heterosexualidad hegemónica. Y de forma global cualquier persona que de alguna manera transgrede la estricta norma de género (Carrera, 2015; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).



denominó también tecnologías del género -basándose en el concepto de “tecnologías del sexo” propuesto por Foucault en 1976-, entre los cuales merecen una mención especial la familia, la escuela o los medios de comunicación. Contribuyendo a la construcción de identidades no sólo diferentes, sino desiguales, al imponer el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes.

De modo que, constantemente estamos recibiendo mensajes sobre quiénes somos y qué se espera de nosotros/as, muchas veces sin una conciencia clara por nuestra parte ni por parte de quien emite el mensaje. Sin embargo, esta falta de conciencia no alivia la influencia de estos mensajes en la formación de nuestra identidad. El proceso de socialización es tan complejo que incluso los silencios o las realidades que se ocultan nos educan o “deseducan”. No es posible, por tanto, “no educar”, por mucho que algunos/as se empeñen en defenderlo.

Así, no sólo es la escuela, en el ámbito de la educación formal quien educa, sino que también, en un ámbito educativo informal, lo hacen otros importantes agentes de socialización, especialmente la familia y los medios de comunicación, y también los/as iguales, especialmente en la adolescencia (Font, 2005). Por tanto, los/las docentes, los padres/madres, los/as iguales, la publicidad, las películas, la literatura, los dibujos o los juguetes, son importantes agentes de socialización de género, ya que constantemente, tanto en lo que explicitan como en lo que ocultan, tejen una serie de discursos sobre quiénes y cómo son las “mujeres” y los “hombres” de verdad. Como destaca Fausto-Sterling (2006: 291):

“Compañeros de clase, padres, maestros y hasta los extraños en la calle evalúan la vestimenta de los niños. Un crío que vista pantalones se ajustará a las normas sociales, mientras que si se pone una falda no lo hará, ¡y enseguida se dará cuenta!”.

Esto pone de manifiesto que las normas de género, esas normas que el niño/a está llamado a interpelar desde el mismo momento de su nacimiento son reglas institucionales, ya que el género no es un proceso meramente individual, sino que se desarrolla en espacios de socialización e interacción con las demás personas.

En cuanto a la *escuela*, es necesario destacar que cuando hablamos de educación no son pocas las personas, incluyendo desgraciadamente a las que supuestamente son “expertas” en el ámbito educativo, que la “despojan” de su elemento más definitorio y genuino: su carácter axiológico consustancial (Cid, Dapía, Heras y Payá, 2001).



Carácter axiológico que implica, antes de cualquier otra opción, una opción valorativa, una mejora del ser humano como persona, a través de la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos con la denuncia de las actuales estructuras de poder-sumisión y la alternativa a las mismas. Convirtiéndose, en contrapartida, en un instrumento para reproducir las estructuras sociales de poder-sumisión, creando individuos acrílicos y pasivos, a través de una práctica que en ningún caso debemos confundir con la educación (Monclús, 2005).

Desde esta acepción instructiva, la educación sirve al mantenimiento del orden social y, en concreto, al mantenimiento de las estructuras jerárquicas de los géneros. Así, ya Rousseau en el S.XVIII defendió el diseño de un currículum que favoreciese el ajuste de las personas al orden social de los géneros basado en el “equivalente orden natural de los sexos”, lo que dio lugar a una educación de los niños enfocada al desarrollo libre y a la potenciación de todas sus capacidades, y en contrapartida a una educación de las niñas centrada en seguir el “destino natural” de la maternidad (Bonilla y Benlloch, 2000).

Esta “instrumentalización” de la educación, dotada habitualmente de un falso carácter aséptico, para la reproducción de las estructuras de poder-sumisión continúa formando parte de la dinámica educativa de muchos centros. Así, mientras el *currículum explícito* enfatiza el desarrollo de las capacidades racionales de los individuos, descuidando su dimensión emocional (Lameiras y Carrera, 2009), surgiendo grandes controversias cuando se pretende educar la dimensión afectiva y ética, como sucedió en España con la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”; el *currículum oculto*, que es el que mejor define la ideología de un determinado modelo educativo:

“Juega un papel destacado en la configuración de determinados significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no son plenamente conscientes” (Torres, 1994: 10).

Asimismo, Best (1983) nos alerta de un “*tercer currículum*” activamente implicado en la socialización de género en la escuela, referido a las “culturas invisibles de los iguales” en el centro educativo. En un plano analítico similar Lahelma (2002) destaca tres tipos de leyes, profundamente relacionadas en la vida diaria de la escuela, con el objetivo de ayudar a comprender las complejas prácticas y discursos de género que se producen en los centros educativos: a) *leyes oficiales* de la escuela, incluyendo aquí el



currículum explícito y las jerarquías formales entre profesores y estudiantes; b) *leyes informales* de la escuela, incluyendo aquí referidas a la interacción entre docentes y alumnos/as, así como de los/as iguales entre sí y con el resto de la comunidad educativa; y c) *leyes físicas*, en relación a los espacios, los tiempos, los sonidos, las voces, los tonos o los gestos. Señalando que los discursos de género están implicados en los tres tipos de leyes, especialmente en las informales y en las físicas, y que tanto las leyes formales como físicas invaden constantemente las leyes formales u oficiales de la escuela.

Un importante aspecto del currículum oculto serían las ilustraciones incluidas en los libros de texto escolares, que juegan un papel crucial en la elaboración de discursos de masculinidad y feminidad (Louie, 2001). En esta línea, Jackson y Gee (2005) hicieron un análisis de las ilustraciones e imágenes incluidas en los libros de texto usados en Nueva Zelanda en el período comprendido entre el año 1950 y el año 2000 constatando escasos cambios en los últimos 50 años en las representaciones que se hacen de niños y niñas, tal y como se ha puesto de relieve en otros estudios (Gooden y Gooden, 2001); así como significativas diferencias en los adjetivos utilizados para describir a chicas y a chicos, en sus gestos, posturas y actividades representadas, e incluyendo más ilustraciones referidas a niños que a niñas. Concluyendo que estas ilustraciones constituyen fuertes discursos de género, que presentan unas formas de “hacer” la feminidad y la masculinidad como naturales y legítimas y otras como desviadas.

Además, otra importante cuestión a tener en cuenta en la escuela en relación a la socialización de género es la incómoda relación entre las instituciones escolares, que son presentadas como asexuales, y la sexualidad. En este sentido, la relación entre género y sexualidad es tal que cualquier noción de masculinidad o feminidad legítima será presentada dentro del marco de la heteronormatividad o “matriz heterosexual” (Epstein O’Flynn y Telford, 2003; Youdell, 2006). En esta línea, las escuelas producen discursos de género a la vez que producen fuertes discursos sobre la heterosexualidad que se interrelacionan y refuerzan (Rasmussen, 2006; Taylor, 2007). Así, la heterosexualidad no sólo se naturaliza en la escuela, sino que a su vez se promociona a lo largo de toda la educación formal, tanto obligatoria como postobligatoria (Rasmussen, 2006).



En la educación primaria se promociona la producción de heterosexualidades normativas a través de discursos, mantenidos bajo las premisas de inocencia e ignorancia de la infancia, que reproducen implícitamente expectativas de matrimonio estable para los propósitos de la procreación, el amor, la seguridad y estabilidad emocional. Presentando la heterosexualidad no como una opción sino como una imposición, como la única forma ser y de estar en el mundo, lo que a su vez constituye un discurso implícitamente homófobo (Nayak y Kehily, 1996). De hecho, simples interacciones en el aula con el “otro sexo”, tales como pedir un lápiz prestado, están altamente sexualizadas, siendo percibidas por los niños/as en términos de relaciones heterosexuales (Renold, 2000).

En referencia a esta ideología de la inocencia e ignorancia infantil Jackson (1999) destaca su carácter fuertemente generizado, de modo que las niñas son simultáneamente “inocentizadas” y “(hetero)sexualizadas”, de forma que aunque la mayor parte de ellas ignoren los mecanismos del “sexo heterosexual”, saben que ser atractivas y “femeninas” obtiene una respuesta positiva de los adultos/as.

Por otra parte, en secundaria, aunque ya no pueden defenderse discursos de inocencia, sigue habiendo una completa invisibilidad de formas no heterosexuales de identidad, y cuando son mencionadas se hace bajo formas biologicistas y patológicas (Rogers, 1994). En esta etapa educativa, los bailes y fiestas del colegio y otros espacios informales facilitan y promocionan relaciones de tipo heterosexual, normalizadas y hegemónicas (Epstein et al., 2003).

Especiales espacios para la construcción de discursos de género heteronormativos en la escuela son los grupos de amigas, que operan fuertemente alrededor de cuestiones sobre sexualidad tales como los chicos que les gustan, las fantasías con sus compañeros o profesores o sus ídolos preferidos que constituyen objetos de deseo y que contribuyen a imaginar “futuros heterosexuales”. No obstante, no cumplen este papel los grupos de chicos, en los que principalmente se despliegan discursos sexistas y homófobos que solidifican sus relaciones de amistad, de forma que otro tipo de discurso podría amenazar su identidad “supuestamente heterosexual” (Redman, Epstein, Kehily y Mac An Ghill, 2002).

De modo que la educación promocionada en la escuela no consiste sólo en aprender destrezas y memorizar asignaturas, *sino que crea identidades*. Los niños/as,



adolescentes y jóvenes usan los discursos de género heteronormativo, presentes en el currículum explícito y oculto de la escuela como materias primas para elaborar su identidad. En este sentido, la escuela, como uno de los principales agentes de socialización, no sólo refuerza roles de género dominantes, sino que impone incluso un marco más rígido de heteronormatividad que los elaborados más allá de las aulas (Delamont, 1990). Y juega un importante rol en la reproducción de desigualdades en relación no sólo al género, sino también a la raza y a la clase social (Taylor, 2007).

Otros modos de producir y reproducir las normas de género, y con ellas las identidades de niñas/os y adolescentes en la educación formal, consisten en la exclusión de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y la cultura, así como en la no inclusión de la historia y las aportaciones de los movimientos feminista y homosexual en el currículum explícito. Así como en la exclusión sistemática de experiencias de educación sexual integradoras, orientadas especialmente a los procesos de construcción de la identidad de género.

Asimismo, el uso del lenguaje sexista y el trato diferencial en función del género, especialmente en los primeros niveles de la escolarización (rincones de juego diferenciado, uso de adjetivos diferentes para referirse a la niñas –como dulce, bonita, cariñosa- y a los niños –como bruto, fuerte, activo o inteligente); así como la no intervención en situaciones sexistas y homófobas en las aulas, que en no pocas ocasiones constituyen situaciones de maltrato entre iguales o bullying (Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo, 2013), conforman sutiles y eficaces instrumentos que nos van modelando y configurando desde la más tierna infancia sin ser conscientes de ello.

Junto a la escuela, no debemos olvidar el papel desempeñado por otros agentes de educación informal, tales como la familia o los medios de comunicación. **La familia** es un potente agente de socialización de género, así podemos incluso afirmar que la socialización de género en el ámbito familiar comienza ya antes de nacer, pues cuando va a nacer un nuevo ser las expectativas que la familia tiene son diferentes en función de si va a ser un niño o una niña, la ropa que se compra es diferente, la decoración de la habitación también, el nombre que escogemos indica claramente en que casilla deberá posicionarse.



Posteriormente, habitualmente la familia provee a los niños/as en los primeros años de su vida de un modelo heterosexual, así como de un espacio en el que los padres/madres y en general las figuras de apego despliegan una serie de discursos de género estereotipados que sin duda constituyen importantes referentes para la elaboración de su identidad en “femenino” o en “masculino” (Sanz, 2004).

Así, si bien la familia debería ser ejemplo de una relación satisfactoria, basada en el cuidado, la valoración y el respeto mutuo, transmitiendo estos valores a sus hijos e hijas; en la mayoría de las ocasiones se convierte en un instrumento de reproducción del *status quo*, en el que niños y niñas aprenden desde muy pequeños y pequeñas que hay atributos de personalidad, rasgos físicos y normas de comportamiento adecuados para casa sexo (Lameiras y Carrera, 2009)

Por otra parte, *los medios de comunicación*, son también importantes agentes de socialización que han adquirido progresivamente un mayor protagonismo e influencia transcultural, generando numerosos y estereotipados discursos de género. En este sentido, un superficial análisis de la publicidad nos permitirá identificar numerosos discursos sobre el ideal de belleza femenino (Fouts y Vaughan, 2002), así como los roles y estereotipos que son “adecuados para cada género”, que alcanzan su máxima expresión en la publicidad sobre juguetes, predominando los tonos rosa y pastel con muñecas, peluches y cocinitas para las niñas, así como tonos oscuros, muñecos o monstruos con armas y vehículos para los niños. Así los juguetes y la publicidad sobre se juguetes son importantes instrumentos de transmisión de las normas de género (Williams y Best, 1990), constituyendo una materia prima, para nada despreciable, en la construcción de narrativas de género de los/as más pequeños/as.

Paralelamente no podemos despreciar la para nada despreciable influencia del cine. Pensemos por ejemplo en las películas de la factoría Disney, que son vistas de forma masiva por el público infantil (y no tan infantil), y en las que se ofrece una visión fuertemente estereotipada de mujeres y hombres, de modo que, desde pequeñas las mujeres son educadas en los buenos modales, el trabajo doméstico, la cocina y el cuidado; mientras que los hombres son educados para el trabajo fuera del hogar, siendo los máximos responsables de proveer los recursos económicos para su familia, valientes y siempre dispuestos a salvar a una “dama en apuros”. Y en ambos casos, mujeres y hombres, serán exclusivamente heterosexuales. Como concluye Giroux (2001) estas



películas están repletas de estereotipos y roles de género tradicionales encarnados en príncipes, princesas, héroes y villanos que sirven como excelentes modelos para aprender a ser niña o niño, mujer u hombre (Giroux, 2001). De hecho, Mulvey (1975) señaló que el rol de las mujeres en las películas de Disney constituye una herramienta de atracción para la mirada masculina, convirtiéndose las jóvenes un objeto de placer visual para los hombres y la audiencia.

En definitiva, la sociedad patriarcal, a través de sus diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (De Lauretis, 1987) nos somete a un proceso de “llegar a ser sujetos”, siendo el género, asentado en la ficción del sexo, uno de las principales marcas de constitución de la identidad (Burgos, 2005).

Así, si bien los agentes de socialización son potentes instrumentos al servicio de la reproducción de los estereotipos y roles de género, no es menos cierto que la educación puede ser también una potente herramienta al servicio de la liberación (Freire, 1970). En este sentido la Educación Social constituye una oportunidad extraordinaria para revertir este proceso y contribuir a “desandar el camino andado” o “desaprender el género”, como a continuación exponemos.

Desaprendiendo el género: un desafío pedagógico para las educadoras y educadores sociales

Tal y como destacamos anteriormente la educación tiene un fuerte componente axiológico, de forma que no es posible no optar en educación, pues toda escuela o agente educativo educa en valores (y puede afirmarse que si no educa en el valor lo estará haciendo en el contravalor). Así, la educación puede estar al servicio de la liberación y de la transformación social, o por el contrario, al servicio de la opresión y de la reproducción de las normas de género y de las desigualdades que de ellas se derivan. En cualquier caso, la educación concebida como proceso humanizador no puede seguir por más tiempo al servicio de la reproducción del *statu quo*, favoreciendo a los grupos hegemónicos, perpetuando las desigualdades, la violencia y la exclusión, sino que debe optar por el camino de la liberación.

En este sentido la Educación Social, como proyecto ético y tarea cívica (Caride, 2002), puede ser definida como afirma la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007) en base a dos importantes ejes o puntos de apoyo: como *derecho de la*



ciudadanía y como *profesión de carácter pedagógico*. De forma que el derecho de la ciudadanía se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional de las educadoras y los educadores sociales posibilitando la sociabilidad y la circulación social de las personas – entendida como la posibilidad de realizar trayectos diversos y diferenciados por los diferentes espacios de desarrollo de la sociabilidad-, así como la promoción cultural y social, comprendida como apertura a los bienes culturales que permitan ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. Y destacando entre los principios deontológicos de la profesión el *Principio de respeto a los Derechos Humanos* –actuando siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos- y el *Principio de Justicia Social* -actuando siempre con el objetivo del desarrollo integral de las personas, interviniendo no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que dificultan la socialización y puedan llevar a la marginación o exclusión de las personas (ASEDES, 2007).

Asimismo, además de los ámbitos tradicionales de intervención de la Educación Social, tales como la Educación Especializada, la Educación de Personas Adultas y la Animación Sociocultural (Petrus, 2000), pueden destacarse nuevos ámbitos de intervención emergentes entre los que destaca el ámbito escolar y la mediación entre este y otros ámbitos de socialización como la familia o los medios de comunicación (Gómez-Serra, 2003), facilitando los procesos de socialización en base a los cuatro pilares de la educación defendidos en el célebre Informe Delors (1994) que implican no sólo “aprender a conocer” y “aprender a hacer”, sino también “aprender a ser” y “aprender a vivir con las demás personas”.

En este sentido, si bien hasta hace poco la Educación Social se definía por oposición a la educación formal, entendida como cualquier intervención educativa estructurada que no fuese escolar (Petrus, 1996), más recientemente el mismo autor ponía de relieve que Educación Social y Escolar ya no son excluyentes, afirmando que la educación es, por necesidad, social (Petrus, 2004). En la misma línea, Orte (2008) pone de relieve que la dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que puede y debe asumir la Educación Social. Por su parte, Galán



(2008), Petrus (2000) y Pérez-Serrano (2003) destacan la necesidad que tiene la escuela de avanzar hacia una verdadera formación integral adaptada a las necesidades individuales de cada alumno/a en una realidad socioeducativa cada vez más compleja y diversa; así como la necesidad de establecer puentes de comunicación entre la familia y el centro escolar, y entre éste y su contexto social, aprovechando los recursos que brinda. En la misma línea Parcerisa (2008) pone de relieve la problemática vivida por una escuela incapaz por sí misma de gestionar las dificultades de convivencia que se dan en su interior y, que en el mejor de los casos, encuentra límites normativos y de concepción cuando pretende extender su acción más allá del entorno escolar.

Así, el/la profesional de la Educación Social puede contribuir a la educación integral de toda la ciudadanía, especialmente de niñas, niños y jóvenes, trabajando como eje mediador entre la necesaria colaboración de los diferentes agentes de socialización, en especial de la escuela y de la familia, pero también de los diferentes agentes educativos no formales de la comunidad. Poniendo en marcha proyectos colaborativos de promoción de la formación integral de la personalidad, al margen de la norma de género, así como a la promoción de la valoración de la diversidad sexual y a la prevención e intervención en los fenómenos de violencia derivados de la heteronorma. Así, como señala Orte (2008) la Educación Social, incluida también en la escuela, debe jugar un papel primordial en la institucionalización de una nueva justicia social.

Para ello es necesaria una adecuada formación para las educadoras y los educadores sociales en relación al género y a los fenómenos de exclusión derivados de las normas de género, construida sobre las bases de una *pedagogía crítica y queer*, que permita transitar de la injusticia de la desigualdad a la riqueza de la diferencia. Convirtiéndose de este modo en agentes transgresores y subversivos que contribuyan a “*desaprender el género*” (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2011) y, en definitiva a *transitar del status quo al status queer* (Carrera, 2013; Rofes, 2005).

En esta línea, el modelo pedagógico que aquí defendemos se construye sobre dos grandes pilares: la pedagogía crítica y la pedagogía *queer*. Por una parte, la *pedagogía crítica* se construye necesariamente sobre una *educación liberadora o problematizadora*, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, que implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, facilitando una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte,



orientándose, en última instancia, formar personas críticas para la transformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad; frente a la educación bancaria, reproductora del *status quo* y por tanto limitada a transmitir los intereses de los grupos hegemónicos (Freire, 1970). Así, esta pedagogía de la liberación, es también una pedagogía de la indignación con todos aquellos procesos que generan opresión; la indignación se convierte así en una de las claves del proceso de concientización, exigiendo necesariamente la comprensión crítica de la realidad. Esto supone “*por una parte, su denuncia y; por otra, el anuncio de lo que aún no existe*” (Freire, 2001: 52).

Por otra parte, en base a tales premisas, esta educación liberadora y crítica, debe complementarse y dar cabida a una *pedagogía queer*. El concepto de pedagogía *queer*, que nace en el marco del movimiento feminista postestructuralista, y más concretamente de la Teoría Queer, fue acuñado por primera vez en 1995 por Deborah Britzman como aquella pedagogía consistente en cuestionar las bases de las prácticas pedagógicas tradicionales de forma general, y más concretamente de las prácticas pedagógicas en relación con el género y la sexualidad producidas y naturalizadas en la escuela. Reivindicando una pedagogía de la diferencia que va más allá de la inclusión y de la tolerancia como mal menor, orientándose al reconocimiento de una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad que impone la heteronormatividad (Britzman, 1995, 2005). De modo que este nuevo modelo pedagógico fomenta el desarrollo de una práctica educativa que permite tomar conciencia de la violencia que generan las rígidas normas de género, cuestionando así lo que durante mucho tiempo hemos asumido como dado, inherente y “natural”.

Así, los ejes definitorios de esta pedagogía *queer* se organizan en torno a la necesidad de “pensar el mundo” más allá del rígido binomio hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual, rompiendo la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (1993), constituye el “lecho” sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, imposibilitando toda forma de vida situada más allá del marco heteronormativo. Dinamizando así las posiciones identitarias rígidas, transformadas en lugares temporales que “*conectan y se interrelacionan unos con otros, y que desde un impulso democrático no dejan de replantearse críticamente las acciones de exclusión que efectúan*” (Burgos, 2008: 266).



En definitiva, tales objetivos y contenidos, se sitúan en el continuo que va de la realidad a la utopía, del *status quo* al *status queer*, de la rigidez del binomio heteronormativo en el que se “encasillan” nuestras vidas desde la más tierna infancia, al “oasis de libertad plena”, caracterizado por la incoherencia de las identidades, así como por otras configuraciones de parentesco socialmente válidas y operativas, alternativas a las relaciones monógamas y reproductivas de las familias “hegemónicas” (Butler, 1997; Carrera, 2013).

Graffiti reivindicativo en la ciudad costera de Brighton, Inglaterra (Septiembre de 2013)



Foto personal de la primera autora.

Sin embargo, la formación de las educadoras y educadores sociales en cuestiones de género, y especialmente en relación a los fenómenos de exclusión y violencia derivados de las normas de género, es todavía una asignatura pendiente, tal y como destacan Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara (2014). Estas autoras llevaron a cabo un estudio sobre la formación en cuestiones de género en la formación del alumnado de Educación Social de las universidades españolas, analizando tanto los planes de estudio como las guías docentes, así como las respuestas del alumnado de último curso sobre

cuestiones relativas a su formación en el ámbito del género y la igualdad (Bas-Peña et al., 2014), comprobando la escasa presencia de asignaturas específicas o transversales relacionadas con esta temática,³ y más aún de materias orientadas al estudio de los fenómenos de exclusión provocados por la heteronorma.

En definitiva, “Desaprender el género” es una tarea necesaria y urgente, que constituye un *desafío pedagógico para la Educación Social*, pues sólo formando y sensibilizando a las futuras generaciones de educadores y educadoras sociales en estas temáticas podremos garantizar su tarea como verdaderos agentes subversivos que trabajen al servicio de la liberación y de la justicia social. Asimismo, junto a esta formación inicial básica que debe implantarse en el Grado, no es menos importante atender a la formación continua de los y las profesionales de la Educación Social a través tanto de las ofertas formativas que podrían impulsarse especialmente desde el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales y los Colegios Profesionales de las diferentes Comunidades Autónomas, así como desde las diferentes Administraciones, empresas privadas y Universidades. Por todo lo anterior, la formación tanto inicial como continua de las educadoras y educadores sociales debe orientarse a fomentar una actitud crítica y reflexiva de la realidad, alimentando su pasión por la transformación social en aras de contribuir a la construcción de sociedades más justas, en donde la “otredad” y las prácticas de exclusión y violencia basadas en la identidad no sean posibles.

Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.

³ En el citado estudio de Bas-Peña et al. (2014) se analizan las guías docentes de las asignaturas de las de 36 universidades españolas que imparten el Grado de Educación Social. Identificando 171 guías de materias que incluyen contenidos de género, de las cuales 24 son específicas de género y 147 lo abordan de forma transversal. Destacando entre algunas de las Universidades que incluyen en sus planes de estudio entre 1 y 5 de estas materias: la Universidad de Alcalá, la Universidad de Almería o la Universidad Pablo de Olavide. Entre 6 y 10: la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada o la Universidad de Vigo. Y entre 11 y 15 materias exclusivamente la Universidad de A Coruña.



- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Best, R. (1983). *We've all got scars: what girls and boys learn in elementary school*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, A.P. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-176). Madrid: Pirámide.
- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt y S. Steinberg, S. (Eds.), *Pensando queer, Sexualidad, cultura y educación* (pp. 51-75). Barcelona: Graó.
- Burgos, E. (2005) ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual. *Thémata, Revista de Filosofía*, 35, 713-720.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Caride, J.A. (2002) Construir la profesión: La Educación Social como Proyecto Ético y Tarea Cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Carrera, M. (2010). *Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Prácticas de género y control heteronormativo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.
- Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M.V. (2014). Orgullo e prexuízo 45 anos despois de Stonewall. *Sermos Galiza, A fondo. Caderno de análise*, 77, 6-7
- Carrera, M.V. (2015). A intersexualidade e outras identidades desobedientes. *Sermos Galiza, A fondo. Caderno de análise*, 94, 2-3.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education Students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (14), 2915-2940.
- Cid, X.M., Dapía, M.D., Heras, P. y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.



- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Epstein, D., O'Flynn, S. y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).
- Font, P. (2005). Educación afectiva y sexual en la adolescencia. En J. Alegret, M.J. Comellas, P. Font y J. Funes (Eds.), *Adolescentes. Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto y al cuerpo* (pp. 81-117). Barcelona: Grao.
- Fouts, G. y Vaughan, K. (2002). Television situation comedies: male weight, negative references, and audience reactions. *Sex Roles*, 46 (11/12), 439-442.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- Galán, D. (2008). Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 51-71.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Fernán Sánchez Ruipérez.
- Gómez-Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de la intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Gooden, A. y Gooden, M. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45, 88-101.
- Jackson, S. (1999) *Heterosexuality in Question*. London: Sage
- Jackson, S. y Gee, S. (2005). "Look Janet", "No you look John": constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 17(2), 115-128.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 1(3), 295-306.
- Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2011). Escola e coeducación: desaprendendo o xénero, camiñando cara a igualdade. En L. Álvarez e B. Puñal (Coords.). *Rompendo moldes. Áreas de especialización e Xénero no Xornalismo* (pp.157-168). Santiago de Compostela: Atlántica
- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo
- Louie, B.Y. (2001). Why gender stereotypes still persist in contemporary children's literature. En S. Lehr (Ed.), *Beauty, brains and brawn: the construction of gender in children's literature* (pp. 142-153). Porstmouth: Heinemann.



- Monclús, A. (2005). Caracterización de la educación. En A. Monclús (Coord.), *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 13-26). Salamanca: Témpera.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16, 6-18.
- Nayak, A. y Kehily, M.J. (1996). Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2), 211-229.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 30-43.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Pérez-Serrano, G. (2003): *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1996). L'educació social al llindar del segle XXI". *Temps d'Educació*, 15, 13-37.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Coords.) *De profesión educador/a social* (pp. 63-47). Barcelona: Paidós.
- Petrus, R. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110
- Rasmussen, M.L. (2006). Play School, melancholia, and the politics of recognition. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 473-487
- Redman, P., Epstein, D., Kehily, M. y Macan Ghill, M. (2002). Boys bonding: friendship and the production of masculinities in a primary school classroom. *Sexualities*, 23(3), 179-191.
- Renold, E. (2000). "Coming out": gender, (hetero) sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- Rofes, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Rogers, M. (1994). Growing up lesbian. The rol of the school. En D. Epstein (Ed.), *Challenging gay and lesbian inequalities in education* (pp. 31-48). Buckingham: Open University Press.
- Sanz, F. (2004). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas* (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-55.
- Taylor, Y. (2007). Brushed behind the bike shed: working-class lesbians' experiences of school. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 349-362.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Williams, J.L. y Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotyping: a multinational study*. Newbury Park: Sage.



RESPONSABILIDAD FAMILIAR. ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?

M^a Ángeles Hernández Prados, Begoña M^a Lara Guillén, Universidad de Murcia

28

Resumen

Cuestionarse la vida familiar desde una perspectiva de género no es una cuestión de moda, sino de justo reconocimiento a una labor socioeducativa desempeñada desde la invisibilidad, que reivindica, actualmente, su visibilidad.

Este artículo contiene algunas reflexiones sobre el concepto socio-cultural de la mujer, entendido como algo en constante evolución. En este sentido, se hace un leve guiño al panorama histórico del papel de la mujer en la sociedad, especialmente en la etapa de la modernidad, para adentrarse en la situación actual de la vida familiar, donde se analiza el concepto de familia, las principales transformaciones que experimenta en las últimas décadas, así como los modelos de organización interna. En lo que se refiere a este último punto se analiza la distribución del tiempo, los roles que asumen los miembros familiares, la atención al cuidado de los hijos, el reparto de tareas domésticas, etc. Todo ello facilita, no solo la conciliación de familiar con la vida laboral, sino también una mejora de la convivencia, de las relaciones interpersonales en la familia, y la materialización de la igualdad de géneros en la comunidad que forman la unidad familiar.

Palabras clave: modernidad, mujer, familia, conciliación, corresponsabilidad.

Fecha de recepción: 28-05-2015.

Fecha de aceptación: 15-06-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

MODERNIDAD, MUJER Y TRABAJO FAMILIAR

Toda sociedad se sustenta en un modelo antropológico de ciudadano que culturalmente es transmitido a las nuevas generaciones como sustrato que da sentido y orienta sus vidas. En función a este modelo se crean las capacidades humanas entendidas como el modo posible de ser persona, lo cual es el resultado, según Nussbaum (2012), de las *capacidades internas/básicas*, que no son lo mismo que las innatas, y posibilitan el desarrollo y formación posterior de las personas; así como de las *capacidades combinadas* entendidas como las posibilidades de funcionamiento de esas facultades personales en el entorno político, social y económico que nos ha tocado vivir. Desafortunadamente, lejos de defender un modelo único y común para toda la población de una misma sociedad, arrastramos de la historia la fuerte presencia de una bifurcación de la ciudadanía en función del género, lo que ha marcado diferencias sustanciales en las posibilidades de desarrollo de dichas capacidades en los hombres y en las mujeres, tanto en las internas como en las combinadas, pero especialmente en estas últimas.

No se trata aquí de iniciar una travesía histórica imparabile e inabarcable que nos aleje del objeto de este trabajo, aunque admitimos que es fundamental recuperar esa memoria de lo acontecido, ya que fruto de lo que somos se debe a lo que otros han sido y lo que nos han transmitido. La manera cómo las sociedades han definido a la mujer y la connotación social que ha recibido, ha determinado la relación que ha existido desde los hombres, desde el Estado, desde las instituciones, incluida la propia familia, hacia éstas.

La historia también nos recuerda que las sociedades no permanecen estáticas, reproduciéndose y perpetuándose de idéntica manera. No hace falta alejarnos mucho en el tiempo para evidenciar que el siglo XIX trajo consigo una profunda serie de transformaciones que repercutieron al mundo entero. El huracán modernista se ha caracterizado, principalmente por el predominio de la razón, la técnica y la ciencia, entendidas como el motor del progreso y bienestar social de la ciudadanía. Esta apuesta decidida por la economía y el mercado laboral como un único lenguaje acaba produciendo la unificación del discurso que se nos impone de forma aplastante acallando otras voces. De este modo, la racionalidad puramente instrumental establece



la estrategia, el poder y la dominación como la base sobre la que se constituyen las relaciones interpersonales.

La modernidad ha sido interpretada como un fenómeno caracterizado por el modo en que el hombre y la mujer emplean el tiempo fuera del contexto laboral (Bonke, 1995). La diferenciación en el uso del tiempo según el género, ha contribuido a la ruptura epistemológica del concepto de trabajo, en la década de los 80, abrió el análisis al trabajo de la mujer y a la existencia de las tareas doméstico-familiares, dejando la actividad regulada por el mercado laboral bajo el concepto de empleo (Torns, 2008). Todo ello ha favorecido la creencia de muchas mujeres de que las obligaciones domésticas son un obstáculo para su progreso profesional. Aspecto este que se ha visto confirmado estadísticamente en el Informe de mobbing maternal del Ministerio de Igualdad (2009), ya que el 75% de las mujeres encuestadas declara que ha sufrido problemas laborales por el hecho de su maternidad, reconociendo que el 25% de las mujeres entre 18 y 25 años que están embarazadas son despedidas.

Culturalmente, la maternidad se ha visto como causa de vulnerabilidad laboral en las mujeres. La Fundación Madrina siempre a tu lado (2010) que ofrece asistencia integral y acompañamiento de la mujer madre, cabeza de familia, con hijos menores a su cargo, en situación de dificultad social, víctimas de violencia, abuso o exclusión socio-laboral, afirma que *“En España, todavía, el mayor acoso que sufre una mujer es por el hecho de ser madre, y especialmente es determinante la falta o abandono de la responsabilidad paterna”*.

En la base de estas transformaciones se encuentran las narraciones biográficas de aquellos, aunque en el caso que nos ocupan sería más acertado decir aquellas, que desde la vulnerabilidad y el sufrimiento vivieron víctimas de la marginación, privación de libertad y negación de sus capacidades. A modo de ejemplo cabe rescatar el discurso pronunciado en el Fomento de las Artes por Adela Riquelme de Trechuelo el día 12 de diciembre de 1882, bajo el título “Influencia ejercida por la mujer en España”, cuyo tema principal era la necesidad de reconocer un trato más justo para las mujeres, independientemente de la posición social. Si bien es cierto que algo se ha avanzado en esa dirección, también lo es que durante el camino han emergido nuevos retos que



afrontar. En este sentido, el Tercer Informe sobre la situación laboral de las mujeres en España (2011:5-6) considera que la conciliación y la corresponsabilidad son aspectos cruciales para la igualdad, exponiéndolo de la siguiente manera:

“La conciliación de la vida laboral y familiar es otro objetivo que se ha consolidado durante estos años habiendo evolucionado desde un enfoque meramente centrado en el ámbito del mundo laboral y, dentro de éste, de los permisos a un enfoque más vinculado a la igualdad efectiva de oportunidades ligado al concepto de corresponsabilidad y a la necesidad de una apuesta por una organización social que favorezca un reparto más equilibrado de los roles en las parejas”

Todo ello nos invita a creer en la posibilidad de otro mundo más justo, más equitativo. Un mundo nuevo donde la igualdad de derechos de hombres y mujeres en todos los ámbitos, pero especialmente en la familia, promoviendo la corresponsabilidad de mujeres y hombre, no sea una meta a alcanzar, sino una realidad. Un mundo semiutópico para algunos, posible y realizable para otros, en el que basta, según Boccardi (2014), con valorar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, fomentando la corresponsabilidad y rechazando los estereotipos y prejuicios que supongan discriminación entre ellos. Unos parámetros tan sencillos de comprender y tan difíciles de realizar. En la realidad existen casos en los que la supresión de la libertad hace que la vida no sea humanamente digna, por lo que nuevamente, pensamiento y vida se nos presentan distanciados.

Tomando como base lo revelado hasta el momento, partiremos de los estudios realizados sobre la corresponsabilidad familiar en los siguientes apartados, para contextualizar la situación en la que se haya la familia y la igualdad en el reparto de tareas de sus miembros. Algunos de los aspectos a considerar en la distribución de tareas son: el uso de los tiempos, el valor que se concede a las mismas, los roles asumidos, el cuidado de los hijos, y las consecuencias de la incorporación de la mujer a la vida laboral (retraso en la primera natalidad, menor número de hijos, reducción y abandono definitivo del trabajo).

SITUACIÓN ACTUAL DE LAS FAMILIAS

Mucho se ha escrito recientemente sobre familia, a pesar de ser un campo de investigación con ciertas controversias y dificultades, entre ellas, una amplia muerte



muestral, dificultad para realizar observaciones directas y aplicar algunas metodologías de investigación,... pero sin lugar a dudas, el papel que ésta desempeña en la formación de las personas, la convierte en un objeto de investigación inaplazable.

Partimos del reconocimiento de la complejidad que supone delimitar el concepto de familia, dada la multitud de definiciones existentes, así como la diversidad de tipologías de familias emergentes. Tradicionalmente una familia podía entenderse como "un conjunto de personas de la misma sangre, del mismo linaje, de la misma casa" (Enciclopedia Larousse, 2008). El sociólogo Anthony Guiddens (1998) profundizó en su definición, apuntando que se trata de un grupo de individuos relacionados por lazos de sangre, matrimonio, o adopción, que forman una unidad económica, en la que los miembros adultos deben encargarse de la crianza de los niños. Por tanto, los lazos principales que definen una familia son los vínculos de afinidad reconocido socialmente y vínculos de consanguinidad.

Pero la familia ha experimentado tantos cambios en un espacio de tiempo tan corto, que este tipo de definiciones válidas para gran parte de las familias que conocemos, dejan fuera otras formas familiares. No todas las familias son consanguíneas, también existen las *familias adoptivas o de acogida*. No todas las familias conviven en un hogar, también existen las familias "*Living apart together*", que no cohabitan y si lo hacen es esporádicamente y por periodos de tiempo cortos. Todas las sociedades reconocen algún sistema familiar que generalmente suele coincidir con el modelo predominante. Si bien es cierto que en las sociedades modernas el modelo de familia nuclear sobresale respecto al resto, también lo es que ha experimentado cambios intrínsecos, especialmente en lo que se al replanteamiento de los roles, así como un mayor reconocimiento de otras formas familiares.

La complejidad de la familia no se desprende solo su composición. Se trata de una de las instituciones con mayor protagonismo en la totalidad de las sociedades, hasta el punto que ha sido definida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado. De ahí que como educadores debamos acercarnos a la misma con



una actitud de aprehender de la realidad, y no dejarnos arrastrar por el fatalismo que nos lleva a considerar que cualquier intervención en este contexto sirve de poco.

“A la afirmación anunciada hace ya varias décadas atrás de la desaparición de la familia como institución social primaria, hoy ha venido a hacerse eco otra afirmación más light y postmoderna, pero no por ello menos inquietante: la familia está en declive” (Mínguez, Jordán, González y Hernández, 2011:2).

Sería absurdo negar las evidencias empíricas de los cambios acontecidos en las familias (reducción del número de hijos, retraso de la maternidad, espacios cada vez más individualizados, contextos anómicos, crisis de los modelos educativos, pérdida o delegación de su función transmisora, etc.). Pero también lo es, negar su potencial educativo, incluso cuando actúa desde la ambivalencia o la ambigüedad. Ante el estado de contingencia en el que se encuentran instaurados los seres humanos, las familias, son islotes de seguridad.

Para el buen desarrollo socio-afectivo de sus miembros, es pertinente el análisis de las relaciones y el modelo de comunicación que se mantiene en la pareja, en la relación paterno-filial, y entre hermanos, así como con otros miembros familiares (Von Bertalanffy, 1968). Desde una perspectiva sistémica, la familia contribuye a *“la maduración de la persona a través de encuentros perfectivos, contactos continuos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal”* (Ríos, 2003, 29).

En este sistema de relaciones familiares, entran en juego las “expectativas de rol”, que para Duncan et al (2003) dan lugar a tres modelos de familia. El modelo *tradicional o de segregación*, con presencia de la mujer en el hogar, sociabilidad de tipo privado e insistencia en el rol de la mujer como madre y esposa. El modelo *de compromiso o intermedia*, formado por parejas en las que ambos cónyuges trabajan por necesidades básicamente económicas, con bajos niveles de realización profesional y que en caso de conflicto el rol de la mujer consiste en sacrificarse por la carrera de su marido. Por último, el modelo *igualitario o simétrico*, donde tanto el hombre como la mujer tienen una actividad profesional considerada importante y reconocida socialmente. De igual manera que el hombre tiene la capacidad de re-crearse, la familia no queda encarcelada



en un modelo concreto. Estas situaciones no son herméticas y pueden variar a lo largo del ciclo vital de la familia.

La vida familiar en España, como sucede en el resto de la Unión Europea, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones. El hombre ha dejado de ser el único miembro que aporta ingresos a la unidad familiar y cada vez son más las familias, que son sostenidas por ambos cónyuges, lo que les obliga a compaginar la esfera pública, social y laboral con las responsabilidades de atender adecuadamente sus hogares y proporcionar educación y cuidados a los hijos, teniendo especial interés en las barreras que merman el acceso y permanencia en el empleo de las mujeres, en una carrera por ser ante todo buenas madres, y tener oportunidad de un desarrollo individual. Todo esto justifica un análisis de la corresponsabilidad en la asunción y realización de las tareas familiares por parte de los miembros de la familia, tanto por parte de los padres, que enseñan y aportan un modelo de pautas estables a seguir, como por parte de los propios hijos, en tanto en cuanto se vean reflejados en él.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA CORRESPONSABILIDAD FAMILIAR

Vivimos en una sociedad en la que las familias de corte patriarcal se están transformando, creándose un nuevo escenario en el que el número de mujeres que consideran que ser ama de casa puede ser tan gratificante como la actividad profesional, es suplantado por las que consideran que las obligaciones domésticas son un obstáculo para su progreso profesional. Desde los años ochenta, los estudios del Centro de Investigaciones Sociológicas,¹ se han basado fundamentalmente en el análisis del uso del tiempo, como medio de aproximación a la realidad de las problemáticas familiares derivadas de la conciliación de la vida laboral y familiar. Estos estudios evidencian las preferencias de los españoles hacia un modelo familiar más igualitario, donde ambos se reparten las tareas del hogar y cuidado de los hijos. Un modelo sustentado en la relación de amor mutuo, respeto y del compromiso que les une como pareja. La esperanza y

1 Encuesta de Empleo del Tiempo, INE 2002-2003. La Encuesta de Nuevas Demandas y Necesidades Sociales CSIC, 1990. Las Encuestas del CIRES sobre Uso del Tiempo, de 1991 y 1996. Encuesta sobre Desigualdad Familiar y las preferencias de los españoles hacia un modelo igualitario del CIS de 1984. La Encuesta de Actividades No Remuneradas del CSIC, 1995. La Encuesta del Instituto Vasco de Estadística, EUSTAT, sobre Presupuestos Temporales de 1993, entre otras.



confianza en el cambio familiar que arrojan estos estudios, se ve empañada por el escepticismo con el que algunos autores cuestionan la validez empírica de los mismos, fundamentalmente porque se suele recurrir exclusivamente a la metodología cuantitativa, no siempre adecuada para estas temáticas. Así pues parafraseando a Polaino (2005:3):

“Del estudio de la dedicación temporal de los progenitores no puede inferirse casi nada o muy poco acerca de los roles masculinos y femeninos. El silencio de la investigación cualitativa –otra consecuencia más del positivismo dominante en la mentalidad cientifista - se compadece mal con eso que precisamente se pretende estudiar”

Los estudios sobre el modo en que el hombre y la mujer distribuyen su tiempo en las tareas domésticas, permiten por un lado, visualizar el trabajo no remunerado, y por otro, describir las variables relacionadas con los modelos familiares a los cuales se adscriben. Al respecto, Gershuni y Robinson (1991), en su estudio sobre la evolución de los usos del tiempo, entre 1960 y 1985, en seis países industrializados (Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Dinamarca, Holanda y Noruega), comprobaron que se estaba produciendo un incremento del tiempo que dedican los hombres al trabajo doméstico. Pero éste incremento no implica necesariamente que el modelo familiar se encuentre equilibrado. En todos los países de la UE la carga total de trabajo de las mujeres es superior a la de los hombres, siendo éstos los que disponen de más tiempo libre, por lo tanto cabe cuestionarse si la diferencia de tiempo es voluntaria u obligada y si hay perspectivas de cambio sobre todo para la mujer (Duran 2007).

El panorama español presenta una situación similar a la descrita. De los datos ofrecidos por el Instituto de la Mujer (2001) se desprende que:

1. Los hombres realizan algunas tareas pero no conocen ni comprenden el término de corresponsabilidad en el hogar;
2. Cuando realizan esporádicamente alguna tarea tienden a decir que ellos sí realizan esas tareas, como si fuera continuamente;



3. Hay tareas que prácticamente jamás realizan, como limpiar los baños, poner la lavadora, tender, limpiar cristales;
4. La percepción de colaboración en el hogar es muchísimo mayor que sus parejas mujeres cuando se las pregunta por lo que realizan ellos en la casa;
5. La tendencia generalizada de las parejas como solución a la falta de corresponsabilidad masculina y a la escasez de tiempo femenina, es la de contratar, cuando se puede, a una persona (mujer) que atienda las labores domésticas.

Una réplica posterior del estudio sobre la distribución del tiempo en las familias, nos permite establecer la evolución que ésta ha experimentado. Así pues, se observa un incremento significativo del tiempo dedicado a las actividades de trabajo remunerado (un 31% más que en 2001), una reducción significativa del tiempo dedicado al trabajo doméstico (un 21% menos que en 2001), un leve descenso del tiempo destinado a la educación de los hijos, y se mantiene prácticamente igual el tiempo que se invierte en las necesidades personales (INE, 2007).

Atendiendo a los datos expuestos, la disposición al desempeño del trabajo doméstico es menor que al trabajo remunerado en ambos géneros, lo que se ha traducido en un descenso del tiempo invertido en las responsabilidades familiares. El tiempo dedicado a estas actividades desciende en las mujeres, con respecto a 2001, en 1 hora y 23 minutos y en los hombres en 50 minutos, lo que acorta la distancia entre géneros de 4 horas 12 minutos en 2001 a 3 horas y 39 minutos en 2006 (INE, 2007). De modo que, pese a la generalizada percepción social de que las tareas domésticas son compartidas en la actualidad por los dos miembros de las parejas jóvenes, sobre todo en áreas metropolitanas, las cifras reflejan lo contrario, ya que demuestran que la situación no ha variado apenas con respecto a años anteriores. Esa diferencia perdura en la actualidad, tal y como puede comprobarse en los datos recogidos en la siguiente tabla (INE, 2014).



Duración media diaria dedicada a la actividad por las personas que la realizan. 2009-2010 (horas y minutos)

	Hombres	Mujeres
Cuidados personales (*)	11:33	11:26
Trabajo remunerado	7:55	6:43
Estudios	5:13	5:05
Hogar y familia	2:32	4:29
- Actividades para el hogar y familia no especificadas	1:22	1:37
- Actividades culinarias	0:55	1:44
- Mantenimiento del hogar	0:53	1:17
- Confección y cuidado de ropa	0:35	1:08
- Jardinería y cuidado de animales	1:54	1:08
- Construcción y reparaciones	1:51	1:22
- Compras y servicios	1:04	1:07
- Gestiones del hogar	0:57	0:46
- Cuidado de niños	1:46	2:22
- Ayudas a adultos miembros del hogar	1:41	1:40
Trabajo voluntario y reuniones	2:10	1:51
- Trabajo voluntario al servicio de una organización	2:34	2:40
- Ayudas informales a otros hogares	2:13	2:03
- Actividades participativas	1:43	1:15
Vida social y diversión	1:54	1:43
Deportes y actividades al aire libre	2:03	1:40
Aficiones e informática	2:05	1:38
Medios de comunicación	3:06	2:49
Trayectos y empleo del tiempo no especificado	1:25	1:21

(*) en los cuidados personales se incluye dormir, comer y beber, el aseo y vestido
Fuente: Encuesta de Empleo del Tiempo. INE

En general los hombres dedican más tiempo en todas las actividades excepto en las tareas domésticas, el cuidado de niños, ancianos y personas dependientes que son asumidas mayoritariamente por las mujeres, independientemente del tipo de hogar, aunque se observa un mayor distanciamiento de género en el tiempo invertido al hogar y la familia cuando se tratan de parejas con hijos y cuando se da el caso de inactividad laboral (estudiantes, jubilados o pensionistas, labores del hogar). Con la llegada de los hijos se incrementa de forma significativa la dedicación femenina al trabajo doméstico y las diferencias de género en la distribución del tiempo. De modo que, la reducción en las diferencias de dedicación parece sustentarse más en la delegación de tareas, mediante la contratación de personas ajenas a la propia familia, o la ayuda de otros miembros familiares, como los abuelos.

En esta misma línea, el estudio de la Federación de Mujeres Progresistas (2011) concluye, entre otros aspectos, que las mujeres dedican más tiempo y más diversificado

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

que los hombres a las obligaciones familiares, ocupándose de la casa, alimentación, salud, cuidado de los hijos, gestión, etc. mientras que los hombres se centra en el cuidado del jardín, coche, gestión de papeles burocráticos y cuidado de los hijos, limitándose generalmente al ocio con los mismos. El peso fundamental recae en las mujeres, y más aún cuando su nivel de estudios es bajo, edad avanzada, ideas convencionales y la población en la que vive es pequeña y/o rural (Serrano, 2010).

Esta división de roles en las tareas domésticas ha promovido el intento de valorar la contribución de éste trabajo al Producto Interior Bruto (PIB), a través de las denominadas Cuentas Satélite, en base a las directrices europeas, y Proposiciones no de Ley en el Congreso de los Diputados. En base a ello, se han llevado a cabo numerosos estudios económicos sobre el trabajo doméstico (mantenimiento del hogar y cuidado de las personas dependientes), emprendidos tanto desde organismos públicos como privados, para el ámbito nacional como por el internacional.

En España el Instituto Estadístico del País Vasco (EUSTAT, 2000) ha desarrollado un estudio sobre trabajo doméstico concluyendo que, el Valor Añadido Bruto que alcanza la producción doméstica vasca que no contabilizada en el PIB, para 1998, es de 13.392 euros, lo que supone un 40,1% del PIB, ascendiendo este porcentaje hasta el 50,2% para el año 1999. De manera que es innegable la contribución que las familias y sus parientes cercanos (abuelas fundamentalmente) realizan en el ámbito privado, para sacar adelante el mantenimiento del hogar y la atención a los hijos, sin que suponga coste alguno para ellos ni para la propia sociedad española en su conjunto, ya que si de alguna manera estos costes tuvieran una deriva retributiva, el sistema económico actual sería insostenible.

Generalmente, dentro del trabajo familiar, se contemplan indistintamente dos aspectos esenciales, por un lado las actividades referías a las tareas domésticas, y por otro, la crianza y educación de los hijos. Sin embargo, ambos aspectos requieren un tratamiento diferenciado, ya que en palabras de Maganto, Etxeberria y Porcel (2010:71):

“Es preciso tener en cuenta que el tipo y carácter de algunas tareas domésticas (repetitivas, monótonas...) pueden resultar menos reconfortantes que la crianza de los hijos, así como que las repercusiones o consecuencias de una posible negligencia en



ambas tareas tiene consecuencias muy diferentes: ya que mientras que en el primer caso repercute en la organización familiar, en el caso de la crianza estaríamos hablando de un posible daño en el desarrollo físico y evolutivo de los propios hijos”

En cuanto a la supervisión de la educación, sigue siendo la madre la que en el mayor número de ocasiones cuida y supervisa la evolución de los hijos en sus estudios y los padres ejercen la autoridad en decisiones importantes, con una menor implicación en supervisar las tareas (Serrano, 2010). Esto denota que se sigue transmitiendo el modelo de imitación de roles masculinos y femeninos, asignando a las mujeres el rol tradicional reproductivo, y el rol social (público) a los varones los cuales según datos del estudio Mujeres y Hombres en España (INE 2008) asumen en su mayoría la toma de decisiones importantes.

Las investigaciones realizadas parecen indicar que las nociones del padre como el sustentador principal y la madre como cónyuge en la que recae el mayor peso de las responsabilidades familiares, tanto las vinculadas a la organización familiar, como las asociadas al cuidado y educación de los hijos, continuarán siendo evidentes. No cabe duda de que se trata de un cambio cultural que pasa necesariamente por un cambio actitudinal y de valores, y para ello es imprescindible actuaciones educativas que lo posibiliten.

CONCLUSION

Uno de los aspectos que más ha influido en los cambios de la dinámica familiar ha sido la incorporación de la mujer al mundo laboral, transformando tanto al espacio público como al privado, y con ello las responsabilidades familiares. Estos cambios han afectado tanto a hombres como a mujeres, pero ha sido en el caso de los varones donde se ha dado una mayor resistencia para asumir nuevos roles domésticos, hasta ahora asignados mayoritariamente por condición de sexo, recayendo mayoritariamente en las mujeres (Beck-Gersheim, 2003). Sin valores, solo con los roles, no hay familia, ni sociedad, ni empresas, ni Estado, los cambios de roles determinan, por su propia naturaleza, cambios en los valores, y viceversa, el cambio de valores induce a cambios en los roles.



Es cierto que existen ciertas pautas de cambio en cuanto a la división sexual del trabajo en el espacio doméstico en las parejas más jóvenes donde ambos trabajan (Informe mujeres y hombres y equidad distributiva, 2010), pero la corresponsabilidad de los varones, se muestra muy lenta y distan mucho de significar una redistribución del trabajo doméstico equitativa entre hombres y mujeres. Algunas de las dificultades para hacer compatible la vida familiar con la vida laboral son: barreras relativas a la estructura social (el arraigo de la división sexual del trabajo); barreras relativas a la estructura económica (relaciones de producción y discriminación en el mercado de trabajo) y barreras políticas (el déficit de las infraestructuras de apoyo y la validez de los derechos de Conciliación)

Las dificultades de conciliación suelen derivar en conflictos de pareja por el reparto de tareas domésticas, especialmente cuando los hijos e hijas son pequeños (Iglesias de Ussel y Landwerlin, 2001), así como tensiones familiares ocasionadas por la falta de tiempo personal (63%) y por el cuidado de la prole (28%) (Klose y Klose, 2010). Los resultados del análisis de este estudio sugieren que el escenario tradicional (división de roles) y el igualitario son claramente más deseables que el modelo de transición comúnmente conocido como la doble jornada laboral, donde la madre trabaja, pero no cuenta con el apoyo de su pareja en el cuidado de la casa y de los hijos, lo que se traduce comúnmente en excedencias, temporalidad, reducciones y búsqueda de apoyos externos o familiares. Un 33,1% de las mujeres eligen trabajos a tiempo parcial por obligaciones familiares frente a un 3,8% de los hombres (Instituto de la Mujer, 2010); un millón de abuelos y abuelas, pero especialmente éstas últimas, cuidan de sus nietas y/o nietos durante más de cuatro horas diarias para que las madres y los padres puedan trabajar (Rincón Ruiz y Ansó Llera, 2005).

Respecto a las excedencias, a pesar de ser el recurso más utilizado, especialmente en los sectores más privilegiados del mercado de trabajo, ya que la ausencia total de recursos económicos asociados a este recurso las convierten en un lujo apto para muy pocos y además reproduce las desigualdades socioeconómicas de las mujeres (Sarasa Urdiola, 2006).



Todo ello refleja los intentos de una familia adaptativa de buscar respuesta a una situación cada vez más preocupante, la conciliación laboral y familiar que posibilite el desarrollo humano de todos los integrantes de la misma. Si entendemos por conciliación, en un sentido estricto, la compatibilización de los tiempos dedicados a la familia y al trabajo, lo que implica el desarrollo pleno de las personas en el ámbito del trabajo, afectivo, familiar, personal, de ocio, estudio e investigación, y a disponer de tiempo para uno mismo; y en sentido amplio, el conjunto de medidas tendentes a mitigar los problemas que, la separación entre la vida laboral, y la vida personal presenta (Lamane, 2014). La conciliación trasciende la mera cuestión organizativa (distribución de los tiempos) para adentrarse en la educativa (gestión de las problemáticas que se desprenden de la no conciliación).

Por otra parte, el derecho a desempeñar un trabajo digno no puede, o mejor dicho, no debe estar reñido con la atención educativa que merecen las nuevas generaciones. De igual modo, el cuidado de los hijos e hijas no puede ser fuente de desigualdades de género en la unidad familiar y en el contexto laboral. El dilema moral que se circunscribe entorno a la conciliación produce un desgaste emocional que impregna todas las dimensiones constituyentes del ser humano, enfatizando si cabe aún más, la necesidad de educar en la conciliación.

Con la expresión conciliación de la vida laboral y familiar se hace referencia a la necesidad de compatibilizar el trabajo remunerado con el trabajo doméstico y las responsabilidades familiares. Ahora bien, nos olvidaríamos de la esfera privada, individual para cada persona, inexistente, para la mayoría de las mujeres. Para Torio *et al* (2010) el espacio y el tiempo son dos variables esenciales para hacer efectiva la corresponsabilidad, resaltando por un lado la necesidad de disponer de tiempos y espacios propios para lo laboral y lo familiar, pero también, y no menos importante, “*un tiempo y un espacio de propia elección que realmente redunde en el disfrute y crecimiento personal y sea utilizado para el ocio, la cultura, el deporte, la participación social o lo que cada uno considere conveniente*” (Torio et al, 2010:105).

Sin dar la espalda a la necesidad de abrir nuevas vías que posibiliten la conciliación, donde se persiga el equilibrio para atender eficaz y saludablemente lo familiar y lo



laboral, consideramos fundamental la labor educativa en la corresponsabilidad, apostando por un modelo igualitario en lo que respecta a las funciones a desempeñar en la unidad familiar. Al respecto, cabe resaltar el programa de formación de padres sobre Corresponsabilidad Familiar (COFAMI) que pretende fomentar la cooperación y la responsabilidad como modelo familiar, trabajando principalmente en asumir una responsabilidad compartida, en el reparto justo de las tareas y el desempeño de actuación coordinada como los pilares de la corresponsabilidad (Maganto, Bartu y Etxeberria, 2004).

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Resolución 217 A (XXX), del 10 de diciembre de 1948.
- Beck- Gersheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Boccardi, R.S. (2014). Rompiendo el Binarismo: Coeducando en Diversidad para la Igualdad. En Cairo, H. y Finkel, L. (2014). *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología*, Volumen II (p.40-50). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bonke, J. (1995). Los conceptos de trabajo y de cuidado y atención: una perspectiva económica. *Política y sociedad*, 19, 19-31.
- Consejo Económico y Social de España (2011) Tercer Informe sobre la situación laboral de las mujeres en España. <<http://www.ces.es/documents/10180/18510/Inf0111>> [11 de febrero de 2015]
- Duncan, S., Edwards, R., & Reynolds, T. (2003). Motherhood, paid work and partnering: values and theories. *Work, Employment & Society*, 17 (2), 309-330.
- Duran, M.A. (2007). *El valor del tiempo*. Madrid: Espasa.
- Enciclopedia Larousse (2008). *El pequeño Larousse ilustrado*. París: Larouse
- Federación Mujeres Progresistas (2011). *Inmigración como doble discriminación*. <<http://www.fmujeresprogresistas.org/inmigracion5.htm>> [19 de agosto de 2011].
- Fundación Madrina (2010). Mobbing Maternal Laboral. Recuperado el 30 Enero de 2015. <<http://www.hazteoir.org/sites/default/files/upload/Fundaci%C3%B3n%20Madrina-INFORMEMobbing%202011.pdf>>



- Gershuny, J., & Robinson, J. (1991). The household division of labor. multinational comparisons of change. En *Changing Use of Time: Report from an International Workshop* (153-183). Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Guiddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península
- Iglesias de Ussel, J. & Landwerlin, G. M. (2001). *La política familiar en España*. Barcelona: Ariel.
- Instituto de la Mujer (2007). *Encuestas de Usos del Tiempo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto Estadístico del País Vasco (2000). *Cuentas satélite e la producción domestica 1998*. EUSTAT. http://www.eustat.eus/elementos/ele0003400/ti_cuentas-satelite-de-la-produccion-domestica-1998/inf0003486_c.pdf [20 Febrero de 2012].
- Instituto Nacional de Estadística (2008). Estudio Mujeres y Hombres en España 2008. <http://www.ine.es> [18 Enero de 2012].
- Instituto Nacional de Estadística (2010). Estudio Mujeres y Hombres en España 2008. <http://www.ine.es> [18 Enero de 2012].
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Mujeres y hombres en España*. <http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259924822888&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis> [22 de enero de 2015].
- Klose, M. & Klose, V. (2010). *Infancia y Futuro*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Lamane, J. (2014). *¿Influye la cultura de conciliación laboral y personal en el deseo de abandonar la organización?* Tesis Final de Máster. Universidad Politécnica de Cartagena.
- Maganto, J. M., Bartau, I., & Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 417-423.
- Maganto, J.M., Etxeberria, J. & Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 69-84.
- Mínguez, R., Jordán, J.A, González, R. & Hernández, M.A. (2011). *Autonomía y responsabilidad en el contexto de las familias*. <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/30site/ponencia3.pdf>> [20 de noviembre de 2011].
- Ministerio de Igualdad & Instituto de Estudios de la Familia de la Universidad CEU San Pablo (2009). *Informe de mobbing maternal*. <http://universidad2015.ujda.es/rsc-rrhh/jornada-mobbing-maternal/jornadas-acoso-moral-madres-trabajo.htm.htm> [6 Febrero de 2012].
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.



- Polaino, A. (2005). *Ponencia sobre la familia y los nuevos roles familiares*. Universidad San Pablo (CEU). Sevilla, marzo 2010.
- Rincón Ruíz, M.M. & Ansó Llera, J.L. (2005). *Estudio de Sociología de la familia*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ríos, J.A. (2003). *Vocabulario básico de Orientación y Terapia Familiar*. Madrid: CCS.
- Riquelme de Trechuelo, A. (1882) *Influencia ejercida por la mujer en España: Discurso pronunciado en el Fomento de las Artes*. Madrid: Biblioteca Nacional (microficha).
- Sarasa Urdiola, J. (2006). *Informe mujeres y hombres y equidad distributiva. Proyecto FRIPOS*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Serrano, R. G. (2010). *Estudio de la distribución de las tareas domésticas*. Electrolux. <<http://newsroom.electrolux.com/es/files/2010/06/INFORME-REPARTO-TAREAS-DEL-HOGAR.-JUNIO-2010.-ELECTROLUX2.pdf>> [12 Diciembre de 2011].
- Torío, S., Peña, J.C., Rodríguez, M.C., Fernández, C.M & Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (15), 53-73.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de cultura económica.



LA VIOLENCIA FILIO-PARENTAL. ¿UN SUBTIPO DE VIOLENCIA DE GÉNERO? UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA FIGURA DE LA VÍCTIMA

Daniel Ortega Ortigoza¹

45

Resumen

Las relaciones intrafamiliares no están exentas de conflictos. La exacerbación y un déficit en la canalización de los mismos pueden convertirse en las primeras acciones de violencia en la, casi siempre impenetrable esfera privada, como es el ámbito familiar. No obstante, en los últimos años parece estar en auge un nuevo fenómeno de violencia intrafamiliar, la ejercida de forma ascendente: la violencia de hijos hacia sus padres. El presente texto ahondará tanto en la conceptualización como en las variables que inciden en el fenómeno en cuestión. Empero, en consonancia con el título del mismo- se realizará un somero análisis de la figura de la víctima mediante una revisión bibliográfica de la literatura científica que hasta la fecha ha abordado el fenómeno de la violencia filio-parental.

Palabras clave: Violencia filio-parental, subtipo de violencia de género, estilos educativos, estructuras familiares.

Fecha de recepción: 28-04-2015.

Fecha de aceptación: 25-06-2015.

¹ Diplomado en Educación Social por la Universitat de Barcelona. Máster en Criminología y Sociología Jurídico-Penal por la Universitat de Barcelona. Máster en Intervenciones Sociales y Educativas por la Universitat de Barcelona. Doctorando en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona.



Introducción

El uso de la violencia en las relaciones familiares estuvo aceptada en el Estado español hasta hace relativamente pocos años reconociendo y justificando el castigo físico a fin de *corregir* a los/as hijos/as ante determinados comportamientos disruptivos o díscolos. Dicho uso de la violencia fue cuestionado hasta tal punto que la legislación actual prohíbe cualquier tipo de violencia sobre los hijos, siendo este “modelo” sancionado por la propia jurisdicción penal de adultos. En el actual debate jurídico- social la aparición de publicaciones relacionadas con la violencia en el hogar ha ido acompañadas casi al unísono de modificaciones legislativas a fin de erradicar el citado fenómeno. A partir del año 2005, comienzan a surgir en el Estado español las primeras voces de alarma ante el incremento de denuncias de padres hacia sus hijos por agresiones en el hogar por parte de éstos, en lo que parecía erigirse como un fenómeno totalmente novedoso: el maltrato ascendiente o violencia filio-parental. La problemática en sí presenta una seria dificultad a la hora de intervenir para reducir los efectos de la misma. La hasta ahora impenetrabilidad de las autoridades públicas en la esfera familiar dificultan la reducción de las agresiones filio-parentales. Reconociendo un problema cuya raíz se establece de forma inexorable en un déficit del vínculo filio-parental, destacar la confluencia existente de varias disciplinas a la hora de abordar el mismo.

Indudablemente cuando el maltrato ascendiente- mediante una denuncia policial y/o judicial, pasa a la esfera pública, se abordará la problemática en cuestión – al menos de forma inicial-desde una perspectiva jurídico-penal; la tendencia concurrirá por tanto, en la búsqueda de una sanción punitiva que intente resarcir a la víctima y por otro lado, adoptar una medida educativa y sancionadora de acuerdo a la jurisdicción penal juvenil vigente. La enorme complejidad que envuelve al maltrato intrafamiliar perpetrado por adolescentes se verá reflejada en la dificultad de adoptar una medida educativa que atenúe el conflicto intrafamiliar instaurado más cuando a víctima y agresor/a se les presupone unos lazos afectivos inquebrantables.

El presente artículo pretende enfatizar en la figura de la víctima del fenómeno de la Violencia filio-parental. Para ello nos escudaremos en una revisión bibliográfica de las



investigaciones realizadas en los últimos años. Empero, no podremos aludir a la figura de la víctima sin aproximarnos a la conceptualización realizada por la literatura científica en torno al presente objeto de estudio. Del mismo modo, se esbozará una aproximación sobre la fenomenología y casuística que engloba al mismo para finalizar con el análisis pormenorizado de la(s) principales víctima(s) de la Violencia filio-parental.

1. Hacia una conceptualización de la violencia filio-parental.

En los últimos años, y de forma paralela a otros fenómenos de la violencia protagonizada por los jóvenes – bandas latinas, violencia en el ámbito educativo, cyberbullying etc...- se han venido intensificando los esfuerzos por comprender las causas que generan la propia violencia filio-parental.

En nuestro país, a partir del año 2004, los medios de comunicación se hicieron eco de numerosas noticias relacionadas con episodios de lo que parecía un nuevo fenómeno, generando con ello las primeras voces de alarma social al respecto; del mismo modo, el aparente cambio de dirección en torno a la violencia intrafamiliar parece que generó cierto desconcierto entre el nutrido grupo de profesionales procedentes de múltiples disciplinas dedicados al estudio de la violencia en la infancia y adolescencia. Mencionando el cambio de dirección en torno a la violencia doméstica se hace referencia pues, a la violencia ejercida de hijos/as hacia progenitores, abuelos/as, tutores/as y el resto de familia extensa entre otros, o séase la Violencia Filio-Parental.²

Desde la Administración se reconoció la emergencia del fenómeno cuando la propia Fiscalía General del Estado en su Circular 1/2010 se expresaba de la siguiente manera: “En el ámbito del Derecho penal juvenil los malos tratos familiares protagonizados por los menores están proliferando últimamente de forma que como mínimo cabría calificar de preocupante”. Es decir, la VFP pasaba de la esfera privada (ámbito del hogar) a la esfera pública cuando las autoridades- mediante denuncia penal –son concedoras de las

² En adelante VFP.



agresiones filio-parentales y además alertaban del incremento de las denuncias interpuestas por padres hacia sus hijos.

Si bien es cierto que existen numerosas investigaciones y publicaciones recogidas sobre el incremento actual de la violencia ejercida por menores, son ciertamente escasos-hasta la fecha- los estudios centrados en la violencia juvenil *instaurada dentro del hogar*, factor esencial que rige el fenómeno que nos ocupa ; sin embargo, ¿es por ello que se trata de un fenómeno totalmente novedoso ?

Coincidiendo con Agustina y Romero. “más que un hecho novedoso ha habido una significativa evolución cultural en las relaciones paterno-filiales (2010:199), que unido a otros factores propiciaban la invisibilidad del fenómeno. De entre estos factores, conviene recordar de forma inicial que hasta hace bien poco en nuestro país existía el llamado *derecho de corrección*, que atribuía de forma subjetiva a los padres la potestad para ejercer el castigo físico a modo de corrección a fin de educar a sus primogénitos. Al reconocer jurídicamente este tipo de prácticas –sin la más mínima fijación de límites- no es de extrañar la profunda difusión de determinadas prácticas que configuraban gran parte de la violencia intrafamiliar, además reconocida en la propia legislación. Habiendo evolucionado el derecho de corrección en la mayoría de legislaciones occidentales hasta el punto de suprimirla, parece existir una aparente pérdida de autoridad por parte de los padres que ha propiciado un aparente cambio de dirección en torno a la acción violenta.

En síntesis, el ámbito familiar ha sido siempre impenetrable desde el punto de vista legislativo; con ello, existe la posibilidad de la prevalencia de la VFP en tanto en cuanto su conocimiento por parte de las autoridades se presumía inexistente. En contraposición a la dificultad de toda autoridad pública para acercarse al fenómeno- de similar forma a lo ocurrido con el fenómeno de la violencia doméstica-se hallan en la literatura científica internacional determinadas publicaciones e investigaciones que propiciaron las primeras definiciones de la violencia ascendente y que a su vez llevaron a los mismos estados a consolidar tanto líneas de investigación como programas específicos de intervención del fenómeno. A la concreción del *síndrome de los padres maltratados* expuesto por Sears, Maccoby y Levin (1957), le siguieron los primeros intentos de analizar el fenómeno.



Las primeras investigaciones en torno al fenómeno se centraron cuasi en exclusividad en la descripción de las tasas de violencia ejercida por hijos hacia sus padres (Agnew y Huguley, 1989; Browne y Hamilton, 1998; Cornell y Gelles, 1982; Kratcoski, 1985 Peek, Fischer y Kidwell, 1985) o bien el análisis de la etiología del fenómeno (Browne y Hamilton, 1998; Kratcoski, 1985; Paulson, Coombs y Landsverk, 1990). Es por ello, que las primeras definiciones realizadas son excesivamente breves y genéricas, como sugiere la probable primera definición sobre la VFP hallada: “ataques físicos o amenazas verbales y no verbales o daño físico “(Harbin y Madden (1979). Por su parte Straus incluyó a ésta determinados comportamientos violentos como morder, golpear, arañar, lanzar objetos, empujar, maltrato verbal u otras amenazas (1979).

Por otro lado, Laurent y Derry (1999) hablaron por primera vez de la reiteración de la violencia ejercida por los hijos, definiendo el fenómeno como agresión física repetida a lo largo del tiempo realizada por el menor contra sus progenitores. Y por último, imprescindible resulta destacar a Cottrell (2001), cuya definición sobre la VFP ha sido una de las más reseñadas en la literatura científica posterior sobre el fenómeno (Gallagher, 2008; Robinson, Davidson y Drebot (2004). Entiende Cottrell (2001) por VFP como cualquier acto de los hijos que provoque miedo en los padres para obtener poder y control, y que tenga como objetivo causar daño físico, psicológico o financiero a éstos.

De forma similar a las definiciones realizadas en el maltrato conyugal, Cottrell señala las siguientes dimensiones existentes dentro de la VFP:

- a) *Maltrato físico*: pegar, dar puñetazos, empujar, romper y lanzar objetos, golpear paredes, escupir etc...
- b) *Maltrato psicológico*: Intimidar y atemorizar a los padres.
- c) *Maltrato emocional*: Engañar maliciosamente a los padres, haciéndoles creer que se están volviendo locos ; realizar demandas irrealistas, mentir, fugarse de casa, chantajes emocionales amenazando con suicidarse o con marcharse de casa sin tener realmente la intención de hacerlo etc...



- d) *Maltrato financiero*: robar dinero y pertenencias a los padres, venderlos, destruir la casa o los bienes de los padres; incurrir en deudas que los padres deben cubrir; comprar cosas que no se pueden permitir...

Como se mencionó con carácter introductorio, las primeras publicaciones en torno al presente objeto de estudio marcharon al unísono tanto a las numerosas voces procedentes de los medios de comunicación que alertaban sobre la emergencia o novedad del fenómeno, como a la constatación objetiva a través de las estadísticas oficiales de la Fiscalía General del Estado. Ineludiblemente hemos de reseñar a Pereira (2006) como uno de los autores en lengua castellana que más ha abordado el asunto en cuestión y que a su vez ha sido referenciado posteriormente en las principales investigaciones realizadas sobre la VFP en los últimos años (Ibabe *et al* 2007 , Romero *et al* 2005 ; Rechea y Cuervo, 2008.) De acuerdo con Pereira, la violencia filio-parental corresponde a “conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos...), verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos preciados) dirigida a los padres o adultos que ocupen su lugar”. Dicho autor excluye por tanto, casos relacionados con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental o el parricidio.

En similares supuestos se pronuncian Chinchilla, García y Otero (2005) quienes se refieren a los protagonistas de la VFP como “aquellos niños o adolescentes que maltratan a su madre y/o padre, sin padecer ningún tipo de enfermedad mental “. De la misma definición destacar que dichos autores añaden además “que son sujetos jurídicamente obligados a las labores de cuidado y educación de su mismo agresor” (Chinchilla et al) lo cual deja entrever la complejidad del fenómeno circunscribiéndolo además a la una categoría más del maltrato intrafamiliar.

En cuanto a la posible intencionalidad de la acción violenta, Aroca se pronuncia de forma contundente afirmando que la “VFP es aquella donde el hijo/a actúa intencional y conscientemente, con el deseo de causar daño, perjuicio y/o sufrimiento en sus progenitores, de forma reiterada, a lo largo del tiempo, y con el fin inmediato de obtener



poder, control y dominio sobre sus víctimas para conseguir lo que desea, por medio de la violencia psicológica, económica y/o física “ (2010:136).

En síntesis, de acuerdo con las definiciones expuestas, existen determinados nexos en común a la hora de aspirar a conceptualizar de forma unívoca la VFP: La intencionalidad, el poder y el control de unos sujetos (hijos) sobre otros (progenitores o figuras referentes de autoridad familiar). Del mismo modo, la reiteración de las conductas agresivas en torno al conflicto intrafamiliar- y su posterior exacerbación que propicia la aparición de este tipo de violencia intrafamiliar- es una constante como se ha reflejado, en la susodicha conceptualización. Una vez acotada la aproximación conceptual del fenómeno, a continuación se abordará la fenomenología y casuística que precede el mismo.

2. Fenomenología y casuística de la VFP.

La complejidad del fenómeno, donde se pervierte el *amor* que se le presupone unos hijos hacia sus progenitores mediante- como hemos visto- acciones reiteradas a través de la instrumentalización de la violencia, deja entrever que estamos ante un fenómeno de carácter multicausal. En este sentido, a continuación se relatarán algunos indicadores y factores que de acuerdo con la inmersión bibliográfica realizada, revelan la fenomenología y casuística de la VFP.

2.1. El estilo educativo de las familias.

De acuerdo con Aroca, Cánovas y Robles (2012), el estilo educativo surge a partir de las interrelaciones que se establecen, por una parte, entre las variables originadas en las prácticas educativas parentales, y por otra, el peso que cada una de las mismas tiene en las relaciones paterno-filiales. Siguiendo a los mismos autores, el estilo educativo trata de crear unas coordenadas de regulación dentro de las que se enmarcan las estrategias y mecanismos de socialización y educación de los hijos, que se verán traducidos en las actitudes y comportamientos de los mismos.



Para Coloma (1993) los estilos educativos son esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que cruzadas entre sí y a través de diversas combinaciones, dan lugar a diversos tipos de educación familiar. De similar índole se pronuncian Pérez y Cánovas, quienes consideran los estilos educativos como “modelos o esquemas prácticos que simplifican las pautas de crianza y educación paterna en determinadas dimensiones básicas que [...] dan lugar a diversos y habituales tipos de educación familiar “(1996: 141).

Retomando a Aroca, Cánovas y Robles, éstos definen dicho término como aquel “conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objeto es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características personales, tanto parentales como filiales, que se contextualizan dentro de un sistema intra, meso y macrofamiliar inmerso, a su vez, en un marco transcultural e histórico determinado “(2012: 234). Si tal como se ha remarcado de forma previa, la familia posee una vital importancia en la socialización conjunta de los púberes, se presupondrá que un fallido estilo educativo conformará un posible precursor de la inmersión de los adolescentes en multitud de problemáticas sociales y comunitarias con relación – directa e indirecta- con la violencia.

El estilo educativo es una variable común a toda la producción científica realizada sobre la VFP hasta la fecha. En este sentido, Aroca (2010) realiza un magistral recorrido a modo de revisión bibliográfica sobre la mencionada vinculación entre los estilos educativos familiares y el fenómeno de la VFP,

A) Ibabe y otros (2007) clasifica los siguientes estilos:

1. Estilo permisivo – liberal: sobreprotector, y sin normas consistentes.
2. Estilo autoritario con violencia intrafamiliar.
3. Estilo negligente-ausente.

Según la autora, todos tres comportan sus respectivos factores de riesgo que facilitarían el posterior desarrollo de la violencia a ascendientes por parte de jóvenes,



B) Marcelli (2002) identifica los estilos educativos negligente, autoritario, hiperprotector y liberal-permisivo.

C) Laurent y Derry (1999) identificaron 3 categorías diferentes: Familias con poca supervisión paterna, familias en la que los padres son sobreprotectores, y familias donde los padres no cumplen su función (negligentes).

D) Bailín, Tobeña y Sarasa (2007) señalan dos estilos: permisivo y autoritario.

En este sentido consideraremos el estilo educativo como una variable que, establecida de forma positiva, permitiría reducir indicadores de riesgo que posibiliten acciones propias de la VFP. Diversos autores se pronunciaron de forma similar a lo expuesto, considerando que el estilo con autoridad o restrictivo disminuía la posibilidad de VFP en determinados hijos, matizando sin embargo que el mismo no vaya acompañado de castigos corporales graves (Aroca, 2010; Brezina, 1999; Cottrell y Monk, 2004; Nardone et al., 2003; Ulman y Strauss, 2003).

En la misma línea, Villar, Luengo, Gómez y Romero (2003) advierten que un estilo educativo “con autoridad” tiene un carácter protector ante los problemas de conductas antisociales en los hijos. Y en similares supuestos, se cita justo al contrario, que el estilo permisivo puede ser- junto al coercitivo y/o negligente) influyente en la aparición de la violencia ascendente (Agnew y Huguley, 1989; Brezina, 1999; Cottrell y Monk, 2004; Ibabe et al , 2007 ; Laurent y Derry, 1999 ; Omer, 2004 ; Romero et al. 2005) .

Y por último, resulta tremendamente relevante destacar en las contradicciones de estilos educativos por parte de los progenitores. La no coincidencia de los mismos procede a convertirse también en factor de riesgo a considerar, frente a futuras acciones violentas por parte de los hijos (Agnew y Huguley, 1989; Bailín *et al*, 2007; Cottrell y Monk, 2004; Rechea y Cuervo, 2009; Romero *et al*; 2005; Ibabe *et al*. 2007).

2.2. Consumo de tóxicos.

Tanto el propio fenómeno de la VFP como otros comportamientos asociados a la conducta delictiva provienen de un carácter multifactorial, siendo ésta en la mayoría de las ocasiones el resultado de interacciones dinámicas entre diversas variables. En el caso



de las personas menores de edad, dichas variables se acentúan dado el proceso evolutivo- aún inmersos- en el que se hallan los jóvenes. Una de las variables que más ha recibido atención ha sido el consumo de drogas por parte de los jóvenes y su recíproca influencia sobre la llamada conducta antisocial o desviada. De esta manera, la amplia literatura científica muestra que droga y delincuencia aparecen frecuentemente asociados, siendo pues una práctica habitual entre los menores infractores el consumo de distintos tipos de sustancias (Contreras et al, 2012; Muñoz et al, 2002; San Juan et al, 2009).

Puede resultar obvio que el consumo de tóxicos- en referencia a drogas o alcohol- sea determinante para la aparición de conductas violentas en el seno familiar. El susodicho consumo es determinante no tanto por su consumo en sí mismo, sino por las consecuencias generadas de éste como la dependencia o la búsqueda insaciable de recursos económicos para ello. Cuando la autoridad parental – alertada por ello- niega taxativamente una ponderación económica para tales fines, la frustración y la escasa asertividad ante “el no” de jóvenes resultan determinantes para la aparición de conductas propias del maltrato filio-parental al cual nos referimos.

Si bien resulta difícil establecer de forma contundente una vinculación entre consumo y agresión filio-parental, sí que parece evidente una relación existente entre ambas al menos en cuanto a las conductas de riesgo *versus* factores de protección en torno al binomio adolescencia-consumo de drogas se refiere. Al menos de ello se desprende las investigaciones consultadas, ya que aparece como un factor común en lo que a variables individuales se refiere (Ibabe *et al.*, 2007; Pagani *et.al.*2004; Romero *et al.*, 2005; Sempere *et al.*, 2006)

2.3. Variables psicológicas :

Las variables psicológicas, presentadas como factores de riesgo en jóvenes agresores por VFP, deben ser analizadas de forma individual a fin de intervenir y evitar futuras agresiones de forma reincidente. Ahora bien, en sucesivas líneas sí que se recogerán – de forma global- algunas de las variables psicológicas surgidas en el fenómeno como conjunto, halladas en la mayoría de la literatura especializada consultada.



De esta manera, la mayoría de fuentes sugieren la presencia de trastornos psicológicos (fundamentalmente de la personalidad) o psiquiátricos (Agustina y Romero, 2010; Cotrell y Monk, 2004, Garrido, 2005, Omer, 2004, Pereira y Bertino, 2009, Perez y Pereira, 2006; Urra, 2006). Garrido (2005) por su parte describe la situación que caracteriza a este tipo de jóvenes como el *síndrome del emperador*, donde considera que de forma abundante, la gran parte de estos chicos tiene un *trastorno antisocial de la personalidad o psicopatía*. Añade el autor, que se observan en éstos las mismas carencias significativas en la incapacidad para procesar emociones, tendencia a manipular a los progenitores y un fuerte déficit o ausencia de empatía o sentimientos de culpa. Dicha psicopatía o trastorno se estaría engendrando durante la niñez y aparecería de forma paulatina a lo largo de la adolescencia, culminando ésta en la agresión filio-parental.

Urra (2006) a su vez incide en la educación temprana de los niños y como su incidencia podrá establecer unas determinadas características particulares del joven agresor. En este sentido incide en que la mayoría contiene un marcado hedonismo-nihilismo, en donde el no cumplimiento de sus exigencias supone el inicio de altercados que acaban en agresión intrafamiliar. También el autor observa otras tipologías de joven agresor, como la relación patológica de amor/odio entre el madre e hijo/a, o el del joven cuyas agresiones proceden de una violencia aprendida como aprendizaje vicario desde la observación, bien porque el padre ha agredido previamente a la madre o como efecto boomerang por haber sufrido algún tipo de maltrato parento-filial a lo largo de su niñez.

Como sugieren Aroca y Alba (2012) , atendiendo a las referencias anteriormente citadas, hallan dos grupos de variables psicológicas que de forma global podrían aglutinar los factores de riesgo de la conducta violenta-filial : En un primer grupo obtendríamos variables como la impulsividad, la falta de empatía, el fuerte temperamento o la emocionalidad negativa , mientras que en un segundo hallaríamos trastornos de conducta como el de atención con hiperactividad (TDA-H), el trastorno negativista –desafiante (TND) y el trastorno disocial (TD) .

No obstante, insistimos, la aparición de alguna de estas variables no conduce de forma taxativa a la aparición de agresiones filio-parentales en el ámbito intrafamiliar, sino que



la conjugación de éstas u otras (véase el resto de variables individuales, sociales o familiares) configuran en su conjunto el fenómeno de la VFP, de manera que queda latente el carácter multifactorial del mismo.

3. La VFP: ¿Un subtipo de violencia de género?

En consonancia con el título del presente artículo, a continuación enfatizaremos en la figura de la víctima del fenómeno de la VFP. Los propios datos de la literatura científica internacional consultada nos revelan casi en su totalidad, que las madres suelen ser las víctimas más violentadas por parte de sus hijos (Bobic, 2002; Brezina, 1999; Cottrel y Monk, 2004; Gallagher, 2004; Pagani *et al.*, 2003).

También en nuestro país, los recientes estudios realizados (Aroca, 2010; Asociación Altea, 2008; Calvete, Orue y Sampedro, 2011; Ibabe, Jaureguizar y Díaz, 2007; Rechea, Fernández y Cuervo, 2008; Romero, Melero, Cánovas y Antolín, 2005; Sempere, Losa Del Pozo, Pérez, Esteve y Cerdà, 2007) vienen a confirmar lo expuesto en líneas predecesoras tal y como se muestra en la tabla 1. Del mismo modo, destacar además que los estudios recogen una muestra poblacional desde el ámbito legal, es decir, la víctima reside en su totalidad en la figura materna cuando el agresor ya ha sido denunciado y/o tiene abierto un expediente judicial por alguna acción *propia* de VFP.

Tabla 1. La madre como principal víctima en la VFP en la literatura científica española.

Autores del estudio	Año	% de la figura de la madre como víctima
Romero <i>et al.</i>	2005	87.8%
Ibabe, I.	2007	90%
Rechea <i>et al.</i>	2008	89.8
Altea España	2008	57 %
Ibabe <i>et al.</i>	2009	80 %

Fuente: Elaboración propia

Como queda reflejado en la tabla 1, la figura de la víctima reside en la progenitora, que en el caso del estudio presentado por Ibabe *et al.* (2007), resulta más llamativo puesto que ambos padres estén presentes en el núcleo familiar. En el resto de porcentajes la figura de la madre se rige como principal cuidadora en el caso de las familias

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

monoparentales, bien por proceder de parejas separadas / divorciadas, bien por la ausencia del progenitor de forma indeleble.

4. Discusión

¿Cuáles son las causas por las que la figura de la víctima en el fenómeno de la VFP reside en la madre?

En primer lugar, un factor esencial juega la composición de la estructura familiar. Los estudios detallan la prevalencia de la estructura monoparental (Gallagher, 2008; Ibabe *et al.*, 2007; Pagani *et al.*, 2003; Romero *et al.*, 2005) sobre otras estructuras familiares (familias nucleares, reconstituidas, convivencia con familia extensa etc...). De hecho, la estructura monoparental es considerada como factor de riesgo donde se da con frecuencia acciones propias de la VFP de acuerdo a las definiciones anteriormente expuestas.

La principal ontología que responda a la prevalencia de la madre como principal víctima, reside en que ésta es la principal cuidadora – e incluso a veces la única- y responsable de la educación de los hijos, lo cual comportará con mayor probabilidad la aparición de enfrentamientos con ellos especialmente en el periodo de la adolescencia. No podemos obviar en consonancia con Aroca, Lorenzo, y Miró-Pérez (2014) que las familias monoparentales están casi en su totalidad encabezadas por las madres.

Nuestra revisión bibliográfica nos obliga a reflexionar sobre la contundencia con la cual todos los estudios consultados coinciden sobre la figura de la víctima en el fenómeno de la VFP:

En primer lugar, es imperante la necesaria reflexión sobre la percepción en torno a la mujer que parece que perdura aún en la actualidad, donde según datos consultados, los hijos podrían tender a percibir a la figura femenina como débil y con un poder reducido en comparación a la figura del padre. Sazonamos esto dado que la figura de la víctima no reside tan sólo en la madre cuando ésta es la cabeza visible de las familias monoparentales estudiadas, sino que teniendo la posibilidad de agredir a ambos



progenitores por igual en el mismo núcleo familiar, lo hacen en el 100 % de los casos contra la madre según el estudio de Ibabe *et al.* (2007).

En consonancia con ello, destacar cómo- quizás en una excelsa *democratización* de las familias- revierten los roles y la jerarquía familiar. La mayoría de estudios coinciden en la ausencia de una estructura jerárquica paterno-filial que conduzca a una claridad en cuanto al establecimiento de límites y normas dentro de la estructura familiar (Pérez y Pereira, 2006) que coincide a su vez con la prevalencia en las investigaciones consultadas de estilos educativos confusos e incoherentes. Teniendo en cuenta a la familia como principal agente socializador que transmita valores en el niño- futuro adolescente- consideraremos la disfuncionalidad del estilo educativo de las familias como un factor de riesgo clave en las agresiones filio-parentales. En consonancia con Ibabe *et al.* (2007) el concepto de poder en los hijos de estas familias con estilos educativos incoherentes no hace sino fortalecer la percepción por parte de los hijos de que sus conductas temerarias causen miedo en sus progenitores.

Es en la etapa adolescente donde el grupo de iguales adquiere mayor fuerza en torno a los agentes socializadores que inciden en el desarrollo psicosocial de los mismos; no es de extrañar por tanto, que la jerarquía revertida a la que aludíamos con anterioridad, adquiera una confusa autoridad en el joven a fin de alcanzar sus objetivos (mayor control del tiempo de ocio, dinero, utilización de las nuevas tecnologías etc...) mediante la instrumentalización de la violencia. Del mismo modo, la figura de la madre recordemos, se ve doblemente afectada, ya que la dificultad de conciliar tareas laborales con el tiempo y cuidado de los hijos puede proporcionar una supervisión parental ineficaz en el desarrollo evolutivo de los mismos.

En similares parámetros se pronuncian García de Galdeano y González Llopez (2007), quien aludiendo a Gallagher (2004), reúnen una serie de condiciones por la cual las mujeres son más vulnerables en esta tipología de violencia intrafamiliar:

- Las madres suelen ser físicamente menos fuertes que los padres, y tienden por tanto a no devolver los golpes.

- Es más fácil que los adolescentes convivan con madres solteras que con padres solteros. La soledad en la educación de los hijos las hace más vulnerables a este tipo de violencia.
- Del mismo modo suelen pasar más tiempo con los hijos cumpliendo el rol de cuidadoras. Ello les otorga más responsabilidad en la educación de sus hijos y con frecuencia se sienten culpables en las malas conductas realizadas por éstos, con lo cual pueden quedarse atrapadas en la relación.
- Las mujeres tienden a haber sufrido en su pasado más situaciones de abuso que los hombres.
- Existen aún prejuicios sociales en torno a la relación de superioridad de un hombre sobre la mujer.

En síntesis, los sucesivos cambios en la estructura familiar y sobre todo en las dinámicas relacionales entre progenitores e hijos, apuntan en un mayor incremento de agresiones intrafamiliares perpetradas por jóvenes menores de edad. Tal y como se ha corroborado, los datos de las principales investigaciones internacionales y nacionales revelan que la principal víctima reside en la figura materna. En muchos casos se trata de una violencia bi-direccional en tanto en cuanto los estudios revelan que un estilo educativo negligente y/o autoritario en la primera infancia puede ser un factor de riesgo para la producción de futuras agresiones filio-parentales.

Igualmente revelador es la incoherencia a la hora de establecer normas, pautas y límites en las dinámicas relaciones entre progenitores e hijos así como la elevada incidencia de casos de VFP en la figura de la madre cuando ésta es la principal cuidadora, o séase, la cabeza visible de la familia mono nuclear. Empero, no debemos obviar la transmisión de valores socioeducativos que engendren percepciones ancladas en el pasado desde una perspectiva de género, que de forma fehaciente nos lleve a la conclusión de que la VFP es un subtipo de violencia de género. Si bien no está probada la exposición de la violencia doméstica como factor transmisor en la *futura* VFP, la naturalidad de las acciones machistas puede ser un efecto socializador de manera que nuestros jóvenes naturalicen la violencia del hombre sobre la mujer tal y como reflejan los principales estudios sobre la VFP y que a su vez se reflejen de forma transversal en otros escenarios



socializadores de nuestros jóvenes como la relación entre el grupo de iguales o desde el ámbito educativo.

La complejidad para abordar la emergencia de la VFP en la actualidad requiere obligatoriamente un trabajo en red para prevenir esta tipología de maltrato intrafamiliar. Requiere adoptar la mayor de las perspectivas dado que, como se ha reflejado, existen múltiples variables (familiares, psicológicas, individuales etc) para reducir o paliar los efectos del fenómeno en cuestión. Se sugiere por tanto, dotar al mismo de una respuesta multidisciplinar donde obtenga un ferviente protagonismo las intervenciones desde el ámbito de prevención hacia madres y padres, mediante el incremento de factores de protección y la dotación de herramientas para un coherente ejercicio parental y educativo en el seno intrafamiliar.

Ello permitiría a nuestro juicio reducir, a los casos más graves la intervención jurídica-penal para tratar un fenómeno cuya raíz reside fundamentalmente, en la perversión del vínculo afectivo entre madres, padres e hijos, mediante el empoderamiento y la autoestima parental a fin de reducir la conflictividad de las –siempre existentes– relaciones filio-parentales.

Bibliografía:

- Agnew, R. y Huguley, S. (1989) *Adolescent violence toward parents*. Journal of Marriage and the Family, 51, 699-711.
- Agustina, J. y Romero, F. (2010). “Violencia de hijos contra padres”. En *Violencia intrafamiliar. Raíces, Factores y formas de violencia en el hogar*. (2010). Barcelona: Edisofer.
- Asociación Altea-España (2008). *Proyecto: Violence Intrafamiliale: Mineurs qui agressent leurs parents*. Recuperado en <http://www.altea-europa.org>
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Aroca, C., Cánovas, P. y Robles, J.L. (2012). *Características de las familias que sufren Violencia Filio-parental: un estudio de revisión*. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 (2), 231-254
- Aroca, C., Lorenzo-Moledo, M. y Miró-Pérez, C. (2014): *Violencia Filio-parental: un análisis de sus claves*. *Anales de Psicología*, Vol. 30 (1) Enero, 157-170.



- Aroca, C. y Robles, J.L. (2012). *La Violencia filio-parental en hijos e hijas con rasgos de psicopatía*. Revista Criminología y Justicia, 3, 25-44.
- Bailín, C., Tobeña, R. y Sarasa, M^a D. (2007). *Menores que agreden a sus padres: resultados de la revisión bibliográfica*. Revista de Psicología General y Aplicada, Vol. 60 (1-2), 135-148.
- Bobic, N. (2002). *Adolescent violence toward parents: Myths and realities*. Marrickville. NSW. Rosemount Youth & Family Services, 1-25.
- Brezina, T. (1999) *Teenage violence toward parents as an adaptation to family strain. Evidence from national survey of male adolescents*. Youth & Society, 416-444.
- Browne, K. y Hamilton, C. (1998). *Physical Violence between young adults and their parents: associations with a history of child maltreatment*. Journal of Family Violence. Vol 13 (1), 59-79.
- Calvete, E., Orue, I. y Sampedro, R. (2011). *Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales*. Infancia y adolescencia. Journal for the study of Education and Development. Vol. 34 (3), 349-363.
- Chinchilla, M^a. J., Gascón, E., García, J. y Otero, M. (2005). *Un fenómeno emergente: Cuando el menor descendiente es el agresor*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Coloma, J. (1993). "Estilos educativos paternos". En Quintana Cabanas, J.M. (coord.): *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, 45-58.
- Contreras, L., Molina, V. y Cano, M^aC. (2012). *Consumo de drogas en adolescentes con conductas infractoras: análisis de variables psicosociales implicadas*. Revista Adicciones. 2012. Vol 24 (1), 31-38.
- Cornell, C. y Gelles, R. (1982) *Adolescent to parent violence*. Urban Social change Review. Vol. 15 (1), 8-14.
- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children*. Canada: The family Violence Prevention Unit Health.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). *Adolescent to parent abuse. A qualitative over-view of common themes*. Journal of Family Issues. Vol. 25. (8), 1072-1095.
- Gallagher, E. (2004). *Youth who victimize their parents*. Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 25 (2), 94-105.
- Gallagher, E. (2008). *Children's violence to parents: a critical literature review*. Master thesis Monash University.
- García de Galdeano, M.P. y González, M.T. (2007). [Madres agredidas por sus hijos. Guía de recomendaciones prácticas para profesionales](#). Guía subvencionada por el Área de políticas de género de la Diputación Foral de Bizkaia.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos*. Barcelona: Ariel.



- Harbin, H. y Madden, D. (1979). *Battered parents: a new syndrome*. American Journal of Psychiatry, 136 (10), 1288-1291.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2007). *Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres*. Vitoria-Gazteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. y Díaz, O. (2009). *Adolescent violence against parents: is it a consequence of gender inequality?* The European journal of psychology applied to legal context, Vol. 1 (1), 3-24.
- Kratkoski, P. (1985). *Youth violence directed toward significant others*. Journal of Adolescence, 8, 145-157.
- Laurent, A. y Derry, A. (1999). *Violence of French adolescent toward their parents*. Journal of Adolescent Health, 25 (1), 21-26.
- Marcelli, D. (2002). *Enfant tyrans et violents*. Bulletin de l'Academie Nationale de Médecine, 186 (6), 991-999.
- Muñoz, M.J., Graña, J.L., Peña, M.E. y Andreu, J.M. (2002). *Influencia de la conducta antisocial en el consumo de drogas ilegales en población adolescente*. Adicciones, 14, 313-320.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder
- Omer, H. (2004). *Nonviolent Resistance. A New Approach to Violent and Self-Destructive Children*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pagani, L.S., Larocque, D., Vitaro, F. y Tremblay, R.E. (2003). *Verbal and physical abuse toward mothers: The role of family configuration, environment, and coping strategies*. Journal of Youth and Adolescence, 32 (3), 215-223.
- Paulson, M., Coombs, R.H. y Landsverk, J. (1990). *Youth who physically assault their parents*. Journal of Family Violence, 5 (2), 121-133.
- Peek, C.W., Fischer, J.L. y Kidwell, J.S. (1985). *Teenage violence toward parents: a neglected dimension of Family violence*. Journal of Marriage and the Family, 47 (4), 1051- 1058.
- Pérez, T. y Pereira, R. (2006). *Violencia filio-parental: un fenómeno emergente*. Introducción. Revista Mosaico, 36, 1-3.
- Pereira, R. (2006). *Violencia filio-parental: un fenómeno emergente*. Revista Mosaico, 36, 8-9.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). *Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental*. Redes: Revista de psicoterapia relacional e intervenciones sociales, 21, 69-90.
- Pérez, P.M^a y Cánovas, P. (1996). "Valores y estilos familiares de educación". En Pérez, P.M^a, Cánovas, P., Alonso, T., Avellanosa, I. y Vidal, M. *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid: Fundación Santa María, 113-157.



- Rechea, C., Fernández, E. y Cuervo A. L. (2008). *Menores agresores en el ámbito familiar*. Centro de Investigación en Criminología. Informe 15, 1-80.
- Robinson, P.W., Davidson, L.J. y Drobot, M.E. (2004). *Parent abuse on the rise: a historical review*. American Association of Behavioral Social Science Online Journal, (revista electrónica), 58-67.
- Romero, F., Melero, A., Canovas, C. y Antolín, M. (2005). *La violencia dels joves a la família: Una aproximació als menors denunciats pels seus pares*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.
- San Juan, D., Ocáriz, E. y Germán, I. (2009). *Menores infractores y consumo de drogas: Perfil psicosocial y delictivo*. Revista Criminalidad, 51, 147-162.
- Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. New York: Atheneum.
- Sempere, M., Losa Del Pozo, B., Pérez, M., Esteve, G. y Cerdà, M. (2007). *Estudi qualitatiu de menors i joves amb mesures d'internament per delictes de violència intrafamiliar*. Justícia i Societat, 28, 196-321.
- Strauss, (1979). *Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics scales (CTS)*. Journal of Marriage and the Family, 41 (1), 75-88.
- Ulman, A. y Straus, M. (2003). Violence by children against mothers in relation to violence between parents and corporal punishment by parents. *Journal of Comparative Family Studies*, 34, 41-60.
- Urra, J. (2006). *El pequeño dictador*. Madrid: La esfera de los libros.
- Villar, P., Luengo, M^a A., Gómez, J.A. y Romero, E. (2003). Una propuesta de evaluación de variables familiares en la prevención de la conducta problema en la adolescencia. *Psicothema*, 15 (4), 581-588.



MUJERES Y MERCADO LABORAL EN LA ACTUALIDAD, UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: GENÉRICAMENTE EMPOBRECIDAS, PATRIARCALMENTE DESIGUALES

Sergio Buedo Martínez, Educador Social y Antropólogo Aplicado

64

Resumen

A lo largo de las últimas décadas estamos viviendo cambios significativos, en lo sustancial a las relaciones genéricas y al empleo. Partiendo de la premisa, de que supuestamente están comenzando a cambiar las situaciones de desigualdad en materia de género, hemos de emprender un análisis de la realidad social en España, a partir del siglo XX, hasta en la actualidad, a fin de comprender las diferencias entre sexos y géneros, acentuadas en el mercado laboral, y que han provocado una desigualdad inaceptable que como profesionales del ámbito social, hemos de intentar cambiar. Este trabajo, trata de realizar un análisis crítico acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres en el Trabajo, tratando de hacer propuestas al cambio sobre las situaciones detectadas.

Palabras Claves: Empleo, Mujeres, Hombres, Empoderamiento, Educación Social, Género, Alternativas.

Abstract

Over recent decades we are experiencing significant changes in substance to gender relations and employment, based on the premise that they are beginning to change situations of gender inequality, we must undertake an analysis of the social reality in Spain, from the twentieth century until today, to understand the differences between sexes and genders, accentuated in the work market, and which have caused, and continue to, unacceptable inequality, and as social professionals, we are trying to change. This paper tries to do a critic analysis over the inequalities between men and women at work, trying to propose different alternatives for change the situations detected.

Key words: Employment, Women, Man, Empowerment, Social Education, Gender, Alternatives.

Fecha de recepción: 02-03-2015.

Fecha de aceptación: 27-06-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Desigualdad genérica en el mercado de trabajo a partir del siglo XX.

Para comprender el proceso de invisibilización, que ha vivido (y que sigue viviendo), la mujer a lo largo de las últimas décadas, hemos de realizar un análisis socio-crítico sobre proceso laboral acontecido en España desde inicios del siglo XX, e intentar dilucidar los aspectos relativos a la invisibilización, y diferencia en torno a cuestiones de género, a partir de la interpretación de la fenomenología del Trabajo y ejemplos acontecidos en España.

El análisis genérico intenta entender lo masculino y lo femenino en diferentes contextos o condiciones sociales, así como en situaciones contextuales. Entendiendo que las mujeres y hombres no son colectivos o grupos. Todos los individuos son sujetos de análisis bajo esta perspectiva, debido a que comprende el proceso histórico desde una perspectiva de género, que a partir de la cual, podemos proceder a entender el resto de aspectos fundamentales para la convivencia en sociedad (economía, política, estructura social...). Marcela Lagarde, partiendo de su obra *Género y feminismo*, analiza esta perspectiva, desde el análisis que supone estudiar a las mujeres y a los hombres como sujetos históricos, contruidos socialmente (Lagarde, 2001). Estudiando las relaciones de producción y de reproducción social como espacios de construcción de género.

Lo relevante en este trabajo, será el análisis de las relaciones sociales intergenéricas (entre diferentes sexos) e intragenéricas (entre el mismo sexo), dentro de un mismo ámbito, y realizando una misma función (Lagarde, 2001). Dicha revisión, estudia las relaciones en torno a esas construcciones socioculturales de lo masculino y lo femenino; Maquieira¹ y Martín Casares², estudian las diferencias de la socialización del género, por medio de marcados componentes del género, que dan como resultado una forma de comportamiento hegemónica, tanto por parte de los hombres, como de las mujeres, viéndose así limitados y adoctrinados en lo que a su forma de *ser natural* respecta.

1 Componentes del género según Virginia Maquieira D'Angelo (2001): división del trabajo, normas sociales, ideología de género, identidad de género, instituciones y organizaciones sociales, atribuciones de género, símbolos y metáforas y prestigio.

2 Componentes del género desde los roles: la estratificación y los estereotipos del género (Cultura, mitos y Estereotipos sexuales). Como aclararía Aurelia Martín Casares (2000).



Al inicio del siglo XX, comienzan a vislumbrarse los primeros esbozos de la división salarial y laboral en función de los estereotipos en la sociedad moderna. En el momento de la mecanización, se da paso a la abolición del trabajo manual (donde la “delicadeza” de las mujeres era un bien preciado), las habilidades femeninas, por lo que establecidas las máquinas, se volvía a recurrir al sesgo machista, y eran los hombres quienes volvían a realizar estas labores, aunque estas fueran en empresas de textil o confección, el simple hecho de ser quienes llevaban las máquinas (o es su defecto, los que dirigían a aquellas que llevaban las máquinas) asumiendo un estatus y rol de prestigio ante las mujeres en la misma situación (Soto, 1997).

En 1890, una de cada 19 mujeres trabajaba como criada, durante la guerra, se triplicaron estas cifras, sumando a esto que la situación bélica, obligaba a estas mujeres a trabajar en la construcción y elaboración de materiales de guerra, sean cual fuere el objetivo de los mismos, mientras que los hombres se iban al frente, destacando ese rol de protectores (Bucklew, 2013).

A partir de 1960 la mujer comenzaba a ejercer tareas de Administración, donde no tenían autoridad ni poder alguno. Unido a la política reproductiva para favorecer el modelo de *reproducción* del franquismo, donde las mujeres eran adoctrinadas y doblegadas al ámbito privado, al hogar. Existe entonces una sistematización de la procreación, reproducción y por ende, una imposibilidad de producción, al ser quienes tienen atribuidas tradicional e injustamente los roles de cuidadoras y reproductoras de los sucesores, han tenido menor capacidad para ser sujetos de producción en la sociedad, al margen de las tareas machistamente atribuidas.

Es a partir de la década de los 70, donde comienza a hablarse, tras los informes que comenzaban a dilucidar, que las mujeres se encontraban en situación de desventaja económica progresiva, en comparación con la posición masculina. A este fenómeno, se le denominó “feminización de la pobreza” y que surgía, ante la oleada de estudios e investigaciones que ofrecían como resultados, un aumento considerable de las mujeres que se acercaban a ese umbral de pobreza tan estudiado desde diversas disciplinas (antropología del desarrollo/urbana, Sociología de la pobreza, Psicología social o Economía aplicada). Comprobando así que las mujeres, comenzaban a tener más



incidencia en la tasa de pobreza que los hombres. Lo que nos plantea la duda, primero, de porqué surgen estos dramáticos hechos, y segundo, el análisis bajo la perspectiva de género para dilucidar los ápices paradigmáticos que en los últimos años ha hecho que se genere ésta *feminización de las causas de la pobreza*, una pobreza que trasciende de los factores como la carencia de bienes materiales, la dignidad o la autonomía personal.

Trataremos de desmigrar los aspectos cualitativos de entre los datos cuantitativos refutados en las diversas investigaciones empíricas y teóricas sobre este terreno, y focalizados en España, ya que para comprender este fenómeno sin generalizar a nivel mundial, tendríamos que aludir al relativismo cultural más puro, investigando cada lugar dentro de sus particularidades sociales, culturales y económico-políticas.

Dilucidamos entonces dentro de ese concepto de nuevos pobres las formas de exclusión genéricas, entendiendo este fenómeno como el hecho de disponer de un empleo o prestaciones sociales, y aun así carecer de recursos suficientes como para poder cubrir sus necesidades, siendo a la vez perjudicados por las cuestiones de género y los marcados estereotipos sociales (Martín Casares, 2000).

Ambiente laboral y división sexual del Trabajo.

Entenderemos que en la actualidad, y en lo referente al ámbito laboral y las condiciones de trabajo función del género, que las mujeres no tienen las mismas posibilidades de acceso al mercado en comparación con la población masculina (Carrasco y Mayordomo, 2001); añadiendo a la vez, el componente genérico de crianza adscrito a la mujer históricamente, que da como resultado que en todavía muchos hogares, no haya una repartición equitativa de las tareas del hogar, por lo que la mujer tiene todavía menos acceso a la libertad y conformidad que los hombres. Debido a los roles sociales que les toca desempeñar a las mujeres y el emparejamiento como causas esenciales (Martínez Torres, 2009).

La producción y reproducción en los roles de las mujeres y los hombres dentro de las familias, es extrapolada posteriormente en la libertad en la toma de decisiones de las mujeres (en este caso pobreza, familias monoparentales femeninas más perjudicadas por esta razón). Si es algo tan importan como la afiliación en muchas ocasiones no es



decidida por voluntad propia en el ámbito social esto restringe las oportunidades de estas mujeres (discapacidad intelectual, pobreza, sectores en exclusión social...).

Se ha de establecer entonces una revisión de la relación producción/reproducción en el ámbito laboral, de cómo nos gustaría que fuese, partiendo de los preceptos que la metodología de la perspectiva de género nos ofrece (división sexual de trabajo, remuneración pormenorizada genérica, trabajo informal y no remunerado de las mujeres). Donde continuamos visualizando como los trabajos relacionados con la fuerza o la rudeza (valores asignados a las masculinidades) siguen siendo encomendados a los hombres, mientras que trabajos relacionados con el cuidado, tareas del hogar (empleos no remunerados) continúan siendo emprendidos por mujeres, representando la situación de desventaja laboral imperante; aunque comenzamos igualmente a ver como el cambio se producirá gracias al incremento de mujeres en el ámbito educativo y de altas cualificaciones.

Ocupados por ocupación (% respecto del total decada sexo)

	2011		2010	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
0. Fuerzas armadas	0,9	0,1	0,9	0,1
1. Dirección de las empresas y de la administración pública	6,3	3,3	9,5	8,2
2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales	13,2	19,4	11,8	17,5
3. Técnicos y profesionales de apoyo	11,8	8,8	11,9	13,6
4. Empleados de tipo administrativo	6,4	14,7	5,7	13,6
5. Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio+L12	15,5	29,9	11,3	25,0
6. Trabajadores cualificados en agricultura y pesca	3,6	1,3	3,6	1,1
7. Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería, excepto operadores	20,6	2,0	21,3	1,9
8. Operadores de instalaciones y maquinaria; montadores	12,5	2,2	13,4	2,5
9. Trabajadores no cualificados	9,2	18,2	10,5	18,5

Fuente: Encuesta de Población Activa. INE

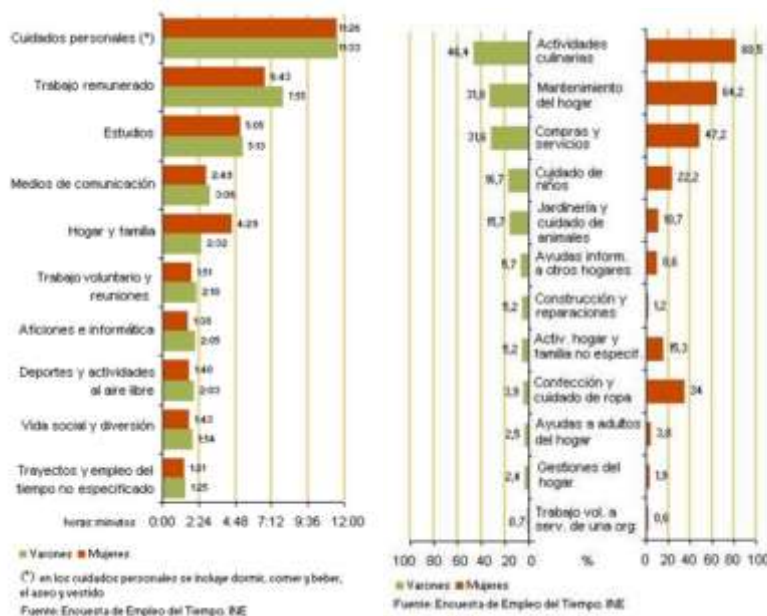
Tabla (1). Fuente: EPA en Informe Mujeres y Hombres 2013. Gobierno de España.

En la distribución de actividades en un día promedio de hombres y mujeres que realizan las actividades consideradas, los varones en conjunto, dedican más tiempo al día a todas las actividades excepto en el conjunto de hogar y familia. Las mujeres dedican en promedio 1 hora y 57 minutos diarios más al conjunto de actividades de hogar y familia que los varones (Informe Mujeres y Hombres, 2013).

El 38,7% de los varones (de 10 y más años) trabaja de forma remunerada y le dedica al trabajo una media diaria de 7 horas y 55 minutos, frente al 28,2% de las mujeres que

dedican al trabajo 6 horas y 43 minutos diarios. El 91,9% de las mujeres (de 10 y más años) realizan tareas domésticas y se ocupan del cuidado de niños, ancianos y personas dependientes durante 4 horas y 29 minutos diarios, frente al 74,7% de los varones que dedican en promedio 2 horas y 32 minutos (Informe Mujeres y Hombres 2013, P. 346).

Lo que nos da a entender que realmente se reproduce en el mercado laboral, la socialización en función del sexo: Masculinidades y Feminidades, (trabajo productivo, remunerado y mediante fuerza bruta, y en contrapartida, el trabajo reproductivo, no remunerado, y del cuidado respectivamente). Pero especialmente en el caso de hogar formado por pareja con hijos, en que la dedicación diaria de la mujer casi duplica la dedicación del varón (4 horas y 37 minutos la mujer, 2 horas 34 minutos el varón), según el mismo informe.



Tablas 2 y 3. Fuente: *Informe Mujeres y Hombres 2013*. Gobierno de España. Recuperado de <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/2014/Mujeresyhombres2013.pdf>

La división sexual del trabajo, es una traba laboral, que ha día de hoy, sigue perpetuándose; cómo podemos observar en las tablas (2 y 3), las mujeres continúan en una situación de desventaja entorno a la situación que les marcaba durante el siglo XX, y es que como podemos observar, en lo referente al hogar y familia, al trabajo remunerado y a las actividades relacionadas con el hogar, o el uso y disfrute del ocio y

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

tiempo libre; nos hacen comprender que la situación acontecida en las últimas décadas, sigue siendo prácticamente la misma que la que nos acontece en la actualidad, a pesar de haber avanzado profusamente en el tema de derechos básicos, lo que sería ya no la igualdad, sino la equidad (entendiendo ésta como igualdad de acceso a oportunidades), sigue estando pormenorizada para las mujeres en relación a los hombres; hecho inaceptable para los tiempos que vivimos. Por otra parte, comenzamos a ver cambios en lo referente al ámbito educativo en lo mujeres,³ siendo este cambio el que marque el futuro de los sistemas sociopolíticos, pues serán ellas, quienes comiencen a cambiar estos paradigmas.⁴

Mujeres y empleo en la actualidad

“El trabajo refleja qué modelo de sociedad estamos alimentando, defendiendo o por el que nos estamos dejando arrastrar, con distintos niveles de conciencia”
(Castillo, 2013:47).

Los datos que acontecemos en las últimas encuestas e informes, nos ofrecen con facilidad, los aspectos de incidencia y de vulnerabilidad de los diferentes géneros, visualizando por ejemplo la diferenciación de género, apreciada en función de los ámbitos laborales (construcción y socialización de masculinidades y feminización); partiendo del supuesto de que las masculinidades y las estructuras de género son socialmente construidas y culturalmente adoctrinadas (Kimmel, 1998; citado en Bonino, 2001), es decir, que durante un histórico proceso progresivo, se han inculcado valores que han condicionado a mujeres y hombres, a trabajar en diferentes ámbitos, los cuales estaban completamente condicionados, por unos estereotipos y unos sesgos sexistas y machistas.

No sólo la feminización es un fenómeno de roles que perpetúa ésta exclusión, la masculinidad hegemónica, que como tal, impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los hombres (Bonino, 2001), es otro factor, que al igual que uno condicionaba a las mujeres a

3 Véase <http://noticias.universia.hn/en-portada/noticia/2013/07/11/1035994/educacion-tiene-cara-mujer.html>

4 Para ampliar información al respecto, véase <http://www.ciss.net/el-potencial-economico-de-la-mujer/>



trabajar desde el cuidado, éste último condicionaba a los hombres a trabajar desde la fuerza bruta y la precariedad. Y ya no sólo eso, sino que el sistema parental y relacional de estas personas, resultaban condicionante a la hora de acceder a un empleo y de ascender en la movilidad social.

Si visualizamos el progresivo aumento de esperanza de vida,⁵ a sabiendas que esta misma aumenta en proporción a la calidad de vida que un país ofrece a sus ciudadanos, hemos de cuestionarnos como sobreviviremos ante estas preocupantes situaciones de *precarización*. Más aun comprendiendo que el sistema en el que funcionamos, continua segregando y diferenciando entre géneros, sexos, etnias, generaciones y estratificación social, a la hora de ofrecer oportunidades de acceso al mercado laboral, y por ende al sistema socioeconómico predominante.

A pesar de haber igualado e incluso superado el nivel educativo de los hombres, las mujeres siguen estando sobrerrepresentadas en empleos de menor remuneración y baja productividad. El empleo doméstico, un refugio en tiempos de crisis, es un ejemplo de ello. Especialmente segregados están también todos los sectores destinados al cuidado de otras personas, como la educación, la sanidad, los servicios sociales o las amas de casa. El concepto de Trabajo, como construcción sociocultural, ha de pasar por una reconceptualización (a través de símbolos, políticas y actualizaciones de los valores desfasados), ajeno a las lógicas heteropatriarcales y neoliberales dominantes, desvinculando el concepto de éxito al trabajo, siendo así sometidas todas las personas que no puedan desempeñar labores “útiles” para la sociedad.⁶

La segregación laboral sigue aumentando.

Existe un conjunto complejo y a menudo interrelacionado de factores que originan la brecha salarial de género. A la valoración de las competencias laborales hay que unir *la segregación* del mercado de trabajo con diferente representación de hombres y mujeres

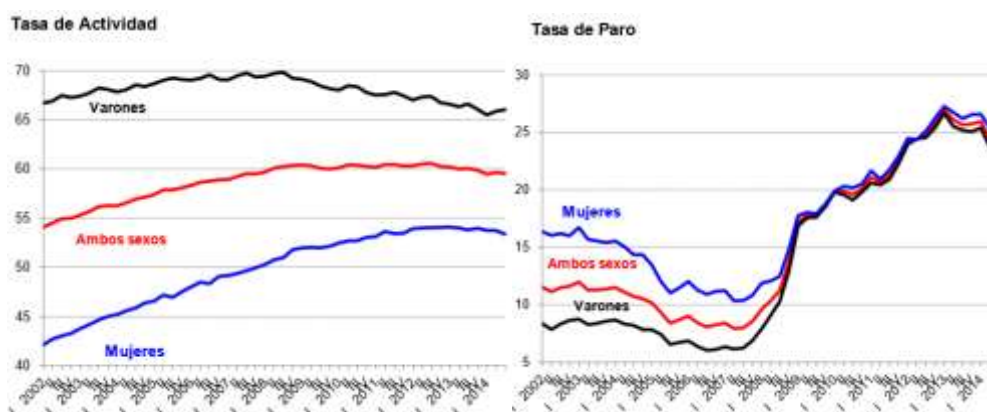
5 Consultar Esperanza de Vida en España, Instituto Nacional de Estadística 2014. En http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259926380048&p=1254735110672&p_agename=ProductosYServicios/PYSLayout

6 Siguiendo los paradigmas “neoutilitaristas” de producción-consumo que caracterizan la época actual; donde todas aquellas personas que no sean capaces, o bien de producir bienes, o bien de consumirlos, resultarían improductivas para el sistema financiero neoliberal, individualista y meritocrático vigente.



en los distintos sectores económicos, las características de la oferta de empleo femenino, la participación en el trabajo a tiempo parcial y los mecanismos establecidos de retribuciones salariales (Mujeres y Hombres 2014:90).

Según el informe, la segregación laboral que aún persiste en el mercado español explica cómo el género sigue siendo un factor desencadenante de la discriminación y la vulnerabilidad de las mujeres en el trabajo frente a los hombres (Muñoz & García, 2003). Mujeres y hombres desigualmente asignados en los mercados de trabajo, en función de cuestiones genéricas o sexuales, y no en función de las aptitudes y competencias que han de requerir determinados puestos; lo que nos da a entender en buena medida, los datos de diversos estudios que certifican que las mujeres quedan situadas en una posición peyorativa con respecto a los varones, hecho incrementado en este país, sobre todo si conocemos la historia reciente del mismo. En el año 2000, la tasa de ocupación femenina era en España de 40'3%, mientras la media Europea era 13'5 puntos superior (Eurostat 2002, en Informe Mujeres y Hombres 2010). Pudiendo visualizar como son las mujeres quienes a día de hoy siguen realizando la mayoría de tareas del hogar y por ende el trabajo doméstico.



Tablas 4 y 5: Informe Trimestral EPA, CLM IT V, tercer trimestre 2014. Recuperado el 26/06/2015, en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0314.pdf>

La tasa de actividad y paro de los últimos trimestres, nos vienen a explicar, como en lo referente al paro, mujeres y hombres se encuentran en prácticamente la misma situación, pero analizando la historia reciente, y haciendo hincapié en el estallido de la burbuja inmobiliaria, y la consecuente destrucción de empleo que contrajo, sobre todo de

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

empleo masculino, ya que las eran los varones quienes realizaban estos trabajos, cumpliendo a la vez el sesgo heteropatriarcal,⁷ mediante la fuerza bruta; la “burbuja estalló”, y el empleo disminuyó considerablemente, situándose prácticamente al mismo nivel que el de las mujeres. No estamos encaminados entonces, observando nuestro modelo de Trabajo a una sociedad integradora, sino a una sociedad deshumanizadora y que educa y alimenta un sistema heteropatriarcal hegemónico.

Así mismo, la *segregación ocupacional* (Muñoz & García, 2003) es uno de los aspectos que más han de preocuparnos, pues a día de hoy, se sigue perdurando en las mujeres: tanto horizontalmente, a la hora de acceder a un puesto de trabajo, donde predominan los hombres, por esos mismos estereotipos masculinizados antes nombrados, y que relega a la mujer a un segundo plano de desventaja (como en el caso de la *Construcción*, antes nombrado); a la vez, visualizamos en una inmensa mayoría de casos, la imposibilidad de las mujeres a ascender y llegar (sin una excelsa dificultad) a puestos de poder o prestigio, pudiendo ascender en la movilidad social.⁸

Por último, en lo relativo a las aficiones y el espacio público:

“Es superior el tiempo diario que los varones ocupados dedican a: vida social y diversión (1 hora 41 minutos los varones, 1 hora y 29 minutos las mujeres), a deportes (1 hora 43 minutos los varones, 1 hora y 31 minutos las mujeres), a aficiones e informática (1 hora y 33 minutos los varones, 1 hora y 16 minutos las mujeres), a medios de comunicación (2 horas y 20 minutos los varones, 2 horas y 2 minutos las mujeres)” (Informe Mujeres y Hombres, 2010, P. 352).

Como podemos observar en la anterior clarificación, “Todo lo hacen ellas”. Las mujeres continúan realizando la mayoría de tarea del hogar, la asignación de los cuidados (Tarea reproductiva/afectiva), y por ende, dispone de menos tiempo físico que los hombres, en lo referente al empleo del tiempo libre y disfrute del ocio (ensalzando el tradicional,

7 Donde ya no sólo influye el patriarcado prominente históricamente, sino que este “mundo dirigido por hombres”, conlleva hoy día a la vez connotaciones sexuales, pues ha de ser “un mundo dirigido por hombres heterosexuales”, cumpliendo una discriminación absoluta, ya no sólo por el género, sino también por la orientación sexual.

8 Este hecho ha sido simbolizado metafóricamente por medio del “techo de cristal”, entendiendo esta situación como la imposibilidad de ascenso de las mujeres en el mercado laboral, debido a factores estructurales, ideológicos e inequitativos, que no están estipulados en el marco legislativo ni normativo, pero que se dan día a día mermando la posibilidad de ascenso de las mujeres en el ámbito laboral.



aunque debería ser caduco, debate sobre los espacios públicos y privados), condicionando su forma de dedicar su tiempo, emplear o dedicarse a sí mismas o acceder a determinadas oportunidades.

Conclusiones y alternativas al cambio desde la Educación Social: el empoderamiento socio-laboral de género.

Como conclusión, y tras el análisis realizado con anterioridad, cabe destacar que continuamos inmersos en una sociedad que a pesar de mostrar avances, continúa fuertemente marcada por el patriarcado, y que a día de hoy, apenas comienza a cambiar esta situación de necesidad e inequidad, pues a pesar de conformar y reactualizar los modelos sociopolíticos, en apariencia, hacia cuotas más humanitarias e igualitarias, seguimos encontrándonos en una realidad, que sesga, diferencia, y trata de diferente manera, a las personas que las componen, en función de la procedencia, nivel académico, sexo o género.

Se han de estructurar mecanismos que faciliten la intervención en este ámbito, fomentando el análisis y la crítica social al sistema patriarcal vigente, utilizando los recursos de coordinación y respuesta social existentes en el ámbito local, evaluando los programas y proyectos actuales a fin de re-enfocarlos desde una perspectiva de género, que contemple los aspectos desintegradores que siguen visibles en la actualidad, en materia de inequidad genérica.⁹

Es un hecho, que en lo referente a calidad de vida, las mujeres siguen teniendo menos oportunidades de mejora y de ascenso en la escala social, y en las situaciones de desventaja o exclusión, son las mujeres quienes salen peor amparadas, y si partimos del supuesto internacional, donde ni si quiera se reconocen unos derechos básicos para las mismas, la situación se tuerce mucho más. La pobreza y exclusión entonces, perjudican en mayor medida a las mujeres que a los hombres, la mayoría de informes de realidad social apuntan en nuestro ámbito nacional; informes como EAPN (2014), FOESSA

9 Apoyándonos en aquellos proyectos y programas vigentes de intervención social, que tratan de igualar progresivamente estos desbarajustes sociales. Para ampliar información, véase: <http://www.inmujer.gob.es/en/areasTematicas/educacion/programas/home.htm>



(2014), Mujeres y Hombres (2010), Informe Igualdad Salarial UGT (2015), o aquellos que realizan las propias asociaciones locales de intervención sociocomunitaria.

Para equiparar progresivamente la igualación salarial entre los hombres y las mujeres, se requería la necesidad de introducir masivamente a las mujeres en el ámbito formativo y educativo (hecho que comienza a visualizarse en la actualidad¹⁰), que nos conducirá al empoderamiento tan necesario para balancear de la situación de inequidad laboral genérica. La Educación es entonces la herramienta más eficaz para erradicar estas desigualdades. Por lo que, el proceso de cambio, marcado por la educación en el empoderamiento personal y colectivo, ha de estar estructurado en un marco normativo, es por ello que se ofrecen a continuación una serie de alternativas al cambio, en lo referente a los paradigmas anteriormente planteados.

- *Ampliación de derechos e implantación de políticas, que erradiquen este sesgo de género en las relaciones laborales.*

Según la teoría del capital humano, en la actualidad, hallaríamos perjuicio en torno a la opción de continuar nuestra formación, entendiendo la misma como una inversión y no como un coste; ya que para Gary Stanley, las personas seguirán estudiando si el valor neto de los costos y de las ventajas es positivo, por lo que, visualizando el panorama nacional, y viendo que ni los trabajos mejor cualificados salen bien amparados en tiempos de recesión económica, las personas realmente se plantean si cabe la posibilidad de la continuidad en los estudios suponga un ascenso conforme a la movilidad social.

En lo referente al gasto social; *España sigue estando muy por debajo de la media de la Unión Europea en lo relativo a gasto social como porcentaje del PIB (20 por 100 en comparación con el 27,3 por 100 de la UE en 2004 (Martínez Torres, 2009).* En la actualidad, según el INE por ejemplo podemos ver como Alemania recalca un gasto social producto del 30% del PIB, mientras España roza el 25%, y casi un 10 % menos

10 Las mujeres y la educación para el cambio <http://www.lavanguardia.com/vida/20100726/53970946670/estudiar-mas-es-la-clave-del-exito-academico-de-las-chicas.html> y <http://www.ultimahora.com/mujeres-deben-estudiar-mas-ganar-como-los-hombres-segun-la-unesco-n770698.html>



que la media Europea (EU 27, en Martínez Torres, 2009). Se ha de tratar este fenómeno desde esta transversalidad, partiendo de la elaboración de *Políticas públicas desde las masculinidades y feminidades* (Guasch, 2009). Tras la realización de dichas políticas, sólo nos quedará acentuar el trabajo comunitario colaborativo dirigido al Empoderamiento colectivo e individual tan nombrado.

Reactualizar los programas de sensibilización de los ciudadanos, e incluso acentuar los mismos, para que las personas a las que lleguen los mimos, sean conscientes del grave problema que supone la discriminación salarial de la mujer y se eliminen los estereotipos y prejuicios que en múltiples ocasiones sirven de justificación de dichas discriminaciones (empoderamiento colectivo), como por ejemplo, el pensamiento de que la mujer no quiere ocupar los puestos de dirección por motivos de conciliación de la vida familiar y laboral. Hasta que la sociedad no elimine sus prejuicios y estereotipos, será bastante difícil que se logren resultados efectivos puesto que conductas discriminatorias serían justificadas.

- *Las Políticas de transparencia.*

Adoptar el principio de transparencia como un elemento fundamental a la hora de luchar contra la discriminación salarial. Transparencia para llegar al conocimiento, paso previo para el empoderamiento personal; pudiendo sacar a la luz todo aspecto relacionado con esta transparencia, en relación con las relaciones laborales genéricas, es decir, tener la posibilidad como ciudadanos, de saber que empresas, asociaciones u organizaciones, han cometido fraudes, discriminaciones de cualquier tipo, o división sexual en el trabajo o diferenciación entorno a los salarios. Tras este conocimiento, podremos elaborar nuevos modelos, definiendo qué trabajos son los que deberían desempeñarse en una sociedad como la que residimos (Castillo, 2013).

Para romper finalmente el esquema de cuidados y tareas reproductivas, se han de comenzar a clasificar los trabajos en función de la contribución social de los mismos, es decir, en lo referente al cuidado de personas dependientes, personas mayores, etc. Si hacemos de estos trabajos, una cultura que justifique que estos trabajos han de ser desarrollados por el Estado, porque beneficia a la comunidad (al igual que en la



recogida de basuras, los centros penitenciarios o los centros de reforma, en relación a la inserción social), romperíamos el esquema impuesto hasta el momento, y que doblega a las mujeres (partiendo de los estereotipos tan nombrados) a realizar dichos trabajos, bajo una cultura del cuidado; si colectivizamos los trabajos de cuidados (crianza, enfermos, cuidado emocional y afectivo...), estos, pasarían a tener un altísimo reconocimiento social (Castillo, 2013).

La irrupción de las *mujeres en el ámbito de la Política*,¹¹ y las *políticas públicas orientadas* a las mujeres y hombres en situaciones de desventaja o vulnerabilidad social en el proceso de empoderamiento personal y social; serán junto a las políticas de igualdad y transparencia, las que posibiliten ese marco legislativo, que consecuentemente, posibilitará el proceso de cambio entre mujeres y hombres hacia la equidad.

- *Desarrollo Socio-Comunitario y Empoderamiento femenino.*

La discriminación de género es una característica política-económica que data con anterioridad, a la entrada al mercado laboral de las mujeres (Muñoz & García, 2003), por lo que es un problema que trasciende del propio mercado laboral, por ejemplo, en materia educativa, acontecemos un panorama mundial, que al igual que en algunos lugares del mundo se sigue prohibiendo que las niñas vayan a la escuela;¹² mientras que en otros países del mundo (en la mayoría en la actualidad) es un hecho indiscutible, y que en algunos casos, supera las expectativas de hace años, cuando visualizamos diversos ejemplos de empoderamiento progresivo (aunque dificultado): la tasa académica entre hombres y mujeres, el inicio de visibilización de mujeres directivas, y el inicio de políticas de igualdad, que aunque en principio simplistas, marcan un comienzo de sensibilización social y empoderamiento colectivo.

11 Información ampliable en: <http://www.unwomen.org/es/news/stories/2011/11/women-leaders-in-economics-and-politics>, hecho más que remarcable en España tras las últimas elecciones autonómicas, donde el “cambio”, tiene rostro de mujer en las principales ciudades, véase <http://www.theguardian.com/world/2015/may/25/spains-indignados-ada-colau-elections-mayor-barcelona>. Consultado el 26/06/2015.

12 Véase grupos en África occidental como *bóokò haram*, que traducido sería el “pecado de la educación occidental”, representando así la blasfemia que supone para ellos, que las mujeres tengan la misma oportunidad que los hombres, sea en la materia que sea, y a sabiendas de que la Educación, será las que “las haga libres”.



Es por ello, que hemos de acuñar unos principios básicos en torno a la conceptualización del *Empoderamiento femenino*, para poder entender y comprender los problemas que todavía viven las mujeres en las relaciones de poder, y de las posibles alternativas de las que podemos hacer mención para menguar esta situación (y erradicar progresivamente la misma); por ello, hemos de aludir a aquellas declaraciones, que nos sirvan de guía o marco para nuestra posterior intervención, de las que a nivel internacional, caben destacar los Principios de la Fundación Calvert,¹³ o los Principios de Empoderamiento para Mujeres (ONU Mujeres).¹⁴

El empoderamiento personal,¹⁵ es un término que ha sido muchas veces rebautizado (Friedmann, Freire, Fetterman, Fromm...), pero a la hora de hablar del Empoderamiento de las mujeres, hacemos alusión, a la necesidad de apoderarse de los conocimientos y herramientas necesarias, para cambiar la situación de inequidad y desigualdad, acontecida entre la diferenciación de género, y división sexual en todo ámbito político, económico y sociolaboral. Ya declaraba Betty Friedman, a través de las oleadas de Feminismo Liberal, y social; que se ha de realzar una visualización del género a través del empoderamiento femenino; como por ejemplo el paradigma de Empoderamiento llevado a la práctica desde Etiopía, dirigido por y para mujeres (Proyecto Acaifeyda, 2014).

Es por ello que basándonos en el principio de acción social, y tras las anteriores premisas mencionadas, se propone estructurar movimientos cívicos socioeducativos, que conformados por profesionales y expertos junto con la propia ciudadanía, se coordinen, denuncien y transformen las desigualdades a nivel local. *“El hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, se lleva a cabo la necesaria mediación del autorreconocimiento que los personaliza y le hace cobrar conciencia, como autores responsables de su propia historia”* (Freire, 1975:21). Estos espacios,

13 Ampliar información en: [Principios del Empoderamiento Fundación Calvert](#).

14 Ampliar información en: [Principios del Empoderamiento de las Mujeres \(ONU Mujeres /UN Women\)](#).

15 Entendiendo este concepto como la adquisición progresiva de las habilidades sociales, personales y comunitarias necesarias para que una persona se “adueñe” de su propia vida, y sea capaz de obtener las herramientas necesarias para salir de las situaciones de precariedad y “empoderarse” de sus propias vidas, pudiendo elegir y decidir qué hacer, no hacerlo por imposiciones socioestructurales.



equipos y movimientos tratarán de llevar a cabo el cumplimiento y la protección de los derechos emergentes nombrados a lo largo de este análisis; funcionando como dispositivos de integración socio-laboral.

Existen ejemplos para poder visualizar mejor estas acciones desde cualquier parte del mundo: desde nuestro país, las asociaciones de amas de casa, supusieron un cambio de mejoría en muchos barrios donde todavía quedaban marcados sesgos machistas, procedentes del franquismo; el inicio de las políticas de igualdad, la denuncia social continúa por parte de hombres y mujeres a lo largo del último siglo, y los proyectos emprendidos bajo el amparo del inicio de un sistema de bienestar,¹⁶ son las que han emprendido la lucha activa por la equidad e igualdad entre hombres y mujeres, que perpetúa una desigualdad ilógica inherente a la condición biológica.

Así como el desarrollo comunitario ejercido en otros países, donde incluso la capacidad participativa ciudadana, quedaba mucho más limitada, como el ejemplo de Addis Adeba,¹⁷ el de las mujeres mineras de Colombia/Ecuador, o el IND en la India. En el que se ha destacado febrilmente que por medio del empoderamiento de las personas, en la colectividad, se puede acabar con las desigualdades comunes e individuales.

La ausencia de empleo, de una rutina ocupacional, de la entrada de ingresos económicos a la familia, y el nuevo factor de exclusión de parados de larga duración (y nuevas situaciones de exclusión debido a esta crisis), perpetúan la situación de desigualdad genérica; hemos de programar y ajustar programas individuales a los protocolos de actuación de esta índole, diseñados teóricamente con anterioridad, en el momento en el que se intervenga en esta necesidad, se podrá contribuir al proceso recíproco que la

16 Para ampliar información acerca de dichos proyectos, véase: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/multiDiscriminacion/home.htm> o http://www.caritas.es/qhacemos_programas_info.aspx?Id=24, llevando a cabo una adquisición de habilidades sociales, donde las mujeres comienzan a percatarse de su situación de desigualdad y progresivamente luchar con el apoyo profesional adecuado, por cada necesidad detectada a lo largo de este proceso.

17 En el que por medio de la asociación Salú, en la capital de Etiopía, un grupo de transeúntes, con discapacidades muy variadas, en 18 años ha sacado de la situación de pobreza absoluta, por medio del desarrollo comunitario a más de 1200 personas. La integración sociolaboral y la participación ciudadana son puntos clave en la intervención sociocomunitaria.



adquisición del empleo representa al desarrollo personal, social e integral de toda persona (Moreno, 2000).

En el ámbito formativo-laboral, se ha de intentar promover la mejora de las posibilidades de inserción laboral, que busque coordinar las diversas estructuras físicas de Empleo (como el INEM y los recursos autonómicos que este gestiona), así como los diversos recursos provinciales, logrando una integración progresiva por medio del reconocimiento de habilidades y competencias personales, aptitudes con vistas al futuro, y la integración y resolución del círculo de empobrecimiento que genera la falta de empleo, tanto en la propia persona, como en su vínculo afectivo más cercano. Con el fin de crear planes individualizados interdisciplinarios, pudiendo efectuar diagnósticos territoriales y socioeconómicos, en relación a la realidad sociolaboral de un determinado contexto.

Finalizando, y tras lo mencionado en las anteriores premisas, desde la Educación social, nuestra aportación principal ha de ir encaminada en dos sentidos principales: una legitimización de la igualdad, es decir, la lucha activa por los derechos de equidad e igualdad, así como de la previa denuncia de desigualdades genéricas; y por otra parte, la intervención directa con aquellas personas, que se encuentren en una situación de desventaja en éste sentido; enmarcándonos en los proyectos, programas y planes existentes,¹⁸ a fin de aportar el tratamiento desde la perspectiva de género,¹⁹ para romper con el sistema androcéntrico vigente históricamente.

La mediación, la promoción de igualdad, y la lucha activa por los derechos de equidad tanto con las personas con las que trabajemos, como con el cómputo de la sociedad, será la que cambie la realidad vigente y desigual actual; partiendo de la base, de que es nuestra obligación, denunciar y cambiar estas situaciones de desigualdad social, haciendo que sea la persona quien tome decisiones y gobierne su propia vida, y no que esté condicionada por cuestiones biológicas, estéticas o socio-culturales. Rompiendo un

18 Para ampliar información véase: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/catalogo/doc/iam/2012/143362258.pdf>

19 Para ampliar información acerca del enfoque de género en la intervención social, véase: http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/2006_3_IS/BIBLIOTECA/MANUAL%20DE%20G%20C9%20NERO.PDF



panorama que a pesar de avanzar en determinados ámbitos, sigue estigmatizando a las mujeres y los hombres, mermando sus posibilidades de mejora, de ascenso en la escala social, o de poder vivir dignamente sin quedar sujetos a estereotipos o prejuicios genéricos e irracionales.

Referencias Bibliográficas

- Bonino, L. (2001). Masculinidad Hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes* 6. *Masculinitats: Mites, De/Construccions i Mascarades: Francia*. Recuperado el 26/06/2015, en: <http://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/viewFile/102434/153629>
- Bucklew, A. (2013). La experiencia femenina durante y después de la Guerra Civil de España: una mirada contemporánea transatlántica. *LL Journal*: Vol. 8, núm. 1. Recuperado el 26/06/2015, en: <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1364/1440>
- Carrasco y Mayordomo (2001). El estudio del trabajo de mujeres y hombres: una aproximación teórica desde el enfoque reproductivo. Universidad de Barcelona. Recuperado el 26/06/2015, en <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec7/pdf/com3-2.pdf>
- Castillo, J. J., Vidiriales, R. C., Aristegui, D. G., García, C. G., & Fernández, R. L. (2013). *¿Qué hacemos para que las diversas formas de trabajar sean coherentes con nuestras necesidades y no sea el mercado quien decide qué y cómo es el trabajo?*. Madrid: Akal Ed.
- EAPN, CLM. (2014). *Memoria Jornadas: Capacitación sobre estrategias de lucha contra la pobreza*. Recuperado el 26/06/2015, en http://eapn.es/ARCHIVO/documentos/dossier_pobreza.pdf
- FOESSA. (2014). *Precariedad y Cohesión Social: Análisis y perspectivas*. Madrid: Caritas española. Recuperado el 26/06/2015, en http://www.foessa.org/publicaciones_compra.aspx?Id=4834&Diocesis=42&Idioma=1
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- INE (2014). *Gasto social en España para 2014*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Consultado el 26/06/2015 en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t25/a072/e01/10/&file=01001.px&type=pcaxis&L=0>



- Guasch O. (2009). *Políticas públicas desde las masculinidades y feminidades*. Los hombres y los retos de género para el siglo XXI. *Acto de congreso: la representación del género en la publicidad del siglo XXI*. Recuperado el 26/06/2015, en http://www3.udg.edu/publicacions/vell/electroniques/congenere/ponencies/03_Discursogenero%20para%20e.pdf
- INMUJER. (2010). *Informe Mujeres y hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Gobierno de España. Recuperado el 26/06/2015, en <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/mujeresHombres2010.pdf>
- INMUJER. (2013). *Informe Mujeres y Hombres*. Madrid: Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. Recuperado el 26/06/2015, en <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/mujeresHombres/docs/2014/Mujeresyhombres2013.pdf>
- Lagarde, M (2001). Poder, relaciones genéricas e interculturales. Conferencias internacionales. Primer encuentro mesoamericano de estudios de género. Antigua Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. *Colección Estudios de género* 5, 13-50
- Maquieira D'Angelo, V. (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán, E. y Maquieira, V. (eds.), Álvarez, S. y Sánchez, C. *Feminismos, Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Ed., 127-190
- Martín Casares, A. (2000). Género y esclavitud. *Arenal*, 7, 41-61. Recuperado el 26/06/2015, en <http://www.antropologiadelaesclavitud.org/uploads/docs/Monografico%20ARENAL.pdf>
- Martínez Torres, M. (2009). Las políticas públicas desde la perspectiva de género: La feminización de la pobreza. Murcia: UNIMAR. Cehegín. Recuperado el 26/06/2015, en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7590/1/La%20feminizaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza.%20Mar%C3%ADa%20Mart%C3%ADnez%20Torres.pdf>
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La última red de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz, L. G., & García, C. S. (2003). *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*. Alicante: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alicante.
- Proyecto Acaifeyda. (2014). *El Empoderamiento de la mujer en la ciudad de Ambo, región de Oromia. Etiopía*. Recuperado el 26/06/2015, en http://www.adopcionesfeyda.org/descargas/proyecto_brithis2.pdf
- Smaldone, M. (2014). *Un legado beauvoiriano: el trabajo doméstico desde la perspectiva del feminismo materialista de Christine Delphy*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Centro Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Recuperado el



26/06/2015, en
<http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V9N1/art1.pdf>

Soto, P. C. (1997). El trabajo dentro de la fábrica: Experiencia y trayectoria laboral de la cigarrera madrileña. *Cigarreras madrileñas. Trabajo y vida (1888-1927)* Madrid: Tecnos, 98-137.

UGT, Unión General de Trabajadoras (2015). *Informe igualdad salarial*. Recuperado el 26/06/2015, en
http://www.ugt.es/Publicaciones/INFORME_UGT_SOBRE_IGUALDAD_SALARIAL_2015.pdf?%29



EL CALDO DE CULTIVO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD, LA RESPUESTA JURÍDICA Y EL PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA SOCIAL

María del Rosario Torres Reviriego,¹ Blasa Valdepeñas Torres²

Resumen

El artículo trata de acercarse a la violencia de género en las relaciones de pareja la adolescencia y juventud, a las causas que la provocan. Una vez identificadas nos centramos en analizar la necesidad del papel del educador o educadora social en las mismas. Ponemos de manifiesto la importancia de esta figura en la prevención e intervención con la adolescencia y la juventud en la violencia de género. Queremos abordar la trascendencia de la intervención una vez producida la situación de violencia de género desde el punto de vista social, pero centrándonos no tanto en la necesidad de recursos, que es como se plantea la atención integral a las víctimas de violencia de género, sino desde una faceta educativa de la víctima, su entorno familiar y social.

Palabras clave: Violencia de género, educador o educadora social, amor romántico, igualdad, posición de dominio, sexismo, sistema patriarcal, mitos del amor romántico.

Abstract

This article is about young people who may be experiencing gender violence, and the causes, which could lead to gender violence. Once the reasons are identified will make an approximation a on the rote that social educator must have when they are working with young people who are shuttering gender violence. The importance of the figure (social educator) work of the prevention and the intervention with the victims, especially with young people.

Key words: Gender violence, social educator, romantic love, equality, dominant position, sexism, patriarchal culture system, myths of romantic love.

Fecha de recepción: 15-05-2015.

Fecha de aceptación: 23-06-2015.

1 Abogada y Asesora Jurídica Centro de Información de la Mujer del IAM, Instituto Andaluz de la Mujer.

2 Educadora Social Colegiada núm. 820 del Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (COPESA).



I. Introducción

Las víctimas de violencia de género en las menores de edad aumentan un 15,4% según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) del mes de Mayo, tal como se extrae del Registro de Violencia Doméstica y de Género, ascendiendo a 576 menores las que tenían una orden de protección o una medida cautelar dictada a su favor por violencia de género.

Esta es la punta del iceberg, la mayoría de los malos tratos en la adolescencia y juventud no llega a los juzgados. Así es, no llegan, como se desprende del informe de la Fundación Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR, 2014) sobre Violencia de Género, del teléfono de ayuda 900 202 010 para menores de 18 años, menores y adolescentes en riesgo, que colabora con el 016 de información y asesoramiento jurídico en materia de violencia de género del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) derivándose al mismo en base a un convenio suscrito las llamadas relacionadas con menores y adolescentes. Este informe establece que el número de llamadas aumentó en un 24,4% en 2014, el 51,1% de las adolescentes víctimas de violencia de género que llamaron al teléfono de orientación especial de la Fundación ANAR del año 2014 no eran conscientes de estar sufriendo este tipo de violencia por parte de su pareja o ex pareja y el 58,3% de las llamadas de orientación especial atendidas no habían denunciado la violencia ni tampoco tenían la intención firme de hacerlo, tal como se establece en el informe que por primera vez incorpora este dato de la voluntad de denunciar, aun cuando si se desprende un hecho positivo y es que el 46,4% si era consciente del problema. Según las conclusiones del informe las conductas de violencia de género contra las adolescentes eran de larga duración, llevaban produciéndose más de un año en el 41% de las llamadas, el 45% entre un mes y un año y el 5% decía que era algo puntual. La conducta violenta es diaria en el 71,9% de las llamadas. Otra de las conclusiones es la errónea concepción del amor que se tiene en la adolescencia y juventud, y que les impide reconocer las conductas violentas, confundiendo los celos y el control y dominio con exceso de amor, y no son conscientes de que la violencia psicológica presente en el 95,7% de las llamadas, consistente en insultos, control, chantaje y amenazas constituyen violencia de género y es un ilícito penal. La violencia social también se refleja en el informe. Se aprecia en el 65,8% de



las llamadas, aislando a la pareja de su entorno familiar y social, y mostrando su control y dominio sobre ella en presencia de otras personas o grupos de personas provocando en la víctima sentimientos de vergüenza, soledad, dependencia y miedo. La violencia física se refleja en menor medida un 51,4% de las llamadas reconoce sufrirla. Por otro lado también se refleja en el informe el uso que hace el agresor de las nuevas tecnologías para controlar a la víctima. La edad de las víctimas también es alarmante, el 16,5% tenía entre trece y catorce años, un 27,7% 16 años, y un 34% 17 años.

Otro dato a tener en cuenta resultante del informe es que en el 70 % de los casos es la madre la que busca ayuda, dato ratificado también por el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM), que ha publicado recientemente la “GUÍA PARA MADRES Y PADRES CON HIJAS ADOLESCENTES QUE SUFREN VIOLENCIA DE GÉNERO”, con el fin de ayudarles a actuar ante la violencia de género en la adolescencia, al haberse detectado a través de los programas de atención psicológica que la misma tiene en marcha para tratar a las víctimas adolescentes esta necesidad en las madres y padres, tal como se pone de manifiesto en la justificación de la guía, que establece además que la intervención con las madres y los padres era necesaria, para atenderlos, orientarlos e informarlos.

“La intervención con madres y padres se consideró necesaria para:

. Implicar a madres y padres en la intervención que se realiza con sus hijas, para que comprendan y asuman las características y peculiaridades del proceso de recuperación de las jóvenes y colaboren en él.

. Dar respuesta a la necesidad que hemos encontrado en madres y padres de orientación y apoyo para afrontar esta problemática, ya que suelen presentar diversos unos niveles muy altos de angustia” (Paz Rodríguez; Fernández Zurbarán, 2014: Justificación).

La guía explica a los padres que es la violencia de género, las señales de alarma, las consecuencias que puede tener en el comportamiento de las hijas y cómo actuar para ayudar a las mismas en el proceso de recuperación. Sin duda es un instrumento que viene a cubrir en alguna medida esa necesidad de las madres y padres que se enfrentan al problema de la violencia de género en sus hijas y que no saben cómo ayudar a su hija a superar la situación, dotándoles de las herramientas necesarias para conocer las causas, consecuencias y medios para abordar la difícil problemática de la violencia de género y que viene en muchas ocasiones como una problemática más añadida a esa otra



problemática de cambios tanto físicos, de pensamiento y personalidad, de relaciones familiares y sociales, y que genera no en pocas ocasiones problemas de comunicación con los padres y madres, que suelen presentar las jóvenes a estas edades adolescentes, lo que dificulta en gran medida a los padres y madres identificar el problema a tiempo e interactuar con sus hijas.

Los padres y madres se preguntan que han hecho mal, pero no son los padres y madres sino la sociedad en su conjunto la que debe reflexionar sobre el tema, los profesionales que interactúan en esta problemática deben analizar que se ha estado haciendo y donde podemos reforzar las estrategias planteadas para luchar contra esta lacra social, y en qué medida y desde que puntos podemos mejorar las estrategias aplicadas hasta el momento, para evitar el ascenso de la violencia de género en la adolescencia o juventud año tras año.

En este escenario de repunte importante de la violencia de género en la adolescencia y juventud hay que preguntarse qué está fallando, en qué se ha fallado a la hora de abordar el tema de la violencia de género, tanto a nivel de prevención como en la intervención y seguimiento.

Para prevenir la violencia de género en la adolescencia y juventud hay que saber cuáles son las causas que las producen, y una vez identificadas hay que tratar de evitarlas o al menos aminorarlas, actuando sobre las deficiencias.

Para actuar sobre el problema, primero se debe analizar el tratamiento jurídico de la violencia de género en la adolescencia y juventud, después indagar para conocer las cogniciones, creencias y valoraciones que se mantienen frente a las desigualdades entre hombres y mujeres, que darán a conocer la clave de las causas que provocan la violencia de género en la adolescencia, para finalmente ver cómo la educación social puede prevenir e intervenir en la violencia entre los/as más jóvenes, donde la capacidad de aprendizaje y educación es mucho mayor que en otras edades y donde la violencia social que se produce muy a menudo afecta muy mucho la capacidad de respuesta de la adolescente por ser esta una etapa de la vida donde el apoyo del entorno social es muy importante, para frenar el avance del agresor en la rueda de la violencia de género.



II. Tratamiento Jurídico de la violencia de género en las relaciones de pareja de las/os menores de edad y/o jóvenes.

Conforme a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOMPIVG) el objeto de la misma es:

“actuar contra la violencia que, como manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres, se ejerce sobre éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aún sin convivencia” (Artículo 1.1)

88

La Ley establece ser o haber sido, no exigiéndose que la relación se mantenga en el momento de producirse los hechos, y no estableciéndose plazo alguno desde la ruptura de la relación hasta que se producen los hechos para considerarse constitutivos de violencia de género.

La LOMPIVG hace referencia al cónyuge, habiendo estado la edad para casarse fijada en el Código Civil a los 14 años, ahora siguiendo la línea fijada por el resto de países europeos, la Ley 15/2015, de 2 de Julio, de la Jurisdicción Voluntaria prevé la edad para casarse en 16 años, ley que fue publicada en el BOE el 3 de Julio del 2015, y que entra en vigor el 23 de Julio de 2015.

No es muy común el matrimonio entre los menores de 16 años, aunque aumentó en 2012, que se casaron en España 81 menores de esa edad, y cumplidos los 16 años 58 menores, con respecto a las cifras de 2011 donde sólo nueve menores de 16 años contrajeron matrimonio, (INE). Los menores de 16 años se podían emancipar de sus padres o tutores para contraer matrimonio, desapareciendo ahora esa posibilidad en la futura ley, y estableciéndose la misma edad para emanciparse y contraer matrimonio.

La LOMPIVG abre el abanico a relaciones distintas del matrimonio y no exige convivencia por lo que tienen cabida las relaciones de noviazgo, puede ser víctima cualquier mujer que tenga una relación de afectividad con un hombre aun cuando no conviva o no hubieran convivido.



Tampoco limita la LOMPIVG la edad de la víctima, de hecho el artículo 17 de la Ley Integral afirma que todas las mujeres víctimas de violencia de género, con independencia de su origen, religión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, tienen garantizados los derechos reconocidos. Es importante apuntar que la realización de cualquier acto de carácter sexual con menores de dieciséis años se reputa no consentida, salvo que sea entre personas de similar grado de madurez y desarrollo que en tal caso no serán penalizadas. Esta es una novedad introducida por la nueva reforma Código Penal, que ha entrado en vigor el 1 de Julio del 2015, Ley Orgánica 1/2015, y que viene a armonizar nuestra legislación en este sentido con las legislaciones de los países de nuestro entorno, subiendo el límite de los trece años, que era la edad fijada en la legislación anterior, a los dieciséis años, ya que España era uno de los países que mantenía el límite de edad más bajo.

Con respecto al agresor si es menor de 14 años, la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM) el legislador considero que estos son inimputables, por lo que impide perseguirlos penalmente, solo se pueden buscar soluciones en el ámbito educativo y en el familiar, impidiendo adoptar medidas penales, aunque la Fiscalía remite a la Entidad Pública de Protección de menores toda la información sobre el menor para valorar la situación, y ésta será en todo caso la que pueda promover las medidas de protección adecuadas a sus circunstancias.

Si el agresor es mayor de 14 años y menor de 18 es imputable penalmente según la LORPM, aunque la competencia para su enjuiciamiento corresponde a los Jueces de Menores. La Jurisdicción de Menores es especial y distinta a la de adultos donde la competencia es de los Juzgados de Violencia de Género, y se aplica el Código Penal, sobre todo por considerarse a los jóvenes personas en evolución y las medidas que se adopten deben tener carácter sancionador-educativo y se adoptan valorando fundamentalmente el interés superior del menor. Se pretende su resocialización y educación, mediante medidas individualizadas en el que se excluyen respuestas ejemplarizantes y retributivas, finalidades tradicionales de las penas.

Ahora bien, la pregunta sería si, ¿la víctima tiene los mismos derechos cuando el agresor es menor de 18 años, o hay trato discriminatorio en este sentido? Existe la convicción en la sociedad de que cuando el agresor es un menor de 18 años la víctima



se encuentra desprotegida, aun cuando la tendencia ha sido en los últimos años garantizar la seguridad de la víctima y reforzar su posición jurídica. Como se ha dicho antes, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero y 8/2006 de 4 de diciembre Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menores (LORPM), se aplica para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho años por la comisión de hechos tipificados como delitos en el Código Penal (2015) o leyes penales especiales. Son procesos penales formalmente pero materialmente es sancionador-educativo. Aunque se considera responsable penalmente la respuesta del sistema penal es educativa. El principio de la jurisdicción de menores es el interés superior del menor, que es el interés de la sociedad y del Estado por encima de los derechos de los perjudicados, aunque esto no impide el objetivo de las sucesivas reformas en este tema, pretender una mayor proporcionalidad entre la respuesta sancionadora y la gravedad del hecho cometido. También rige en este procedimiento el principio de oportunidad lo que permite al Ministerio Fiscal desistirse de la acción penal, bajo determinados requisitos con independencia de que se haya acreditado la comisión del delito.

La víctima anteriormente no podía ni ser parte, carecía prácticamente de posibilidad de intervención, el Ministerio Fiscal tenía el monopolio acusador, protegiendo de esta forma al menor. Con la Ley Orgánica 15/2003 se daba el derecho a la víctima, a sus padres, herederos o representantes legales, a personarse con carácter particular. La Ley Orgánica 8/2006 amplía este derecho estableciendo la obligación de que le sean notificadas aquellas resoluciones que afecten a sus intereses, debiendo ser informada de las medidas de asistencia a la víctima previstas por la legislación vigente. En definitiva y tras las reformas las víctimas tienen derecho a ejercer la acusación particular, también puede solicitar declarar mediante videoconferencia, y además en los casos más graves y cuando ésta también es menor de edad podrá declarar ante expertos, estando presentes sus padres o tutores o el Ministerio Fiscal.

La Unión Europea en la Directiva 2012/29/UE establece la obligación de los todos los Estados miembros de adaptar su derecho interno a lo establecido en la misma. Esta Directiva contiene una serie de medidas dirigidas a establecer las normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección a las víctimas de delitos. Hace referencia a la



víctima en general. En nuestro país gran parte de las medidas han sido tenidas en cuenta en el momento de legislar en relación a víctimas de delitos específicos como puede ser la Ley 27/2003, de 31 de Julio, reguladora de la Orden de Protección a las Víctimas de Violencia de Doméstica, la Ley Orgánica 13/2003, de 24 de Octubre de Reforma de la Ley de Enjuiciamiento Criminal en materia de prisión provisional, la LOMPIVG, la Ley 35/1995 de 11 de Diciembre de Ayuda y Asistencia a las Víctimas de Delitos Violentos y contra la Libertad Sexual, la Ley 29/2011, de 22 de Septiembre, de Reconocimiento y Protección Integral de la Víctimas de Terrorismo.

En base a esta obligación de adecuar el derecho interno se ha publicado la Ley 4/2015, de 27 de Abril, del Estatuto de la Víctima del Delitos. Así los derechos de las víctimas ante la justicia se amplían de forma considerable, es una ley que viene a recoger en único texto los derechos de las víctimas frente a la justicia, que trata de reforzar todos los derechos de información, participación en el proceso, incluso en la ejecución de las penas que ha sido hasta el momento monopolio del Estado, justicia restaurativa y el derecho a la asistencia integral.

¿Tiene derecho la víctima a la orden de protección que se prevé para las víctimas de violencia de género en la LOMPIVG? Esta orden permite la adopción de medidas penales y civiles, y la habilita como víctima para acceder a los recursos que tiene la Administración para la atención y protección de las víctimas de violencia de género.

En el ámbito de la jurisdicción de menores no se contempla esta medida integral, aunque algunos autores y alguna sentencia aislada han dado virtualidad al carácter supletorio de la Ley de Enjuiciamiento Criminal aplicando el 544 ter, pero la práctica y la doctrina mayoritaria no lo considera procedente, y más aún cuando la LORPM 8/2006 ya introdujo la medida de alejamiento y modifico las medidas cautelares para proteger a la víctima no haciendo referencia en ningún momento a la orden de protección. La Ley de Enjuiciamiento Criminal es supletoria pero siempre que no haya regulación expresa y los artículos 28 y 29 de la LORPM contemplan esta materia.

Todas las medidas del artículo 544 bis de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, como son la de prohibición de residir en un determinado lugar, barrio, municipio, provincia u otra entidad local o Comunidad Autónoma, la prohibición de acudir a determinados lugares, barrios, municipios, provincias u otras entidades locales o Comunidades Autónomas o



de aproximarse o comunicarse con determinadas personas, pueden adoptarse en la jurisdicción de menores con la medida cautelar de alejamiento o a través de la imposición de reglas de conducta en la medida de libertad vigilada.

Por lo tanto a pesar de que la víctima no tiene derecho a la orden de protección si tiene las medidas penales cautelares previstas para todas las víctimas, incluso reforzadas en algunos casos si se toman como reglas de conducta dentro de la libertad vigilada, porque además está prevista en la misma la intervención socioeducativa y un control exhaustivo por parte del técnico que controle la ejecución dando una información periódica de la evolución del agresor.

Por otro lado, las medidas civiles, sí que no pueden determinarse por el juzgado de menores, carecen de competencia para acordarlas, que son tan importantes para la protección de la víctima a todos los niveles, y que hubiera sido conveniente aprovechar las distintas reformas para darles cabida, como son el uso de la vivienda conyugal, la guarda y custodia de los hijos e hijas o las pensiones de alimentos entre otras. Lo que sí se puede tanto por parte de la acusación particular como por parte del Ministerio Fiscal instar la determinación de medidas de carácter civil en la jurisdicción competente, y que se refieren a medidas que pueden ser necesarias para proteger al hijo e hija de la víctima en base al artículo 158 del Código Civil:

“El juez, de oficio o a instancia del propio hijo, de cualquier pariente o del Ministerio Fiscal, dictará:

1º. Las medidas convenientes para asegurar la prestación de alimentos y proveer a las futuras necesidades del hijo, en caso de incumplimiento de este deber, por sus padres.

2º. Las disposiciones apropiadas a fin de evitar a los hijos perturbaciones dañosas en los casos de cambio de titular de la patria potestad.

3º. En general, las demás disposiciones que considere oportunas, a fin de apartar al menor de un peligro o de evitarle perjuicios.

Todas estas medidas podrán adoptarse dentro de cualquier proceso civil o penal o bien en un procedimiento de jurisdicción voluntaria”.

Como se ha podido observar, son medidas que se pueden solicitar en cualquier proceso, el problema es que los Juzgados de Menores tienen delimitada su competencia según el artículo 1 y 2 de la LORPM, y ésta se limita conocer los hechos cometidos por los



mayores de 14 años y menores de 18 años constitutivos de delito. Las medidas del artículo 158 son medidas de protección y los Juzgados de Menores no tienen función de protección, la LORPM hace una separación entre las áreas de Protección y de Reforma. El Juez de Menores no puede determinar medidas de carácter protector, sólo las establecidas en el artículo 28 y 29 de la LORPM.

Es al Ministerio Fiscal al que corresponde además de la función instructora, la defensa de los derechos de los menores y vigilar las actuaciones que deban llevarse a cabo en su interés. Por tanto la solicitud de las medidas de protección adecuadas deben ser instadas por el Ministerio Fiscal, incluso cuando es el propio menor expedientado el que como consecuencia de la ejecución de la medida queda en situación de desamparo, debiendo éste enviar testimonio de particulares a la entidad pública de protección del menor para que promueva las medidas de protección adecuadas conforme a la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, que es la ley aplicable en caso de situación de desamparo del menor, encontrándose en proyecto la Ley Orgánica de Protección de la Infancia y la Adolescencia, que incorpora novedades en el marco de los derechos de los/as menores, se definen la situación de riesgo y desamparo, haciendo un desarrollo más completo de la figura de situación de riesgo y de la intervención adecuada para preservar el interés del menor. El interés del menor es un concepto jurídico indeterminado, que siempre debe tenerse en cuenta, y por tanto es necesario delimitarlo y concretarlo en cada caso individual donde se vaya a aplicar, en definitiva hay que individualizarlo al caso concreto, aunque es imprescindible que se establezcan unos criterios de interpretación y aplicación, en aras a una interpretación más homogénea, y que ya el Tribunal Supremo ha seguido en algunas sentencias. Estos criterios mínimos son:

1. Deseos, sentimientos y opiniones del menor.
2. Necesidades básicas del menor, materiales, físicas, educativas y emocionales, priorizando estas últimas.
3. Edad, posible situación de discapacidad, entorno y cualquier otra característica relevante.
4. Lo más favorable para un desarrollo armónico de su personalidad.
5. El peculiar efecto del transcurso del tiempo en el desarrollo de los menores.



6. La conveniencia de su integración en su familia de origen, siempre que sea posible y favorable para el menor.
7. El efecto probable y los riesgos que cualquier cambio de situación material o emocional pueda tener en su personalidad y desarrollo futuro.
8. La necesidad de estabilidad de las soluciones que se adopten.
9. La conveniencia de que su vida y desarrollo tenga lugar en un entorno familiar adecuado.
10. La capacidad de las personas tomadas en consideración para satisfacer sus necesidades.

Por tanto las medidas civiles de protección no se acuerdan ni se instan por el Juez de Menores.

Las medidas cautelares que se pueden determinar son las establecidas en el artículo 28 de la LORRPM. La LORPM 8/2006 añade como causa para determinarlas el riesgo de atentar contra bienes jurídicos de la víctima y se incorpora como nueva medida autónoma la prohibición al menor infractor de aproximarse o comunicarse con la víctima o su familia u otra persona que determine el Juez, y con respecto a la medida de internamiento establece que resolverá el juez a instancia del Ministerio Fiscal o acusación particular, por lo que se prevé la posibilidad de que sea instada por esta, y en la práctica se ha consolidado la legitimación de la acusación particular para instar todas las medidas a pesar de que la ley sólo hacía referencia a la medida de internamiento pero que es la más grave.

Son cuatro las medidas cautelares susceptibles de ser impuestas por el Juez de Menores a tenor de la LORPM:

1. **Internamiento:** Conlleva la privación de libertad. Sólo es posible determinarla en supuestos excepcionales, tiene carácter restrictivo. Además de atender a la gravedad de los hechos hay que valorar las circunstancias personales y sociales del menor, la existencia de un peligro cierto de fuga y la reincidencia en la comisión de hechos de la misma naturaleza. La Fiscalía General del Estado en la Instrucción 10/2005 dice que debe restringirse en base a los principios de



excepcionalidad, proporcionalidad, subsidiariedad y provisionalidad. También el derecho Internacional aboga por el uso restrictivo de esta medida.

El menor debe residir en el centro y desarrollar las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio en el mismo.

En régimen cerrado es el más restrictivo, parecido a la prisión provisional, por lo que se exigen las mismas garantías que para determinar la misma, y para la que el Tribunal Constitucional exige una razón que la justifique constitucionalmente debido a su carácter limitador de un derecho fundamental. El artículo 9 de la LORRPM exige que los hechos sean tipificados como graves por el Código Penal o leyes penales especiales, o menos graves pero ejecutados con violencia o intimidación en las personas o se haya generado un riesgo grave para la vida o la integridad física de las personas.

En el régimen semiabierto, aunque reside en el centro, puede realizar fuera algunas de las actividades formativas, educativas o laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado.

En el régimen abierto, aun cuando también reside en el centro, realiza todas las actividades fuera, en los servicios normalizados del entorno.

En el internamiento terapéutico, sea cerrado, semiabierto o abierto, se realizará una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a personas que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad.

El tiempo máximo de medida cautelar de internamiento será de seis meses, prorrogables por otros tres meses como máximo, a instancias de Ministerio Fiscal, previa audiencia del letrado del menor y mediante auto motivado.

2. **Libertad vigilada:** El menor se mantiene en su entorno con un seguimiento de su actividad y asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o lugar de trabajo, con el objetivo de ayudarle a superar los factores que determinaron que cometiese la infracción. La entidad pública o profesional encargado del seguimiento establecerá unas pautas socio-educativas de acuerdo al programa de



intervención elaborado al efecto y aprobado por el juez que debe cumplir. Las reglas de conducta que se pueden imponer son las siguientes:

- a) Obligación de asistir regularmente al centro docente si está escolarizado, justificando ante el Juez la asistencia y justificando las ausencias cuantas veces se le requiera.
- b) Obligación de realizar programas formativos, culturales, educativos, profesionales, laborales, de educación sexual, vial o similar.
- c) Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
- d) Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
- e) Obligación de residir en un lugar determinado.
- f) Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
- g) Cualesquiera otras obligaciones que el juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, estime convenientes para la resocialización del menor, siempre que no atenten contra su dignidad como persona.

En el Programa de Intervención de Medida (PIM), se expondrá la situación detectada, ámbito personal, familiar, social, educativo, formativo o laboral en los que se considere necesario trabajar, la frecuencia de las entrevistas, las pautas socio-educativas.

La medida de Libertad Vigilada (LV), tiene una gran versatilidad, pues se puede imponer cualquier regla de conducta que se considere oportuna viendo las particularidades del caso concreto, al establecerse la última regla de conducta con carácter abierto. Si se exigen dos requisitos:

- Orientadas a la resocialización.
- No atenten contra la dignidad del menor como persona.

Por lo tanto se excluyen las reglas de conducta que atenten contra el honor y las que no sean acordes con la edad, evolución o desarrollo del menor.



3. Prohibición de aproximarse o comunicar: La prohibición de aproximación puede ser a la víctima o aquellos de sus familiares u otras personas que el juez determine, y les impide acercarse a ellos en cualquier lugar donde se encuentren, así como a su domicilio, a su centro docente, a sus lugares de trabajo, y cualquier otro frecuentado por ellos.

La prohibición de comunicación puede ser con la víctima o aquellos de sus familiares u otras personas que el Juez determine, por cualquier medio de comunicación o medio informático o telemático, contacto escrito, verbal o visual.

No cabe supervisar su cumplimiento por mecanismos de control electrónico, según la Circular de la Fiscalía 1/2007, al ser omitido en la LORPM dicha posibilidad.

Tampoco prevé la prohibición de residir o acudir a determinados lugares, aunque estas pueden acordarse como reglas de conducta en la libertad vigilada, así como obligarlo a residir en un determinado lugar.

4. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo: Se establece por un periodo de tiempo determinado por el Juez la convivencia del menor con otra persona, con una familia determinada distinta de la propia o con un grupo educativo. La selección del círculo en el que el menor va a convivir se realiza teniendo en cuenta el objetivo, que es la socialización del menor.

En cuanto a las medidas de protección durante la celebración del juicio de la víctima el juez puede acordar que las sesiones del juicio no sean públicas.

Además si la víctima es menor de edad tendrá los derechos reconocidos en el artículo 39 de la Convención de los Derechos del Niño y el artículo 3 y 9 de la Ley de Protección Jurídica del Menor, además de lo establecido en el artículo 25 de LORRPM y el resto de derechos de los menores recogidos en las distintas legislaciones que salvaguarden los derechos de los menores y las víctimas de delitos.

La LORPM 8/2006 introdujo medidas que se asemejan a las establecidas por la LOMPIVG, en este sentido si la víctima es menor de edad como la de evitar en las declaraciones la confrontación visual con el inculpado utilizando cualquier medido



técnico, realización de la comparecencia a través de video conferencia u otro sistema similar cuando esta resulte gravosa o perjudicial y especialmente cuando se trate de un menor, y la posibilidad de que dicha declaración se realice ante expertos y siempre en presencia del Ministerio Fiscal, y pudiendo estar presentes los que ejerzan la patria potestad, tutela o guarda del menor, salvo que sea imputado o el juez, excepcionalmente y de forma motivada, acuerde lo contrario, pudiendo acordar incluso la grabación de la declaración.

Estas medidas tanto cautelares como en Sentencia durante el proceso, con respecto a la víctima se van a ver reforzadas por el Estatuto Jurídico de la Víctima.

Con respecto a las medidas definitivas que se pueden imponer al agresor hay que tener en cuenta que éstas se determinan y ejecutan guiándose por el interés superior del menor.

Las medidas definitivas son las mismas que las medidas cautelares junto con el tratamiento ambulatorio, asistencia a centro de día, permanencia de fin de semana, prestaciones en beneficio de la comunidad, realización de tareas socio-educativas, amonestación, privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas e inhabilitación absoluta.

El Juez tiene mucha flexibilidad en la elección de la medida a adoptar, valorando especialmente la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor, instruidos por los informes realizados por los Equipos Técnicos adscritos a los Juzgados. Ahora bien hay algunas limitaciones a esta flexibilidad, y así procede necesariamente el internamiento en régimen cerrado en caso de que el hecho sea de extrema gravedad, delitos como homicidio, asesinato y agresiones sexuales u otro con pena señalada de prisión igual o superior a quince años en el Código Penal y no se puede suspender, modificar o sustituir hasta la mitad de la duración del internamiento siempre que el menor tuviera dieciséis o diecisiete años de edad en el momento de los hechos.



La sentencia debe ser motivada, y se pueden imponer una o varias medidas siempre que no sean de la misma clase, y puede proceder a suspender la ejecución en la misma sentencia o en auto motivado.

En la ejecución el Juez puede dejar sin efecto la medida, incluso sustituirla por otra de igual o inferior tiempo. La ejecución se dota de flexibilidad para adecuarla a la evolución educativa del menor.

Se refleja por tanto que si existe una respuesta judicial eficiente ante una situación de violencia en caso de que el agresor sea menor de edad, si bien esta respuesta está condicionada a su principal objetivo que es siempre el interés superior del menor a lograr en el mismo su socialización, pero sin perder la necesidad de protección de la víctima que las reformas posteriores a la ley han reforzado y siguen reforzando y más aún cuando ésta también es menor de edad como ocurre en la violencia que se da en la adolescencia y juventud.

“Medidas preventiva en la Jurisdicción de Menores, debe reiterarse lo dicho antes sobre la nota de celeridad del proceso de menores en el ámbito de violencia parental. Para ser eficaz deben adoptarse las medidas a tiempo, ya que la justicia no se enfrenta a ellas cuando se producen, sino cuando se llevan produciendo algún tiempo, y la respuesta, debe ser temprana para poder incidir en los jóvenes corrigiendo estos desarreglos conductuales. Lo mismo ocurre con la violencia de género, y por tanto, las medidas cautelares o preventivas son verdaderamente centrales en el proceso” (García Escudero; Vidal Delgado, 2011:563).

Como se ha visto como en las medidas hay un interés en socializar a los jóvenes agresores, y esa socialización pasa por imponer medidas socio-educativas donde aprendan a entablar relaciones más igualitarias y a resolver los conflictos de forma pacífica.

III. Causas de la violencia de género en las relaciones de pareja en la adolescencia y juventud.

La violencia de género es el abuso o maltrato provocado por la **“posición de dominio”** del hombre sobre la mujer, por las ideas sexistas y patriarcales que dan legitimidad a la

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

autoridad del varón sobre la mujer (Domínguez Castellano, et al, 2015; Yugueros García, 2014; Domínguez Castellano, 2012; LO 1/2004).

La violencia de género afecta a las adolescentes y a las jóvenes sobre todo en las relaciones de pareja de noviazgo. Como se ha dicho antes, es importante para prevenir conocer las causas, aunque que un varón se convierta en agresor necesita de una combinación de factores, tanto socio culturales, como individuales y circunstanciales en la violencia de género se da un factor específico, y es que esta tiene su origen en la desigualdad de poder entre el hombre y la mujer, por una educación basada en valores no igualitarios o sexistas. Indagando en qué hace que esta violencia de género aparezca en las relaciones iniciales de pareja o noviazgo nos encontramos con distintos factores que incrementan los riesgos como son el sexismo interiorizado, esto es interiorizar roles femeninos y masculinos en los/las jóvenes.

El sexismo aun cuando en la actualidad va cambiando y ya se detecta en menor medida el primitivo sexismo hostil, sigue existiendo aunque ahora convive con un sexismo más avanzado. El sexismo tradicional, ese que estaba imbuido de un paternalismo dominador y absoluto, por creer que las mujeres son más débiles que los hombres, en una diferenciación de género competitivo, por pensar que las mujeres no son capaces de ocuparse de ciertos temas económicos y sociales de importancia, arrinconándolas en el ámbito privado del cuidado de la familia y las tareas del hogar, y en la hostilidad heterosexual por creer en la peligrosidad y manipulación de las mujeres a través del sexo de los hombres. El sexismo modernizado es igual de perjudicial que el anterior, incluso más, por implicar un engaño a las mujeres para ganarse su condescendencia, conformismo y asimilación de la situación como “normal”. Este es más proclive a que no surjan subordinadas y que la no aceptación sea vista por el resto como desmesurada, no acorde con los tiempos y sin fundamento, por lo que la lucha contra el mismo es más difícil y es éste el que afecta sobremanera a nuestros/as jóvenes. En el sexismo más modernizado el paternalismo sigue existiendo pero con un carácter protector, entiende que el hombre debe proteger y cuidar a la mujer, la diferencia de género ya no es competitiva sino complementaria, reconociendo los valores y capacidades de las mujeres como positivas y que se complementan, pero eso sí, determinando que cada uno tiene valores y características distintas y ve a la mujer ya no como pecado original pero



si se entiende que no es completa sin un hombre para su intimidad sexual, la mujer es incompleta, sólo se completa con el hombre.

Ambas formas de sexismo conviven en nuestra sociedad, y afecta y aportan a cada género una serie de roles y rasgos donde se desarrolla la violencia de género. Se conceptúa la figura femenina con unos rasgos y características propias, como la sumisión y la comprensión entre otros, y a la figura masculina con la autoridad e inteligencia entre otros, como si esto fuera determinado por el orden natural.

Actualmente los jóvenes consideran obsoleta la educación recibida, se debaten entre los modelos que representan sus padres y los tiempos que les toca vivir, saben que tienen que cambiar pero no tienen las herramientas para ello y se resisten porque lo entienden como una pérdida de privilegios que les perjudica, y efectivamente es una pérdida de los privilegios que han tenido, pero esa pérdida supone unos beneficios, como la independencia que ganan, aprenden a cuidar y así aprenden a cuidarse a ellos mismos y a ponerse en el lugar del otro, también la descarga de responsabilidad con el reparto de la carga económica y el trabajo, asumiendo relaciones más igualitarias donde la comunicación es más fluida. La interiorización de los roles determina en gran medida esta aceptación, a mayor interiorización de los roles masculinos mayor resistencia. La mayoría de los jóvenes están desorientados en su relación con las mujeres, se sienten presionados, no lo ven como una liberación sino como un sometimiento, y son reacios a hablarlo entre ellos, con otros jóvenes, y si lo hacen lo suelen hacer con mujeres, con ellas les cuesta menos abrirse y mostrar sus dudas, porque no pueden mostrarse vulnerables ante sus iguales. Desde hace unos años se han creado grupos donde los hombres pueden mostrar sus inquietudes, sus problemas para adaptarse y asumir con éxito las nuevas relaciones igualitarias, que propugna un cambio en el hombre para abandonar esos roles que le impiden y dificultan esa adaptación, se buscan modelos no sexistas, potenciando un hombre nuevo, que reconocen la necesidad de cambiar, pero estos se encuentran aún muy en sus inicios y son escasos.

“En la juventud, la inexperiencia y las ideas erróneas sobre lo que debe ser una relación amorosa crean un caldo de cultivo que desarrollará formas de comportamiento equivocadas por parte de los agresores y permisividad y aceptación por parte de las víctimas, también debido a la extrema idealización del amor, así como mitos y falacias”. (Hernando Gómez; Jiménez Vázquez, 2011:567).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Reconocer cuales son las características de un amor sano dentro de las relaciones igualitarias, reconociendo mitos e ideas erróneas es el camino para evitar en los jóvenes la violencia de género.

Se debe enseñar a los/as jóvenes a amar y no a querer, amar implica un afecto por afinidad, empatía, valoración positiva de la otra persona y relación desprendida. Sin embargo cuando nos referimos a querer esperamos algo de alguien, lo que realmente queremos es satisfacer nuestras necesidades o deseos, cambiando a la otra persona para adaptarlas a esos deseos o expectativas, lo queremos por un fin, y ese fin es nuestro propio egoísmo, y esto no entabla relaciones positivas e igualitarias, al contrario es un nido de crianza de violencia de género en la pareja, destruimos, en vez de fomentar el crecimiento y el bienestar emocional del otro, nos convertimos en personas dependientes e incompletas (la media naranja), disminuye nuestra autonomía en la medida que tenemos necesidad del otro, y dependemos emocionalmente de él, nuestro bienestar lo ponemos en manos de otra persona.

Hay que concienciar a los/as jóvenes a no comportarse de forma distinta según sean hombre o mujer dentro de la relación, a que no asuman papeles establecidos para cada género, y que son insanos para las relaciones igualitarias. Tradicionalmente a las mujeres se les ha atribuido determinados valores como la sumisión, la pasividad, la complacencia, la dependencia, la debilidad, la sensibilidad y a los hombres la agresividad, la violencia, la temeridad, la autoridad. Pues bien, unas relaciones sanas no pueden asentarse sobre estos modelos de comportamiento, tenemos que orientar a los jóvenes al hecho de considerarse personas completas, asumiendo los valores positivos de cada género, las mujeres pueden y deben ser activas, atrevidas, emprendedoras, tomar iniciativas y decisiones sobre su propia vida sin permitir que se limite esa capacidad de decisión por un falso sentido de protección. Por otro lado a los jóvenes hay que enseñarles a mostrar su sensibilidad, expresar sus sentimientos, expresar sus problemas y que debe implicarse en las tareas domésticas y el cuidado de los/as menores, personas mayores y discapacitados/as.

Cuando existe una relación de pareja hay que preguntar si es una relación igualitaria sana y para ello se deben hacer determinadas preguntas, muchas veces se confunden que me ame con conductas poco sanas como cuando existen celos, conductas que indican



posesión y control de la otra persona, pero estas situaciones se percibe por la pareja como un exceso de amor.

En una relación de pareja sana se intentará mejorar cada día como persona, no se deben poner cortapisas a los progreso personales, respetando a la evolución de forma autónoma, festejando los éxitos, no haciendo comparaciones, lo que aporta bienestar en el día a día, respetando las opiniones aunque estas sean distintas a las de la pareja y tratar de llegar a un consenso cuando es una decisión que afecta a los dos miembros de la pareja, no se hacen planes sino que existen imposiciones, se debe valorar y hay un aprendizaje mutuo, se sirve de bastón cuando se está triste o se tienen problemas graves, animando, sin exigencias, compartiendo tiempo, espacio y actividades, aunque respetando lo que no es del agrado personal y no culpabilizando por tener gustos distintos, valorando sus amistades y el derecho a elegir las amistades, aceptando la forma de vestir aunque no le guste a la pareja, confiando en la pareja, en la relación, asumiendo las relaciones sexuales siempre que ambos miembros de la pareja lo deseen, no imponiendo ningún deseo, responsabilizándose de la prevención de las infecciones sexuales y los embarazos no deseados, compartiendo gastos y las decisiones de carácter económico, resolviendo conflictos dialogando, negociando, y reconociendo la autonomía y libertad personal, apoyando los proyectos y decisiones aún cuando no se compartan.

Existen muchos mitos sobre el amor romántico que han hecho mucho daño y son origen de los malos tratos, que todos perciben en mayor o menor medida y se afrontan las relaciones con los errores que puede llevar a soportar una relación no igualitaria. Las jóvenes se convierten en víctimas principales del mito del amor romántico, ese que cada 14 de febrero nos recuerda una sociedad desfasada anclada en los viejos pilares de los estereotipos de género y que nos presenta el vínculo entre las parejas ligados a los mismos roles de siempre, donde se palpa claramente esa jerarquía entre el hombre y la mujer. También las películas, canciones y culebrones que nuestras jóvenes visualizan y escuchan les transmiten esa visión del amor y que niega la autonomía de las mujeres, la entrega sin condiciones al héroe que las salva e incluso suple su mayoría de edad. Así el amor sigue siendo el “opio de las mujeres”, sobre todo de las mujeres jóvenes. Se debaten entre lo que aprenden en casa, en la escuela, en la calle y las ideas que les



transmiten desde los medios de comunicación, multitud de factores están haciendo que la juventud se confunda enviándoles mensajes contradictorios, ya de por sí es difícil la educación en valores igualitarios, si en casa se tienen unos modelos patriarcales, pero aun es más complicado si fuera también les bombardeamos con ese concepto del amor que todo lo vale, se le está dando las herramientas para que tengan una visión del amor distinta a la que se le traslada en los medios de comunicación y la mayoría de ellos/as además ve en casa, se les proporcionan las herramientas para que cuestionen ese amor pero después la visión ideal que se les ofrece del amor es la contraria, esa que se debe desechar conforme a la educación en igualdad. Ese amor que se basa en la confianza ciega, en las renunciadas injustificadas, y hasta en el sufrimiento por la crueldad de la pareja. El amor de héroes y princesas, las creencias de que el amor es lo más importante y requiere de la entrega total y exige posesión y exclusividad, se ceba en los más jóvenes, justificándose los celos y todo tipo de control, que además se ha intensificado en los últimos años a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales.

IV. El papel del educador o la educadora en la violencia de género en los/as jóvenes

La educación social aun no es lo suficientemente conocida ni se interviene en todos los campos profesionales que se podría intervenir, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades socioeducativas donde existen carencias y podría actuar que permitieran promover y desencadenar un cambio social mejorando. Los cambios a todos los niveles y especialmente sociales requieren nuevas perspectivas y amplían las expectativas profesionales para la educación social.

Con respecto a los menores agresores se ha visto como las medidas cautelares y definitivas que establece la LORPM están dirigidas a conseguir la evolución educativa del menor agresor, a su resocialización, lo que pasa por educarlo en valores igualitarios que le permitan entablar relaciones de pareja sanas y enseñarle formas pacíficas de resolución de conflictos donde es evidente el papel de la educadora o el educador social. Por ello la participación de los educadores en los programas y seguimiento de los mismos es primordial, no hay duda de su labor en la recuperación para la sociedad de los agresores adolescentes.



Con respecto a las menores víctimas, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género dice en su Exposición de Motivos que la Violencia de Género es “*el símbolo más brutal de la desigualdad existente en nuestra sociedad*”. En definitiva es un problema social, de una gran magnitud, las cifras de mujeres fallecidas hablan por sí solas, y eso sin tener en cuenta las mujeres que ven debilitada su calidad de vida y su salud por las secuelas que les dejan el haber sufrido o estar sufriendo esas situaciones de violencia. Tenemos una sociedad enferma, y debemos poner todos los medios a nuestro alcance para acabar con él y mitigar los efectos y secuelas que produce, analizando las necesidades para atajar el problema y ampliar los medios y recursos con los que debemos afrontar el problema.

La educación social se define en los Documentos profesionalizadores de la Asociación Estatal de Educación Social – ASEDES (2007) que se sostiene sobre un doble eje, derecho de la ciudadanía y profesión de carácter pedagógico:

“Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando:

- . La incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social.*
- . La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social.”*

Entre las funciones de la educación social se encuentra la prevención, mediación y educación (Arricaberri, et al, 2013); debiendo centrarse en educar a la sociedad en la igualdad y en el caso de la violencia de género entre hombres y mujeres, en desterrar la idea del amor romántico y el sexismo de la sociedad, para evitar la violencia de género, en la que una de las primeras manifestaciones es aislar a la víctima de su contexto social, anularla como persona, limitando su capacidad de desarrollo personal de forma independiente y autónoma. Es la llamada violencia social y que es uno de los primeros signos de violencia psicológica que se produce en el maltrato hacia las adolescentes por parte de sus parejas, pues esto les permite un mejor control.

Pues bien generar contextos educativos en igualdad de género es absolutamente necesario para evitar la violencia de género, para que las personas puedan desarrollarse libremente, el derecho a una educación libre de sexismo asegura en la sociedad la



igualdad real entre hombre y mujeres, un estar en la sociedad en pie de igualdad (Lirio Castro, 2005).

Así tal como se recoge en el texto antes mencionado cuando se trata de la educación social como derecho se hace referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) ratificada por España (1976):

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.....” (Artículo 26. 2).

La violencia de género tal como establece la Exposición de Motivos de la Ley Integral *“constituye uno de los ataques más flagrantes a derechos fundamentales como la libertad, la igualdad, la vida, la seguridad y la no discriminación proclamados en nuestra Constitución”*, y esa merma de los derechos impide y dificulta a una parte de la ciudadanía su socialización en igualdad con la otra mitad de la ciudadanía.

La concepción del amor romántico es el caldo de cultivo de la violencia de género en los/as más jóvenes porque es el que fomenta esa desigualdad entre personas de distinto sexo, y aquí el papel del educador social debería considerarse fundamental, tanto en la prevención, enseñando a los/as jóvenes las ideas del amor igualitario, pero sobre todo en la intervención en los casos de violencia de género con las jóvenes una vez han tenido esa experiencia de una relación no igualitaria donde han sufrido violencia de género, tanto interviniendo en un primer momento cuando se enfrenta a la decisión de ruptura como cuando ya se ha producido la misma.

La víctima se aferra a la idea del amor romántico, de esa idea de que el amor todo lo puede fomentada normalmente por el entorno, sino explícitamente si implícitamente, así que es importante trabajar con el entorno de la víctima, hacer un análisis y seguimiento de su situación familiar y social, los modelos que tienen en casa y con los amigos, educando tanto a la víctima como a su entorno en la medida de lo posible y así evitar que vuelva a reiniciar una relación negativa tanto con el agresor como con otro joven donde se vuelvan a reiterar los mismos comportamientos. Se trata de mitigar y ayudar a la víctima de violencia de género en la faceta sobre todo de violencia social a la que ha estado sometida por parte del agresor, a reconstruir su entorno social y no sólo



reconstruir sino ayudar a que ese entorno sea un entorno que ayude a la misma a no volver a establecer relaciones insanas.

La Ley Orgánica 1/2004 integral sobre violencia de género, abarca aspectos preventivos, educativos, sociales y además establece la obligación de prestarles atención integral a las víctimas de violencia de género cuya finalidad es prevenir, sancionar y erradicar y prestar asistencia a las víctimas. Exactamente en el Título II de la Ley Integral se especifican los derechos de las mujeres víctimas de violencia de género, estableciéndose en el Capítulo I “Derecho a la Información, a la Asistencia Integral y a la Asistencia Jurídica”, en el artículo 19 se determina en qué consiste esa **asistencia social integral**, pues bien entre otros en el apartado c) dice exactamente “*apoyo social*”, en el e) “*apoyo educativo a la unidad familiar*”, en el apartado f) “*formación preventiva en los valores de igualdad dirigida a su desarrollo personal y a la adquisición de habilidades en la resolución no violenta de conflictos*”. Finalmente el apartado 3 de dicho artículo establece que “*los servicios adoptarán fórmulas organizativas que, por la especialización de su personal, por sus características de convergencia e integración de acciones, garanticen la efectividad de los indicados principios*”.

Dicho lo anterior, es especialmente importante sobre todo en el caso de las jóvenes aparte de la asistencia jurídica, psicológica y en materia de recursos con la que cuentan los servicios especializados se complementase con la asistencia en educación social, y que no se contempla, centrándose más todos estos servicios desde el plano social en abastecer a la víctima de recursos que si bien son necesarios no son todo, olvidando esa necesidad de educación de la víctima y el entorno, para intervenir en los casos de violencia sobre todo analizando y cuestionando el entorno de la víctima e intentando educar a éste en un mejor acompañamiento de la misma para evitar su soledad y facilitar el apoyo, pero un apoyo bien entendido y beneficioso para la víctima e impedir que vuelva a caer en otra situación similar. Además de ayudar a la víctima de violencia social considerada ésta como una manifestación más de la violencia de género a mitigar sus efectos, estableciendo un programa de trabajo con la misma que la ayude a recuperar los lazos perdidos.



No sólo hay que curar las secuelas que la violencia de género deja en la víctima sino que sobre todo hay que poner las bases para que esa situación no se repita, para que afronte las relaciones afectivas y sexuales de otra manera, con el apoyo y comprensión de su entorno, compartiendo libertades y proyectos. El entorno familiar y social y la influencia del mismo en la víctima es crucial para que ésta se decida a romper definitivamente, para no volver con el futuro agresor y sobre todo para que en el futuro no vuelva a iniciar este tipo de relaciones malsanas.

Se trata de **enseñarla a mirar y a andar en su entorno** de otra manera y también a las personas que forman parte de él para que puedan acompañarla y apoyarla de manera efectiva. Esta faceta socioeducativa de la atención integral a nivel social olvidada, ayudaría muy mucho a la víctima, a su entorno y facilitaría sobremanera el trabajo del resto de las áreas de los equipos especializados como son la jurídica o psicológica.

Las jóvenes víctimas de violencia de género son las más proclives a acogerse a su derecho a no declarar pues el amor romántico las presiona en ese sentido, no padecen el desgaste y desencanto de las relaciones a largo plazo, y suelen volver con el agresor por esto mismo y además muchas de ellas ni siquiera tienen orden de protección porque suelen minimizar los hechos en presencia judicial por lo que la situación de riesgo no se aprecia por el juzgador lo que las victimiza doblemente en el sentido de que asumen de nuevo la relación además con el beneplácito de la sociedad, en el sentido de que se convencen de que su sentir fue demasiado alarmista, que las mismas instancias judiciales no han determinado medidas de protección porque no creen que haya peligro, lo que las lleva de nuevo a la violencia y a que posteriormente tengan que asumir la ruptura con secuelas mayores y en muchas ocasiones con cargas familiares que las ligan de por vida al agresor.

La **juventud de la víctima**, su inconsciencia del peligro, su concepción del amor romántico sin desgaste, el riesgo de minimización de los hechos, deberían determinar la situación de riesgo por sí misma, una determinada edad en la víctima debería ser **igual a situación de riesgo**, y también aquí es importante el papel del educador o educadora social, concienciar a la sociedad de que la edad de las víctimas es por sí misma una situación de riesgo en la violencia de género.



La violencia de género es uno de los problemas más graves de la sociedad actual, una parte de la población, estaba bajo la subordinación de la otra parte, pero han exigido unos derechos que si bien se han reconocido legalmente, lo que nos ha aportado a esa parte de la población una igualdad legal no ha ocurrido lo mismo en la vida real de esas personas, el hecho de que la norma se haya creado no ha creado la conciencia colectiva ni individual de esa igualdad real.

Las funciones de los educadores o educadoras sociales pasan por educar para que la sociedad real se imbuya de esa igualdad tan necesaria para que no se produzca ese enfrentamiento entre la norma y la realidad. Educando a los jóvenes varones en otra forma de masculinidad, porque se ha olvidado de ellos también; y debemos educar a esos jóvenes, y asistirlos con programas de reeducación en afrontar el amor con otra idea, una idea igualitaria, y no de dominio, control y autoridad, no se les ha dado las herramientas para hacerlo, ni facilitado que el entorno tanto familiar como social pueda dárselas. Muy al contrario, **fomentamos su papel de macho, de héroe, aplaudimos ese papel para luego castigarlo cuando reacciona violentamente ante la frustración que le produce no encontrar la sumisión y comprensión esperada de la princesa, princesa a la que no hemos quitado la corona**, le hemos dado algunas herramientas para cuestionar algunas cosas, pero le hemos dejado la corona puesta, y de ahí el choque y el aumento de la violencia de género en la adolescencia y la juventud.

La eliminación del caldo de cultivo de la violencia exige un tajante corte con los privilegios establecidos por la concepción patriarcal de la sociedad, hay que rechazarlos de plano, y es aquí donde el educador social tiene su principal campo de trabajo, con las víctimas, los agresores, los entornos familiares y sociales de los mismos, los agentes sociales implicados en la intervención y la sociedad misma en su conjunto.

El trabajo del educador o educadora social se debe centrar en **despojar a las chicas de sus coronas** y evitar que las familias y su entorno social se las coloquen de nuevo con las concepciones patriarcales del amor romántico, así como **quitar a los chicos la armadura y la flecha** y evitar igualmente que las familias y su entorno social se las den de nuevo, evitando en definitiva los perjuicios y haciendo entender que las mujeres no nacen y se desarrollan como personas en la medida en que se casan y son madres sino en la medida en que se desarrollan como personas individuales y completas en sí



mismas, y los hombre no son menos hombres por no mostrar autoridad, por compartir responsabilidades, por mostrar sus sentimientos, por sentirse en igualdad con el otro sexo, ni menos ni más, y que todo ello va también en su beneficio, como persona y como pareja, pues todo esto redundará en unas relaciones sanas y saludables donde la violencia de género tal como se conceptúa, fruto del dominio del hombre sobre la mujer no aflorará.

Educación la sociedad, esa es la cuestión principal, y ahí debemos poner todos nuestros esfuerzos, educando no sólo en la escuela, sino en el entorno familiar y social, e interviniendo junto con el resto de profesionales en el abordaje de los casos de violencia de género. Dejamos de un lado educar el contexto social, y eso nos trae como consecuencia las cifras que damos al inicio.

A modo de conclusión

La intervención de la educación social en casos de violencia de género y especialmente con menores y jóvenes es de suma importancia desde el ámbito educativo, de prevención y de resocialización.

La violencia de género en las jóvenes, como manifiestan las estadísticas va en aumento, generando un agravamiento del problema social que ya de por sí constituye la violencia de género.

El derecho a proporcionar una respuesta al problema de la violencia de género, y especialmente de los/as jóvenes, por un lado estableciendo medidas cautelares y definitivas con un alto contenido socializador para el agresor, sin perder de vista sobre todo en las últimas reformas la protección que la víctima necesita.

El fin último de las medidas es socio-educativo del menor agresor, que como se ha dicho tiene que ir dirigido a una educación en valores igualitarios entre hombres y mujeres.

En cuanto a la víctima, ha surgido un nuevo tipo de víctima, la víctima adolescente, con las secuelas propias de todas las mujeres víctimas de violencia de género, pero además con una problemática añadida, y es que son mujeres muy jóvenes que están en pleno proceso de desarrollo, formación, educación, y socialización, y a las que estas



situaciones de violencia de género puede afectar sobre manera cortando sus posibilidades de acceder a una educación para un acceso al mercado de trabajo en igualdad de condiciones al resto, para una integración en la sociedad en la edad adulta con plenas garantías de desarrollo personal y es por esto que consideramos la importancia del trabajo de la educación social en las mismas, tanto desde el punto de vista de recuperar su entorno social y familiar muchas veces anulado por el agresor, así como ayudar a que ese entorno ayude a la víctima a no recaer en ese tipo de relación ya sea con el agresor o iniciando otra relación no igualitaria. La víctima de violencia de género adolescente es una víctima que generalmente ha estado sometida a violencia social, con lo que ello implica en una persona que está en plena evolución tanto en su educación, como en su integración y desarrollo dentro de la sociedad, esta violencia social coarta sobremanera el buen desarrollo de la personalidad de las jóvenes y su integración debe estar guiada y programada para que la misma se haga de forma que no sea nuevamente victimizada.

El papel que desempeña la figura de la Educación social en este ámbito es clave para poder trabajar con la víctima.

Como Educadoras o Educadores sociales se debe generar en la víctima directamente y en sus familiares de manera tanto directa como indirectamente contextos educativos y actuaciones mediadoras y formativas que posibiliten a la víctima incorporarse a la diversidad de redes sociales.

Es la propia víctima como sujeto educativo la que debe comenzar a situarse en la sociedad que le rodea y a partir de ahí comenzar a generar las herramientas necesarias que le ayudarán a obtener una posición social.

En todo momento la figura de la Educadora o el Educador Social facilitará la generación de herramientas y acompañará a la víctima en su desarrollo social y cultural, ampliando las perspectivas laborales, de ocio y participación social.

Este trabajo directo con la víctima y por qué no con la familia de la misma, repercutirá indirectamente en nuevas posibilidades socio educativas y culturales para ambas partes.



En todo momento se deben realizar acciones mediadoras de acompañamiento y permanencia de procesos que den lugar al encuentro de la víctima de violencia de género en este caso, con la cultura, los lugares y otros sujetos que le rodean.

Los educadores y educadoras sociales son agentes especializados en modelos de conocimiento, metodologías y técnicas para la praxis educativa, que conocen los recursos y bienes culturales más convenientes y cercanos a la víctima, por lo que se trata de un encuentro guiado por esta figura profesional. Debe facilitar la consolidación de relaciones sociales con los demás e intentar que la víctima adquiriera nuevas relaciones, abordando nuevas situaciones, espacios, tiempos y lugares en las que se produzcan hechos educativos que serán los que repercutirán en su socialización.

Bibliografía y referencias.

- Arricaberri, M; Caballero, M; Huarte, J; Tanco, A; Biurrun, A; Etayo, Y; Urdaniz, S. (2013). “Educadoras y Educadores sociales en los centros educativos. Hacia una integración Orgánica y Funcional en la Comunidad Foral de Navarra”. *Revista de Educación Social*, núm. 6. pp. 1-17
- Documentos Profesionalizadores. (2007). ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL-ASEDES, Barcelona.
- Domínguez Castellano, F; Nieto-Morales, C; Calderón Lozano, A; Torres Reviriego, M. R. (2015). *Guía de intervención Judicial en casos de Violencia de Género*. Madrid: Dykinson.
- García Escudero, M.V; Vidal Delgado, M. T. (2011). “Maltrato parental de los jóvenes y su derivación a violencia de género”. En Nieto-Morales, C. (2011). *La violencia de género en el contexto de la globalización*. Málaga: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 546-566
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Estadística de Violencia Doméstica y de Género. Consulta 5 de Mayo 2015.
- Informe (2014). Fundación ANAR sobre Violencia de Género.
- García Ingelmo, F. M. (2011). “Violencia de género en parejas adolescentes. Respuestas desde la Jurisdicción de Menores”. *II Congreso para el estudio de la violencia contra las mujeres*. Sevilla 28 a 29 de Noviembre (Mesa redonda: La violencia de género en parejas adolescentes).
- Hernando Gómez, A; Jiménez Vázquez, A. (2011). “Una jaula de oro: una experiencia de prevención de la violencia en pareja”. En Nieto-Morales, C. (2011). *La violencia de*



género en el contexto de la globalización. Málaga: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 567-595

Nieto-Morales, C. (Coord.) (2012). *La violencia intrafamiliar: Menores, Jóvenes y Género. Una mirada desde la práctica profesional*. Barcelona: Bosch.

Lirio Castro, J. (2005) *La Metodología en educación social. Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*. Madrid: Dykinson.

Ornasa Fernández, M.R. (2003). *Derecho Penal de Menores. Comentarios a la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*. Barcelona: Bosch (2ª).

Ornasa Fernández, M.R. (2007). *Derecho Penal de Menores*. Barcelona: Bosch (4ª).

Paz Rodríguez, I; Fernández Zurbarán, P. (2014). *GUÍA PARA MADRES Y PADRES CON HIJAS ADOLESCENTES QUE SUFREN VIOLENCIA DE GÉNERO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.

Yugueros García, A. J. (2014). “La violencia contra las mujeres: conceptos y causas”. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 18, pp. 147-159.



El tema: Educación Social y Género

Experiencias, Investigaciones



SOBRE EDUCACIÓN SOCIAL Y FEMINISMO(S):

EL CASO DE FIADEIRAS

Tania Merelas Iglesias, *investigación en genero*; **Noelia Darriba García**, *iniciativa privada*; **Natalia Dominguez Galán**, *igualdad y sexualidad*; **Maite Sío Docampo**, *intervención familiar*; **Isabel Taboada Mougán**, *igualdad y orientación laboral*; **Eva Bastón Martínez**, *conductas adictivas*.

115

Resumen

En este artículo se presenta la trayectoria del grupo Fiadeiras, que desde el año 2011 es uno de los grupos de trabajo que están activos en el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales (en adelante, Ceeg). Desde su constitución, el objetivo fundamental de Fiadeiras se centra en integrar la perspectiva de género en la praxis profesional de la educación social. A través de un conjunto diverso de acciones, se pretende sensibilizar y formar a las educadoras y educadores sobre la necesidad de incorporar las aportaciones del feminismo(s) en su agenda; precisamente, con la intención de evitar la reproducción de sesgos patriarcales en las actuaciones profesionales. En todo caso, Fiadeiras pretende remover conciencias sobre la falta de una igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres en nuestra sociedad, situándonos de forma concreta en el panorama de la comunidad gallega.

Palabras clave: educación, feminismo(s), praxis profesional, transformación.

Fecha de recepción: 15-06-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. Recuperando la memoria para crear historia: el nacimiento de Fiadeiras

Uno de los problemas que nos encontramos dentro del marco profesional de la educación social es el poco gusto que existe en dejar por escrito aquello que hacemos. En el día a día, reflexionamos, programamos, actuamos... pero no siempre nos sentamos a redactar con la intención de crear literatura profesional o, incluso, académica. Sin embargo, resulta fundamental construirnos colectivamente como profesión, como profesionales; y para ello compartir experiencias que permitan un enriquecimiento mutuo. La intención de crear y compartir saberes y acciones es la que motiva el presente artículo.

El inicio del grupo de trabajo en igualdad de género, Fiadeiras, se sitúa en el año 2011, es decir, a estas alturas tenemos un bagaje de cuatro años a nuestras espaldas; precisamente, esta breve historia será el hilo conductor del presente apartado. Desde el primer momento, las “fiadeiras” (como nos reconocemos) entendimos que afirmar el compromiso con el feminismo(s) suponía sumergirnos en una revisión activa de nuestras acciones como profesionales, pero también poner patas arriba otras dimensiones vitales más íntimas y personales. En este sentido, es necesario prestar atención a cualquier detalle, por nimio que sea, pues nunca se sabe por dónde se puede “colar” la lógica patriarcal. Así, con la filosofía de reflexionar cada uno de nuestros pasos, el nacimiento oficial del grupo tuvo lugar un 16 de septiembre, coincidiendo con el alumbramiento de Emilia Pardo Bazán.

Aún con la distancia que existe entre 1851 y 2011, siendo conscientes de los avances que han tenido lugar, existen puntos comunes con la crítica que inspiraba la aristócrata coruñesa; muchas de sus reivindicaciones siguen vigentes, tal y como se desprende de los siguientes fragmentos de su obra: ¹

«La educación de la mujer no puede llamarse tal educación, sino doma, pues se propone por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión».

«Aspiro, señores, a que reconozcáis que la mujer tiene destino propio; que sus primeros deberes son para consigo misma, no relativos y dependientes de la entidad moral de la

¹ Los escritos textuales de la obra de Emilia Pardo Bazán fueron extraídos del *Citatorio de Mujeres* con el que cuenta la web feminista Ciudad de Mujeres.



familia que en su día podrá constituir o no constituir; que su felicidad y dignidad personal tienen que ser el fin esencial de su cultura».

Con estas reivindicaciones asumidas como propias, Fiadeiras empieza un camino que nos lleva hasta la actualidad. No obstante, conviene reparar en el nombre, cuya elección también está fundamentada en la visibilización; en este caso, de muchas mujeres anónimas cuyo trabajo, como tejedoras o hilanderas (fiadeiras en gallego), elaboraban con sus manos distintas prendas de ropa. Su labor, y ellas mismas, cayeron en la invisibilidad a la que el patriarcado somete a todo lo femenino; a pesar de la importancia que este tipo de tareas tenían para la comunidad. Además de poner en valor este hecho, la decisión de llamarnos Fiadeiras es también un guiño simbólico a las palabras de Celia Amorós,² quien reivindicaba la necesidad de «hilvanar hilos violetas que marquen nuevas estrategias para que otro mundo sea posible». En otras palabras, se trata de evidenciar la importancia de construir redes sóricas que permitan poner en valor nuestras acciones, siendo conscientes que lo hacemos desde los parámetros interpretativos que nos facilitan las distintas teorías feministas que cuestionan el orden patriarcal establecido.

La imagen o logo que nos identifica, pretende transmitir esta idea de trabajo en red y colectivo, de ahí que se escogiera un ovillo de lana violeta que recoge, de forma gráfica mucha de la filosofía que está detrás de este grupo, tal y como se puede apreciar en la figura nº1:

Figura nº1: Logo de Fiadeiras



Fuente: elaboración propia

² La cita textual de Celia Amorós se puede encontrar en el *Citarío de Mujeres* con el que cuenta la web feminista Ciudad de Mujeres.

Sin embargo, hay que referir un antecedente inmediato que impulsó de forma significativa la creación del grupo. En el año 2011, la revista Galeduso (Ceeg) dedicó un número monográfico centrado en la igualdad de género; en las tardes de debate, organización de contenidos, cafés y mucho feminismo... fueron surgiendo ideas relacionadas con la constitución de un grupo de trabajo sobre esta temática. La evidencia de carencias formativas en materia de género entre el alumnado de educación social, las y los profesionales e, incluso, entre el profesorado universitario que imparte esta titulación, originaron una preocupación que hizo emerger el interés por dedicar un tiempo y un espacio para el debate feminista en el marco de nuestra profesión. Precisamente, Fiadeiras nace como un espacio para el encuentro, la reflexión y el trabajo profesional de educadoras y educadores sociales a quienes preocupan los modelos sexistas que la sociedad reproduce a través de un proceso de socialización diferencial.

2. Valores y objetivos que orientan el trabajo de Fiadeiras: el camino hacia la buena praxis

Desde el primer momento, las acciones que Fiadeiras lleva a cabo se desarrollan en una doble dirección, en la medida que tienen un carácter interno y externo; es decir, se combina un trabajo “intracolegial” con otro dirigido a la ciudadanía en general. En este sentido, a nivel del Ceeg cabe señalar actuaciones centradas en la propia Junta de Gobierno, el personal laboral y las personas colegiadas; desde una perspectiva más amplia, hay que destacar la participación activa de Fiadeiras en el movimiento feminista gallego y su colaboración con otras entidades que están desarrollando una labor significativa en el ámbito socioeducativo.

En todo caso, los valores fundamentales sobre los que se sustenta nuestra forma de trabajar son los que se enumeran a continuación:

1. *Igualdad de género*, porque los prejuicios y estereotipos sexistas siguen limitando el desarrollo de las personas y situando a las mujeres y niñas en un segundo plano en nuestra sociedad.
2. *Justicia social*, porque no podemos tolerar las discriminaciones que diariamente, aún de forma sutil, siguen colocando a la mitad femenina de la humanidad en



una posición de desventaja para el desarrollo autónomo de su vida.

3. *Sororidad*, porque la fraternidad no nos incorporó como iguales y precisamos un nuevo modelo de organización feminista desde el cual luchar por los derechos de las mujeres y niñas.
4. *No violencia*, porque la violencia estructural y sistémica que el patriarcado dirige contra las mujeres continúa presente de formas diversas y la educación es una herramienta fundamental para avanzar hacia modelos de feminidad y masculinidad alejados de la pretendida dependencia de unas y dominio de otros.

Además de los principios, resulta fundamental señalar los objetivos generales que acompañan a nuestro grupo desde su origen:

- Comprometer la praxis del Ceesg con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.
- Situar la igualdad de género como valor central de la práctica educadora.
- Crear un espacio de encuentro y reflexión entre educadoras y educadores comprometidos con la igualdad entre mujeres y hombres.
- Denunciar las discriminaciones que siguen lastrando el desarrollo de las mujeres, con especial atención a lo que ocurre en la comunidad gallega.

Tanto los objetivos como los valores configuran la filosofía del grupo, la cual mantiene una conexión con aquellos principios sobre los que se eleva la lucha feminista; precisamente, porque entendemos, al igual que la escritora, poeta y activista Grace Paley, que negarnos como feministas es una forma de aceptar que estamos dispuestas a retroceder. De ahí el esfuerzo por conjugar el trabajo educativo con el feminista, en la medida que hay puntos de encuentro ineludibles. En este sentido, conviene tener presente el código deontológico que rige la acción profesional de las educadoras y educadores sociales; en su artículo 1º reconoce, en referencia a los sujetos de la acción socioeducativa, la necesidad de «guardar un trato igualitario sin discriminación por razón de sexo, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquier otra diferencia. Igualmente, el principio de no discriminación aparece recogido en el artículo 2º de la forma que sigue:

«En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas y el uso de nociones y términos que fácilmente

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

puedan generar etiquetas devaluadoras o discriminatorias» (Artículo 2º, Código Deontológico – Educación Social).

Esto en relación al ámbito profesional, pero en un sentido más amplio, el artículo 27º reconoce a la educación social como una profesión que «contribuirá a generar una conciencia crítica sobre los problemas sociales y sus causas». De esta forma, la revisión de la lógica patriarcal dominante es un contenido sobre el cual necesariamente se debe promover una reflexión que motive transformaciones en un sentido más igualitario.

Finalmente, consideramos importante destacar el Decálogo de Buenas Prácticas en Educación para la Igualdad, recogido en el Galeduso nº9 y que hacemos propio como grupo de trabajo; en el sentido de considerarlo una guía que orienta nuestros avances. A continuación se presentan los diez principios que componen este decálogo:

1. Transversalizar la perspectiva de género en el ámbito personal y profesional, y planificar con compromiso desde el principio de igualdad de oportunidades
2. Hacer un uso no sexista de nuestro lenguaje verbal y escrito
3. Adoptar y ejercitar un espíritu y actitud crítica, que implica observar atentamente las funciones, roles, estereotipos, mitos, etc. dentro del grupo-familia para así diseñar una estrategia de compensación y de igualdad, acompañando en el proceso de cambio socioeducativo
4. Colocar la coeducación como principio educativo de todo servicio, institución o programa de acción socioeducativa
5. Crear espacios de confianza y relación
6. Rescatar y poner en valor las experiencias y saberes de mujeres.
7. Digiriendo el género: sensibilizar y formar
8. Tú eres la que más cuenta: mujeres sóricas y empoderadas
9. Introducir a perspectiva de género aplicando o *mainstreaming*
10. Utilizar materiales alternativos, exentos de prejuicios excluyentes por razón de sexo, raza, edad, etc., y adoptar una perspectiva crítica ante los que no cumplan este principio

A partir de este trabajo, y en relación al principio de la transversalidad es posible destacar la importancia del cambio personal además de profesional, es decir, manifestar el compromiso con ciertos valores implica, necesariamente, la búsqueda de coherencia en relación a la propia vida. En el plano profesional hay muchas cosas que se pueden hacer como por ejemplo: recopilar y generar información desagregada por sexos;



analizar las relaciones de género; analizar el acceso y control de recursos de mujeres y hombres; identificar discriminaciones; etc.

En segundo lugar, el lenguaje que utilizamos no es neutral ni objetivo, sino que está impregnado de los valores dominantes por lo que es sexista, además de muchos otros adjetivos. En la medida que contiene posos de la ideología hegemónica, nos situamos ante una herramienta de intervención social que influye de manera directa en la realidad donde y con la que trabajamos; de ahí que resulte imprescindible poner atención a las palabras que empleamos y optar por fórmulas inclusivas que visibilicen a las mujeres y niñas.

En tercer lugar, es imprescindible potenciar con nuestras acciones profesionales el valor de la corresponsabilidad en los cuidados y tareas del hogar; poner en valor el trabajo doméstico-familiar y trazar caminos que dinamiten el dualismo ámbitos propios (público vs privado) en función del sexo de las personas.

En cuarto lugar, se propone la importancia de reflexionar sobre las identidades de género, es decir, romper prejuicios y estereotipos que limitan las posibilidades de ser y pensar diferente al orden patriarcal establecido. En otras palabras, tener creatividad para configurar identidades no sexistas que permitan un desarrollo pleno y autónomo de las subjetividades individuales y colectivas.

En quinto lugar, se llama la atención sobre la importancia de las metodologías que utilizamos como profesionales, con la intención de favorecer aquellas que permitan el crecimiento personal, relacional e intelectual.

En sexto lugar, este decálogo evidencia como las mujeres son las grandes olvidadas de la historia, pero también de la vida cotidiana. Como norma general, sus aportaciones y saberes pasan desapercibidos a lo largo de los siglos e incluso en la actualidad; de ahí que sea necesario equilibrar la balanza de los saberes y crear modelos femeninos que se conviertan en referentes para futuras generaciones.

En séptimo lugar, es recomendable mantener una línea profesional actualizada de forma permanente, lo cual incluye la formación específica en igualdad de género;



precisamente porque es la vía para reconocer el sistema desigual imperante y los mecanismos que se deben establecer para su corrección.

En octavo lugar, se destaca la importancia del empoderamiento individual y colectivo de las mujeres potenciando su autoestima y la capacidad de decisión autónoma; sin rivalidades ni competencias patriarcales, defendiendo la sororidad entre mujeres diversas.

En noveno lugar, se enuncia la necesidad de incorporar el *mainstreaming* de género de manera efectiva, es decir, incorporar en todas las políticas y niveles, así como en las diferentes etapas, la perspectiva de género.

En décimo y último lugar, para completar este catálogo de buena praxis profesional, resulta fundamental eliminar las manifestaciones evidentes de sexismo en los materiales que manejamos, comprobando el equilibrio en la presencia y los tipos de representación de mujeres y hombres.

3. Acciones concretas: formación, diversión, crítica y autocuidado

Con carácter anual Fiadeiras establece un Plan de Trabajo que es aprobado por la Asamblea del Ceeg; apoyo imprescindible para desarrollar un proyecto sólido y con perspectiva de futuro. Desde el inicio, cabe señalar tres ejes fundamentales que vertebran las diversas acciones que se llevan a cabo: actividades formativas, actividades reivindicativas y actividades lúdico-culturales. A continuación explicamos la filosofía que integra cada uno de estos bloques y señalamos, a modo de ejemplo, algunas actuaciones destacadas.

Por una parte, las *actividades formativas* están encaminadas a mejorar la formación de las educadoras y educadores sociales en materia de igualdad de género entre mujeres y hombres, integrando la perspectiva de género como elemento crítico de su práctica profesional. En este sentido, hay que destacar la creación de unas jornadas universitarias sobre educación social y violencia de género que se han llevado a las tres universidades gallegas, concretamente a las facultades de ciencias de la educación donde se imparte la titulación de educación social. Igualmente, en el año 2014, llevó a cabo un curso de iniciación a las teorías de género dirigido a profesionales y alumnado de la comunidad



gallega. Además, el grupo gestiona en colaboración con el personal laboral del Ceesg un apartado específico en la web donde se ofrecen curso, talleres, seminarios... que permiten ampliar la formación inicial de las y los profesionales. En la figura nº2 se presenta el cartel elaborado con motivo del programa formativo “Somos de Fiar”

Figura nº2: Cartel formación “Somos de Fiar”



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, las *actividades reivindicativas* pretenden denunciar discriminaciones que continúan lastrando la posibilidad de una igualdad efectiva y real entre mujeres y hombres. Así, no solo se trata de denunciar las manifestaciones más claras y visibles de la desigualdad sino también detectar nuevas formas patriarcales que emergen con mayor sutileza. Por ello, además de mantener una actividad frecuente en las redes sociales (www.fiadeirasceesg.blogaliza.org / facebook), también existe una colaboración permanente con diferentes plataformas feministas.

Finalmente, cabe señalar las *actividades lúdico-culturales*, que son aquellas que se organizan con la intención de fomentar la participación femenina, con carácter general, en la vida cultural y asociativa de la comunidad; se trata de abrir foros para el debate y la reflexión sobre la realidad social que vivimos y las alternativas de cambio que son posibles desde el feminismo(s) y la educación social. En esta línea de acciones podemos

destacar la celebración anual de un ciclo de cine feminista o la integración del teatro-fórum como herramienta de trabajo en muchas de nuestras actividades.

Figura nº3: Teatro-fórum "Vestido de voda"



Fuente: elaboración propia

En todo caso, las diversas acciones planificadas desde Fiadeiras pretenden integrar cuatro principios básicos:

- *Formación:* se busca mejorar la capacitación profesional y eliminar estereotipos de género con carácter general.
- *Creatividad y diversión:* lo lúdico no está reñido con el aprendizaje, de ahí que se potencie una combinación equilibrada entre ambas, que motive y favorezca la creatividad individual y colectiva.
- *Crítica:* potenciar la reflexión sistemática es un objetivo en cada paso y en cada acción.
- *Autocuidado:* la dinámica del buen trato impera en cada planificación, esto significa una valoración de los cuidados, empezando por nosotras mismas. La exigencia del activismo, en ocasiones, vicia las relaciones debido a las numerosas exigencias que se establecen; por ello, cuando participamos escogemos la calidad de lo que hacemos frente a la cantidad.

3.1. Una campaña comprometida: "Machismos: de micro nada"

En el año 2014, con motivo de la conmemoración del Día Internacional contra la Violencia contra las Mujeres, se presentó una campaña con el lema "MicroMachismos:

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

mucho más que micro". La idea con la que surge esta acción era denunciar que las actitudes y comportamientos dominantes que los varones siguen ejerciendo en relación a las mujeres, por más que tengan lugar de forma sutil o casi imperceptible, son formas de violencia que reproducen la desigualdad de valor y oportunidad en función del género. Así, a partir de un texto elaborado por el grupo, bajo el título "Memorias de una educadora social", se busca compartir y recopilar experiencias femeninas marcadas por estas formas patriarcales sibilinas.

Figura nº 4: Campaña contra la violencia machista



Fuente: elaboración propia

En el momento actual, el título de la campaña ha sido modificado con la intención de recalcar su objetivo: denunciar que el machismo no es cuestión de grado, de forma que por ser más sutil no es menos importante. Así, recogemos aquí la nueva denominación de esta acción; Machismos: de micro nada.

4. Reflexionando sobre nuestra trayectoria: punto y seguido

En este apartado final, queremos motivar la reflexión sobre la importancia de que un colegio profesional cuente con un grupo de trabajo en igualdad de género. Desde Fiadeiras, nos preguntamos por el significado que para nosotras tenía participar en este proyecto y sobre la importancia de incorporar el feminismo(s) a la praxis de la educación social; precisamente, porque la respuesta a ambas cuestiones es lo que mantiene activo el motor del cambio con el que nos comprometemos.

En este sentido, sobre la participación como Fiadeiras recogemos a continuación las palabras que cada una de nosotras ha querido compartir para explicar el significado personal que tiene la transformación colectiva:

«Significa poner en marcha todo lo que nos explicaban en la carrera de lo que debería ser un buen trabajo como grupo: sinergias, colaboración, empatía, buen hacer y placer. Sin olvidar un aspecto tan importante como el bienestar; porque en nuestro grupo nos cuidamos, nos mimamos y eso nos da más fuerzas, si cabe, para empoderarnos» (Natalia, integrante de Fiadeiras).

«Para mí ser una fiadeira significa "desempolvar" todas las capacidades y posibilidades que tenemos como mujeres y que las costumbres y la cultura de la sociedad patriarcal nos esconde y limita. Participar en Fiadeiras significa conocerme mejor a través del trabajo personal que exige estar en el grupo y por todo lo que me aportan mis compañeras.

Compartir, sumar, conocer, transformar, cambiar, romper modelos sexistas de sociedad, fomentar valores como la sororidad, justicia e igualdad; todo esto es lo que significa para mí FIADEIRAS» (Maite, integrante de Fiadeiras).

«Para mí formar parte de Fiadeiras le da más sentido a mi razón de ser como mujer y educadora. También es la sororidad hecha realidad, un grupo de mujeres que nos juntamos para visibilizarnos y reivindicar otra forma de hacer educación social; la que nosotras entendemos como la única forma» (Noelia, integrante de Fiadeiras).

«Significa aprender, recoger otras vivencias. Aprovechar que otras generaciones tienen un enfoque nacido de inquietudes distintas para enriquecerme con esa energía. Es también, espacios y tiempos compartidos en los que me asombro de lo mucho que se logra con la confianza en el grupo y sus redes» (Eva, integrante de Fiadeiras).

«Para mí Fiadeiras es un grupo donde la palabra sororidad cobra vida en forma de espacios y tiempos compartidos con mis compañeras, para idear proyectos encaminados a hacer visible el machismo y el patriarcado que impera en nuestra sociedad; a la vez que buscamos maneras de combatirlo pensando estrategias como educadoras sociales. Fiadeiras para mí son conversaciones, risas y trabajo por la igualdad, en un grupo feminista de educadoras sociales que me proporciona la ilusión y el reto de poder hacer algo ante la injusticia y ante la violencia que sufrimos las mujeres, contribuyendo a un mundo más justo para todas y todos. Cuando tengo un mal día y pienso en que formo parte de Fiadeiras, una sonrisa de satisfacción se dibuja en mi cara; y caigo en la cuenta de que por muy mal que vayan las cosas siempre tenemos el poder de hacer algo para cambiar» (Isabel, integrante de Fiadeiras).

«Yo lo veo así: aprendizaje permanente, crecimiento personal, bagaje profesional, apoyo y cuidado mutuo. Significa saber que hay un grupo con el que compartes una identidad creada para transformar y transformarte, desde el respeto y con una sonrisa» (Tania, integrante de Fiadeiras)



Sobre la relación entre feminismo(s) y educación social, consideramos necesario incorporar un enfoque profesional que nos permita tomar conciencia de las desigualdades de género. La potencia de la socialización diferencial favorece la reproducción, casi inconsciente, del sistema de dominación patriarcal; dando lugar a un panorama social donde las discriminaciones sexistas están presentes en todas las esferas vitales. En este sentido, el feminismo(s) como teoría política crítica, ofrece claves analíticas desde las cuales comprender la construcción social, política, económica, educativa y/o cultural de nuestras sociedades.

Sin duda, si no ponemos atención en las metas que pretendemos alcanzar será complicado llegar a cruzarlas. Por ello, si deseamos una sociedad donde todas contemos, primero tenemos que contarnos nosotras mismas; cuando incorporamos los feminismos a nuestra agenda particular, valoramos las singularidades y nos reconocemos. Así, la transformación social que pretende la educación en general, y la educación social en particular, tienen que venir de la mano con el feminismo o estaremos perdiendo la oportunidad de que sea una transformación justa e igualitaria. Nos quedamos con una frase de nuestra compañera Natalia, quien parafraseando alguna idea revolucionaria, afirma que «la educación social será feminista o no será».

En todo caso, quisiéramos acabar este artículo reivindicando la importancia de que esta transformación/revolución, tanto personal como colectiva, esté marcada por dinámicas de buen trato y cuidado -propio y compartido- porque... como expresaba la anarquista Enma Goldman,

¿Qué sentido tiene la revolución si no podemos bailar?

Referencias:

Citatorio de Mujeres [en línea].< <http://www.ciudaddemujeres.com/>>. [27 de abril, 2015].

Código Deontológico do educador e da educadora social. Documentos Profesionalizadores. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. 2008.

Monográfico de Igualdade e Xénero. Galeduso. Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia. 2011.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

EL SEXISMO COMO UNA PRÁCTICA DE VIOLENCIA EN LA UNIVERSIDAD

Aurelia Flores Hernández,¹ Adelina Espejel Rodríguez²

128

Resumen

El sexismo es una de las formas de expresión de la violencia de género que de manera sutil y en disimulo circula vertical y horizontalmente en las universidades: entre el estudiantado y con el profesorado. Una actitud puede ser etiquetada como “sexista”, tanto si es negativa como si es positiva, y tanto si se refiere a las mujeres como a los hombres. En esta presentación proponemos a través de una orientación metodológica cualitativa explorar la situación que se vive en torno a prácticas sexistas, en relación a ciertos elementos que intervienen en la sociabilidad en un espacio universitario. Entre los hallazgos se destaca que las prácticas sexistas que confluyen en la universidad afectan diferencialmente según género. En particular, las mujeres en comparación con los hombres vivencian prácticas sexistas más lacerantes, debido a que los patrones de género tienden a constituir estereotipos y actitudes –negativas– hacia ellas, sin embargo, los varones no escapan a la persuasión de este tipo de experiencias. La fundamentación teórica tiene cimiento en el enfoque de las relaciones de género.

Palabras clave: sexismo, neosexismo, universidad, violencia de género

Fecha de recepción: 20-06-2015.

Fecha de aceptación: 25-06-2015.

1 Doctora en Antropología por la Universidad Laval, Quebec, Canadá, profesora e investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Reconocida en el Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Correo electrónico: aure7011@yahoo.com.

2 Doctora en Ciencias Económicas, especialidad en Desarrollo Regional, por la Universidad de Camagüey, Cuba, profesora e investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Reconocida en el nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Correo electrónico: adelinaer@hotmail.com.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

La Universidad representa un espacio social en el cual convergen relaciones e interacciones, prácticas y procesos psicosociales y culturales individuales y colectivos, en éste se resignifica todo aquello que se considera como algo dado: formas de pensar, ser y hacer de hombres y de mujeres, y donde se construyen intersubjetividades que son determinadas a partir de coordenadas socioculturales, que dan sentido a lo que “ahí” ocurre (Scraton, 1995; citado en Rebollo *et al.*, 2011). La cultura institucional universitaria que comprende las costumbres, las rutinas y las inercias, reproduce y refuerza la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos.

Este conjunto de elementos legitiman y promueven la reproducción ideológica sustentada en la dominación patriarcal, lo que da como resultado pautas y normas que discriminan a las mujeres no solo y de manera exclusiva en los procesos y en las prácticas en el espacio social universitario sino en otras dimensiones sociales. Al mismo tiempo, socio-históricamente se generan y replican esquemas genéricos que alimentan sesgos y limitan realidades. Los discursos sexistas, las prácticas discriminatorias y los roles tradicionales de género son constantes en la cotidianidad de la Universidad.

El aprendizaje no solo es tangible en la cantidad de información transmitida del profesorado y memorizada por el estudiantado, también las actitudes, las disposiciones y la sensibilidad individual hacia el mundo es transferido. Éste es un propósito inherente a la educación, en cualquiera de sus niveles, pero particularmente en la educación superior. Sin embargo, reflexionar sobre los procesos, prácticas, relaciones e interacciones promovidas, legitimadas a través tanto del currículo explícito como del currículo oculto nos lleva a enfrentar fuertes contradicciones, pues la Universidad parece ser funciona como institución para la reproducción de la dominación social y/o la legitimación del orden patriarcal hegemónico (Ibarra, 2001).

En la Universidad, sus actores centrales ocupan distintas posiciones que evidencian expresiones de feminidad y masculinidad en un contexto relacional, en el que se resignifican los modelos de género. En este espacio -dentro del aula y en sus contornos-



se promueve mediante una enseñanza tácita formas específicas de relaciones de género legitimadas por mensajes ideológicos (Estrada, 2001). La escuela se constituye en un sitio para la reproducción de relaciones inter e intra-generacionales, en su diario transcurrir se encuentran –de modo más o menos conflictivo– agentes con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias (Tomasini, 2011), Lo que está en juego en estos intercambios son los procesos de “reconocer y ser reconocido” como parte de un grupo genérico, de clase, de adscripción institucional, entre otros. Entendemos entonces que los discursos, las prácticas y la reproducción de roles de género son resultado de inter-juegos ideológicos que toman sentido en las dinámicas en las que las personas buscan situarse, adherirse y de los cuales se “sienten parte”.

El sexismo en la Universidad

El sexismo es una de las formas de expresión de la violencia de género que de manera sutil y en disimulo transita vertical, horizontal y circularmente entre los distintos agentes con presencia en las universidades. El uso de la fuerza física –golpes, violación y abuso cotidiano– no es el único medio de ejercitar violencia, el sexismo es, de entre todas las formas de la violencia de género, una de las más arcaicas y persistentes, éste se refiere a la discriminación basada en el sexo (Lamas, 1998). Acota esta autora, el sexismo como “... ‘*institución venerable*’... *alude a la subordinación de las mujeres. El sexismo es mayormente un problema de las mujeres con relación a los hombres. La diferencia se traduce en desigualdad, tomando como referencia lo masculino*” (Lamas, 1998: 194).

El sexismo alude entonces al ejercicio del poder para mantener en situación de inferioridad, subordinación, explotación al sexo opuesto, en tanto valoración (en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual) que se hace de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que ésta pertenece puede ser etiquetada como negativa o como positiva, y apunta tanto a mujeres como a los hombres (Expósito *et al.*, 1998), no obstante, hay cierta tendencia a circunscribir cualidades negativas –sexistas- hacia las mujeres.



En el plano educativo, la adquisición de conocimientos es permeada por prácticas sutiles que transfieren códigos de conducta y comportamientos, en éstas muchas veces, las modalidades violentas son intrínsecas. Nelly Stromquist (1998) explica que tanto el currículo explícito o formal y el currículo oculto/escondido funcionan como dispositivos para ejercer prácticas de violencia de género. El primero hace referencia a documentos escritos, que, por lo común, provee a docentes y personal directivo un marco orientador sobre determinado proyecto educativo (objetivos, contenidos, estrategias); mientras que el segundo lo configuran todos los mensajes que se aprenden y circulan en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no el personal docente y el estudiantado; está formado, entre otros elementos, por creencias, mitos, principios, normas y rituales que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores socialmente aceptada.

En la Universidad ya desde hace algunos años se ha promovido la revisión de las implicaciones del currículum oculto (Maceira, 2005); la reflexión acerca de los estereotipos femeninos y masculinos que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que constatan el uso de prácticas sexistas por parte del profesorado (Zúñiga y Cerros, 2013) o las prácticas de violencia y sexismo entre el estudiantado (Treviño *et al.*, 2013; Velázquez, 2014), y del conjunto de agentes que participan en las universidades.

Araceli Sebastián *et al.* (2006) constatan la existencia de prácticas educativas sexistas entre el personal docente al cuestionar las capacidades y actitudes de las estudiantes que deciden dedicarse a profesiones tradicionalmente masculinas. Por su parte, Ma. Ángeles Rebollo *et al.* (2011) exponen una escala de actitudes para medir el grado de predisposición del profesorado hacia la construcción de una cultura de género basada en la igualdad en el ámbito educativo, encuentran que entre las mujeres se presentan actitudes muy favorables.

La multiplicidad de rostros y de matices de la violencia y del sexismo es innumerable, sin embargo, algunas veces las cicatrices no dejan huella, ni rastro pues la “normalización cotidiana de la violencia” hace que las personas la observemos como



“natural” y necesaria, a grado tal que permea a las instancias básicas de la sociedad –la familia, la escuela, el mercado, la iglesia, el Estado. Los estudios sobre las expresiones sexistas de la violencia de género sugieren la obligación académica de revisar, documentar y evidenciar estos fenómenos y, especialmente, sus contradicciones en la Universidad. En ese sentido, en esta presentación proponemos explorar la situación que transita entre el estudiantado y con el profesorado acerca de las prácticas sexistas que coexisten en las formas de sociabilidad. La orientación teórica y metodológica se fundamenta en el enfoque de las relaciones de género.

La proposición metodológica

La metodología adoptada en este trabajo en el plano de las vivencias, comprendiendo que éstas son flexibles y pueden referirse a lo ordinario y a lo reflexivo intentado comprender la subjetividad, las interacciones y los significados mediante la interpretación de las narrativas de quienes participan en el estudio (Álvarez-Gayou, 2004). Mucho de la vida se encuentra reunido en expresiones, en la palabra por tanto, la orientación metodológica es de tipo cualitativo. Edward M. Bruner (1986) plantea que la antropología de la experiencia se enfoca en las narrativas como construcciones sociales, las cuales organizan y dan significado a la experiencia individual. Estas estructuras narrativas sirven como guías de interpretación, e incluyen pensamientos, deseos, sentimientos, disposiciones.

Esta innovadora mirada antropológica que sitúa a la agencia humana, en la comprensión y construcción de toda vida social (Díaz, 1997) resultó como punto de partida metodológico un apoyo adecuado para extraer las narraciones de las prácticas personales de las y los universitarios. Esta posición junto con el enfoque de las relaciones de género que sintetiza sus pretensiones en,

“esclarecer cómo el género está operando para determinar la organización social y las conductas y creencias de las personas... [y] entender lo social, las desigualdades y las diferencias partiendo del análisis de las relaciones que se generan entre hombres y mujeres y las consecuencias que éstas producen tanto de carácter mediato como inmediato” (Martínez y Paterna, 2009:23).



Para lograr así una proposición metodológica interesada en los sujetos y en sus propias vivencias.

Los instrumentos utilizados

Siguiendo el curso de narrativas extraídas a través de dos instrumentos cualitativos (entrevista temática dirigida y talleres con grupos focales) aplicados al estudiantado vigente y profesorado como agentes centrales en este espacio social universitario, recreamos la experiencia que refleja actitudes sexistas que en el discurso legitiman la reproducción de esquemas genéricos tradicionales, mientras otras cuestionan y/o rechazan la cultura dominante e indican la movilización hacia el cambio.

Los testimonios que se integran en el texto utilizan seudónimos y se contó con la autorización de los informantes. Además, los resultados corresponden a una investigación de alcances mayores financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, cuya versión preliminar fue expuesta en Flores y Martel, 2015.

El espacio universitario estudiado

Durante el periodo escolar de otoño 2011, la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) alcanzó un registro de casi 800 estudiant@s inscrit@s ubicados en las licenciaturas de psicología (289 mujeres y 77 hombres), en trabajo social (238 mujeres y 29 hombres) y en sociología (40 mujeres y 27 hombres), la primera de mayor cobertura estudiantil y predominancia de hombres, y siguiendo en ese orden de importancia. Estas cifras indican un notorio índice de feminización en las tres licenciaturas, aunque las dos primeras poseen los registros más altos. El promedio de edad es de 20.8 años (21.1 hombres y 20.6 mujeres).

Sociabilidad y prácticas sexistas

Algunas investigaciones revelan que el personal docente no es consciente de la influencia que sus creencias acerca del género tienen en sus prácticas cotidianas (Rebollo *et al.*, 2011). El profesorado transmite las actitudes sexistas a las nuevas generaciones de forma inconsciente, pero con sus actitudes, sus creencias y sus



conductas están perpetuando el sexismo que creen haber rebasado (Sánchez, 2009). Al respecto Marina Subirats (1994) pregunta ¿cómo es posible que sigan existiendo formas de discriminación sin que las personas implicadas en los procesos educativos se den cuenta de ello? Probablemente una respuesta radique en reconocer que las formas de sexismo han cambiado.

A pesar de su presumible superación, las prácticas sexistas se presentan de manera más sutiles y aprobadas rutinariamente en los espacios educativos. Esta lógica “naturalizadora” de los procesos de discriminación, exclusión y sexismo, según el siguiente testimonio ha venido de antaño, incluso en licenciaturas altamente feminizadas como psicología, trabajo social y sociología:

Solo eran tres hombres de cuarenta que éramos en el salón, y los jefes de grupo eran hombres, algo curioso, debería ser más probable que fuera una mujer, pero después fui entendiendo las relaciones de grupo y las mujeres utilizaban a los varones para que les sacaran las copias, para que fueran por el cañón, para que hicieran la talacha³ (Lucía, Docente).

La opinión docente narra una experiencia suscitada en la década de los noventa del siglo pasado que por un lado exterioriza que sin importar la prevalencia de mujeres en este espacio educativo, las posiciones jerárquicas y de autoridad son sitios que corresponde a los hombres; por otro, sugiere que ellos son “manipulados” para realizar las tareas rudas que den respuesta social a una masculinidad hegemónica que se identifica plena –pero vacilante- cuando se estandariza lo que es propio de un hombre en el ideal masculino y propio de una mujer en el ideal femenino:

Como hombre si eres guapo entonces eres aceptado y las chavas compiten por ti, y a los inteligentes, que son pocos, pues nadie los pela, a menos que sea para hacer trabajos en equipo. El hombre no debe de ser guapo, el hombre debe de ser inteligente y hábil, es como yo lo considero y la mujer debe de ser respetuosa, así lo creo (Juan, Estudiante).

Las actitudes que legitiman la tradición oscilan en dos sentidos: los hombres son guapos, fuertes, pero no inteligentes; y los hombres inteligentes no son guapos, pero se puede hacer alianzas con ellos para obtener ventajas académicas. En tanto, las mujeres

3 En México: *Reparación o compostura de algo, principalmente la que se realiza en las carrocerías de los automóviles.* (p.e. cambiar una rueda).



solo existen frente a los demás cuando son bonitas, visten coquetamente para ser tomadas en cuenta y obtener privilegios, y si acaso son inteligentes, eso no importa, ni siquiera se nombra. En todo caso, las mujeres son replegadas a ocupar funciones secundarias y que obedezcan a su feminidad tradicional (frágiles, delicadas, bellas pero “sin voz”) en tanto, los hombres privilegian un papel de mando, poder, sin hermosura pero con fuerza física.

Los profesores te tratan mejor si te vistes de faldita, si vienes normal ‘no existes’, te tienes que arreglar bonito para que llames la atención, ayuda a muchas cosas (Olga, Estudiante).

Uno de los profesores daba trato especial a las mujeres que venían escotadas (Renata, Estudiante)

En la actualidad,

“no se discrimina a alguien por ser mujer, sino que las discriminaciones se han sofisticado, son ocultas, y están relacionadas con la forma en que el androcentrismo opera el discurso, desde los significados, en fin desde todo lo que llega desde la cultura” (Mafia citada en Rivera, 2010:7).

Sin embargo continúan predominando prácticas sexistas en este recinto educativo que obligan socioculturalmente a las mujeres a ocupar “su lugar”. La siguiente experiencia de una estudiante de la generación 2007-2011 contiene otros elementos para la reflexión:

Mis compañeros de salón entre susurros comentaban, las mujeres no pueden participar para consejeras, decían ‘qué presentación van a dar’, o sea no saben nada, las mujeres nada más sirven para estar en la casa... Todos mis compañeros eran hombres, ni siquiera me tomaban en cuenta, había cosas que la directora les pedía y a mí no me avisaban; solían quejarse con la directora de que yo no apoyaba, que no hacía nada, me ponían sientto yo, el pie (Mirna, Estudiante).

En la vivencia de esta estudiante siendo consejera universitaria prevalece el estereotipo sexista que sostiene que las mujeres que trasgreden la norma tradicional (bellas, silenciadas y ocultas) “no pueden ni hacen un buen papel, no tienen tiempo y no les gusta”. El espacio universitario enseña y reproduce ciertas “reglas del juego” (cómo, cuándo y quién habla el subtexto antiacadémico): las ironías, las parodias y los chistes sexistas son ejemplo de ello. Asimismo, consideremos a otros factores que tienen que



ver con la lógica política universitaria, donde en general, los espacios de decisión fuera del aula y la participación en éstos es condicionada por el apoyo de autoridades o grupos internos de poder e intereses de otro alcance.

Las actitudes legitimadoras tradicionales se circunscriben al discurso patriarcal presente en este espacio educativo (Rivera, 2010) pero no exclusivamente. Las prácticas neosexistas se apoyan en la creencia de que la incorporación de las mujeres a los ámbitos públicos resulta una amenaza a ciertos valores tradicionales (Expósito *et al.* 1998) que encasillan a las mujeres en el “deber ser para otros”: serviciales, abnegadas, violentadas, educadas y respetuosas, con sumisión a la autoridad patriarcal en escenarios no solo públicos –la Universidad- sino privados –el hogar:

Muchas chicas decían ‘es que yo todavía tengo hermanos que quieren que les lave la ropa, que quieran que les sirva de comer y si estoy estudiando y estoy cansada pobre de mí si no me levanto, porque va mi papá y me jala de la mano, del cabello, de donde sea porque tengo que servirle a mi hermano’ (Eugenia, Docente).

Los discursos están directamente relacionados con las prácticas discriminatorias y la reproducción de la división sexual del trabajo tradicional. En otro estudio (Flores y Martel, 2015) hemos dicho que aun cuando en esta Facultad casi el 90% del estudiantado supone que los roles y estereotipos de género han cambiado y alrededor del 70% no está de acuerdo con que las mujeres y los hombres sigan desempeñando exclusivamente funciones que la sociedad a través del sistema patriarcal les ha impuesto, estas opiniones que podrían indicar actitudes progresistas no son aterrizadas en las prácticas. El testimonio de un estudiante vigente, cursando séptimo semestre de psicología refleja formas de pensar que remiten a las mujeres a “no dejar su lugar” (el matrimonio y la familia) y posiciona a los hombres en el “suyo” (el trabajo como recinto de poder).

Cuando veo a mis compañeras que andan clavadas con el novio o salen embarazadas digo, ‘¿para qué estudian si se van a casar, si van a ser mamás?’... ellas son más conformistas. Yo creo que también por ser minoría los hombres -y no es justificación-, están más comprometidos con sus carreras (Juan, Estudiante).

El sexismo manifiesto o también denominado hostil o clásico encuentra sustento en una ideología patriarcal hegemónica que subvalora a las mujeres –y a lo femenino-



relegándolas a los espacios “privados”: la familia, el hogar y la maternidad (Expósito *et al.* 1998).

Tengo muchos profesores que insisten en que ‘los hombres saben más y pueden avanzar más que una mujer; que la mujer nunca va a salir adelante porque se casa y va a tener hijos’. También lo han hecho al revés, ha habido varios profesores que me han tratado mejor por ser mujer y nos tienen consideraciones aunque esto puede mal interpretarse (Valeria, Estudiante).

Los discursos de doble filo que por un lado minimizan y limitan a las mujeres a su capacidad reproductiva y por otro enaltecen atributos de bondad, benevolencia y trato “especial” por ser mujeres son abundantes y cotidianos. Bajo este presupuesto ideológico, se les cosifica reduciéndolas al uso de su poder sexual como medio para manipular a los varones y obtener beneficios sociales, laborales, afectivos y económicos:

Tengo compañeras que no llegan a clases, que no hacen nada, no entregan nada, pienso, ¿cómo están acá? es porque los profesores las ayudan por ser mujeres. En eso de las calificaciones, las apoyan más sobre todo si resulta que son bonitas (Oscar, Estudiante).

Se encubre el sexismo y se pasan por alto prácticas de este tipo que resultan de los procesos de naturalización y legitimación, las cuales en otros espacios sociales se van perpetuando.

Además, el uso sexista del lenguaje favorece la implantación de estereotipos, López Valero *et al* (1999 citado en Sánchez, 2009) comprobaron que el profesorado en general no es consciente de la utilización de clichés sexistas en su uso y en su enseñanza.

En un curso, un compañero maestro de la facultad, decía ‘alguien que quiera participar, un voluntario’, había cinco maestros y veinte maestras, volteo y me dice ‘¿por qué no levanta la mano compañera?’ Le digo ‘porque dijo voluntario y yo soy voluntaria’ y empezó a burlarse, una maestra le dijo ‘es cierto’, tres maestras lo dijimos y dijeron ‘no se pongan espesas’, y eso fue hace dos años. Le argumentamos sobre el lenguaje incluyente como un motor para la modificación de estereotipos y la inclusión para visibilizar a las mujeres, volteó a vernos y dijo ‘upss está bien’, y después lo hacía pero con burlas ‘un voluntario o una voluntaria’ (Lucía, Docente).

Utilizar al masculino como presunto genérico invisibiliza y diluye la presencia de las mujeres en la lengua, en las designaciones femeninas en los títulos y funciones, pero sobre todo su exclusión del derecho a ser representadas públicamente (Mosconi, 2006).

Refiere Marta Lamas (1998: 194) “*además de la eficacia de un lenguaje androcéntrico, lo que da fuerza al sexismo es la acción simbólica colectiva, sustentada en los procesos de significación, tejidos en el entramado de la cultura, que producen efectos en el imaginario de las personas*”. Este tipo de respuestas que cuestionan y/o rechazan la cultura dominante puede representar un puente hacia la transición y hacia el cambio. El uso de lenguaje diferenciado y no sexista es un aspecto indispensable en la construcción de nuevos horizontes basados en la igualdad y el respeto a la diferencia.

Quienes abanderan el neosexismo mantienen la creencia que las mujeres han alcanzado la plena igualdad y no se requieren mayores acciones de política pública para alcanzarla.

Lo que sí puede decir es que la mujer está peleando esta igualdad de ocupar los mismo puestos, que en las cuestiones de trabajo sea respetada, que ya no se le maltrate, porque anteriormente México había sido muy machista, la mujer siempre ha sido el pilar de la casa, ya el hecho de decir, soy el pilar, implica muchas cosas, sacrificar a los hijos, educar al marido, porque también es eso (Juan, Estudiante).

El sexismo benévolo se apoya en tres supuestos: 1) el paternalismo protector, 2) la diferenciación de género complementaria y 3) la intimidad heterosexual (los hombres – grupo dominante– dependen afectivamente de las mujeres –grupo subordinado–) (Glick y Fiske citados en Expósito *et al*, 1998). Precisan los autores que esta manifestación sexista incluso es más perjudicial que el hostil al no ser visible socialmente, pues promueven la opresión y la subordinación de las mujeres de maneras sutiles que las posicionan en el lugar que deben ocupar, basándose en un sistema de sistema de recompensas y castigos.

He escuchado, tanto de hombres como de mujeres opiniones negativas hacia la directora yo creo que es más por los resultados que por el hecho de ser mujer; comentarios que desvalorizan su trabajo: ‘que le pida permiso a su marido’, ‘el director es realmente su marido’, ‘ella nada más está ahí de aparador’, lo cual a mi sí se me hace incorrecto, obviamente desvaloriza al cien por ciento, en este caso, a una mujer; ella vale por lo que hace no por lo que tiene a su lado (Marco, Docente).

Las expresiones del sexismo se entrecruzan en puntos concretos, así el sexismo ambivalente entendido como prácticas que coexisten entre la aversión o antipatía de un lado y con sentimientos positivos hacia las mujeres del otro persisten (Expósito *et al.* 1998). En la siguiente opinión hay un reconocimiento claro de la resignificación de roles tradicionales, lo que promueve el cuestionamiento de estructuras rígidas aún presentes en la facultad y de formas de concebir la participación de las mujeres en los espacios de decisión.

Al menos aquí dentro de la facultad, las mujeres sí juegan un rol de supremacía intelectual y hasta político, tenemos una directora, una secretaria de facultad y coordinadoras, pero por ejemplo también entre los maestros y las maestras, son más respetadas, y hay hombres con cierto poder, estatus, pero en general, el poder está cargado un poco hacia las mujeres (Rafael, Estudiante).

Las prácticas sexistas se vuelven prácticas de intolerancia mayormente entre el estudiantado con alguna preferencia sexual fuera de la heteronormatividad, según indica Nidia (estudiante): “Las relaciones e interacciones son malas, principalmente la discriminación en cuanto a la preferencia sexual”. Como también entre las propias mujeres las fricciones, los conflictos y los desencuentros “dentro y fuera del aula” ocurren y con cierta frustración asumen que es mucho más complicado establecer una relación entre sí que entre mujeres y hombres.

Entre las compañeras hay críticas y comentarios sobre la forma en cómo te vistes, cómo te arreglas, por ejemplo, cómo eso de que niñas bonitas tienen que ser edecanes, entonces te ven como objeto, pero en el momento en que piensas y te demuestras competente ya no tienes nada, porque lo que valía era tu belleza (Celia, Estudiante).

Consideremos que las mujeres por sí solas no modifican pensamientos ni acciones, ni recae en ellas la reproducción o no de estas prácticas, debemos reconocer que son parte de un sistema patriarcal mayor. En cualquier sentido, la discriminación ocurre a partir de las prescripciones socioculturales, los ideales fomentados por fantasías y las creencias en el plano personal. Algo similar sucede cuando el estudiantado hace referencia al trato que recibe del profesorado. Los ideales se hacen presentes particularmente hacia quienes estando al frente como docentes exponen sus grados académicos, su sobresaliente experiencia y conocimientos, y el estudiantado espera



mayor tolerancia a la diversidad, apertura, disposición a la crítica y valores como la justicia y la solidaridad, sin embargo, la experiencia es un tanto desalentadora:

Las relaciones son contradictorias y discriminatorias sobre todo entre el profesorado, una cosa es lo que decimos y otra cosa es lo que hacemos. Y discriminatorias porque bueno están discriminando tanto a hombres como mujeres en la facultad. Es una lástima que nos impartan estos conocimientos sobre género solamente a los alumnos y no se lleva a los maestros que principalmente los que nos están enseñando, nos están formando y son los primeros que nos discriminan o acosan si somos mujeres (Nidia, Estudiante).

Las impresiones, expresiones y opiniones de la comunidad estudiantil y docente son diversas, pero en general guardan coincidencias. A través de los testimonios se revelan las contradicciones que se viven día a día en una Facultad, donde se imparten programas educativos con el propósito de formar a profesionales con alto sentido humano, respetuos@s de la diversidad, tolerantes a la diferencia, conscientes de su realidad inmediata.

Conclusiones

Las transformaciones que el sexismo ha sufrido en detrimento de la idea de su desaparición a partir de un supuesto discurso inclusivo no son tan ciertas. Las prácticas sexistas persisten y portan un camuflaje conveniente a los tiempos modernos. Entre los hallazgos se destaca que éstas confluyen y afectan diferencialmente según género en este espacio universitario. En particular, las mujeres en comparación con los hombres vivencian prácticas sexistas más lacerantes, debido a que los patrones de género tienden a constituir estereotipos y actitudes –negativas- hacia ellas, sin embargo, los varones no escapan a la persuasión de este tipo de experiencias.

Una matrícula altamente feminizada coloca en cierta desventaja a los varones, específicamente en lo que respecta a la dinámica grupal sin embargo, las estudiantes suelen ser blanco más recurrente de prácticas sexistas por parte del profesorado, en particular a través de la palabra y de los significados culturales creados sobre ellas. Los contenidos discursivos giran en torno a esquemas genéricos tradicionales con una tendencia a (re)ubicarlas en un conjunto de prácticas estereotipadas desvalorizadas tales como el trabajo doméstico, la maternidad o el cuidado al interior de la familia. El acoso

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

sexual se disfraza con insinuaciones, consideraciones y buenas notas, es común la condescendencia hacia las estudiantes a partir de atributos físicos en quebranto de sus capacidades y habilidades.

La invisibilización, en particular de las estudiantes en el discurso del profesorado es parte habitual de las formas en que se establecen las relaciones entre los géneros al interior de las “aulas”. Si bien existe malestar generalizado entre ellas, pocas son las que exigen ser incluidas en la retórica escolar. Para el caso del profesorado, quienes se asumen desde posturas distintas, cuestionadoras y propositivas, los señalamientos de este sexismo discursivo en los diferentes ámbitos han conllevado costos sutiles y casi invisibles –burlas, chistes, comentarios misóginos- que etiquetan o “marcan” a quienes se movilizan a generar y consolidar los cambios como portadoras de posturas ideológicas que buscan la igualdad como un principio de vida humana.

Referencias.

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Bruner, E.M. (1986). “Ethnography as Narrative”. En Turner, V. y Bruner E.M. *The anthropology of experience*, págs. 139-158. USA: Board of Trustees of the University of Illinois.
- Díaz Cruz, R. (1997). “La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia”. En *Alteridades*, vol. 7, núm.13, págs. 5-15. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Estrada Mesa, A.M. (2001). “Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela”. En *Nómadas*, núm. 14, págs. 10-22. Colombia: Universidad Central.
- Expósito, F.; Moya, M. y Glick, P. (1998). “Sexismo ambivalente: medición y correlatos”. En *Revista de Psicología Social*, núm. 13, págs. 159-169. España: Universidad de Granada, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Flores Hernández A. y Martel Ruíz L.M. (2015). *Marcas de género. Universidad, educación y violencia*, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Ibarra Colado, E. (2001). *La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y Modernización*. México: Universidad Autónoma de México.
- Lamas, M. (1998). “La violencia del sexismo”. En Sánchez Vázquez, A. (ed.) (2012). *El mundo de la violencia*, págs. 191-198. México: UNAM, FCE.



- Martínez Martínez, M.C. y Paterna C. (2009). “La perspectiva de género aplicada a la conciliación” en Martínez Martínez, M.C. (coord.) *Género y conciliación de la vida familiar y laboral, un análisis psicosocial*, págs. 17-44. España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Maceira Ochoa, L. (2005). “Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela”. En *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 21, págs. 187-227. México: Universidad de Guadalajara.
- Mosconi, N. (2006). “La mixité: éducation à l'égalité?”. En *Les Temps Modernes*, núm. 637-639, págs. 175-197. Francia: Editor Guillimard.
- Rivera Gómez, E. (2010). *De la manifestación al aula. Saberes, silencios e inequidades en la Universidad Autónoma de Puebla (1972-2001)*. Tesis de doctorado en historia y estudios regionales. México: Universidad Veracruzana.
- Sánchez Álvarez P. (2009). *Prevención de la violencia contra la mujer* en Didáctica, innovación y multimedia, Red Social DIM-EDU. [en línea]: <http://dimglobal.ning.com/profiles/blogs/prevencion-de-la-violencia>. [20 de enero de 2015].
- Sebastián Ramos, A.; Sánchez García M.F.; Sutil Franco, M.I.; Mundina Boronat J.; Cadierno Alonso, D. y Solano L.O. (2006). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional (estudio descriptivo)*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Stromquist, N. (1989). “Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique”. En *Review of Educational Research*, vol. 5, núm. 2, págs. 143-183, Estados Unidos.
- Subirats, Marina (1994). *Panorámica de la situación educativa de las mujeres: Análisis y Políticas*. Barcelona: ICD.
- Tomasini, Marina (2011). “Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas”. Ponencia presentada en *IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidad y Relaciones de género*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Treviño Tijerina, M.C.; Cruz Maldonado M.C.; Chávez González, G. y González Cabrera J.C. (2013). “Manifestaciones de la violencia estudiantil universitaria”. En Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez A. (coords.) *Educación, género y juventud. Rutas para la investigación*, págs. 91-106. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Velázquez Reyes, L.M. (2014). “Me ven, luego existo: sexting. La cultura del espectáculo de la intimidad en la red”. En Rocha Pérez, L.L.M.; Flores Hernández A. y Espejel Rodríguez, A. (coords.) (2014). *Siguiendo las rutas. Educación, juventud y género*, págs. 137-152. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Zúñiga Coronado, M. y Cerros Rodríguez E. (2013). “Entornos laborales agresivos y redes sociales. Un estudio con académicas de Universidades Estatales Mexicanas”. En Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez A. (coords.) *Género y desarrollo. Problemas de la población 1*, págs. 133-153. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.



ESTIGMA E INVISIBILIDAD: ALCOHOLISMO Y PROCESOS DE ENVEJECIMIENTO EN MUJERES

Rosario Pozo, *Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears, España.*¹

143

Resumen

A medida que la población envejece, las personas mayores y concretamente las mujeres se están convirtiendo en un grupo cada vez más significativo que merece especial atención por parte de todos, por lo que respecta no solo a los impactos individuales de salud física, psíquica y emocional, sino también a las dinámicas familiares y en última instancia a la necesidad de adaptar todas estas nuevas necesidades a las políticas sociales (Pérez Díaz 2003). Según la ONU (2011) 700 millones de personas tienen más de 60 años. La previsión para el 2050, más de una persona de cada cinco tendrá 60 años o más. Este trabajo explora el fenómeno del alcoholismo femenino en los procesos de envejecimiento de mujeres mayores de 55 años en las Illes Balears. El estudio comprende, analiza y describe los procesos de envejecimiento y alcoholismo femenino que pasan por los diversos servicios e instituciones de atención, en desintoxicación, deshabituación, y de tratamiento o de reinserción.

Palabras claves: Mujeres, alcoholismo, envejecimiento, intervención social

Fecha de recepción: 11-06-2015.

Fecha de aceptación: 25-06-2015.

1 Rosario Pozo Gordaliza, Doctora por la UGR, European PhD. rosario.pozo@uib.es Tf 665639563. Breve nota biográfica de la autora: es Doctora en Sociología, Diplomada en Educación social y Licenciada en Psicopedagogía con varias especializaciones y máster en problemas sociales, etnicidad y género entre otros. Ha sido Becaria FPU en el Departamento de sociología de la UGR y actualmente es profesora en la Universidad de las Islas Baleares. Universitat de les Illes Balears, Palma (Illes Balears). Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas.



Cada vez hay más mujeres, son más lesivas (bebiendo). La imagen de la mujer bebida es muy cuestionada, vemos a un hombre bebido y lo vemos como algo normal, en cambio una mujer bebida ya le ponemos miles de etiquetas, no digo ante el profesional es la sociedad le pone muchas etiquetas, esto hace que cada vez se retiren más.

La mujer es más difícil de detectar, lo hace a escondidas, siempre va a negar la cantidad y siempre es más difícil llegar hasta pedir ayuda.

(Grupo de discusión CAD trabajadora social de la Part forana).

Introducción al alcoholismo femenino en la vejez

La feminización del envejecimiento es una constatación (Pérez Díaz, 2003). Los datos envejecimiento femenino en España según el INE, 1 de enero de 2014) demuestran que de la población total española el 18,1%, es decir 8.442.427 tienen más de 65 años. De estos el 57,19% son mujeres, 4.828.972, por lo que más del 10% de la población española son mujeres de más de 65 años. Además su esperanza de vida a partir de los 65 años es de 88 años y el 25,7% de mujeres mayores de 65 años viven solas. Las distintas investigaciones datan de las décadas de los 60 y 70 estaban convencidos de que el abuso del alcohol era poco frecuente entre los adultos mayores en general (Atkinson y Gazini 1994), y casi inexistente en las mujeres mayores. Sin embargo llama la atención un reciente trabajo de investigación llevado a cabo por el Royal College of Psychiatrists, titulado nuestros adictos invisibles o Our Invisible Addicts (2012), que advierte del incremento de consumo precisamente en esta franja de edad y los problemas concomitantes sobre el consumo de alcohol y otras dependencias entre las personas mayores. A lo largo del artículo veremos que el fenómeno del alcoholismo femenino en la franja de edad más de 55 años es un fenómeno oculto e invisibilizado, difícil de detectar porque forma parte de un hábito cotidiano vinculado a la trayectoria de vida y porque existen otras problemáticas entrelazadas en los procesos de envejecimiento y producidas como causa o dependencia del alcohol. Ser mujer inmersa en procesos de envejecimiento y consumo de alcohol problemático son factores acumulativos de vulnerabilidad a la hora de sufrir algún tipo de violencia (NIDA, 2001). Muchas de estas mujeres tienen una mayor probabilidad de desarrollar sucesos estresantes o



traumáticos y suelen acumular porcentajes altos de ser víctimas de violencia de género ejercida por parte de sus parejas con una incidencia de tres veces mayor a la de la población general. Ante estas situaciones, algunas de las supervivientes recurren al consumo excesivo y problemático de alcohol, fármacos y otras drogas (Bravo, Echeburúa, y Aizpiri, 2008). Esta es considerada una de las estrategias más comunes para evadirse de los síntomas del estrés postraumático que le acompaña, el consumo (Alberdi y Matas 2002). Si se analiza este fenómeno en profundidad, se puede deducir que por una parte, la automedicación puede bloquear los síntomas del estrés postraumático, así como de otro tipo de respuestas psicopatológicas (Walker, 1994). Un buen número de estudios encontraron que un porcentaje muy elevado de mujeres maltratadas tomaban tranquilizantes o somníferos, en cambio otras mujeres consumían alcohol y otras sustancias adictivas (Chang 1994 y Technical datasheet, EMCDDA 2006). Hay investigaciones que refieren que las mujeres supervivientes a situaciones de maltrato consumen alcohol y tranquilizantes para calmar su dolor y frustración producido por la violencia en los espacios cotidianos. Precisamente las mujeres consumidoras de alcohol suelen atribuir sus problemas con esta sustancia y otras drogas a hechos o circunstancias estresantes o frustrantes de su vida (Amor y Bohórquez 2009). Además se ha comprobado que su cantidad de consumo o ingesta está relacionado con la gravedad de la violencia sufrida y con el grado de amenaza percibido. Según nos referencian Clark y Foy, (2000), a mayor gravedad de la violencia sufrida, mayor es el consumo de alcohol. De forma diferente, aquellas víctimas que han logrado salir de una relación violenta tienden a reducir su consumo de alcohol, incluso sin ayuda terapéutica (Eberle, 1982; Walker, 1984). Por lo que podemos señalar que el maltrato puede ser un factor de riesgo de padecer abuso o dependencia de sustancias psicoactivas, pero a su vez, se puede considerar que las mujeres alcohólicas, al vivir más situaciones de riesgo pueden ser más proclives a sufrir experiencias de maltrato. Para muchas mujeres el consumo de alcohol se convierte en parte de su estilo de vida para enfrentarse o resistir situaciones de violencias fundamentalmente intrafamiliares. A continuación se presenta un recuadro explicativo con aquellas características más significativas a tener en cuenta a la hora de comprender el consumo temprano o tardío de las mujeres mayores de 55 años:



Características y problemáticas más destacables en mujeres mayores de 55 años (Consumo temprano/tardío)		
Variable	Consumo temprano	Consumo tardío (Moos et al., 2005).
Edad de inicio del consumo	Antes o entre los 20 o 30 años	Después de los 50 años
Género (Saunders et al. 1991)	Más hombres que mujeres.	Más mujeres que hombres.
Status socioeconómico	Nivel bajo/medio más representativo la exclusión social	Nivel medio alto
Estrés, ansiedad y otros trastornos (Peterson y Zimberg, 1996)	Común o habitual	Común o habitual
Depresión Estigma	No necesariamente común	Común o habitual
Historial familiar de alcoholismo Violencia en el hogar	Más prevalencia	Menos prevalencia
Severidad de los problemas asociados con el alcohol	Mayores y más severos problemas psicosociales	Menos y con menor severidad los problemas psicosociales.
Problemas de salud o enfermedades asociadas a la edad y agravadas por el consumo del alcohol directa (ej cirrosis) o indirectamente (hipertensión o diabetes)	Más común	Menos común
Comorbilidades psiquiátricas	Más severidad de pérdida cognitiva	Pérdida cognitiva pérdida menos severa
Tratamiento y recuperación (Sujeto a la edad envejecimiento temprano de 55 a 65 o tardío más de 65 años)	Menos Probable	Más posible
Edad del paciente: Envejecimiento temprano de 55 a 65	Menos Probable	Más posible
Edad del paciente: Envejecimiento tardío más de 65 años.	Menos Probable	Menos Probable

A continuación vamos a ver un cuadro explicativo de los “**Factores de riesgo y de protección en mayores de 55 años**”:

FACTORES DE RIESGO (Morgan, Brosi, y Brosi 2011)	FACTORES DE PROTECCIÓN
Género Tener una pareja violenta o consumidora de alcohol u otros tóxicos.	Envejecimiento y modo de vida activo (cuerpo y mente).
Situaciones traumáticas como; -Pérdidas familiares, poco apoyo familiar o red social, pareja, amistades o personas de referencia. -Separaciones o divorcios (Ekerdt et al., 1989).	Red familiar de amistad, pareja o relaciones interpersonales saludables.
Aislamiento social (Bristow y Clare, 1992; Ganry et al., 2000).	Buena Integración social

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

FACTORES DE RIESGO (Morgan, Brosi, y Brosi 2011)	FACTORES DE PROTECCIÓN
Inicio y abuso temprano de alcohol u otras sustancias	No tener o desarrollar dependencias
Comorbilidad psiquiátrica	Actitud, aptitud y comportamientos proactivos.
Historial familiar/genético	Creencias o filosofía de vida de aceptación y adaptación a nuevas etapas del ciclo vital.
Otras dependencias asociadas	Percepción negativa del consumo del alcohol o de las dependencias.
Dificultades en la detección/temprana	Detección temprana

(Tablas de *elaboración propia* a partir de referencias de diversos autores)

Consideraciones metodológicas

El objetivo fundamental del estudio fue el de comprender, analizar y describir los procesos de envejecimiento femenino de personas alcohólicas que pasan por los diversos servicios e instituciones de atención, en desintoxicación, deshabitación, de tratamiento o de reinserción en las Islas Baleares. Y que por lo tanto existe una cierta identificación con que el alcohol es un problema en sus vidas. Para responder al objetivo de esta investigación se ha optado por un enfoque metodológico eminentemente cualitativo debido a su permanente invisibilidad en nuestra sociedad y las escasas investigaciones empíricas sobre el fenómeno. Por su concreción, la metodología cualitativa daría un resultado de mayor eficacia analíticamente hablando. Es por ello que el estudio exploró los discursos de los diferentes profesionales que intervienen con enfermas alcohólicas en Illes Balears desde febrero hasta abril del 2013, y se tomaron como referencias fundamentales un grupo de discusión y observación participante de terapias grupales y 16 entrevistas en profundidad (8 profesionales de intervención del ámbito de las ciencias sociales) y 8 historias de vida a personas mayores de 55 años enfermas alcohólicas. Finalmente, todo ello se ha complementado con estudios e investigaciones que documentan las percepciones de los profesionales acerca de este fenómeno.

Algunos de los resultados analizados especialmente significativos

Los datos analizados y la literatura confirma entre otros que las causas, inicios, pautas o patrones dosis o cantidades de consumo, tipología de la adicción, el impacto de su consumo etc., es diferencial entre hombres y mujeres (Montero, González y Molina,



2010). Por lo que las mujeres consumidoras de alcohol aunque comparten ciertos aspectos de los anteriormente mencionados podemos decir que tienden a desarrollar sus propios y particulares problemas de consumo (Kilbourne, Cummings, Levine, 2011). Veamos el siguiente fragmento del Grupo de discusión con trabajadoras/es sociales: *La tipología es muy diferente, normalmente el alcoholismo femenino es bastante diferente, el hombre es más socialmente, los bares, alterna más, la mujer suele beber más en casa y a escondidas, camufla más los consumos. La mujer es menos escandalosa, menos social bebiendo, y hay bastante diferencia en tipo de consumo.* (Grupo de discusión CAD trabajadora social de la Part forana). El análisis del discurso nos permitió identificar los siguientes elementos explicativos y comprensivos del alcoholismo femenino:

- ✓ El consumo femenino se produce a edades más tardías que los hombres, aunque los casos más graves y problemáticos su inicio se vuelve mucho más temprano (Monra, 2010). En términos generales consumen menos cantidades pero presentan mayor severidad en su adicción.
- ✓ Mayores porcentajes en trastornos psiquiátricos previos al consumo problemático y también asociado a su dependencia.
- ✓ La manera de enfrentarse a la depresión, ansiedad y al estrés aparece con frecuencia como desencadenante del consumo.
- ✓ Desarrollan más probabilidad de tener un historial de abuso físico o sexual e intentos de suicidio.
- ✓ Presentan elevadas probabilidades de sufrir malos tratos físicos o psicológicos por parte de su pareja.
- ✓ Tienen más problemas o desestructuraciones familiares, laborales y económicos que los hombres.
- ✓ Cuentan con menores apoyos, sobre todo familiar, de la pareja y social para enfrentarse a su adicción.
- ✓ Disponen de menos recursos económicos o de mayores dificultades para acceder a los mismos.



- ✓ Mayor tendencia a la depresión, baja autoestima, sentimientos de ineficacia, de culpabilidad y de dependencia emocional de la pareja (Edens, Glowinski, Grazier, y Bucholz, 2007).
- ✓ Existen patrones diferenciales en los procesos o episodios de recaídas.
- ✓ Las mujeres fuertemente consumidoras en la etapa de la vejez se enfrentan a una presión social sobre la estética. Según el informe sobre las Mujeres Mayores en España sus referentes mediáticos difunden una imagen física que no se corresponde con los cambios biológicos que se producen con el paso del tiempo (Imsero, marzo 2011). Las mujeres que han tenido un consumo prolongado en el tiempo y están en procesos diferenciales de envejecimiento mantienen un cuerpo percibido por la sociedad como “no sano” alejado de los ideales de belleza “delgadez y juventud”.
- ✓ Consumen en porcentajes superiores de medicación, especialmente somníferos, tranquilizantes, etc. Incluso entre los propios alcohólicos, las mujeres consumidoras son normalmente rechazadas, de manera que éstos manifiestan su preferencia por parejas femeninas no consumidoras. Además en el caso femenino suele ser habitual que la pareja también sea consumidora de alcohol. No lo es al contrario.
- ✓ Mientras que en el caso de los hombres consumidores o dependientes la pareja resulta un elemento de apoyo y de recuperación, en el caso de las mujeres puede ser un obstáculo para su recuperación y tratamiento.
- ✓ Experimentan mayores índices de soledad que sus iguales varones.
- ✓ Se enfrentan a situaciones cotidianas de estigma e invisibilización sobre todo en los espacios de los social, personal y comunitario.
- ✓ En general hemos podido constatar que el consumo de alcohol y la violencia de género están ampliamente interrelacionadas. Como causa o como consecuencia.

Conclusiones y nuevos desafíos para un fenómeno emergente

A lo largo del artículo hemos visto cómo la feminización del envejecimiento es una constatación mundial y también ocurre en los 27 países de la Unión Europea, situándose a la cabeza Francia, seguido de España (Eurostat, junio del 2014). Los cambios en el consumo del alcohol femenino “feminización de los consumos de alcohol” (Rubio,



2000) y la longevidad en nuestras sociedades hace que se presenten nuevas realidades y por lo tanto nuevos desafíos. A pesar de esta tendencia, todavía las prevalencias de uso del alcohol siguen siendo superiores entre los hombres (Ávila y González 2007 entre otros). Las expectativas de conducta, los roles tradicionalmente asignados a las mujeres, y la sanción por determinados comportamientos no ajustados a estas expectativas, son elementos muy presentes en el ámbito de las dependencias (Arostegui y Urbano, 2004). El envejecimiento de las mujeres y el consumo de alcohol problemático en la edad adulta presentan distintos prejuicios y estereotipos que alimentan los estigmas (Gómez, 2006) e incide negativamente sobre la imagen que tienen sobre sí mismas; aumentando su soledad individual, aislamiento colectivo; y erosionando su ya deteriorada autoestima. Las mujeres mayores de cincuenta y cinco años, con una problemática de consumo alcohólico es muy difícil que cambien su manera de pensar, sentir y actuar. Por lo que la edad avanzada constituye un elemento de riesgo a la hora de efectuar no solo una desintoxicación sino una deshabituación o rehabilitación y por lo tanto un cambio en su pensar sentir y actuar. Sin embargo también puede ser una oportunidad de cambio a edades adultas más tempranas. Para ello se deberían de hacer esfuerzos en detectar de manera temprana dichas situaciones y poner en marcha distintos mecanismos de prevención intervención y tratamiento específicas o teniendo en cuenta las especificidades en las mujeres. Se deberán de replantear mediante un debate social el fenómeno del alcoholismo en la tercera edad.

- ✓ Al igual que las causas y consecuencias del consumo de alcohol problemático en las mujeres de edad adulta son diferentes a otras etapas de la vida. Los expertos/as en este sentido demandan campañas de sensibilización dirigida a este colectivo y a sus cuidadores. Ya que estas campañas publicitarias no están orientadas hacia este colectivo. La etapa de la vejez acompañada a otras situaciones de pérdida en lo social, relacional, violencia de género, salud física y emocional puede ser un detonador para el inicio abusivo de un consumo alcohólico.
- ✓ Es fundamental que las mujeres mayores tengan acceso real a la prevención y el tratamiento y que se desarrollen protocolos de detección y de intervención temprana con este colectivo por parte de los servicios de salud ya que en



ocasiones se puede confundir con otro tipo de enfermedades. Resulta fundamental proporcionar información y recomendaciones sobre los riesgos y los beneficios para nuestros mayores, a sus cuidadores/as o familiares.

- ✓ Con urgencia se precisa de una formación específica y permanente del personal del ámbito de la salud y lo social; cuidadores y personal que trabajan en las residencias y centros de día entre otros. Muchos no están formados en esta problemática y son quienes primeros podrían detectar la problemática ya que constituyen un factor de protección importante así como personas claves en su recuperación y tratamiento.
- ✓ Los distintos profesionales deben de recibir una formación sólida para comprender las causas y consecuencias de los problemas de alcohol en la edad adulta y las diferentes necesidades de sus pacientes mayores en función de sus inicios tempranos o tardíos. Los servicios de atención a esta problemática deben de adoptar enfoques adaptados y flexibles para proporcionar un tratamiento que sea eficaz con los clientes de más edad y facilitar el acceso.
- ✓ Los programas de prevención deben abordar los factores de riesgo y fortalecer los factores de protección que pueden ayudar a las personas mayores. Sesiones más largas y más frecuentes ya que existen necesidades complejas o una larga historia de problemas con el alcohol o citas en horarios o fechas específicas, quizá coincidiendo con los tiempos de transporte y la disponibilidad cuidador.
- ✓ Otras adaptaciones útiles para el tratamiento son una mayor atención a la accesibilidad y las limitaciones físicas de los adultos mayores, un ritmo más lento de la terapia, “lugares que se sientan seguros” el énfasis en la construcción de redes de apoyo social, y la sensibilidad a los efectos de cohorte como el estigma que rodea tanto beber y buscar tratamiento.
- ✓ En términos de investigación podemos decir que es un nicho importante a explorar para futuras investigaciones y desafortunadamente poco explorado sobre todo en términos de la eficacia del tratamiento de las mujeres adultas mayores con dependencia del alcohol. Se precisan más estudios atendiendo al género y al origen étnico ya que son prácticamente inexistentes sobre todo desde el enfoque del estigma y la invisibilidad.



Referencias bibliográficas

- Alberdi, I. y Matas N., (2002). *La violencia doméstica*. Informe sobre los malos tratos a mujeres. Colección Estudios Sociales. Núm.10. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Amor P, J., Bohórquez A. L., (2009). *Mujeres víctimas de maltrato Doméstico*. UNED: Facultad de Psicología. FUNDACIÓN ATENEA.
- Arostegui, E., Urbano, A. (2004). *La mujer drogodependiente: especificidad de género y factores Asociados*. España: Universidad de Deusto.
- Atkinson, R.M., Ganzini, L. (1994). "Substance abuse". En: Coffey, C.E., and Cummings, J.L., eds. *Textbook of Geriatric Neuropsychiatry*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Ávila, J., González, D. (2007). "Diferencias de género en la enfermedad alcohólica". *Adicciones*. 19(4): 383 – 392.
- Bristow, M.F., Clare A.W. (1992) "Prevalence and characteristics of at risk drinkers among elderly acute medical inpatients". *British Journal of Addiction*, 87: 291-294.
- Bravo, R., Echeburúa, E., Aizpiri, J. (2008). "Diferencias de sexo en la dependencia del alcohol: dimensiones de personalidad, características psicopatológicas y trastornos de personalidad". *Psicothema*. 20 (2) 218 – 223.
- Chang, D. (1994). "Patterns of drug use by women in Australia". En D. Broom (ed.), *Double Bind. Women Affected by Alcohol and Other Drugs*. St Leonards: Allen and Unwin.
- Clark, A.H., Foy, D.W. (2000). "Trauma exposure and alcohol use in battered women". *Violence Against Women*, 6: 37-48.
- College Report 165 (2011). *Our Invisible Addicts*
- Eberle, P (1982). "Alcohol abuser and non-users: A discriminate function analysis". *Journal of Health and Social Behavior*, 23: 260.
- EMCDDA, (2006). *A gender perspective on drug use and responding to drug problems*.
- Edens, E., Glowinski, A., Grazier, K. and Bucholz, K. (2007). "The 14-year course of alcoholism in a community sample: Do men and women differ?". *Drug and Alcohol Dependence*, 93: 1–11 [doi:10.1016/j.drugalcdep.2007.08.013](https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2007.08.013)
- Ekerdt, D.J. (1989). "Retirement comes of age". *Generations*, 13(2): 5-6.
- Eurostat, datos de junio del 2014
- Gómez, J. (2006). "El alcoholismo femenino, una verdad oculta". *Trastornos Adictivos*. 8 (4): 251 – 260.
- IMSERSO (marzo 2011) *Informe sobre las Mujeres Mayores en España*
- Olivier Ganry, O., Joly, J.P., Queval, M.P., Dubreuil, A. (2000) *9 Addiction*. Volume 95, Issue 1, 107–113, January.
- Kilbourne B.J., Cummings S., Levine R. (2011). "Alcohol diagnoses among older Tennessee Medicare beneficiaries: race and gender differences". *International Journal of Geriatric Psychiatry*.
- Montero, F., Gonzalez, J., Molina, A. (2010). "Aproximación al alcoholismo femenino partiendo de la situación española". *Anuario de Investigación en Adicciones*. 11(1): 52 – 57.
- Monras, M. (2010). "Características diferenciales del alcoholismo femenino". *Adicciones*, 22(4): 339 - 352
- Morgan M., Brosi W., Brosi M. (2011). "Restorying Older Adults' Narratives About Self and Substance Abuse". *The American Journal of Family*.



- Moos, R. H., Brennan, P. L., et al. (2005). "Older adults' health and changes in late-life drinking patterns". *Aging and Ment Health*, 9(1): 49-59.
- INE, Datos 1 de enero de (2014)
- NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE (N.I.D.A.) (2001). *Recommendations from NIDA's Conference on Drug Addiction and the Health of Women*. Rockville. U.S.A.
- ONU (2011). *Informe de Naciones Unidas sobre envejecimiento*.
- Peterson, M., Zimberg, S. (1996). "Treating alcoholism: an age-specific intervention that works for older patients". *Geriatrics*, 51(10): 45-49; quiz 50.
- Pérez Díaz, J. (2003). "Feminización de la vejez y Estado del Bienestar en España". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104): 91-121
- Rubio, G., Blázquez, A. (2000). "Mujer y problemas por el alcohol". En Rubio, G.; Santo-Domingo, J. *Guía Práctica de intervención en el alcoholismo*. Madrid: Agencia Antidroga. Consejería de Sanidad.
- Saunders, P. A., Copeland, J.R. et al. (1991). "Heavy drinking as a risk factor for depression and dementia in elderly men: Findings from the Liverpool longitudinal community study". *British Journal of Psychiatry*, 159: 213-216.
- Walker, L.E. (1994). *Abused women and survivor therapy: A practical guide for the psychotherapist*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Walker, L.E. (1984). *The battered woman syndrome*. New York: Springer.

NOTA: *este estudio no hubiese sido posible sin la colaboración de diversas entidades y personas que han participado en la realización de este trabajo. Un agradecimiento especial a todas ellas:*

- *Las ovejas de Mica*
- *Alcohólicos anónimos*
- *Casa de Familia*
- *Los centros de atención a las drogodependencias (CAD)*.
- *ABEX (Asociación Balear de alcohólicos rehabilitados)*
- *"Programa Ítaca" Proyecto Hombre*
- *UPRA*



PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN EN CLAVE FEMINISTA Y POSTCOLONIAL FRENTE A LA INVISIBILIZACIÓN DE LAS MUJERES Y LAS NIÑAS EN LA EDUCACIÓN AFRICANA

Irene Martínez Martín, *Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.*

154

Resumen

La finalidad de este artículo busca repensar la educación en clave feminista para lograr una ciudadanía transformadora en contextos africanos del desarrollo. Acorde con esta finalidad, entre los principales objetivos de estudio cabe resaltar: a) construir un enfoque de acción educativa teniendo en cuenta las aportaciones del feminismo postcolonial; b) incluir dicha perspectiva en las acciones de educación y desarrollo; y c) plantear el empoderamiento como estrategia educativa para el cambio social. En los orígenes de la investigación, se tienen en cuenta las luchas feministas de las últimas décadas, en las cuales está tomando un protagonismo cada vez mayor la presencia de voces desde las fronteras, configurando debates en torno al género y a la cultura. Además del feminismo, la educación social es otro foco de interés investigador para proponer alternativas de acción. La metodología investigadora seguida responde a las habituales en las investigaciones sociales cualitativas, siendo definida como etnografía crítica dando presencia a las voces subalternas de mujeres y profesorado africano. Los principales resultados y conclusiones permiten sentar las bases para la re-construcción de una pedagogía social que no sea reproductora de los imaginarios dominantes de la desigualdad y donde la formación de profesionales de la educación ocupe un lugar fundamental.

Palabras clave: Feminismo postcolonial, Pedagogía Feminista, Enfoque de género, Empoderamiento.

Fecha de recepción: 15-06-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.



“...empoderamiento, sí; pero definiendo con total precisión cómo ha de ser ese poder y para qué ha de ser ese poder. Un poder para la inclusión, para la justicia, para el desarrollo, para la paz. Un poder para la dignidad y el respeto. (...) Ello nos lleva a: la Educación, la Formación y la Cultura”.

(Graça Machele,¹ 2006)

1. Introducción

En los orígenes de este artículo encontramos una serie de investigaciones llevadas a cabo en el marco de proyectos de cooperación al desarrollo en Mozambique (sur de África) coordinados por el grupo de investigación INDUCT-UCM (Cabello, 2010; Martínez, 2012; y Sánchez, 2013). Tales proyectos tienen como objetivo común conocer y analizar el estado de la educación del país basándose en criterios de equidad y justicia social. Vinculado a tales objetivos se han desarrollado acciones relativas a la formación del profesorado y a la mejora de la calidad educativa.

Derivado del anterior proceso investigador se detectan diversos problemas educativos, siendo especialmente llamativos aquellos relacionados con la desigualdad de género en los entornos educativos.

Teniendo en cuenta el contexto investigador, este escrito propone alternativas de acción socio-educativas para la mejora de la educación de las niñas mozambicanas y africanas a partir de la construcción de un enfoque feminista crítico y africano. Para ello, se recogen las principales reflexiones de los citados proyectos de cooperación y se realizan nuevas investigaciones centradas en la inclusión del citado enfoque en la educación.

Los términos relativos a mujeres, perspectiva de género, desarrollo, empoderamiento, educación y justicia social -bajo un enfoque crítico- van a constituir una forma

¹ Primera ministra de educación en Mozambique. Defensora de los derechos de los niños y niñas soldado y de su educación. Estas palabras corresponden a parte de una conferencia celebrada en el año 2006 en el marco del “Encuentro de mujeres por un mundo mejor” de Maputo (capital de Mozambique).



particular de ver, saber y hacer; y van a desafiar las bases del poder para re-orientar y re-inventar una concepción de la educación en clave de género.

Es destacable en toda la investigación la presencia de la cooperación al desarrollo, como elemento imprescindible, aunque lleno de contradicciones, en la lucha por un desarrollo en equidad y basado en la justicia social. En este sentido se va plantear la necesidad de incluir una mirada feminista, educativa y descolonizadora de estas prácticas generalizadas en África.

Teniendo en cuenta los compromisos citados, este artículo queda englobado en la lucha por una educación que sea garante de derechos, sinónimo de empoderamiento, práctica de libertad, reconocedora de las diferencias y herramienta de visibilización de niñas y mujeres en África.

Todo ello queda recogido en las reflexiones finales de este escrito y otorga a la educación, en general, una responsabilidad social fundamental para frenar la reproducción de las desigualdades sociales y, en particular, convierte a los profesionales de la educación y su formación en elementos estratégicos de dicha lucha; siendo este último elemento una de las propuestas principales de acción.

1.1 Metodología investigadora

Este artículo se hace eco de los análisis realizados en los proyectos de cooperación, citados anteriormente, donde se realiza un diagnóstico de la educación del país. En este contexto se lleva a cabo una investigación socio-educativa en clave de etnografía crítica donde se da voz y presencia tanto a profesorado en ejercicio como a activistas feministas de la sociedad civil mozambiqueña. La elección de este método queda justificado por la necesidad de incluir una diversidad de narrativas sociales y una mirada descolonizadora, además de ser coherente con las investigaciones feministas. Por otro lado este método comparte una finalidad de comprensión de las realidades sociales como multidimensionales, buscando la transformación de las desigualdades.



Todos estos aspectos se engloban en los principios de un paradigma social, crítico, emancipador y contra-hegemónico, donde lo educativo-formal interrelaciona con lo educativo-social y viceversa, siendo ambos aspectos de fundamental importancia.

La metodología que engloba este proceso responde a la habitual en investigaciones sociales, etnográficas y cualitativas, incluyéndose un amplio estudio documental y bibliográfico, entrevistas semiestructuradas, observación participante en escuelas, trabajo de campo, estancias de investigación y sistematización de experiencias. Este proceso se completa con el estudio de datos cuantitativos que refuerzan las evidencias analizadas mediante el uso de técnicas y métodos cualitativos.

El diseño investigador queda dividido en tres fases: 1) estudio del estado de la educación de Mozambique en clave de género donde quedan sistematizadas las necesidades educativas relacionadas con el absentismo escolar y la formación del profesorado; 2) amplio estudio documental y bibliográfico que, relacionado con el anterior estado de la educación, elabora un complejo estado de la cuestión teórico a partir de la construcción de un enfoque de género postcolonial y africano; y 3) contraste de la educación de las niñas a partir de la inclusión del anterior enfoque de género para la elaboración de propuestas de acción educativas en clave feminista. En esta última fase se integran las entrevistas a profesorado y activistas feministas de la sociedad civil y observaciones en escuelas.

Estas fases se engloban y están marcadas por la interrelación de los tres ejes fundamentales de la investigación: género, educación y desarrollo. Estos tres ejes a su vez responden a una finalidad mayor, siendo los pilares de este estudio: la equidad, la justicia social, la libertad y la igualdad. Todos estos aspectos van a definir una particular mirada de análisis en las interpretaciones y la elaboración de propuestas de acción.

Estamos ante una metodología definida como contra-hegemónica y para la transformación social, donde se reclama: la visibilización de las voces desde las fronteras; la necesidad de tomar la palabra y de hacerse oír para poder construir saberes descolonizados e imaginarios alternativos; y la inclusión de los movimientos



sociales y feministas. Por ello, durante todo el proceso, se tiene en cuenta la presencia de diferentes mujeres feministas pertenecientes a movimientos de la sociedad civil africana, que analizan, comparten, estudian y reclaman una educación en equidad, donde se entienda desde lo estructural la desigualdad de género y se propongan acciones de transformación. A estas voces se unen las opiniones del profesorado en ejercicio en relación a su comprensión de la desigualdad y las capacidades y herramientas para llevar a cabo acciones de lucha por la igualdad.

Este artículo recoge una síntesis de la segunda y tercera fase investigadora haciéndose eco de los diálogos mantenidos por referentes del feminismo africano en relación a propuestas que abogan por descolonizar el conocimiento, liberar los saberes y transformar las acciones políticas, para construir alternativas de educación que empoderen y liberen a las niñas y mujeres africanas.

Como reflexión final se plantea una propuesta de acción generada a partir de la inclusión de un enfoque de género africano y postcolonial en las acciones socio-educativas, teniendo en cuenta: las necesidades y los intereses estratégicos de género; la interseccionalidad de las diferencias y las dimensiones de la desigualdad; la construcción de acciones socio-educativas que trasciendan las limitaciones de la educación formal-escolar, buscando la interrelación de lo escolar con la participación y la acción comunitaria; y la formación en clave de género de los y las profesionales de la educación.

2. Contextualización teórica: lógicas dominantes en el desarrollo africano e inclusión de un enfoque de género

Como ha quedado expuesto, este artículo se contextualiza en los llamados estudios africanos del desarrollo y estudios feministas postcoloniales. Ubicarnos en estas ramas del saber nos lleva a plantearnos diferentes interrogantes sobre nuestro modo de conocer África –imaginarios etnocéntricos-, el desarrollo y los feminismos.

Nuestro imaginario sobre África -y las mujeres africanas- se sustenta sobre una serie de ideas estereotipadas y reiteradas: pobreza, hambre, deuda, ayuda, victimismo, dependencia, guerra, caos, incapacidad... Con el fin de desmontar estas lógicas



dominantes, esta investigación analiza las aportaciones de reconstrucción de nuevos imaginarios sobre África y propone tener en cuenta análisis críticos en torno a la política, la economía, la sociedad, la cultura y el desarrollo.

Esta tendencia al etnocentrismo y al uniformismo occidental, como denuncia Kabunda (2009), ha marcado las agendas de desarrollo africanas de las últimas décadas, al tiempo que ha generado una corriente que defiende la necesidad de un cambio en el modelo actual de desarrollo, generador y perpetuador de desigualdades.

Este autor denuncia que lo que ha salido mal en África no es el desarrollo si no la occidentalización. Así, los estudios africanistas junto con los enfoques de emancipación y crítica social, abren un debate complejo en torno al concepto de desarrollo (Rist, 2002). Este autor define el desarrollo como una creencia occidental que ha sido impuesta y generalizada como sinónimo de crecimiento económico infinito. En su conjunto y como respuesta a estos debates, los autores citados definen el desarrollo como un proceso activo y en continuo cambio, poniendo a los africanos y africanas en el centro del mismo.

A este debate en torno a los significados del desarrollo se suma el análisis feminista que pretende pasar de un modelo que oscurece a las mujeres y las sitúa en planos pasivos, a un modelo que visibilice la presencia activa de las mujeres en el desarrollo. Este artículo comparte la construcción del enfoque “Género en el Desarrollo” (GED) que, según Lagarde (2012), supuso la inclusión de una mirada de género en la desigualdad, ya no solo atendiendo a las necesidades y demandas concretas de las mujeres, sino incluyendo los intereses estratégicos de género proponiendo un abordaje de la normalización de la desigualdad desde la complejidad estructural que suponen las relaciones jerárquicas de género.

Pensar el desarrollo desde una mirada feminista invita a cuestionarse, en palabras de Kabeer (1996), ¿por qué el desarrollo no ve a las mujeres?; ¿Por qué no ve las prácticas, los saberes y las experiencias de las mujeres?; ¿Por qué son categorizadas las mujeres como las más analfabetas, las menos dueñas de tierras o las más pobres?; ¿Qué se esconde detrás de la feminización de la pobreza, del analfabetismo, del



VIH/SIDA...? O parafraseando a Tomasevsky (2004), si una mujer o niña no puede elegir con quien casarse, qué profesión ejercer, cuándo quedarse embarazada o qué estudios realizar, entonces el derecho al desarrollo quedará incompleto.

La inclusión de un enfoque GED supone cuestionarse los anteriores interrogantes y busca la ruptura de los estereotipos dominantes donde se categoriza la pobreza como femenina y a las mujeres como incapaces e invisibles en el desarrollo. La construcción de este enfoque implica una amplia discusión entre los diferentes movimientos feministas, en este escrito se destacan aquellas propuestas correspondientes con las voces subalternas, los denominados feminismos y pensamientos postcoloniales y las epistemologías del Sur, llamando la atención acerca del pensamiento de las mujeres africanas.

A continuación quedan presentadas las ideas clave que definen dichas aportaciones y que construyen un particular enfoque GED y una determinada mirada de análisis ante las evidencias de desigualdad en la educación.

3. Discusión de datos e informaciones relativas a la invisibilización de las niñas y las mujeres en la educación africana y mozambiqueña

En el diagnóstico y estudio de la educación de Mozambique, que se encuentra en la base de este artículo, se evidencia la existencia de desigualdades de género en la educación africana y de Mozambique, destacándose: la falta de garantía en el acceso a la enseñanza, la falta de calidad de la educación, las altas tasas de absentismo y abandono escolar, la falta de formación del profesorado, entre otras; donde las niñas y mujeres son las más afectadas.

Este análisis educativo se completa con el complejo estudio de la cuestión y documental realizado. Donde, por ejemplo, Oya y Begué (2006) analizan la trayectoria de los sistemas educativos africanos, su herencia, carencias, potencialidades... derivadas de la imposición de los sistemas coloniales europeos y la condicionalidad del Banco Mundial. Nos encontramos ante sistemas educativos con graves carencias en relación a la equidad y una gran dependencia a la ayuda oficial al desarrollo y la cooperación.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

En el caso particular de Mozambique, es llamativo reconocer que durante la colonización o los años previos a la independencia (1975) existía una tasa de analfabetismo de casi un 95% de la población total. Uno de los primeros objetivos del FRELIMO (partido político en el gobierno desde la independencia a la actualidad y de tradición marxista) ha sido, y es, conseguir mejorar sus tasas de escolarización. La tasa de analfabetismo (mayores de 15 años) en el año 2011, según el informe del PNUD, era del 55,1%, afectando mayoritariamente a las mujeres. El mismo informe señala que la tasa bruta de matriculación es del 58,8% y los años esperados de escolarización son 9. Sin embargo, a pesar del aumento en las tasas de escolarización, las altas tasas de absentismo y abandono escolar de las niñas apenas decrecen.

Estas circunstancias son potenciadas, además, por las privatizaciones y la escasez en servicios públicos, afectando directamente a las mujeres y su igualdad social. Son las mujeres quienes sufren directamente las consecuencias de la cultura patriarcal que las condena a empleos no remunerados o a la economía informal, que las impide continuar sus estudios, ocupar puestos de liderazgo o ser dueñas de sus cuerpos y sus vidas, o que las condena al trabajo infantil del cuidado y la subsistencia, de salvaguardar las tradiciones, de sufrir violencia o matrimonios no deseados.

La desigualdad relativa al género aparece relacionada con otras dimensiones de pobreza y desigualdad social. Esto nos lleva a reconocer la interseccionalidad entre el género y las demás dimensiones sociales, como por ejemplo, la raza, la clase social y la ubicación regional, donde son las mujeres y niñas rurales las menos educadas y las que más sufren los pesos de la tradición, la pobreza económica o la violencia y acoso sexual.

Según las informaciones analizadas, el principal problema por afrontar es la arraigada cultura patriarcal que tiene como consecuencia la deslegitimación de la educación formal de las niñas (primándose la educación de los varones), el gran peso de la educación familiar segregada por sexos (donde las niñas son dirigidas al matrimonio, a los cuidados y a la vida familiar), el abandono escolar temprano de las niñas motivado por los matrimonios, los embarazos o el trabajo doméstico, entre otras. Todo ello sustenta las posiciones de desventaja de las mujeres mozambiqueñas y africanas,



existiendo una gran desigualdad de género en indicadores relativos a la educación, la salud, el empleo, la agricultura o la violencia.

En este contexto, los movimientos sociales feministas africanos y postcoloniales reconocen en la educación un importante mecanismo de libertad y empoderamiento de las mujeres y niñas, pero a su vez se hacen conscientes de la necesidad de *descolonizar* y *des-patriarcalizar* las prácticas educadoras.

3.1 ¿Es la educación un mecanismo de reproducción de la cultura patriarcal?

Realizar un análisis del sistema educativo a partir de un enfoque de género supone prestar atención a las causas y consecuencias de la desigualdad por género en el acceso y conclusión de estudios, pero también en el proceso y en el conjunto del sistema.

Este artículo toma como referencia las evidencias en torno a la baja tasa de conclusión de estudios primarios por parte de las mujeres y la escasa continuidad en estudios secundarios. Por ejemplo, según el informe de PNUD (2011) para Mozambique, la permanencia hasta último grado de primaria en las niñas es de un 44%, es decir, hay menos niñas que terminan sus estudios básicos y que por tanto continúan en los estudios superiores o profesionales. En otras palabras, las niñas abandonan antes los estudios y están menos formadas que sus compañeros varones.

Hacer un análisis de género nos invita a reflexionar acerca de las diferentes dimensiones que contribuyen a la normalización del imaginario patriarcal a partir de la educación y la socialización de género. Cabe destacar:

- ✓ Pobreza, que afecta más a las niñas y mujeres y que está relacionada con el trabajo infantil, la escasez de escuelas y recursos, entre otras, que obliga a las niñas a permanecer en las casas, asegurar la subsistencia y a encargarse de pequeños negocios mientras se prima la educación formal de los varones. Como consecuencia las niñas abandonan sus estudios antes y se refuerza la tendencia hacia la feminización de la pobreza.
- ✓ Problemas de transporte y las distancias entre las escuelas obliga a recorrer diariamente largas distancias o acudir a internados, lo que supone una dificultad



añadida para las niñas por razones de miedo, inseguridad y acoso sexual (se prima la estancia en las comunidades cercanas).

✓ Falta de profesorado y escasez de formación docente traducida en altas ratios profesor/alumno, hacinamiento, salarios bajos, inseguridad laboral, falta de recursos para la enseñanza, permanente movilidad del profesorado, desmotivación, cansancio por ocuparse de varios turnos, entre otras circunstancias que hacen que el profesorado no tenga las capacidades ni los tiempos para ocuparse con calidad de la tarea educadora. Además las mujeres-maestras sufren las consecuencias de la desigualdad de género en materia de conciliación laboral y familiar.

✓ Aspectos socio-culturales que reproducen las contradicciones entre tradición y modernidad y la cultura patriarcal. Como consecuencia se da una infra-valoración de la educación formal para las niñas considerándose la educación familiar-informal más importante para su futuro rol de madres-esposas, se incluyen también los ritos de iniciación segregados por sexo, embarazos tempranos y matrimonios prematuros y el reparto desigual del poder entre hombres y mujeres.

✓ Problemas de salud e higiene como el VHI/SIDA, malaria, etc. donde las mujeres son las más afectadas, por desconocimiento, por el peso de las tradiciones, por la desigualdad en las relaciones de pareja y por las situaciones de violencia.

A estas dimensiones de análisis se pueden añadir otras relacionadas con: la complejidad idiomática que afecta especialmente a las mujeres al ser las menos alfabetizadas, esto supone un lastre para su participación activa en la vida pública; la transmisión de identidades culturales; la separación de espacios público-privados; o las dinámicas de poder de las comunidades.

Analizar, visibilizar y comprender –desde un posicionamiento feminista- cómo los mecanismos de normalización de la cultura patriarcal se reproducen a través de la educación va a suponer entender el fenómeno de la desigualdad como transversal, estructural y presente en todos los ámbitos de la sociedad, desde un punto de multidimensional e interseccional. En este sentido, recordando a Tomasevsky (2004), los derechos no pueden dissociarse, sino alcanzarse global y progresivamente, y garantizarse de manera conjunta.



3.2 *Visibilizando a las niñas y las mujeres a partir de la construcción de un enfoque de género africano, crítico y postcolonial*

Tal y como ha quedado señalado, partiendo de las anteriores evidencias de la desigualdad en la educación mozambiqueña y africana, se realiza un complejo estado de la cuestión donde a partir de la interrelación de los tres ejes de investigación (género, educación y desarrollo) se propone la construcción e inclusión de una perspectiva de género en la educación. Dicho enfoque va a suponer una determinada forma de ver, ser, conocer y hacer que va a influir directamente en el desarrollo de las comunidades y en la forma de entender y actuar sobre la desigualdad.

El origen de la inclusión de este enfoque puede ubicarse en los estudios de desarrollo a partir de la IV Conferencia sobre la Mujer de Beijing (1995) y la CEDAW, donde se reconoce que: *"...la máxima participación de la mujer, en igualdad de condiciones con el hombre, en todos los campos, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, el bienestar del mundo y la causa de la paz."*

Este artículo se ha definido dentro de los principios de las investigaciones africanistas y por tanto, es pertinente recoger las aportaciones que los feminismos postcoloniales y africanos hacen al marco de las desigualdades y el desarrollo. Frente al etnocentrismo y universalismo de los "feminismos blancos clásicos y occidentales" que tendían a generalizar una idea única sobre ser mujer-burguesa, los feminismos africanos y postcoloniales se reconocen como un movimiento político, complejo, dinámico, basado en una concepción de diversidad cultural dependiente de cada contexto, estableciendo propuestas de diversificación de lo femenino.

Entre las voces destacables del feminismo africano encontramos a Rodríguez y Hari (2009), ambas feministas mozambiqueñas, que centran el origen de la desigualdad de género en la base cultural que sostiene las estructuras de poder de la comunidad, siendo la causa de las resistencias al cambio. Las mismas autoras afirman que para que se produzca un cambio cultural pro-equidad es necesario un cuestionamiento cultural por parte de las propias mujeres.



En esta misma línea y dentro del enfoque feminista y de derechos Oyeronke (2010) o Tripp (2008) consideran la desigualdad de género como un conflicto cultural, y la defensa de los derechos individuales de las personas, hombres y mujeres, como compatible con el respeto por los derechos culturales de los pueblos. Se trata de una concepción que enfrenta el inmovilismo cultural que sustenta la desigualdad y aboga por el respeto hacia la diversidad cultural, sosteniendo que el cambio debe producirse desde las propias bases culturales y no ser impuesto desde posiciones externas y hegemónicas.

Traoré (2004) señala cómo las mujeres africanas están muriendo de tanto desprecio cultural, y reivindica *“que dejen la posibilidad a las mujeres africanas de organizarse, de llevar a cabo su combate...”* y para ello reconoce que las mujeres y la sociedad africana *“salen adelante cuando se les da la posibilidad de educarse desde el respeto a la diversidad”*.

Mohanty (2008) en este mismo plano de análisis reconoce que, quizás ya no se trate de occidente, sino de cómo los ojos de occidente están dentro y reconfiguran constantemente los términos de raza y género.

Siguiendo a estas autoras, una de las principales estrategias de acción propuestas por los feminismos africanos y postcoloniales es el reconocimiento de la necesidad de avanzar hacia el empoderamiento de las personas, mujeres y sociedades en la búsqueda de autonomía, libertad y construcción del propio bienestar al margen de las imposiciones dominantes.

En definitiva, este pensamiento queda definido desde lógicas postcoloniales, críticas y contra-hegemónicas; aportando: a) el entendimiento e inclusión de las diferencias; b) la interseccionalidad con otras formas de desigualdad como la clase, la etnia, la formación o la ubicación geográfica; c) la comprensión de los saberes contra-hegemónicos y desde las fronteras como válidos, frente a las imposiciones de las lógicas dominantes, entre los que cabe destacar los saberes, experiencias y poderes de las mujeres africanas; y d) la ruptura de estereotipos donde las mujeres son sujetos pasivos sin protagonismo en el desarrollo.



Estos feminismos abogan por la toma de concienciación ante los mecanismos culturales que normalizan tales desigualdades. En este proceso consideran la educación como una herramienta esencial, que empodera, emancipa y libera a las mentes y a las personas en el camino hacia la libertad y la igualdad.

En este escrito se comparte tal convicción, aunque también se cuestiona que la educación no es neutra y, por lo tanto, no es válida cualquier educación. En este sentido nos preguntamos: ¿qué educación para qué desarrollo?

4. Reflexiones finales y propuestas para una educación social feminista y transformadora

Una educación transformadora y emancipadora debe partir de la inclusión de un enfoque de derechos, donde cada uno de los derechos sean garantizados e indisolubles. Dentro de este enfoque el derecho a la educación se convierte en un aspecto clave. Parafraseando a Freire (1975), hablar de educación es entender que educar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos humanos; exige concienciación y toma de decisiones y, en definitiva, respeto a la autonomía de ser educado.

En este contexto, la educación ocupa un pilar clave y se convierte en una poderosa herramienta generadora de autonomía individual y de toma de conciencia crítica y colectiva. Ya Freire afirmaba que la educación era o debería ser práctica de libertad. Sumando el discurso anterior a esta afirmación de la pedagogía crítica y emancipadora, la educación feminista es concebida como un conjunto de estrategias que permiten la toma de conciencia y el empoderamiento de las mujeres, tanto en su propia comunidad -convirtiéndose en agentes sociales de cambio- como en lo individual -posibilitando un desarrollo personal autónomo, crítico y en libertad-.

Desde el enfoque feminista y postcolonial analizado, la educación debe perder su pretendida neutralidad para evitar permanecer al margen de los debates en torno a la equidad y la justicia social, imponiéndose como una importante estrategia de acción social frente a las lógicas dominantes generadoras de desigualdad.



Incluir una perspectiva de género en la acción educativa y social supone incluir una serie de estrategias feministas para el desarrollo –empoderamiento y comunidad- que, además de plantear un enfoque crítico para la acción, incluya claves para el cambio social.

Entre las principales claves y estrategias para la construcción de una pedagogía feminista que tenga presente los anteriores principios de empoderamiento, libertad y crítica, cabe destacar: a) inclusión de las diferencias; b) visibilización de las formas de desigualdad y las imposiciones del patriarcado; c) conocimiento de los espacios, saberes, experiencias de las diferentes mujeres, desde diferentes enfoques para facilitar procesos de empoderamiento individuales y colectivos; d) participación comunitaria activa en equidad; e) horizontalidad y transversalidad en las intervenciones; f) generación de capacidad autocrítica, de toma de conciencia individual y colectiva; g) divulgación y explicación de la historia, la cultura, los saberes... desde un punto de vista feminista e intercultural, descubriendo el valor de conocimientos ocultos y no solo de los dominantes y globalizadores, h) énfasis en el fomento de redes de mujeres en pro de un modelo social basado en el bien común, en el apoyo mutuo entre personas, en redes solidarias y de tejido ciudadano.

Teniendo en cuenta los anteriores rasgos definatorios del enfoque de género y las propuestas del activismo feminista africano analizado, se reconoce que la educación es la única vía para empoderar a las niñas y mujeres africanas. Pero, como ha quedado recogido en este escrito, no vale cualquier educación.

Así, según los análisis realizados, la educación escolar necesita a la comunidad y a la sociedad civil feminista, porque ésta última es quien ve a las mujeres, entiende sus problemas y sabe actuar sobre ellos. Así una de las propuestas de acción consiste en vincular escuela y comunidad a partir del reconocimiento de las posiciones activas y potencialidades de las mujeres para desnaturalizar los roles tradicionales y de la sistematización de las experiencias positivas de lucha por la igualdad en el ámbito social. Hacer a las comunidades protagonistas de sus cambios será el único camino posible para mejorar el acceso y permanencia de las niñas en la educación.



En relación a esta propuesta, se plantea la necesidad de acompañar la anterior iniciativa con la mejora de la formación de profesionales de la educación en clave feminista. Se considera fundamental incluir un enfoque de género transversal en esta formación para poder liberar a la educación de las imposiciones patriarcales y hacer de la misma un proceso de transformación social; además de trabajar los contenidos de género de manera directa.

Tanto la formación de profesionales de la educación en clave de género como la vinculación comunidad-escuela en términos de educación social, son elementos interrelacionados y necesarios para construir una educación no reproductora de las desigualdades y, por lo tanto, transformadora de ciudadanías en equidad y con justicia social garantizadas de manera colectiva y transversal.

Estas iniciativas quedan englobadas en las líneas de pensamiento postcolonial de Mohanty al proponer *"la creación de una pedagogía que permita ver las complejidades, singularidades e interconexiones entre comunidades de mujeres, de forma tal que el poder, el privilegio, la agencia y la disidencia se vuelvan visibles y abordables."* (2008: 445-446).

5. Bibliografía

- Cabello, M.J., Martínez, I., Sánchez, J.M. e IEPALA (2010). *Estudio sobre la Educación de Mozambique*. Madrid: Instituto Universitario Iepala- Rafael Burgaleta.
- Cabello, M.J., Martínez, I. y Sánchez, J.M. (2012). "Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo". *Revista Educaçao e Cultura Contemporanea*, 9, 4-24.
- Cabello, M.J. y Martínez, I. (2013). "Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique". *Revista Polifonías*, 3, 79-96.
- Freire, P. (1975). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Siglo XXI.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: PAIDÓS
- Kabunda, M. (2009). "Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades". En Molina, E. y San Miguel, N. (coords.). *Buenas*



Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres, nº 4. (pág.217-237). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y utopía*. México DF: Instituto de las mujeres de Ciudad de México

Mohanty, C. (2008). “Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales”. En Suarez, L. y Hernández, R. (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117- 164.). Madrid, Cátedra.

Molina, E. y San Miguel, N. (coord.). (2008-2009). *Colección Cuadernos Solidarios. Universidad, Género y Desarrollo*. Números 3, 4 y 5. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Oya, C. y Begué, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Documento de trabajo nº 6. Madrid: Fundación Carolina, CEALCI y Entreculturas.

Oyewumi, O. (2010). “Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana”. *Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 4, 25 -35.

PNUD, Índice de Desarrollo Humano estadísticas (2011). [en línea] <<http://hdrstats.undp.org/es/paises/perfiles/MOZ.html>> [Marzo de 2013]

Rist, G. (2002). *EL desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: La Catarata.

Rodríguez, E. y Solange, M. (2009). “Hacia el cambio cultural pro-equidad en el contexto de la cooperación al desarrollo en Mozambique”. En Molina, E. y San Miguel, N. (coords.). *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres*, nº 4 (pág.507-525). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Suarez, L. y Hernández, R. (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra

Tomasevsky, K. (2004). *El asalto a la educación*. Madrid: Intermón Oxfam.

Tripp, A. (2008). “La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda”. En Suarez, L. y Hernández, R. (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (285- 330). Madrid: Cátedra.

Traoré, A. (2004). *La violación del Imaginario*. España. Editorial Viento.

DATOS DE CONTACTO de la autora:

Irene Martínez Martín, Doctora en Educación, educadora social y psicopedagoga por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigadora predoctoral FPU en la Universidad Complutense de Madrid en la Facultad de Educación. Sus principales líneas de investigación son: la formación del profesorado, los estudios de género y los feminismos, la educación social, la cooperación al desarrollo y los estudios africanos. Bajo estas líneas ha publicado en revistas de impacto científico y ha participado en foros y congresos nacionales e internacionales.

Irene.martinez.martin@edu.ucm.es .Telf.: +34 606 88 63 38.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

¿VIOLENCIA DE GÉNERO SOMOS TOD@S?

TAMBIÉN VÍCTIMAS

Nuria Moy Mainer. *Educadora Social. Vocal de Formación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Aragón (CEES Aragón)*

170

Resumen

A través de este artículo se pretende invitar a la propia reflexión buscando durante su lectura la identificación del/la lector/a en primera persona con el doble rol que solemos jugar, con mayor o menor intensidad dentro de la sociedad en la que convivimos, tanto de víctimas como de perpetradores/as de patrones socioculturales que potencian la desigualdad de género. De este modo podemos ser conscientes de cómo asumiendo nuestra responsabilidad y capacidad de elegir desde el conocimiento, podemos cambiar las cosas desde un enfoque sistémico: un pequeño cambio en una pieza puede suponer el movimiento del resto del engranaje social hacia la dirección deseada, en este caso, la igualdad y el respeto.

Palabras Clave: género, violencia, creencias, nuevas masculinidades, Educación Social, pensamiento crítico, libertad, inteligencia emocional, competencias socioemocionales

Fecha de recepción: 14-05-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.



Difícil (pero no imposible) abordar un tema como es la **Violencia de Género**; difícil (pero no imposible) por esa red de creencias tejida densamente que a todas/os nos enmaraña y en buena medida nos confunde. Es como si una lluvia de prejuicios y estereotipos cayera sobre nosotras/os y nos calara tanto que permitimos que nos diga cómo debemos comportarnos según seamos un hombre o una mujer, como si fuéramos marionetas sin libertad de pensamiento y elección... y no nos engañemos: eso es lo que realmente nos ocurre cuando no realizamos un juicio crítico y nos dejamos llevar por la “comodidad” de lo establecido. Pero no nos engañemos tanto como para no ver que esa manera de proceder nos supone un alto coste, como personas y como sociedad.

El alto coste somos las **víctimas**, englobándonos desde un doble enfoque:

La **mujer** como víctima la vemos día a día en los telediarios cuando la cifra de maltrato y asesinatos suma y sigue. Si sumamos las víctimas mortales desde 2014 hasta hoy, sale un total de ¡sesenta y cinco!, once en lo que va de año... y según estos datos actualizados a 8 de mayo de 2015 desde el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, son dieciséis las/os menores huérfanas/os por violencia de género... odio las cifras, son frías como la muerte que en este caso reflejan, pero sólo son la punta de un iceberg, sólo son la consecuencia de una raíz más profunda. Se suele poner el símil de que si fueran taxistas quienes sufrieran esta lacra de agresión y muerte, o fruteros, ingenieros o el gremio o categoría que se nos pueda ocurrir, nos chocaría tanto que nos movilizaría, nos parecería una extraña conspiración... sin embargo con la **Violencia de Género** no ocurre esto, nos ha calado tanto esa lluvia de prejuicios y estereotipos dados que lo vemos como algo normalizado en lugar de espantarnos. *Terrorismo de género*, lo llaman, pero en cuanto aparece la palabra “**género**” nos saltan las defensas y la rechazamos, parece que tengamos inoculados anticuerpos contra la igualdad.

Una estrategia de abordaje es centrarse en la **mujer**, acompañando en un proceso de cambio de perspectivas, de cambio de lo interiorizado, sobre todo los llamados *mitos del amor romántico* que tanto éxito tienen en el cine y en los cuentos pero que tanto daño hacen en la realidad; **si soy mujer**, he de protegerme de comportamientos masculinos que impliquen violencia hacia mi persona, entendida como manipulación, control, prohibición, celos, posesividad, aislamiento, agresión verbal, agresión psíquica,

agresión física, ... sin embargo por otro lado aún no se ha desligado el mensaje tácito y ambiguo de que sea sumisa, dulce, femenina, que me ponga el hiyab, el chador, el niqab o el burka, que me ponga tacones, que no sea promiscua, que sea virgen, que me eche novio, que tenga hijas/os, que no aborte...

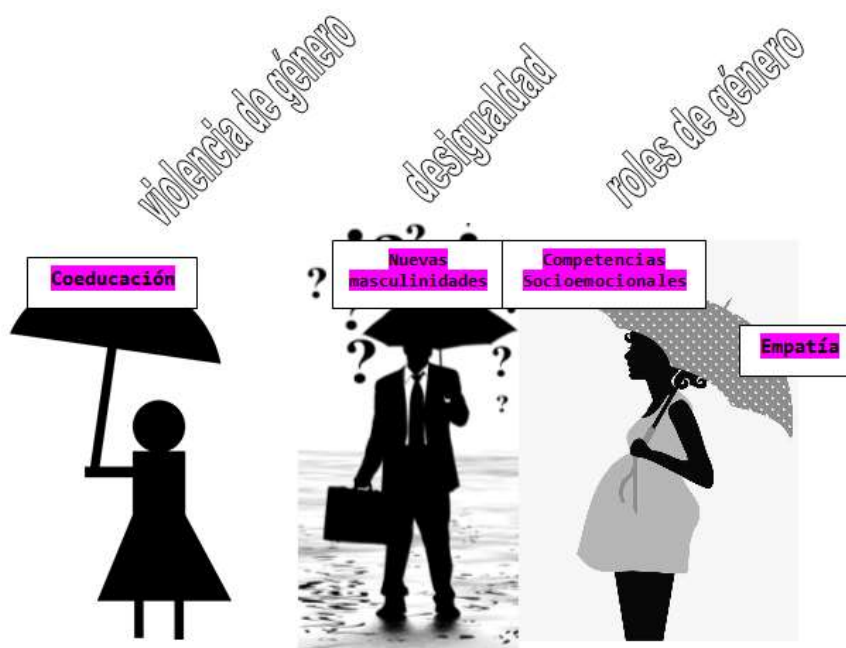
¿Y el **hombre** como víctima? ... sí, los hombres también son víctimas de este modelo de socialización basado en el **género**, término que engloba la parte cultural de los roles que asumimos siendo la sociedad quien nos dice qué y cómo es lícito ejercer esos roles que nos categorizan, nos marcan y dan pautas para nuestro comportamiento. Lo biológico es el sexo y no terminamos de creer que éste no determina nuestra forma de actuar como personas. Por un lado, yéndonos a la cara más grave de la realidad, esos hombres que hoy son maltratadores, han sido niños, bebés, folios en blanco; esos hombres no presentan patología alguna que “justifique” su conducta. Son hombres que han adquirido un mapa mental que viene con un sistema de creencias y un repertorio conductual como es el maltrato, hombres que se han criado en una sociedad que los ha creado así, a través de sus mandatos de género y de la más que probable vivencia de situaciones de este tipo de violencia en su trayectoria vital. Por supuesto y gracias a muchos factores, ser hombre no implica ser maltratador, pero existe ese peso y peso cultural interiorizado que condiciona su crecimiento personal, pues **si soy hombre**, me dicen que no llore, que no exprese, que no sea un calzonazos, que no utilice “X” color que no hace juego con mi virilidad, que sea un príncipe fuerte y valiente, que no sea un gallina, que no tenga pluma, que sea un gallito, que triunfe... y cuidado si muestro mi debilidad pues el resto se encargará de ponerme en evidencia desde una broma aparentemente trivial hasta la crueldad más directa.

Y aquí es donde podemos intervenir como sociedad, puesto que el proceso de socialización es un proceso de aprendizaje, desde la **Educación Social** y conjuntamente con otras disciplinas, a través de la prevención y sea cual sea la edad de la persona, deconstruyendo modelos patriarcales no sólo de lo femenino sino también de lo masculino, construyendo lo que se denomina **nuevas masculinidades**, muy trabajadas desde los movimientos llamados “Hombres por la Igualdad” que como ellos mismos reseñan, quieren *“un modelo positivo, respetuoso, justo, igualitario y más libre que luce contra todo tipo de discriminación por razón de sexo.”*(1)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.



(1) Hombres por la Igualdad en Aragón. <http://hombresporlaigualdad.blogspot.com.es/>

Así, se trata de nuevos referentes demandados por los mismos hombres que supongan un cambio personal, que confluya con un cambio de la sociedad dirigido a la igualdad real y efectiva, contribuyendo a la desaparición de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres, donde esté presente y visible el mundo emocional-afectivo de todas/os, aprendiendo métodos no violentos para comunicarnos y resolver conflictos, desarrollando competencias socioemocionales y construyendo nuestra identidad como **personas** desde la propia libertad.

El papel de la Educación Social ante la transformación necesaria para afrontar la desigualdad de género podría plasmarse en las siguientes propuestas de intervención educativa:

- **en el/la propio/a profesional:** tal y como se señala en la definición de la Asociación Profesional de Educadores/as Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM, 2004) de

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Educación Social, ésta tiene un carácter pedagógico, por lo que además de aplicar su intervención a las personas en contextos normalizados y especializados, debe ser extensible a los/as propios/as profesionales, tanto desde las asignaturas que conforman los planes de estudio de Grado en Educación Social, como para conseguir una buena praxis a partir del propio trabajo personal desde herramientas como el *autocoaching* el cual implique un autoconocimiento y crecimiento en este sentido, identificando nuestros “puntos débiles” a nivel personal en el tema que nos ocupa.

- **desde la aplicación de la Inteligencia Socio Emocional:** las emociones juegan un importante papel en este entramado, es fundamental su reconocimiento, su aceptación, su regulación (sobre todo si hablamos de expresiones de violencia), su expresión adecuada sea la emoción que sea (pues todas son necesarias y todas son legítimas seas hombre o mujer, pues no tienen “sexo”), si bien hay que saber interpretar el mensaje que nos están intentando transmitir; por ello es muy importante trabajar el **sistema de creencias** de cada persona desde las competencias socioemocionales, pues dicho sistema puede ser un filtro erróneo construido a base de mandatos de género que pueden distorsionar la perspectiva sobre las cosas e influir, por tanto, en nuestro comportamiento. Así, la intervención educativa puede suponer desde enseñar a reconocer determinadas actitudes como maltrato, hasta identificar sistemas de creencias basados en *modelos de masculinidad tradicional*, como así los define Luis Bonino, que obstaculizan el surgimiento de nuevas masculinidades que favorecen en los varones identidades alternativas, legítimas y valiosas que sirvan de referente más en línea con el cambio hacia la igualdad y el respeto a lo diferente.

- **desde disciplinas como la Neurociencia,** aplicada también a la educación (neuroeducación), se nos muestra el concepto de plasticidad cerebral, por lo que a través de la labor de la Educación Social también se pueden generar cambios en esa estructura cerebral adquirida cuyos patrones de pensamiento condicionan nuestra visión del mundo y nuestra manera de actuar; una manera es creando entornos inteligentes socioemocionalmente (familia, escuela, empresa...) que promuevan actitudes como la empatía, el respeto, la tolerancia, la prosociabilidad... si bien esto es válido a cualquier edad, resulta prioritaria la prevención desde edades muy tempranas como posible “antídoto” que evite posarse a los preceptos y principios de la masculinidad tradicional



y de los roles de género que pueden captarse por diversos canales de socialización como los mass media, la familia, incluso la escuela... si no se trabaja de modo sistémico y educando en un pensamiento crítico. Las competencias socioemocionales intra e interpersonales son la clave en la prevención y en el desarrollo de personas con esquemas de igualdad en su mapa mental. Así, en equipos interdisciplinarios, el/la educador/a social puede aportar el papel de modelado directo dada su intervención en los contextos “naturales” y cotidianos de las personas: en acompañamientos, en visitas domiciliarias,... así como en contextos más “formales” (Centros Educativos...).

Protejámonos por tanto de esa lluvia de estereotipos y prejuicios vistiendo el paraguas de los valores, la reflexión crítica, la inteligencia socioemocional y la coeducación, para dejar de ser víctimas y a la vez dejar de perpetuar patrones culturales (tanto como personas como profesionales) que fomentan la desigualdad y que a su vez propician graves problemas tales como este tipo de violencia pero que también son la raíz del bullying y/o la homofobia cuando no respondes a dichos roles de **género**... sin embargo, todo esto da para un desarrollo más profundo que va más allá de este breve artículo, cuya pretensión ha sido precisamente abrir cauces para la reflexión y posible intercambio posterior de acciones desarrolladas desde nuestra disciplina en este sentido y en todos los ámbitos de nuestra intervención.

Notas:

.- Reseñar que aunque no ha formado parte de la línea argumentativa del artículo, las/os menores también son víctimas de Violencia de Género como tal: ya en el punto IV del Preámbulo de la Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón, contempla que las situaciones de violencia sobre la mujer afectan también a las/los menores que se encuentran dentro de su entorno familiar considerándoles víctimas directas o indirectas; si bien y de acuerdo con organismos que abarcan la difícil realidad más allá de las consideraciones legislativas, como Save the Children, entendemos que las/os niñas/os son víctimas directas por el hecho mismo de presenciarse, pues “viven en la violencia” creyendo que es una pauta de relación normal entre personas adultas y que interiorizan en su desarrollo emocional y social con consecuencias evidentes (Save the Children, 2011).

.- También se ha tratado de evitar, de forma intencional, términos como machismo, sexismo, micromachismos... con la única finalidad de sortear barreras y defensas que se nos suelen poner en marcha y facilitar así una mayor identificación con el texto, tal y como planteamos en el resumen al inicio del mismo.



BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla La Mancha (APESCAM). (/2004). *Definición de Educación Social*. Portal eduso.net. <http://www.eduso.net/red/definicion.htm>
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán Puya, V., & Vargas Vergara, M. (2013). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), 95-119. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2014.23.05
- Bonino, Luis. (2001). "La masculinidad tradicional, obstáculo a la educación en igualdad". Publicado en Xunta de Galicia (2001). *Congreso nacional de Educación en igualdad. Santiago de Compostela*.
- Hombres por la Igualdad en Aragón. <http://hombresporlaigualdad.blogspot.com.es/>
- Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/datosEstadisticos/home.htm>
- Save the Children. Febrero de 2011. "En la Violencia de Género no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género".



EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Alba Sierra Rodríguez, Educadora Social. Universidad Complutense de Madrid.¹

177

Resumen

Las mujeres inmigrantes son la población que en mayor porcentaje se ha incorporado al mercado laboral a través del empleo doméstico y de cuidados. Sin embargo, su presencia en el ámbito laboral no ha ocasionado la incorporación de sus necesidades en las políticas del Estado español. Sufren la desprotección y la precariedad vinculadas a la invisibilización social. En este artículo realizamos un análisis del proceso de externalización del trabajo doméstico y de cuidados y las consecuencias que ha tenido para las trabajadoras domésticas. Tratamos de analizar de manera interseccional los factores de exclusión social que afectan a estas mujeres. La educación social es la clave para la transformación de esta situación de desprotección. Partimos de una experiencia socioeducativa llevada a cabo con mujeres inmigrantes magrebíes en Leganés en la que hemos desarrollado una investigación etnográfica y observación participante. En ella, se desarrolla una actuación socioeducativa basada en la enseñanza del castellano y se profundiza cómo a partir de esta propuesta de corte tradicional las mujeres desarrollan sus propios procesos de empoderamiento. Se promueve el crecimiento colectivo e individual a partir de sus capacidades y potencialidades y ello, les permite visibilizarse en el espacio público, creando espacios propios en los que desarrollar estrategias comunes frente a situaciones de desprotección.

Palabras clave: migración, vulnerabilidad, educación y empoderamiento.

Fecha de recepción: 06-05-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.

¹ Para contactar: albasierrodriguez@hotmail.es



Introducción

En este trabajo, tratamos de abordar la responsabilidad de la comunidad socioeducativa en contextos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión social, influidos por el fenómeno de feminización de las migraciones y la cadena global de cuidados.

Como exponemos a continuación, existen dificultades ligadas a factores como el género, la etnia y la clase social que repercuten en una mayor desprotección frente a posibles situaciones de vulneración de derechos de las mujeres inmigrantes y por lo tanto, no ejercen su ciudadanía en igualdad al resto de la población.

La comunidad socioeducativa debe asumir esta situación como un reto en el que poder transformar los mecanismos vulneradores de derechos a partir de las potencialidades emancipadoras de la población inmigrante femenina.

En este artículo, elegimos como alternativa, la posibilidad transformadora de la Educación Social ante la vulnerabilidad interseccional descrita anteriormente.

Esta iniciativa proporciona un espacio de encuentro pedagógico, que si bien parte de lo que podríamos denominar una acción socioeducativa tradicional, en el que la programación y la docencia la desarrollan “profesionales”, la metodología participativa en clase basada en sus intereses y la necesidad detectada por ellas mismas de aprender castellano ha promovido que se generaran procesos de empoderamiento.

Estos procesos abarcan cambios en la toma de conciencia de su propia situación y transformaciones profundas que abarcan desde su subjetividad y conciencia hasta el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a derechos humanos (Lagarde, 2003). Conocer y poder acceder por sí mismas a ciertos recursos en su barrio ha generado poderes positivos, personales y colectivos que han mejorado su calidad de vida.



Puño, Pixbay

Para poder reflexionar y profundizar de manera abierta con estas realidades, nos acercamos a ellas a través de enfoque etnográfico que nos ha permitido transformar la “mirada” y priorizar la voz de las estudiantes con las que hemos trabajado estos meses. De acuerdo con Peláez-Paz (2013) pensamos que la etnografía enriquece tanto el proceso de investigación como la implementación de los proyectos socioeducativos al promover la reflexión- acción de la educadora o el educador inmerso en ellos.

La investigación se ha desarrollado en las clases de español para mujeres marroquíes organizadas por la Universidad Popular de Leganés e impartidas por personas voluntarias o estudiantes en periodo de prácticas de educación social.² Los grupos de estudiantes en los que se focalizó la investigación fueron aquellos situados en los barrios de San Nicasio y La Fortuna, durante los meses de noviembre hasta febrero de 2014. El registro de esta observación se ha realizado a través de la elaboración de un diario de campo, que nos ha permitido desarrollar un proceso de reflexión a partir de las experiencias vividas con las estudiantes en clase.

Salvo por el hecho de ser mujeres migrantes procedentes del Magreb, el perfil ofrecido por las estudiantes es heterogéneo. Su conocimiento del castellano es diverso, algunas de ellas conociendo a penas palabras sueltas o por el contrario teniendo un nivel bilingüe de la lengua. La edad también es un factor variable ya que nos encontramos un espectro amplio, entre 25 y 45 años. Por último, nos gustaría mencionar que a nivel sociolaboral, aquellas estudiantes que contaban con un empleo, se dedicaban al trabajo doméstico como empleadas del hogar externas. También había estudiantes que desarrollaban las labores de trabajo doméstico y cuidados en sus hogares de manera no remunerada.

A continuación se profundiza en el análisis de estas experiencias gracias a la que hemos podido comprobar las posibilidades de cambio existentes a través de la acción socioeducativa con la población femenina migrante en un proyecto de educación para adultas centrado en un modelo de competencia en el que son las protagonistas y el motor de la transformación social.

2 Investigación realizada gracias a la Beca de Colaboración desarrollada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid durante el año 2013-2014 con el profesor Carlos Peláez-Paz.



Cadena Global de Cuidados, feminización de las migraciones y etnificación del trabajo doméstico

Al usar el término, “cadena global de cuidados”, hablamos del “*establecimiento de una serie de vínculos personales entre población de todo el mundo, basados en una labor remunerada o no remunerada de asistencia*” (Hochschild, 2000:131)

Estas las labores de cuidado, debido a la estructura social de género existente en la actualidad, siguen identificándose como funciones que han de desempeñar las mujeres (Harding, 1996). Debido a los roles de género asociados a cada sexo, la mujer sigue identificándose como la responsable del espacio doméstico y el desempeño de los cuidados.

Sumado a este proceso de feminización del trabajo doméstico, autoras como Pérez (2009) relacionan la cadena global de cuidados con el proceso de feminización de las migraciones en el contexto de la globalización y la transformación de los Estados del Bienestar, ya que la etnificación, es decir, el desempeño de estas labores por parte de un determinado grupo étnico, es un rasgo propio de este proceso.

En España, tanto la cadena global de cuidados como la feminización de las migraciones son fenómenos sociales significativos. A raíz de diversas transformaciones sociales, como por ejemplo la incorporación de las mujeres al mercado laboral, las necesidades de cuidados se han cubierto mayoritariamente por mujeres trabajadoras e inmigrantes solucionando la demanda del país en relación a cubrir estas funciones (Durán, 2004). Sin embargo, no se han desarrollado medidas que visibilicen y cubran la totalidad de las necesidades de la población femenina inmigrante

Como veremos a continuación, factores de exclusión social como la etnia, el género, la clase social, el desconocimiento del idioma etc. están interrelacionados y dibujan un escenario en el que estas mujeres sufren situaciones de subordinación (Lister, 1997).

En primer lugar, encontramos una desvalorización de las personas por el hecho de ser migrantes y una ruptura en el concepto de universalidad de derechos ya que están ligados a la contratación laboral. Además existe una interrelación entre etnia y género



ya que el acceso a trabajos en la esfera doméstica, espacio mayoritariamente ocupado por mujeres, se ve afectado negativamente por esta medida.

El contrato y las condiciones de cotización establecidas dependen del resultado de la negociación entre empleadora/or-empleada y al garantizar la regularización en el país, las inmigrantes están desde un principio en una situación de dependencia a la hora de aceptar las condiciones y salario del mismo. Según Cruz Roja de Castilla y León (2006), más de un 65% de las mujeres inmigrantes que trabajan más de 5 días a la semana percibían un salario inferior a 300 euros al mes. La precariedad laboral, las sitúa de nuevo, en una situación de mayor vulnerabilidad, otro de los mecanismos de exclusión social pues corren el riesgo de no contar con la seguridad económica que asegure las necesidades materiales básicas.

Tanto el proceso de feminización como el de etnificación son resultado de un entramado social en el que las relaciones se basan en las ideas y valores de una cultura dominante heteropatriarcal, con un modelo binario jerarquizado a partir del que se construyen de manera diferenciada los roles y derechos para ciudadanos y ciudadanas (Costa, 2006) y una visión de desarrollo teleológica, en el que el progreso científico es totalizante y contrario a las posibilidades de igualdad para toda la población (McLaren, 1997).

Las necesidades principales ante las que nos encontramos son entre otras; cuestionar los valores y las prácticas sociales de esta cultura dominante y realizar una lectura crítica que permita construir la igualdad de derechos y autonomía para todas las personas en esta sociedad. En este proceso de cambio la comunidad socioeducativa debe ser protagonista y para ello, es fundamental introducir, como diría Freire (1969), el diálogo como práctica política en los distintos espacios en los que se construye y refuerza este discurso.

Estos espacios se encuentran presentes en la vida cotidiana (la familia, el trabajo, el barrio, los centros de educación formal y no formal), por ello la comunidad socioeducativa tiene la oportunidad de desarrollar una tarea fundamental en la facilitación de procesos en los que se intercambien los aprendizajes y se construya una



ideología inclusiva, un “saber” común que no responda a diferenciaciones de género, etnia, clase social etc.

En las siguientes páginas, observamos la puesta en práctica de experiencias educativas centradas en las potencialidades de las mujeres inmigrantes como motor de cambio de su propia situación y del escenario social.

Estrategias socio-educativas de empoderamiento y transformación social:

A partir de la realidad descrita, existe la posibilidad de conseguir un cambio a través de la acción socio-educativa si esta se centra en las posibilidades transformadoras del saber popular. El cambio debe desarrollarse a partir de la raíz en la que se encuentran los problemas y buscar soluciones a través de las experiencias de vida, cotidianidad y el aprendizaje presente en éstas (Cerveira y Ribeiro, 2009). Solo a partir de experiencias propias que faciliten la concientización de la población podrán transformarse las relaciones de poder y el marco estructural en el que vivimos.

Siguiendo la línea de investigación-acción elaborada por la REPEM (2009), pensamos que un diseño, planificación e intervención socioeducativa orientada hacia el empoderamiento debe centrar a las mujeres como sujetos activos – participativos del proceso en el que reciban el apoyo y confianza suficientes para reflexionar con una visión crítica las situaciones injustas que les rodean y se sepan capaces de transformarlas.

De esta manera, se pretende fortalecer tanto las características individuales, el autoconcepto o la toma de decisiones como facilitar la creación y/o fortalecimiento de redes de apoyo y espacios colectivos de ayuda mutua a través de los que sea posible su participación en la organización social, acabando con la invisibilización (Gómez, 2009).

En este texto, nos gustaría centrarnos en una de las motivaciones y acciones expresadas por la población femenina como comienzo del proceso empoderador, el aprendizaje de castellano. Gracias a este interés se pueden implementar las estrategias socioeducativas de educación- formación y transversalmente trabajar la inclusión social y la promoción cultural (Sáez, 1988).



Si bien la enseñanza de castellano se ofrece a la población migrante no hablante de castellano de manera generalizada, las clases dirigidas a mujeres magrebíes son aquellas más estudiantes tienen. Por ello, se han proporcionado espacios exclusivamente dirigidos a mujeres como medida de acción positiva que potencie y responda al interés mostrado por las estudiantes (Ramos et al., 2001:52).

En el caso de las mujeres de origen magrebí la presencia de personas de sexo masculino en el mismo espacio obstaculiza la enseñanza de castellano, en algunos casos incluso la impide por completo ya que como práctica cultural no tienen espacios educativos mixtos. En algunos casos, las mujeres no pueden acceder a espacios educativos de ninguna manera, por ello ha sido necesario implementar esta medida.

Desde nuestro punto de vista, las iniciativas creadas en torno al interés y motivación de las mujeres por formarse y mejorar su conocimiento en relación con la cotidianidad en la que se encuentra, son uno de los puntos principales sobre los que pueden comenzarse a promover iniciativas de empoderamiento.

Espacios de solidaridad: Clases de español para mujeres inmigrantes

En el caso de la población magrebí, la posibilidad de asistir a un espacio propio promueve la asistencia. Por ello, se han creado clases exclusivas de castellano para mujeres como parte de un marco dual integrado en el que existen otras acciones mixtas como son la organización de unas jornadas interculturales.



Magreb de [Cristian Blanxer](#), en Flickr

La razón principal que lleva a optar a estas mujeres por las clases de español para extranjeras es evitar la confusión y desenvolverse correctamente en su entorno. Poder hablar con los vecinos y vecinas del barrio, ir solas a hacer la compra o entender al profesor de sus hijos e hijas son algunas de las explicaciones ofrecidas por las estudiantes.

La barrera del lenguaje dificulta su vida diaria en gran medida puesto que les impide el ejercicio real de ciertos derechos como puede ser el de salud universal pues aun teniendo el permiso de residencia, la falta de traductores en los hospitales y centros de salud, impide que estas mujeres comuniquen sus malestares al personal médico. A la barrera idiomática en el caso de las mujeres magrebíes hay que sumar el choque cultural que supone ir a una consulta médica en la que puede que estén solas ante un hombre por lo que el derecho a la salud queda obstaculizado de manera doble (Ugarte, 2013).

Durante las clases, la educadora social se perfila como el agente facilitador de su formación. Es la persona responsable de propiciar un espacio en el que la experiencia del aprendizaje se base en intercambio de saberes cotidianos de manera respetuosa y con confianza. A partir de ahí, la introducción del diálogo y la aceptación incondicional de todas las estudiantes en la clase, podrá desarrollarse la visión de la realidad desde una perspectiva crítica y transformadora, haciendo de las clases de castellano espacios de reflexión y acción a partir de los que desarrollar relaciones humanas nuevas basadas en la equidad y el respeto.

La existencia de espacios de confianza como este supone una oportunidad para desarticular falsas creencias y transmitir dudas al grupo clase que no se transmitirían a otras personas o se comunicarían en otros espacios por miedo o vergüenza. A partir de ahí, la respuesta del grupo es en forma de ayuda y apoyo.

El espacio-clase facilita que la mujer sitúe sus acciones más allá de los ámbitos en los que acostumbra moverse, ya que traslada la confianza y la solidaridad del grupo más allá de los límites visibles. La puesta en común de alternativas, las dinámicas de resolución de conflictos comentadas en clase así como la solidaridad garantizada por el



grupo “re-espacializan” a la mujer inmigrante en ámbitos sociales dónde antes no había estado o lo había hecho de manera pasiva.

Formas de ayuda y apoyo colectivos:

El aprendizaje basado en las experiencias cotidianas propias a partir de las que son conscientes de la necesidad de aprender la lengua facilita la reflexión sobre sus experiencias de vida diarias y el intercambio de las mismas con el grupo. Durante una de las clases, una de las estudiantes expresó su frustración al no poder ir a hacer la compra sola y depender de su marido e hijo constantemente: “*Quiero aprender a hacer la compra y pagar bien*”. Ante este comentario el grupo asintió de manera generalizada, mostrando como necesidad el aprendizaje de los números y el manejo del dinero. Un claro ejemplo de cómo a través de la alfabetización crece la independencia de estas mujeres que podrán actuar sin necesidad de intermediarios, en futuras compras.

La reflexión sobre qué palabras quieren aprender facilita también que se pongan en común las necesidades y se propicie un espacio de aprendizaje en el que la dinámica de estudio es colectiva. Además el diferente perfil ofrecido por las estudiantes, alfabetizadas en su país de origen o sin ningún contacto previo con la cultura escrita, en el caso de las mujeres rifeñas de Marruecos, genera una dinámica de aprendizaje en la que cada estudiante aporta sus capacidades, orales o escritas y ayuda a las otras en el avance de conocimiento.

El desarrollo o fortalecimiento de una red de apoyo como esta puede trascender a los muros de la clase y trasladar estas relaciones de solidaridad desarrolladas a partir del estudio de la lengua castellana al exterior y solventar otras necesidades. Un ejemplo de ello, son las mujeres que alcanzando un nivel más avanzado de castellano realizan las labores de traductora, acompañando a sus compañeras a realizar trámites administrativos o citas médicas.

La reflexión sobre qué necesitan y la transmisión de éstas a otra persona supone el primer paso para establecer una relación de ayuda y confianza a partir de las que las mujeres inmigrantes puedan concientizarse sobre su propia situación en la sociedad y realizar una lectura crítica.



La comunicación y las relaciones de igualdad y apoyo establecidas en clase, facilitan que las propias compañeras ofrezcan alternativas a las situaciones de dificultad que atraviesan otras compañeras. La experiencia de vida a menudo parecida y compartida en el caso de estas mujeres, propicia el conocimiento necesario sobre ciertos temas y la empatía adecuada para afrontar cada situación. Negativas ante el requerimiento de ser contratadas, problemas a la hora de afrontar los pagos del alquiler, problemas familiares como la imposibilidad de reunificación familiar con hijos e hijas que aún siguen en los países de origen son algunas de las situaciones que han de afrontar estas mujeres en su día a día.

La clase facilita en primer lugar, el espacio para contarlo y sentirse escuchadas con el apoyo emocional que merecen. El sentimiento de comprensión y acompañamiento a lo largo de estos procesos es fundamental para el desarrollo de un proceso de empoderamiento personal (Niño, 2013).

Además las barreras lingüísticas se ven solventadas a través del conocimiento colectivo. Las expresiones que no sepan unas las conocerán otras, y entre todas se construirá un discurso efectivo en cada situación.

Mujeres mediadoras culturales

Las mujeres somos una pieza clave en el desarrollo de una sociedad intercultural en la que se fortalezcan las relaciones humanas basadas en la equidad y el respeto y existan espacios de intercambio de experiencias con el objetivo de construir un “saber” colectivo y compartido por todas las personas.



Jornadas Interculturales (fondo propio)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

El conocimiento sobre el castellano que reciben las mujeres en las clases de español para extranjeras las faculta como mediadoras culturales. Su presencia en multitud de ámbitos, por ejemplo el sanitario o el educativo, debido a su responsabilidad como cuidadoras, facilita que actúe como vínculo y transmita las necesidades de la comunidad inmigrante a las instituciones. De esta manera, se podría lograr tanto la incorporación de las necesidades de la población inmigrante como la potenciación de sus fortalezas a la sociedad española.

En este proceso de formación y empoderamiento, la mediación es una herramienta que aparece aquí de manera espontánea a partir de las capacidades de unas mujeres que están dispuestas a ayudar en los procesos de inserción social de otras compañeras. Como se ha podido observar en la son ellas a partir de sus capacidades y su conocimiento del castellano las que deciden actuar como “remedio a la incomunicación” (Cerdà y Giró, 2003).

Son un ejemplo para el resto del grupo de mujeres y una oportunidad de fortalecimiento del mismo. En términos generales, supone la mejora de las relaciones humanas en la sociedad ya que desarticulan las barreras culturales que se percibían como un requisito excluyente a la hora de acceder a determinados derechos.

A partir de su función podrían realizarse importantes avances en materia de igualdad ya que ello supondría la ampliación de las posibilidades laborales de las mujeres inmigrantes (Llevot y Garreta, 2007).

Es una herramienta a partir de la que pueden revalorizarse y reconocerse socialmente como colectivo y a nivel individual. Esta revalorización supone la presencia activa de las mujeres inmigrantes en espacios en los que se construye la organización ciudadana (Massolo, 2003). Por lo tanto, es una oportunidad para generar procesos de participación nuevos, inclusivos y representativos de toda la población.

Conclusiones

En España, la interrelación entre los mecanismos de exclusión basados en la etnia, el género, la clase social, el desconocimiento del idioma etc. dibujan un escenario en el



que como hemos visto, algunas mujeres inmigrantes viven situaciones de vulnerabilidad.

En este texto, se ha planteado como alternativa a esta realidad, la puesta en marcha de un modelo de acción de competencia con estas mujeres. A través de una metodología basada en la Educación Popular Feminista pensamos que existe una posibilidad transformadora en la educación para adultas, ya que a través de la formación en castellano pueden abordarse de manera transversal gran cantidad de las necesidades de estas mujeres, permitiendo centrar la intervención en las herramientas y potencialidades existentes en ellas mismas.

La intervención desde la perspectiva planteada, supone el cambio hacia un empoderamiento de las mujeres inmigrantes que garantiza su autonomía e independencia, revalorizándolas y visibilizando sus potencialidades para el ejercicio de una ciudadanía igualitaria.

Gracias al proceso planteado se desarrolla una devolución de poder a las mujeres inmigrantes, actrices presentes en la organización social y posibilita la creación de nuevas identidades y tramas culturales que propiciarán el cambio en las relaciones y la organización social.

Por último, pensamos que este proceso de empoderamiento, personal y colectivo, supone una mejora a nivel social, ya que transforma los escenarios cotidianos, incluyendo prácticas sociales basadas en valores e ideas justas que permiten una convivencia sana y propician los beneficios de una comunidad intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, C. B. (1996). La mujer inmigrante, agente de desarrollo y factor de integración intercultural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (23), 93-109.
- Cerdà Herrero, M.; Giró París, R. (2003). «Mediación comunitaria. Una experiencia de mediación ciudadana». En Poyatos, A. (coord.). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. València: Nau de Llibres, 151-174.



- Cerveira, C; Ribeiro, C. (2009). *Los activos de las mujeres en Brasil: Trayectorias y Aprendizajes. Globalhoy n°20*. Montevideo: REPEM - Aprendiendo en Red.
- Costa, M. (2006). Distintas consideraciones sobre el binarismo Sexo/Género. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (46), 5.
- Cruz Roja Española (2006). *La mujer Inmigrante en Castilla y León. Relaciones sociales, vida y trabajo de la mujer inmigrante en los servicios de proximidad*. Castilla y León: Cruz Roja España.
- Durán, M. (5 de Septiembre de 2004). *Un desafío colosal. ¿Cómo conciliar trabajo y vida familiar?* El País.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Gómez, E. (2009). Empobrecimiento. La lucha por las representaciones legítimas. *Question*, Vol 1 (22). México: 22 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Hochschild, A. (2000). "Global Care Chains and Emotional Surplus Value". En Hutton, W. and Giddens, A. (eds). *On The Edge: Living with Global Capitalism*. London: Jonathan Cape.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.
- Lagarde, M. (2003). Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado. *Emakun de Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. SARE (209), 235-241.
- Llevot, N.; Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista internacional de sociología*, vol. 71, Extra 1, 167-188.
- Lister, R (1997). *Citizenship. Feminist perspective*. Nueva York: New York University Press.
- Massolo, A (2003). *El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.
- McLaren, P (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Niño, L. (2013) Hacia una mayor comprensión del empoderamiento: Las vendedoras ambulantes mixtecas en Tijuana y la participación del Estado. *Estudios Fronterizos, nueva época*, vol. 14 (27).
- Peláez- Paz, C. (2013). La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 81-105.



- Pérez, A. (2009). *Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis I: ¿qué está ocurriendo?* Documento de trabajo N.5, Serie Género, Migración y Desarrollo. INSTRAW, ONU Mujeres,
- Ramos, A. S.; Liévano, B. M.; & García, M. F. S. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Sáez, J. (1988). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139.
- Ugarte, M (2013). *La atención a la salud reproductiva de las mujeres marroquíes: análisis cualitativo desde la perspectiva de género*. España: Universidad de Castilla La Mancha.



EDUCACIÓN SOCIAL, PILAR BÁSICO PARA LOGRAR UNA IGUALDAD DE GÉNERO QUE AÚN PERMANECE MAQUILLADA EN DIFERENTES MARCOS PROFESIONALES

Mariló Gálvez Martín, Educadora Social.¹

191

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas puede cambiar el mundo” (Eduardo Galeano)

Esta colaboración es fruto de una reflexión basada en mi propia experiencia (remunerada y de voluntariado) como Educadora Social en diferentes centros educativos de Sevilla y su provincia, trabajando para Cruz Roja Juventud; ONGD Madre Coraje; ONG Solidaridad Internacional Andalucía, CEIP Maestro José Fuentes y como colaboradora con Asociaciones de Mujeres (AAMM) en la actualidad y por ello, me reafirmo que para lograr una efectiva IGUALDAD de GÉNERO es tiempo de EDUCACIÓN SOCIAL, de desaprender estereotipos normalizados por los efectos residuales de siglos de educación patriarcal y volver a construir. Sí, un proceso innovador y lento pero que avanzará pues la desigualdad es un peligroso hilo conductor a la violencia.

Por mi experiencia laboral --de la que expondré algunas referencias puntuales y que utilizo como hilo conductor para provocar a la reflexión durante el reportaje-- y los testimonios solicitados a profesionales de ámbitos laborales diversos como el periodismo, asociacionismos de mujeres, la Sanidad Pública, Educación Pública, la Administración de Justicia, trabajadoras de empresas privadas, sector servicios pues considero parcelas apropiadas para la intervención directa de la Educación Social como cimiento básico para lograr una Igualdad de Género real, pues ésta, aún con claros avances (estudios, leyes, activismo en redes sociales) todavía permanece maquillada.

¹ Es además, Mediadora Familiar, Periodista y colaboradora en Asociaciones de Mujeres (AAMM), con estudios de Peritaje Judicial para temas de Familia por el CoPESA y de Sensibilización en Igualdad de Género (Instituto de la Mujer).



Los testimonios con los que complemento y avalo la aseveración: La Igualdad de Género necesita de la Educación Social para que se haga efectiva y real son los aportados por M^a Dolores Vera, presidenta de la Asociación de Mujeres AAMM Las Trece Rosas por la Paz; Reyes Oliver, directora del CEIP Maestro José Fuentes; M^a Teresa Miranda, pedagoga; Guillermo Rodríguez y Sergio Vázquez, abogados; Catrina Winkler, periodista; Juan Luis Méndez, médico cirujano, además de una empleada en establecimiento de comidas rápidas y una joven comercial que nos pidieron no publicar sus nombres.

Como iremos observando a lo largo del reportaje, estas aportaciones de profesionales de diferentes sectores profesionales demuestran que, aunque hubo un importante avance hacia la Igualdad de Género, las actitudes y comportamientos observados evidencian un alarmante retroceso, a pesar de los esfuerzos que realizan administraciones y estamentos gubernamentales con campañas de concienciación dirigidas a la ciudadanía en general y la comunidad educativa.

Indagando en el porqué de la actual DESIGUALDAD de Género coincidimos en la necesidad de una complementaria aportación sólida, profesional e interdisciplinaria, implicando también a los medios de comunicación como factor decisivo para su visibilización. La sociedad debe dejar de temer y/o avergonzarse de pensar, hablar, escribir en femenino y masculino. Expresando la igualdad se convertirá en una realidad. Un interesante reto para la Educación Social.

Fecha de recepción: 14-06-2015.

Fecha de aceptación: 10-07-2015.

Adentrémonos en el **Sistema Educativo**.

- “No, ya no me llama puta porque ya me porto bien”
- ¿Te refieres a qué ya no se lo dices tú a él? (Pone gesto de asombro y el resto de compañeras y compañeros ríe)
- “Nooo, ¿cómo le voy a decir yo a él esoooo? Lo que pasa es que ya hago lo que él me dice; ya no voy con tíos, no les sonrío; no me pongo la ropa que a él no le gusta y le digo siempre donde estoy... ah! y también llevo cerrado el botón de la blusa... normal, ¿es que ya tengo novio!”
- Luego, como sois novios ¿también le has pedido que no se relacione con chicas, que no les sonría, que cambie su modo de vestir y sabes siempre dónde está?
- “¡No, no... él me gusta como viste y, además, yo confío en él. Me dice que me quiere y no le llamo pues si no voy a parecerle una pesada!” (Sonríe)

Durante los últimos años (2006/2013) he mantenido similares conversaciones (durante los talleres de Prevención de Conductas Violentas) con alumnado de 13 a 18 años. Ésta,



en concreto, fue en una clase de 3º de la ESO de un IES Público de un barrio de Sevilla capital. Esta interiorización y normalización de determinadas conductas en la adolescencia y juventud evidencian que queda un largo recorrido para la Igualdad de Género efectiva y real. El alumnado (a excepción de una minoría que sí muestra estupor) no se inmuta porque una compañera deje de ser ella misma por “amor” y que los “derechos” a exigir cambios de actitudes o conductas sólo pueden partir del hombre y ella, como mujer, asumirlos con naturalidad.

- ¿Has comentado en tu familia tu relación? ¿Les parece bien a tu padre y a tu madre?
-- *Con mi padreeee? No, no, con él nunca hablo nada de este tema y a mi madre le parece bien, me dice que al menos ahora voy más decente...*
-- ¿Decente?
-- *Sí, que ya no llevo las faldas tan cortas, ni me pinto tanto y eso, vaya... Además, está tranquila porque como ya siempre voy sólo con él pues sabe que así me cuidará y no me pasará nada.*

Esta otra chica sólo tenía 13 años y estudiaba en un centro educativo concertado de un pueblo de la provincia de Sevilla. Atención a la corta edad de la alumna y la evidencia de que en la familia el padre, al ser hombre, no va a asumir la educación, este rol queda reservado para la madre, mujer que asiste con tranquilidad a que su hija ya no se maquille, ni arregle a su gusto —algo que considera indecente— por el hecho de salir con un chico y que éste, además, al ser el hombre, protegerá a su hija. Ejemplo de los efectos residuales de una educación machista de siglos que aún perviven y que penosamente las propias mujeres ayudan a seguir perpetuando.

- No, no ya no usamos condón. Ella es mi novia y sólo está conmigo, además toma la píldora para que no se quede preñada.*
-- *A mí no me importa, además es que a él no le gusta ponérselo (el preservativo).*

Alumna de 14 años y alumno de 15 años, en un centro educativo religioso y concertado de la provincia de Sevilla, durante los talleres de Educación Para la Salud. Botón de muestra de cómo la mujer ni siquiera se plantea decidir por ella misma algo tan importante como la seguridad en las relaciones sexuales, pues es el hombre quien debe decidir los términos, además de una falta de concienciación de que los preservativos son también una protección contra posibles Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y la gravedad de que éstas se conviertan en enfermedades (ETS), algunas, graves.



Seguimos con experiencias delatoras de la *Desigualdad de Género*, aún vigente y de la necesidad de la intervención de la Educación Social:

Al entrar en la sala, para la primera sesión de un Taller de Autoestima, me llama la atención ver a un niño, precioso, de dos años y a quien viene una monitora a recoger pues vamos a comenzar y es que una de las alumnas asistente es su madre, que entonces sólo tenía 15 años (luego tuvo a su hijo con 13 años). La adolescente vivía y estudiaba, al igual que su hermana y otras chicas y chicos (ocho en total) en ese Hogar de Acogida, dirigido por religiosas, en la zona centro de Sevilla. Había otra niña embarazada pero que en unos meses tuvo que abandonar el hogar por cuestión de su edad. Sobra relatar los motivos por los que acabaron allí, aunque sí he de destacar que tuve que mantener varias charlas con la madre superiora para que nos firmara la autorización de asistencia a todos los módulos de los talleres de una niña de 8 años. Finalmente, la convencí. Como Educadora Social consideraba esencial su asistencia. Me consta, que, al menos, con tres, la historia no se ha repetido y que una de las chicas es ahora peluquera. Cuando en aquel tiempo me confesó que era su deseo, yo misma me ofrecí a que me cortara el pelo en una de las sesiones. La algarabía general y la sensación de seguridad, motivación y esperanza que para ella supuso esa experiencia fueron determinante. Era el alumnado que menos sabía de todos los temas que tratamos, pero sí los que con mayor entusiasmo lo siguieron y se impregnaron de las enseñanzas.

Ese es el espíritu de la Educación Social, pues por muy duro que resulte, somos profesionales conocedores de estrategias para el cambio; para enseñar a aprender y a desaprender.

Estos ejemplos relatados y los que siguen son indicadores de que:

- La Igualdad de Género no es una realidad tangible en la praxis dentro de la Educación pública, privada, en pueblos, en la capital... Muchas chicas siguen aceptando que el chico le diga cómo vestirse, qué hacer y cómo comportarse y qué deben ser “protegidas” por él y que todo ello es una prueba de amor; sin embargo, no existe el mismo rasero para medir esa supuesta relación afectiva (a todas luces, se trata de sometimiento) pues a la mayoría de ellas ni se les ocurre



hacer ese tipo de exigencias a su pareja, pero no porque lo consideren irrespetuoso, sino porque tienen asumido que es lo normal; no son conscientes de que las relaciones deben estar marcadas por una recíproca libertad y respeto de identidad.

- La *Desigualdad de Género* está “normalizada” socialmente y en todos los niveles de expresión: ni se habla, ni se piensa, ni se escribe en masculino y femenino. Ciertamente estamos haciendo un esfuerzo y esto de por sí, ya es importante.
- Esta desigualdad es en la actualidad más evidente, a pesar de los avances que se consiguieron con leyes educativas, planes de igualdad, campañas y talleres formativos en centros escolares, pero resultaron insuficientes, pues a lo pesado y negativo se le sigue señalando con la expresión “*es un coñazo*” y lo excelente, como “*es cojonudo*”. Hasta la entrañable expresión “*las batallitas del abuelo*” está impregnada de desigualdad, pues a buen seguro, la abuelita se encontraba en la cocina preparando la comida o cuidando de las nietas y nietos y no le quedaba tiempo ni para hablar de sus vivencias.
- La transmisión familiar y de grupo de iguales de una cultura patriarcal y machista es la causa principal de que la *Igualdad de Género* no sea plena todavía y el uso de las NNTT está colaborando en la falta de conciencia actual.
- Estos efectos residuales androcéntricos están soterradamente arraigados y serán muy difícil de erradicar sin una Educación Social específica, profesional e interdisciplinar que aborde el tema desde su origen: falta de visibilización social y desde la infancia y en la misma familia.

Complemento mi experiencia (desde 2006 hasta 2013) como Educadora Social en centros educativos con las conversaciones aportadas por una maestra en cuyo colegio también he trabajado.

Reyes Oliver Mogaburu, directora del CEIP *Maestro José Fuentes*, avala lo anteriormente expuesto con las siguientes reflexiones entre la teoría y la práctica educativa que demuestra que la *Igualdad de Género* no está del todo vigente sino que se aprecia una alarmante regresión.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

“Cuando analizamos los datos de cuestionarios sobre igualdad de género en los colegios podemos ver una mayoría de padres y madres que contestan contra estereotipos tradicionales sobre juegos, indumentaria, comportamientos propios de uno u otro género ... Personas que se definen abiertamente respetuosas con los derechos del “más débil” o claramente a favor de mayores cuotas de participación y -¿por qué no?- de puestos de decisión para las mujeres”, comenta la directora del centro escolar sevillano. Sin embargo, Reyes Oliver, reconoce que le produce cierto escalofrío el analizar los resultados de dichos cuestionarios entre preadolescentes y adolescentes:

“Muchos siguen entendiendo que existen tareas propiamente masculinas o femeninas, cualidades de personalidad típicas de cada género y sobre todo resulta preocupante el rol que se otorga a cada persona en las relaciones afectivas. Parece que vuelven a tener cierto valor las relaciones de poder-sumisión- control disfrazado de afecto”.

Es cierto que existe en los centros educativos personal responsable de Coeducación y se cuentan con experiencias muy interesantes sobre mediación, resolución pacífica de conflictos que se basan en el respeto y la tolerancia hacia la diferencia (incluida la de género). Incluso en los colegios se celebra el Día contra la Violencia de Género, realizando análisis de noticias y lecturas como ‘!Qué aburrido ser una princesa rosa!’ También se aprovechan los idiomas para realizar cuestionarios sobre tareas domésticas o de cuidado de la familia. El Día de La Mujer, por ejemplo, en el CEIP Maestro José Fuentes --según indica su directora-- se convierte en Semana de Solidaridad y Multiculturalidad, conociendo así la realidad de las mujeres en diversas culturas y *“fomentando la cultura del emprendimiento tanto en nuestras aulas como con un Proyecto Educativo singular con su eje en la mujer de Burkina Fasso, con un campamento financiado y organizado por nuestra comunidad educativa”*, afirma **Reyes Oliver**.

“Además --continúa la directora del centro-- nos interesamos sobre realidades que cada día se hacen más patentes sobre Identidad de Género nos formamos en las novísimas leyes y protocolos educativos sobre cambios de Identidad de Género, Transgénero, Transexualidad, Homosexualidad, y el alumnado realiza actividades con un objetivo fundamental que es el respeto y el derecho a la diferencia”.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

¿Qué está ocurriendo entonces? ¿Por qué nos seguimos encontrando patrones de conducta que muchos, al menos teóricamente, considerábamos trasnochados?

Una vez más, parece que Escuela y Sociedad no siguen el mismo camino y la evidencia de la necesidad de una Educación Social es notoria.

Los influyentes medios de comunicación y la publicidad que nos siguen invitando a participar de valores como el consumismo, el éxito sin esfuerzo, el poder de la imagen antes que el del espíritu o la mente obtienen un resultado que hace que la balanza de nuevo se incline hacia la desigualdad.

El deseo por otro lado de nuestros chicos y chicas en determinadas edades a ser aceptados como "miembros del grupo" y a no ser "diferentes de lo establecido" tampoco juega a favor de quienes creemos en la Educación Social como dinamizadora de nuestra sociedad.

Pero aún también cabe preguntarnos cada uno en nuestra vida personal y diaria: ¿Realmente hemos avanzado tanto como decimos en esos cuestionarios? ¿Están nuestros roles realmente equilibrados? ¿Aceptamos de verdad igualmente que un hombre o una mujer gocen de mayor éxito profesional aún a costa de no dedicar tanto tiempo a la familia? ¿Por qué siguen existiendo un mayor número hombres que de mujeres en puestos directivos y las pocas que hay no tienen cargas familiares? ¿Por qué muchas medidas legislativas para conciliar la vida laboral y familiar se siguen quedando sólo en la teoría?

La realidad es que siguen quedando muchos porqués sin contestar que hacen necesario seguir trabajando en esta labor educativa, pero no sólo en las aulas:

*“Sigue siendo muy, muy (recalca **Reyes Oliver**), necesaria una Educación Social que trabaje dentro de los muros de las escuelas pero también -y sobre todo- con la realidad de esta sociedad que sigue necesitando de estímulos que le ayuden a despertar de la autocomplacencia y el sentir que ya hemos hecho suficiente. Esta labor, debe ser elemento coordinador entre Educación (tanto sistemática como informal) y quizás nos haga un día evitar ver en los informativos cifras impactantes sobre violencia de género*

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

como extremo tangible de todo el camino que nos queda por recorrer”, concluye la maestra y directora.

Continuando con la educación formal, la pedagoga, **María Teresa Miranda Vázquez** opina que además hay mucha desigualdad de género en las familias: “A las chicas, por ejemplo, se le asignan tareas como poner la mesa, barrer y a los chicos no se les piden tal cosa, aún no se ve como justo e igualitario que también las realicen”.

María Teresa Miranda considera que efectivamente se ha notado un retroceso en los últimos años en lo que a *Igualdad de Género* se refiere y que para alcanzar una educación igualitaria y que ayude a minimizar este escalón existente “la escuela y programas transversales en las distintas materias y currículum deben ser diseñados pedagógicamente en Igualdad”.

“Tanto las Administraciones, los centros educativos y las familias deben estar unidos para lograr una educación plena en Igualdad de Derechos de ambos géneros. Sólo así cambiaríamos los estereotipos existentes en nuestra sociedad en relación con ambos géneros”, afirma la pedagoga **María Teresa Miranda**.

Como argumenté al inicio, no sólo el sistema educativo muestra deficiencias en *Igualdad de Género* y la necesidad de la Educación Social para solventarlas. Sigamos nuestro recorrido.

¿Y qué ocurre en los Juzgados? ¿Está también nuestro sistema judicial impregnado de desigualdades de género? ¿Se minimizarían éstas con la presencia de profesionales de la Educación Social, debidamente cualificados?

Como Educadora Social y convencida de que la *desigualdad de género* aún envuelve toda nuestra atmósfera y tras haber cursado estudios de Mediación Familiar y Peritaje Judicial para temas de Familias y estar inscrita en los Registros de la Junta de Andalucía, lanzo las siguientes preguntas a dos letrados que cada día se recorren los pasillos y salas de pleitos de los Juzgados: **Guillermo Rodríguez Fernández** y **Sergio Núñez Vaquero**.



Guillermo Rodríguez Fernández, abogado, considera que también en el ámbito judicial es necesaria la figura profesional de la Educadora y el Educador Social pues *“aportarían un prisma y una sensibilidad diferente e innovadora en el estudio de los casos y, también, ¿por qué no? en la forma de relacionarnos laboralmente”*. Reconoce que, a veces, se hacen comentarios inoportunos dirigidos a juezas o jueces, por personas del sexo contrario intentando justificar que la decisión judicial tomada se ha hecho por razones de interés debido al sexo. *“No es algo que esté generalizado, asevera el letrado Rodríguez Fernández, sin embargo considero muy útil que se llegaran a limar esas diferencias; esas conductas de determinadas personas empeñadas en argumentar razones de género, que a veces puede parecerlo, cuando la sentencia no le es propicia”*.

Con mucha prudencia, **Guillermo Rodríguez**, afirma que en muy pocas ocasiones y de forma puntual algún abogado ha tenido actitudes *“no adecuadas”* con las juezas y refiriéndose a la resolución de pleitos *“es cierto hay veces que puede parecer que el veredicto se ha basado en una cuestión de género, pero personalmente, considero que es más consecuencia de un insuficiente diagnóstico del caso y una mala toma de decisiones. Somos personas y como ocurre en todas las profesiones, pueden faltar medios y/o equivocarnos”*.

El abogado **Guillermo Rodríguez Fernández** concluye aseverando: *“considero fundamental que la Educación Social se adentre en todos los ámbitos profesionales para lograr cambios reales y mediaciones muchas veces necesarias. Afortunadamente, ya hay aprobadas por la Junta de Andalucía listas de registros tanto de Mediación Familiar como de Peritación Judicial Socioeducativa en Juzgados de Familia”*.

Por su parte el letrado **Sergio Núñez Vaquero** se muestra bastante cauto también con sus respuestas y no reconoce abiertamente que haya casos destacados basados en una desigualdad de género, *“si acaso, muy aislados y muy puntuales a compañeras y de tipo sexual (tocamientos leves) y algunos piropos pesados, según conversaciones privadas con compañeras”*.

“Pero en general –insiste el abogado Núñez Vaquero-- se respeta mucho a las compañeras en el foro. En estrados se nos “maltrata” a todos por igual por parte de

los jueces (aunque suene mal, así es) y en esto tanto jueces como juezas son iguales (una pena que se igualen en lo malo al género masculino) y como profesionales “maltratados” lo somos tanto mujeres como hombres. Por maltrato quiero decir – insiste en dejar muy claro el abogado-- actuaciones por parte de quien ejerce una autoridad y una potestad del Estado que rozan y se pasan de los límites en cuanto a cortesía, educación, pues hay veces que se nos humilla delante de nuestro cliente”.

“Desde que ejerzo (1997) he compartido con compañeras al mismo nivel las experiencias buenas y malas, de igual modo se ha renovado en su inmensa mayoría los órganos de la Administración de Justicia y la presencia de mujeres en todos los estamentos es patente y notoria, por otro lado he podido comprobar y doy fe de ello que la mala educación, descortesía, actitudes de desprecio se dan y se reciben en igual medida seas hombre o mujer, por ello la Educación Social siempre sería muy bienvenida aquí y en cualquier administración pública o privada”, concluye Sergio Núñez.

Grandes logros ¿ahora estancados?

Que las mujeres están aún en una clara posición de subordinación, que se las continúa discriminando económica y laboralmente y que no siempre encuentran amparo en la Justicia y son más vulnerables ante situaciones críticas queda reflejado en porcentajes de encuestas y estudios realizados. Para mayor profundización podemos remitirnos al año 1995, en Beijing, y a lo recogido en el informe de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer. Ha llovido mucho desde entonces y, sin embargo, la brecha de género continúa vigente, destacando en el contexto familiar (ocupación de labores de cuidados y domésticas) y en el laboral (trabajos más precarios, sin importar su preparación y formación; peor remunerados; mayor número de contratos parciales y menor presencia de altos cargos).

En España, los indicadores de Género y Políticas Públicas surgieron con una recopilación de datos que puso en marcha el Instituto de la Mujer (1983) y, en concreto, la posterior [LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de](#)



[mujeres y hombres](#), dedica el artículo 20 a este tema y en Andalucía encontramos tres referencias básicas:

- [DECRETO 93/2004, de 9 de marzo, por el que se regula el informe de evaluación de impacto de género en los proyectos de ley y reglamentos que apruebe el Consejo de Gobierno](#). Con especial atención al Art. 4.
- [Ley 4/2007, de 4 de abril, por la que se modifica la Ley 4/1989, de 12 de diciembre, de Estadística de la Comunidad Autónoma de Andalucía, y se aprueba el Plan Estadístico de Andalucía 2007-2010](#) y
- [Ley 12/2007, de 26 de noviembre, para la Promoción de la Igualdad de Género en Andalucía](#), que dedica un artículo a la promoción de estadísticas e investigaciones con perspectiva de género y cuyas actuaciones quedan claramente recogidas en el Art. 10.

El IAM (<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer>) realiza estudios, planes, proyectos, informes, seguimientos, presta asesoramientos jurídicos, impulsa medidas educativas... Destacamos el Pacto Andaluz por la Igualdad de Género (<http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/2013-09-25-10-31-11/pacto-andaluz-por-la-igualdad-de-genero>).

Luego, si desde la Administración (políticas públicas) parece que se hace lo correcto, aunque todo es mejorable ¿por qué no se consigue una Igualdad de Género real?

Falta sensibilización y Educación Social para que la población termine de erradicar esa alarmante tolerancia, esa mirada de impunidad hacia la desigualdad y tome conciencia de la magnitud que puede volver alcanzar este problema (que tiraría por tierra todos los grandes logros conseguidos). Aquí encontramos la clave: impulsar desde la Educación Social y con la colaboración de las Administraciones Públicas y Educativas efectivas campañas de información, formación y sensibilización, centrándonos en los colectivos más castigados como pueden ser las personas con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales y las que sufren un doble rechazo por su identidad sexual, cultural o étnica. Y la implicación de los Medios de Comunicación es necesaria y lo abordaremos más adelante.



Y las mujeres ¿qué tienen que decir?

Las mujeres quienes han tomado conciencia de sus derechos y porque hay conquistas a las que no están dispuestas a renunciar, se unen ante lo que consideran una desprotección social y por el bienestar que proporciona la sororidad. Son conscientes de que si el hilo de la *Igualdad de Género* se termina rompiendo, la violencia machista alcanzará su punto más álgido y han optado por hacer frente común. Un ejemplo lo tenemos en la **Plataforma Feministas en Red** que, presidida por **Enma Arenilla**, alberga a multitud de Asociaciones de Mujeres. Otro ejemplo de unión en pro de la Igualdad entre Hombres y Mujeres es la **Plataforma PPiNA** (Plataforma pro Permisos Iguales e Intransferibles de Nacimientos y Adopciones), que tiene vigente una campaña de reivindicación solicitando al Parlamento Europeo la aprobación *Permisos Iguales, Intransferibles y pagados al 100%*. Es decir, equiparar el permiso de paternidad al de maternidad. Su web: <http://igualeseintransferibles.org/>

202

María Dolores Vera Roda, presidenta de la Asociación de Mujeres *Las Trece Rosas por la Paz*, considera que la eclosión del asociacionismo feminista está claramente motivado por el evidente retroceso sufrido desde hace tres años en *Igualdad de Género* y es rotunda en su afirmación: “*La Educación Social tiene muchísimo que aportar y no sólo en el asociacionismo, en todos los ámbitos educativos y empresariales sean públicos o privados. Las Educadoras y Educadores Sociales son profesionales formados para enfrentarse a esta nefasta normalización de conductas y actitudes negativas en cuestión de igualdad que inconscientemente tiene interiorizada gran parte de la sociedad pues lo vivo a diario entre las familias y mujeres del barrio y la asociación*”.

La presidenta de la AAMM *Las Trece Rosas por la Paz* reconoce con tristeza la multitud de ejemplos “*lamentables que puedo relatar y que evidencia la desigualdad de género existente y de cómo se está transmitiendo a las chicas y chicos desde la propia familia que considera como normal que haya diferencia de oportunidades, derechos y deberes entre mujeres y hombres*”. **Dolores Vera** recalca que desde el gobierno andaluz se ha trabajado mucho con la aprobación de leyes por la Igualdad, incluirlo como transversalidad en Educación; lanzar campañas de concienciación... “*pero si no se*



trabaja desde abajo, desde una Educación Social constante y diaria con las familias y en las escuelas, asociaciones, con proyectos específicos --no sólo con talleres o charlas aisladas-- que les vaya acercando poco a poco a la visibilización y concienciación de la realidad, la Igualdad se estancará". También lamenta que si no se reeduca a la sociedad desde ya, "seguirán los cánticos sexistas en los estadios de fútbol; se seguirá viendo como normal que haya diferencia entre juguetes y juegos para niñas y niños y que incluso en los comercios haya diferencia de espacios para ropas de hombre y mujer; la publicidad sexista; la desatención en los medios de comunicación; la resistencia a utilizar un lenguaje que incluya a ambos géneros..."

Dolores Vera Roda concluye convencida: *"Mi punto de vista lo tengo claro, clarísimo, en la Educación Social está la clave; es el necesario cimiento para construir la Igualdad y, desde ahí, seguir avanzando con todas las propuestas y políticas que desde las Administraciones públicas, el gobierno, nos ofrecen"*.

¿Y en lo laboral se ha conseguido la Igualdad de Género?

Una trabajadora en un establecimiento de comidas rápidas y que prefiere permanecer en el anonimato por temor a posibles represalias, responde a nuestra pregunta: *"No, precisamente, ahora estamos elaborando el Plan de Igualdad en la empresa en la que trabajo y es indignante; de hecho, entre compañeras y compañeros (Afortunadamente, existen hombres que también apuestan por la Igualdad de Género pues es justa y necesaria) medio en broma lo estamos definiendo como 'Plan de Desigualdad', por las incoherencias y los techos que nos intentan imponer a las mujeres, por ejemplo"*.

Le preguntamos a la trabajadora si considera necesario que la figura profesional de la Educadora o Educador Social forme parte de la empresa. Su respuesta, contundente: *"¡Por supuesto!, no sólo para que nos reeduquen a todas y todos que buena falta nos hace; también para que nos ayudaran en labores de mediación con la empresa y entre el personal laboral y con los sindicatos pues, a veces, reconozco, se producen muy malos rollos"*.

Otro ejemplo en el marco laboral empresarial: Una chica de 18 años que trabaja de comercial para una filial de una empresa de suministro eléctrico, desde hace unos meses



y que sólo nos autoriza a que indiquemos sus iniciales (I.V.G) nos revela con indignación: *“No existe Igualdad de Género; la teoría es verdad que es muy bonita, pero en la práctica no se cumple y en mi caso lo que sufro es desigualdad. Mi compañera de piso es Educadora Social y me da buenos consejos; es una gran observadora y algo me ayuda... ojalá que en todos los trabajos existiera esa figura, ¡pero por ley!... muchas cosas desagradables no ocurrirían seguro”*.

Y ahora lanzamos la pregunta **¿Qué ocurre en la Sanidad?**

El médico consultado, **Juan Luis Méndez Mora**, especialista en Cirugía General y del Aparato Digestivo, considera que actualmente en la Sanidad sí existe una Igualdad de Género real laboralmente hablando, *“pues legal e institucionalmente existen todos los recursos para que exista Igualdad de Género”*. Mencionemos que en la sanidad pública se mantiene en el momento actual un marco jurídico que garantiza (al menos en la teoría) la Igualdad de Género en cuanto al acceso al empleo, bien a través de una bolsa única de contratación temporal o mediante oferta pública de empleo (OPE) por concurso-oposición, donde efectivamente, la opción en cuanto a Igualdad de Género queda garantizada.

Sin embargo, y refiriéndonos a la relación entre profesional sanitario-pacientes, el doctor **Méndez Mora** reconoce que sí es posible que exista una variabilidad en la conducta de cada profesional y añade un ejemplo: *“Sobre la oferta de la píldora poscoital a las usuarias, es frecuente que exista una mayor o menor empatía al proporcionarla, dependiendo de cuestiones ideológicas y otras veces por cuestiones machistas”*.

Refiriéndose a la Educación Social en el espacio sanitario **Juan Luis Méndez Mora** se muestra seguro: *“La figura profesional de la Educadora o Educador Social, por supuesto que es necesaria en la Sanidad y tendría mucho que aportar y no sólo por una igualdad”*. El médico refrenda esta afirmación considerando que *“el objetivo es la salud en todos sus frentes, curación, prevención, promoción de hábitos saludables, abarcando los contextos que marca la OMS, que son la esfera biológica, psicológica, familiar y social”*.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Este profesional de la Medicina no duda en afirmar que los medios de comunicación han influido mucho en la desigualdad de género que impera en la sociedad actual: “*A día de hoy, basta echar un vistazo a la programación de las televisiones, la publicidad, los debates... y todo ello, también extrapolable a los medios escritos, radiofónicos, etc.*”. Y el doctor **Juan Luis Méndez Mora** continúa afirmando con rotundidad que en la actualidad existen pocos medios de comunicación que sean realmente feministas, que proyecten Igualdad de Género. “*Los medios de comunicación casi siempre han sido un instrumento al servicio del poder, sin que las y los periodistas tengan culpa de ello, si no los empresarios*”, concluye.

En todos los contextos profesionales se ha hecho referencia a los medios de comunicación y en cómo los mensajes publicitarios de algunas empresas llevan implícitos una velada y sutil desigualdad de género, en otros anuncios, se manifiesta de manera muy explícita. Por ello, si en las empresas de márketing contemplaran en su plantilla a una Educadora o Educador Social este tipo de mensajes discriminatorios no tendrían lugar, evitando las posteriores repulsas y denuncias para la retirada de algún anuncio.

El mundo de la publicidad tiene un enorme poder de convicción pues el ser humano psicológicamente está preparado para repetir modelos sugerentes y precisamente de ello se nutren las campañas a la hora de lanzar un producto. Su baza es la de crear una necesidad y tienen muy bien estudiado los sectores de población a los que se dirigen, por ello y para evitar ser el punto de mira de su diana, necesitamos de una sociedad consumidora pero no consumista y aquí la Educación Social tiene mucho que aportar con sus también estudiadas estrategias para hacer frente al “ataque” publicitario.

Inciendiando en los medios de comunicación visuales, radiofónicos, escritos, on line (internet), etc. y resaltando el importante papel que juega en la sociedad, nos interesamos por la reflexión de una profesional que no reconoce la desigualdad de género, ni la responsabilidad de los medios en ello, aunque afirma que la Educación Social debería tener un hueco preferente en dicha parcela.



Catrina Winkler, periodista en la RTVA, opina que sí hay *Igualdad de Género*, al menos en lo laboral, en los medios de comunicación pues la proporción de mujeres que trabajan en Redacción, en puestos intermedios y directivos están en la misma proporción entre hombres y mujeres “*puede que incluso la balanza se incline más a favor de las mujeres*”, incide.

Con respecto al plano mediático **Catrina** no considera en absoluto responsable a los medios de comunicación de que existan desigualdades de género “*y no hay duda de que nuestro objetivo es informar y enfocar la luz donde sea necesario para denunciar y proteger a la sociedad. No somos jueces, ni policías pero sí debemos tener alma de farero: guiar, iluminar. Debemos informar de las acciones, omisiones... sí. Pero también de los mecanismos que existen para erradicarlas....de las consecuencias*”, afirma.

Por último, la periodista **Catrina Winkler** coincide en que “*la Educación Social es también necesaria en los medios de comunicación para ayudar a promover y provocar una mayor concienciación referente a los temas de Igualdad y como mediadores entre el personal laboral y, por supuesto, la empresa*”.

Sin embargo, en mi propia experiencia laboral como periodista (desde el año 1986) soy tajante al aseverar que la Igualdad de Género no es la tónica general, al menos en la prensa escrita donde he desarrollado mi labor y que, mi percepción era de invisibilización absoluta del problema, con lo cual, también corresponsables. Detalles que me llamaba la atención es que el porcentaje mayoritario de redactores deportivos y políticos eran hombres; los temas de cultura y espectáculos eran en demasiadas ocasiones reservados a mujeres. Cuando en mi caso, por ejemplo llegué un día después de unas vacaciones en Salamanca, con una entrevista realizada a Torrente Ballester en su propia casa, me la revisaron con lupa, pues no daban crédito a que una mujer hubiera conseguido cuando el fallecido escritor se había negado en su día a conceder entrevistas (a excepción de un periodista de El Adelanto). Igual ocurrió cuando llegué a la Redacción con declaraciones de Luis Yáñez y el entonces alcalde de Sevilla, Manuel del Valle. Un compañero no lo había conseguido, pero yo sí por ser “una mujer atractiva” fue el comentario generalizado. Y hoy, afirmo que si a las informaciones



referidas a Igualdad y/o Violencia de Género se le diese la misma difusión que a otros temas (fútbol, política...) la sociedad estaría mucho más concienciada del problema pues vuelvo al “*lo que no se nombre, no existe*”.

Final.

Y ahora vuelvo mi experiencia como Educadora Social e implicada con el asociacionismo de mujeres. Todas las personas entrevistadas en este reportaje, recordaban el revuelo informativo y la dimensión que se dio al brutal asesinato de un hincha del fútbol en octubre de 2014. Un mes y medio después aún se seguía hablando en cualquier informativo de ello y, afortunadamente, se tomaron medidas urgentes y contundentes para evitar lamentables sucesos como aquel. De hecho, hace unas semanas y estamos en julio de 2015, se volvió a hacer mención a aquel asesinato en los informativos de las cadenas de televisión. Curiosamente, desde 2003 hasta septiembre de 2014, justo antes de la lamentable muerte del hincha, 753 mujeres habían sido brutalmente asesinadas por el simple hecho de ser mujeres, es decir, a consecuencia del machismo y otro dato, en lo que llevamos del 2015 ya se cuentan 18 mujeres víctimas mortales. Escalofriante el dato y la forma en la que murieron: acuchilladas, brutalmente golpeadas, a tiros, estranguladas, asfixiadas... y, sin embargo, en informativos los casos fueron tratados como meros sucesos y sólo en la fecha que se produjeron. Es evidente el desigual trato cuando es exageradamente mayor tanto el número de muertes (771 mujeres/1 hincha), como el motivo de los asesinatos. Las muertas no eran hinchas, solo eran mujeres. Tras ello, las asociaciones de mujeres, a las que también se sumaron hombres comenzaron a replicarse ¡y no pararán! Pero poca repercusión informativa.

A colación de este ejemplo hacemos mención a un grupo de unas cien mujeres y bastantes hombres de todo el país que, con evidente indignación y en sólo 48 horas, se fotografiaron con distintivos de sus equipos de fútbol y se realizó un casero montaje fotográfico, con artículo y mensajes incluidos y dos vídeos titulados: *Alegato a la Igualdad*. Y así, vestidas de hinchas, le preguntaron a los medios de comunicación: “*¿Nos veis ahora?*”. Como Educadora Social e impulsora de aquel pequeño gesto, me resultó emocionante por el esfuerzo y entrega que tantas mujeres y hombres (personas de diferentes profesiones, desempleadas, estudiantes, mujeres embarazadas, jóvenes,



mayores, enfermas, etc.) y en tan poco tiempo realizaron en un llamamiento pacífico a la Igualdad. No tuvo repercusión en los medios de comunicación.

https://www.youtube.com/watch?v=q_c5Tiv9lcU (Vídeo nº 1. *Alegato a la Igualdad. ¿Nos veis ahora?*)

<https://www.youtube.com/watch?v=wMUN6ZI2IWQ> (Vídeo nº 2. *Alegato a la Igualdad. ¿Nos veis ahora?*)

Parece demostrado que: en Administración de Justicia, centros educativos, asociaciones diversas, sistema sanitario, medios de comunicación, empresas públicas y privadas, familias, centros de prevención y tratamiento de toxicomanías, atención a inmigrantes, servicios sociales comunitarios y de orientación al empleo... allá donde se nos conoce se valora al alza la labor de la Educación Social como agente promotor de cambios.

E irán surgiendo más campos de actuación con innovadores proyectos socioeducativos, de formación, orientación y mediación donde la Educación Social desarrollará sus acciones directas y especializadas; planificadas o espontáneas; globales o específicas dirigidas al logro de una justicia social, defender los derechos humanos y por consiguiente, la IGUALDAD.

Como Educadora Social y al igual que la filósofa **Amelia Valcárcel** (reconocida defensora de la *Igualdad de Género*) afirma --en una entrevista publicada en El País.com, el pasado día 3 de julio-- también “*Me gustaría decir que las desigualdades están solucionadas*”; pero no es así y mucho más contundente y alarmante es el aval de la información publicada un día antes en AmecoPress y que hacía referencia al suspenso que la ONU otorga a España en materia de *Igualdad de Género*: “*Naciones Unidas emite un demoledor informe sobre la situación de las mujeres en España, a través del “Grupo de Trabajo sobre la cuestión de la discriminación contra la mujer en la legislación y en la práctica”, instando al Estado español a que cumpla sus compromisos internacionales en materia de igualdad de género ante a los alarmantes retrocesos producidos en los últimos años*”.

Por ello, con las experiencias y diferentes aportaciones vertidas en este reportaje pretendemos promover la reflexión: Si la *Igualdad de Género* es un deber y un derecho



como mujeres y como hombres y si el fallo se ha visualizado en el inicio de “*la obra*”: el cimiento, el pilar de la construcción y si la Educación Social es una profesión que dispone de las herramientas, estrategias, materiales y conocimientos específicos para elaborar proyectos coeducativos sólidos y eficaces que promueven e implican a las personas en su propio desarrollo ¿por qué la maquinaria no se ha puesto en marcha ya y a pleno rendimiento? Los parches y remiendos realizados sin cualificación ni calidad se terminan por derrumbar... y el destroz siempre lo sufren los colectivos más vulnerables. El espíritu que impregna a la Educación Social no lo va a permitir. La Igualdad REAL de Género es uno de los retos que con profesionalidad y convicción absoluta la Educación Social está dispuesta a asumir... y lo conseguiremos.

Referencias bibliográficas:

Amelia Valcárcel, filósofa defensora de la Igualdad de Género. El País.com (03/07/2015).
http://elpais.com/elpais/2015/07/01/eps/1435764462_081667.html

Artículo: *La ONU suspende a España en Igualdad de Género*, publicado el 2 de julio en AmecoPress. <http://www.amecopress.net/spip.php?article12733>

Documento Declaración Universal de los Derechos Humanos.

https://www.youtube.com/watch?v=q_c5Tlv9lcU (Vídeo nº 1. *Alegato a la Igualdad. ¿Nos veis ahora?*) Autora: Mariló Gálvez, Educadora Social. (Noviembre de 2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=wMUN6ZI2IWQ> (Vídeo nº 2. *Alegato a la Igualdad. ¿Nos veis ahora?*) Autora: Mariló Gálvez, Educadora Social (Noviembre de 2014)

Artículo 20 de la [LEY ORGÁNICA 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres](#).

Pacto Andaluz por las Mujeres (IAM).



LA FORMACIÓN PARA LA IGUALDAD EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO. EL CASO DE GALICIA

Sofía Riveiro Oliveira, educadora social; **Sandra Ordóñez Fernández**, pedagoga. Centro de Formación Recursos, Santiago de Compostela

210

Resumen

La formación para la igualdad ha pasado de ser algo simplemente anecdótico en el sistema educativo a extenderse también al mundo laboral. En este sentido, vemos como todas las acciones de formación para el empleo puestas en marcha actualmente cuentan con un módulo específico y de carácter transversal de formación para la igualdad, que deberá ser impartido por profesionales con conocimientos especializados en el ámbito de la igualdad de género. Este cambio es fruto de todo el trabajo realizado por los movimientos feministas - especialmente en el siglo XIX donde el primer feminismo se centró en conseguir las libertades, los derechos y la igualdad jurídica - que no cesaron de reclamar los mismos derechos para todas las personas, independientemente del sexo. Pero actualmente, no estamos obteniendo los resultados esperados, por lo que nos toca “seguir en la ola” – en esa “tercera ola del feminismo contemporáneo” - , ponernos las gafas violetas y educar.

Palabras clave: Formación, igualdad, feminismo, educación social, derechos, transversalidad, género, políticas y normativa.

Fecha de recepción: 15-06-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. ¿Otra vez con la igualdad de oportunidades a vueltas?

La igualdad entre mujeres y hombres se ha convertido en un principio de aplicación universal. Así, por ejemplo, la igualdad fue reconocida en textos internacionales como los Derechos Humanos; constituye un principio fundamental del Derecho Comunitario; se reconoce en la propia Constitución Española (1978), en la Ley 7/2004 de 16 de julio, gallega para la Igualdad de Mujeres y Hombres, en la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (LOIEMH), y otros documentos normativos.

Las políticas de igualdad de oportunidades son la respuesta institucional para crear y garantizar las condiciones necesarias en el cumplimiento de la no discriminación por razón de sexo, y de esta manera, corregir todas las desigualdades que existen entre mujeres y hombres, pero esto es sólo el primer paso.

Éstas se basan en el principio de la política liberal clásica de que todas las personas tenemos las mismas oportunidades. Por lo tanto, lo que buscan estas políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres es, conseguir en todo el mundo el acceso de las mujeres al mundo público, a la participación política, social, laboral, económica, cultural..., en igualdad de condiciones con los hombres, ya que el punto de partida de unos y de otras no es el mismo; y para eso, es necesario eliminar todo tipo de trabas (legales, económicas, sociales, culturales, mentales...).

La **igualdad** no significa que mujeres y hombres vayamos a identificarnos, sino que las oportunidades y los derechos no dependan del sexo de las personas y que cada quien pueda desarrollarse personal y profesionalmente en libertad.

Hablar de igualdad nos sitúa en dos dicotomías que a día de hoy no están equiparadas, pues aún queda camino para que la igualdad real y la igualdad formal lleguen a ser una misma cosa.

La igualdad de derecho o igualdad formal es la igualdad de todas las personas ante la ley. En el Estado Español tenemos los precedentes en la Constitución de 1978, que establece en su Artículo 14: *“Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión*



o cualquier otra condición o circunstancia personal o social". Pero con esto no es suficiente; de manera simultánea hay que articular medidas para que esta igualdad formal se convierta en una igualdad real.

La igualdad de oportunidades se refiere a la necesidad de corregir las desigualdades entre mujeres y hombres en la sociedad, para que tanto unas como otros podamos participar plenamente en las diferentes esferas vitales.

Un ejemplo de ello podemos verlo en la política. El gobierno estatal está compuesto por 9 ministros y 4 ministras. En las Comunidades Autónomas estos datos se repiten: de las 17 autonomías sólo 3 las presiden mujeres.

Ilustración 1.



Fuente: <http://www.lamoncloa.gob.es/gobierno/gabinete/Paginas/index.aspx>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

En el caso de las alcaldías, según el Instituto de la Mujer, sólo el 17% de las alcaldías lo presiden mujeres (datos que reflejan la situación existente a 3 de marzo de 2014).

Si las mujeres y los hombres no partimos de una situación semejante, es posible y necesario atender este problema con medidas que compensen y corrijan esta desigualdad, estableciendo garantías para un acceso justo. Estamos hablando de las **medidas de acción positiva**, que favorecen a las mujeres para conseguir que accedan a los ámbitos donde no están representadas o donde es muy difícil hacerse un hueco precisamente por una cuestión de género, para llegar a esa igualdad de oportunidades real.

Son muchas las causas de esta realidad (escasez de servicios e infraestructuras de apoyo a las familias, falta de compromiso de los hombres con el trabajo doméstico, un mercado laboral con condiciones difíciles de conciliar, situaciones de violencia laboral motivados por cuestiones de conciliación), y si no le ponemos freno, las consecuencias tampoco nos deparan grandes esperanzas; todo lo contrario (atraso de la edad para la maternidad y paternidad, salida del mercado laboral, insatisfacción laboral, estrés, altos índices de absentismo laboral y/o escasa productividad, pueden ser algunos de los resultados).

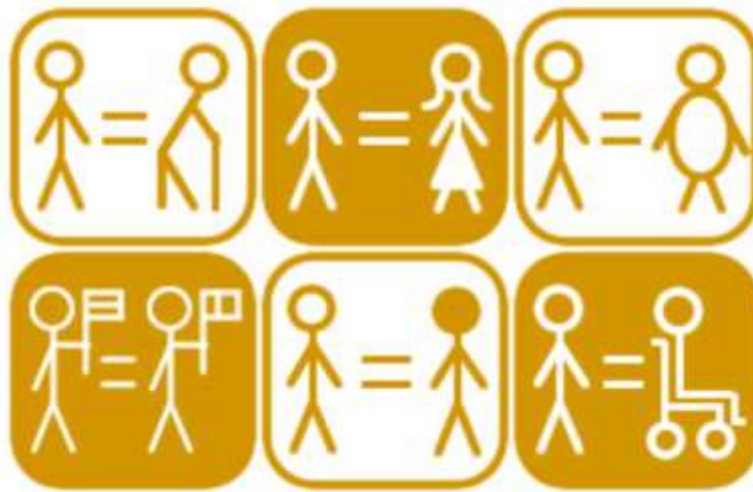
Pero esto sólo lo cambiamos si se implantan medidas de manera consensuada, desde la perspectiva de género, y priorizando la conciliación y los cuidados en los ámbitos laboral, social, político, familiar y personal.

2. *¿Y aun así nos preguntamos, Formación para la igualdad, para qué?*

En los últimos años, el interés por la Formación para la Igualdad se fue incrementando en todos los ámbitos educativos. Concretamente, en la Formación para el Empleo (ocupacional y continua o de inserción laboral activa, financiadas por el departamento de la administración autonómica competente en materia de trabajo) se configura como una **materia transversal en todas las acciones formativas puestas en marcha**.



Ilustración 2



La igualdad de los sexos fue reiteradamente negada a lo largo de los tiempos, considerando a las mujeres carentes de razón. Esto ha provocado una lucha histórica de las mujeres, lucha que continúa aún hoy en día.

Con la Ilustración las mujeres tuvieron gran protagonismo en los movimientos revolucionarios, pero quedaron fuera cuando los hombres consiguieron los derechos civiles y políticos. Al conseguir estos derechos, se olvidaron de la otra parte, de los mismos derechos que debían tener las mujeres. El feminismo surge también entre estas luchas por la igualdad.

Feminismo es un término relativamente moderno, que aparece décadas después de que las mujeres empezasen a denunciar su situación de opresión y a vindicar la igualdad entre los sexos.

“Feminismo es la toma de conciencia de las mujeres como colectivo humano, de la opresión, dominación y explotación de que fueron y son (somos) objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, el cual las mueve para la liberación de su sexo en todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera”. Victoria Sau, Diccionario Ideológico Feminista (1981)

No se nos escapan otras muchas definiciones que entienden que el feminismo es un movimiento social que vindica derechos y también hay espacio para la individualidad,

como es el caso de la definición que nos acerca Simone de Beauvoir (escritora, profesora y filósofa francesa, autora de “El segundo sexo”, 1949): “*el feminismo es un modo de vivir individualmente y de luchar colectivamente*”.

Ilustración 3



Simone de Beauvoir

Los movimientos feministas favorecieron que se hablase de esta desigualdad y que se fuesen tomando medidas al respecto. Una de ellas, y la que nos ocupa, es el de la formación, de impregnar de perspectiva de género todos los ámbitos de la vida, y para eso es necesario estar formadas y formados.

Un primer paso para poner en marcha propuestas formativas en materia de igualdad de género es conocer y comprender toda una serie de palabras clave que definen y configuran la situación actual, y también hablar de feminismo y entenderlo como lo que es, una lucha por la igualdad entre las personas, escapando de connotaciones negativas y despectivas de este movimiento y hacia las mujeres que nos definimos como tal.

Tal y como explica Amelia Valcárcel, “*el feminismo intenta que ninguna persona deba ser excluida de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo*”. Por lo tanto, **el feminismo no es el contrario del machismo, pero si está en contra de cualquier**

forma de machismo. En este sentido, entendemos el “machismo” como *una actitud de prepotencia de los varones respecto a las mujeres* (RAE).

Sabemos que existen corrientes distintas del feminismo, pero podemos asegurar que éste beneficia al conjunto de la sociedad y representa el derecho de hombres y de mujeres a participar en igualdad de condiciones en todas las esferas de la vida, pública y privada, cuestionando y desarrollando plenamente sus capacidades, actuando con libertad y autonomía, construyendo vidas más plenas y enriquecedoras.

Ilustración 4



Como venimos diciendo, paralelamente a esta corriente política y ética feminista, fueron surgiendo **documentos normativos** que pusieron en marcha medidas para garantizar los derechos humanos de las mujeres.

En relación a la formación, nos encontramos con:

- *Directiva 2002/73/CE de reforma de la Directiva 76/207/CEE, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se*

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesional, y a las condiciones de trabajo.

Esta directiva establece la necesidad de **integrar la igualdad de trato de manera activa**, tanto en la elaboración, como en la aplicación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas, así como en las políticas y actividades.

- *Ley 7/2004, del 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres.*

En el título primero se regula la actuación administrativa de la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de igualdad. En este punto se hace referencia a: **educación y formación para la igualdad entre mujeres y hombres**, igualdad de oportunidades y medios de comunicación, erradicación del uso sexista del lenguaje, violencia contra las mujeres, plan integral de apoyo a la familia, inserción social de las mujeres en situación de exclusión social, participación de las mujeres en el desarrollo rural y colaboración autonómica con las corporaciones locales.

- *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.*

El título cuarto se ocupa del derecho al trabajo en igualdad de oportunidades. En él se introducen medidas para **garantizar la igualdad entre los dos sexos** en el acceso al empleo, **en la formación**, en la promoción profesional y en las condiciones laborales.

- *Ley 2/2007, del 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia.*

En el título cuarto se establece la integración de la igualdad en el empleo, en la formación profesional y en las políticas activas de empleo. Destacar que se contempla la **implantación de medidas de acción positiva en cualquier actividad formativa y la inclusión de contenidos obligatorios sobre igualdad de oportunidades y sobre corresponsabilidad familiar y doméstica, con profesorado especializado.**

Artículo 33, Contenidos obligatorios en las actividades de formación:

1. *En la totalidad de las actividades formativas de formación profesional, ocupacional y continua o de inserción laboral activa financiadas por el departamento de la Administración autonómica competente en materia de trabajo se introducirá un módulo formativo sobre igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y sobre corresponsabilidad familiar y doméstica, cuya duración será de cinco horas en los cursos de duración menor o igual a cincuenta horas y de diez horas en los cursos de duración superior a cincuenta horas.*

2. *La contratación del profesorado de los módulos de igualdad de oportunidades y conciliación de la vida personal, familiar y laboral, que estará acreditado, en los términos establecidos reglamentariamente, por el departamento de la Administración autonómica competente en materia de trabajo, será subvencionada por este, en los términos reglamentarios establecidos, en la cuantía íntegra de los costes salariales y de las cotizaciones por contingencias comunes.*

3. ¿Y en qué consiste la formación para la igualdad, en la formación profesional para el empleo?

Actualmente, el módulo transversal “FCOXXX05 Formación para la Igualdad”, dirigido a la formación profesional para el empleo, cuenta con:

- 8 horas en los cursos con una duración superior a 50 horas
- 3 horas en los cursos con una duración inferior o igual a 50 horas

El otro módulo transversal, también de carácter obligatorio en este tipo de formación, “FCOO03, Inserción Laboral, Sensibilización Medioambiental y en la Igualdad de Género” tiene una duración de 10 horas.

En relación al profesorado que imparta esta formación, debe contar con conocimientos especializados en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, y corresponsabilidad familiar y doméstica. Para acreditar dicha situación deberán cumplir los siguientes requisitos (según la *Orden del 30 de diciembre de 2014, por la que se establecen las bases reguladoras y se procede a la convocatoria pública de subvenciones para la programación de acciones formativas dirigidas prioritariamente a las personas trabajadoras desempleadas en la Comunidad Autónoma de Galicia, correspondiente al ejercicio de 2015*):

- 150 horas de formación en materia de género, o



- Experiencia profesional o docente en materia de género

Los contenidos giran en torno a la adquisición de unos conocimientos básicos sobre la igualdad de género desde el marco conceptual sexo/género, así como el desarrollo histórico y legislativo del concepto de igualdad de género. También se analizan situaciones de desigualdad y se valoran los niveles de igualdad alcanzados, para poder incorporar los principios y estrategias de la igualdad de oportunidades al diseño de las acciones formativas y laborales.

Así, podemos encontrarnos con:

- Estereotipos y roles de género.
- Distribución de tareas domésticas. Espacio público y privado.
- Sistema patriarcal.
- Feminismos.
- Mujeres sujetos vs Mujeres objetos.
- Lenguaje inclusivo.
- Situación de mujeres y hombres en el mercado laboral.
- etc.

4. *¿Podemos concluir que la formación para la igualdad es un buen antídoto?*

Las y los profesionales del mundo educativo venimos insistiendo en que la educación debe aprenderse a lo largo de la vida, y no existe educación sin valores. Asimismo, **no entendemos una educación sin igualdad.**

De hecho, la AIEJI,¹ en su “Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social” recoge entre sus Principios de la Guía Ética, lo siguiente:

- 5. *Exigencia ética. El trabajo profesional de las educadoras y los educadores sociales se basa en valores humanistas y democráticos. Las educadoras y los educadores sociales promueven la **igualdad** y el respeto hacia todas las personas, prestando una especial atención a las necesidades de cada individuo. Respetan y protegen el derecho de los usuarios a la privacidad y a la autonomía y utilizan su experiencia/saber*

¹ Asociación Internacional de Educadorxs Socialxs.



profesional para mejorar las condiciones y calidad de vida de sus usuarios. El respeto, la atención y la empatía por los usuarios y sus familias, la solidaridad hacia los grupos vulnerables, la batalla contra la pobreza y la lucha por la justicia social, forman los cimientos de la profesión de las educadoras y los educadores sociales.

- *5.2.1. Las educadoras y los educadores sociales respetan las declaraciones y documentos de las Naciones Unidas y otras organizaciones de derechos humanos reconocidas internacionalmente que promueven el respeto y la protección de la libertad, la **igualdad**, la dignidad y la autonomía de todos los seres humanos. Las educadoras y los educadores sociales realizan su labor de manera consciente sin distinción de nacionalidad, etnia, religión, raza, **género** o habilidades individuales.*

En este caso, se hace un llamamiento al respeto, promoción, protección y consciencia, es decir, a la profesionalidad, a la hora de ejercer nuestro trabajo. De la misma manera, existe una lectura proactiva de promover la igualdad en nuestras acciones.

El propio Código Deontológico del educador y la educadora social, en sus “Principios Deontológicos Generales” recoge:

- 1.- *Respeto a los derechos.*
- 2.- *Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa.*
- 3.- *Justicia social.*
- 10.- *Participación comunitaria.*

Entre los 11 principios totales, entendemos que estos cuatro serían los más directamente relacionados con el compromiso ético de la promoción y consecución de la igualdad real.

Es así, como en las “Normas Deontológicas Generales” de la acción socioeducativa, del citado texto, también nos encontramos con:

- *Art. 1. En su relación con la persona, guardará un **trato igualitario** sin discriminación por razón de **sexo**, edad, religión, ideología, etnia, idioma o cualquiera otra diferencia.*
- *Art. 2. En sus acciones socioeducativas evitará el uso de métodos y técnicas que atenten contra la dignidad de las personas y el uso de nociones y términos que fácilmente puedan generar etiquetas devaluadoras y discriminatorias.*

Siendo así, las educadoras y educadores tenemos una gran responsabilidad en cuanto a generar una conciencia crítica sobre las necesidades sociales y sus causas. Y así,

también podemos demostrar y comprobar al mismo tiempo que la educación social es facilitadora de este tipo de educación transversal e inclusiva.

Ésta, según Jacques Delors (1996), se basa en cuatro pilares:

1. *Aprender a conocer*, combinando una cultura general con un aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
2. *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional si no también una competencia que capacite a la persona para hacer frente a un gran número de situaciones y para trabajar en equipo.
3. *Aprender a vivir juntas y juntos*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
4. *Aprender a ser*, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no hay que menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Teniendo en cuenta las enseñanzas de Delors, que nos marca una intervención educativa donde incluya los conocimientos, la práctica, la convivencia y la propia autoestima; nos atrevemos a añadir un quinto pilar:

1. **Aprender la perspectiva de género**, para que, una vez puestas las gafas de género tengamos una nueva mirada sobre la realidad, más amplia y completa. En este sentido, comporta un proceso de aprendizaje y enriquecimiento que nos permite una mayor sensibilidad social: en el modo de ver el género y cómo éste puede afectar a nuestras vidas y a nuestras oportunidades o dificultades.

Ilustración 5



"Ponerse las gafas violetas"

La educación es parte esencial para la transmisión de los roles y estereotipos de género, de ahí la importancia que tiene como herramienta de cambio social. Se convierte en imprescindible, por tanto, trabajar desde la formación para la igualdad y abordar el sexismo en todos los ámbitos educativos, incluso en la formación ocupacional y continua.

Por lo tanto, podemos concluir que la educación, la educación social, y en este caso, la formación para la igualdad, es el mejor de los antídotos contra la violencia machista y contra cualquier otro tipo de desigualdad.

5. Referencias Documentales

Aieji (2005). *Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social*. Montevideo: Aieji.

Copesa (2012). *Guía metodológica para educadoras y educadores sociales Educar en Igualdad / Igualdad en Educar*. Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía. COPESA.

Feminismos, Géneros e Identidades <<http://pmayobre.webs.uvigo.es/>>

FETE-UGT. 130 *Propuestas para la coeducación*. Madrid. Accesible en <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/130PropCoeducacion.pdf>

Hernández Catalán, Rosario (2011). *Feminismo para no feministas. La Vane contra patrix*. Federación Mujeres Jóvenes.

Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades <<http://www.inmujer.gob.es/>>

Jaques Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO

Jato, E.; Méndez, M.J. e Iglesias, L. (2006). *Xénero e igualdade de oportunidades. Materiais para a formación*. Santiago: Tórculo Artes Gráficas, S.A.



Jiménez-Ramírez, M y Del Pozo, F.J. (Coord.) (2013). *Propuestas didácticas de educación para la igualdad*. Granada: Editorial Natívola.

Ley 2/2007, del 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia. Diario Oficial de Galicia núm. 72, del 13 de abril de 2007, páginas 5866 a 5892. Accesible en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2007/20070413/AnuncioD2E6_gl.html

Ley 7/2004, del 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres. Diario Oficial de Galicia núm. 149, de 3 de agosto de 2004, páginas 11023 a 11033. Accesible en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2004/20040803/Anuncio1501E_gl.html

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, páginas 42166 a 42197. Accesible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2004-21760>

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado núm. 71, de 23 de marzo de 2007, páginas 12611 a 12645. Accesible en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>

Morán, M. L. (2011). “La cultura política de las mujeres. Un campo de estudio todavía por explorar”. *Psicología Política*, núm. 42, pp. 45-68.

Orden del 30 de diciembre de 2014 por la que se establecen las bases reguladoras y se procede a la convocatoria pública de subvenciones para la programación de acciones formativas dirigidas prioritariamente a las personas trabajadoras desempleadas en la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al ejercicio de 2015. Diario Oficial de Galicia núm. 10, de 16 de enero de 2015, páginas 2290 a 2372. Accesible en http://www.xunta.es/dog/Publicados/2015/20150116/AnuncioCA05-070115-0002_gl.html

Plataforma Muévete por la Igualdad. Es de justicia <<http://mueveteporlaigualdad.org/>>

Sau V. (1981). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria Editorial

VVAA (2010). *Legislación sobre igualdad de trato y no discriminación*. Ministerio de Sanidad, Política Social, Secretaría de Estado de Igualdad, Secretaría de Estado de Igualdad. Madrid: Ministerio de la Presidencia



LA EDUCADORA Y EL EDUCADOR SOCIAL COMO AGENTE PROMOTOR DE LA IGUALDAD EN LOS CENTROS DE INFORMACIÓN A LAS MUJERES

M^a Josefa Mosteiro García,¹ *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Santiago de Compostela*

224

Resumen

La labor profesional del educador y de la educadora social como agente de cambio o de transformación social no puede ser ajeno a los problemas sociales que generan las desigualdades de género. Conscientes de la relevancia que tiene su trabajo para transformar la realidad social, en el presente artículo se pretende aportar algunos elementos de reflexión sobre la labor que estos profesionales pueden llevar a cabo en los centros de información a las mujeres. Para ello, en primer lugar llevamos a cabo una aproximación a la figura del educador/a social y de sus ámbitos de intervención a modo de contextualización, para a continuación, presentar en base al marco legislativo que regula los centros de información a las mujeres, un acercamiento al trabajo que se puede llevar a cabo en dichos centros.

Palabras clave: educador/a social, centros de información a las mujeres, igualdad

Fecha de recepción: 14-06-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.

1 Agente de Igualdad de Oportunidades y profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Rúa Prof. Vicente Fráiz Andón, s/n. Campus Vida, 15782 Santiago de Compostela. Teléfono: 881814475, email: pepa.mosteiro@usc.es



Introducción

Para poder perfilar el trabajo del educador y educadora social en los centros de información a las mujeres es necesario previamente llevar a cabo un acercamiento a su figura y ámbitos de intervención.

En este sentido lo primero que cabe preguntarse es ¿quién es el/la educador/a social? En la literatura especializada sobre el tema encontramos múltiples definiciones al respecto.

Para Sáez (1993:183) el/la educador social/a es *“aquel profesional que interviene y es protagonista de la acción social conducente a modificar determinadas situaciones personales y sociales a través de estrategias educativas”*.

En esta misma línea, Petrus (1997: 26-27) señala que es *“todo aquel que tiene capacidad o cualidad de educar, es decir, dispone de capacidad o energía para formar o educar al ser humano, a través de acciones o procesos conscientes o inconscientes”*.

Amorós y Ayerbe (2000: 95) afirman que *“el educador es un profesional de la acción social que interviene en diversas situaciones priorizando en sus procesos de intervención perspectivas, sobre todo, pedagógicas”*.

Según la Asociación Internacional de Educadores Sociales (2011: 8) el/la educador/a social es un intermediario/a que facilita la articulación social e impide *“... la marginación social y la exclusión, a través de un proceso de interacción social para apoyar al individuo y a los grupos de riesgo en cuestión para que puedan desarrollar sus propios recursos”*.

Si tomamos como referencia las definiciones aportadas podemos decir que el/la educador/a social es un agente de cambio social y un dinamizador de grupos sociales a través de la acción educativa.

Las diferentes acepciones conceptuales de la Educación Social, han dado lugar a diversas clasificaciones de los contextos donde el/la educador/a social desarrolla su labor profesional. Según Petrus (1993), los ámbitos de actuación del educador/a social

vienen definidos tanto por las funciones que históricamente han sido de su competencia, como por aquellas que le han sido atribuidas en respuesta a las actuales demandas sociales.

Ahora bien, el proceso de profesionalización del educador/a no ha sido una tarea fácil. Al respecto Viché (2003) hace referencia a las causas conflictivas en el proceso de profesionalización, entre las que cita las siguientes: carácter polisémico de la figura profesional del educador/a social, indefinición de los estudios de pedagogía y falta de reconocimiento de la profesión.

En las *Directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado/a en Educación Social*, se contempla que los ámbitos de intervención del educador/a social son la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como en la acción socioeducativa.

Para Colom (1983), las áreas de incidencia de la Educación Social serían la educación especial, la pedagogía de la comunicación, la formación permanente, la orientación y asesoramiento y la educación compensatoria.

Quintana (1986), diferencia dos grandes áreas de intervención asociadas a un concepto amplio y restringido de la Educación Social:

- a) La acción socioeducativa dirigida a favorecer el proceso de socialización de los sujetos al margen de su situación social y personal.
- b) La acción socioeducativa dirigida a favorecer el desarrollo de la socialización de aquellos sujetos que presentan necesidades singulares, perspectiva en la que se incluyen ámbitos como la atención a la infancia, la adolescencia y la juventud con problemas, la atención a la familia, la atención a la tercera edad, la atención a los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, la pedagogía hospitalaria, la prevención y el tratamiento de las toxicomanías, la prevención de la delincuencia juvenil y la reeducación de los sujetos disocializados, la atención a los grupos marginados, la promoción de la condición social de la mujer, la educación de adultos/as y, finalmente, la animación sociocultural.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Amorós y Ayerbe (2000) indican como posibles ámbitos de actuación aquellos relacionados con la intervención socioeducativa en la protección a la infancia, intervención familiar, acogimiento familiar, adopción, contextos institucionales, medio abierto, drogadicción y el trabajo relacionado con la inserción social de personas y colectivos excluidos.

Tiana (2015) por su parte, señala que los diferentes ámbitos de actuación del educador/a social (educación de personas adultas, educación no formal, inserción de personas desadaptadas y minusválidas y la acción socioeducativa) no son estáticos sino que se han ido construyendo con el paso del tiempo y se irán transformando en el futuro.

En síntesis y ante la gran variedad de ámbitos de intervención aportadas por los diferentes autores/as podemos destacar, tal y como se recoge en la página web del Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Galicia (<http://ceesg.org/nosa-profesion>) como ámbitos en los que el/la educador/a social puede desarrollar su trabajo los siguientes: la educación permanente y educación de personas adultas, la animación sociocultural y la educación social especializada dirigida a la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión.

Además de estos ámbitos que son los reconocidos profesional y académicamente, cabe señalar como nuevos posibles ámbitos de intervención la inserción socio-ambiental, la cooperación para el desarrollo, el colectivo de inmigrantes y refugiados, la mediación, la adopción y acogida, las mujeres, etc.

El trabajo del educador/a social como agente dinamizador de igualdad tiene cabida en cualquiera de los ámbitos de intervención que hemos indicado, no obstante los centros de información a las mujeres se presentan como un contexto institucional desde el cual el/la educador/a social podría llevar a cabo diversas actuaciones en aras a actuar sobre los problemas sociales que generan las desigualdades de género y fomentar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.



Los centros de información a las mujeres: marco legal

Diversas recomendaciones europeas y leyes nacionales y autonómicas sitúan la igualdad de mujeres y hombres como un elemento central del desarrollo humano, a tener en cuenta tanto en el ámbito público como en el privado.

Respecto a lo público, desde las distintas administraciones se han adoptado en los últimos años medidas para paliar y resolver las situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres.

En la Comunidad Autónoma Gallega, en el propio Estatuto de Autonomía se establece, en su artículo 4.2ª que corresponderá a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran sean reales y efectivas, removiendo los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los gallegos en la vida política, económica, cultural y social.

El logro de los objetivos anteriormente referidos se ha llevado a cabo a través de distintos instrumentos, entre los que destacan de manera significativa, por su especial eficacia, la creación de los centros de información a las mujeres que la administración autonómica puso en marcha, en colaboración con las distintas administraciones locales, en el año 1991, tras la aprobación de la Ley reguladora del funcionamiento del Servicio Gallego de Promoción de la Igualdad del Hombre y la Mujer.

En sus inicios estos centros de información a las mujeres fueron concebidos como órganos de la Administración pública destinados no solo a la prestación de asesoramiento jurídico, psicológico o de orientación laboral a las mujeres que individualmente allí se dirigiesen, sino que también tuviese una proyección a todos los sectores de la sociedad.

Para dar continuidad a esta labor se aprobó en el año 2004 el Decreto 182/2004, de 22 de julio, por el que se regulan los centros de información a las mujeres y se establecen los requisitos para su reconocimiento y funcionamiento en la Comunidad Autónoma Gallega.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Los centros de Información a las mujeres son, según se recoge en el artículo 2º del citado Decreto, departamentos de carácter permanente destinados a proporcionar asesoramiento jurídico, atención psicológica, orientación profesional, información en materia de recursos y cualquier otra información encaminada a la consecución de la igualdad de las mujeres que de forma individualizada lo soliciten. Asimismo, proporcionarán información y asesoramiento en materia de igualdad de oportunidades a los grupos de mujeres que de forma colectiva lo demanden.

En este decreto también se establece que los centros de información a las mujeres, de titularidad municipal o mancomunada, tienen que disponer de un equipo multidisciplinar formado como mínimo por una directora, a tiempo completo con titulación universitaria superior, preferentemente en humanidades o en ciencias sociales; una psicóloga y una abogada. Además de las titulaciones específicas se requiere que estas profesionales tengan formación en temas relacionados con la igualdad de oportunidades y experiencia profesional acreditada. A la directora del centro se le exige también experiencia acreditada en desarrollo comunitario, voluntariado y dinamización social o de grupos.

El artículo 4º contempla las funciones que desarrollan estos centros así como los servicios que prestan, entre los que destacan el proporcionar información y asesoramiento jurídico; atención psicológica; información sobre los recursos disponibles en su ámbito territorial; actividades de información, difusión y sensibilización ciudadana acerca de la violencia y aplicación del principio de igualdad entre mujeres y hombres; realización de conferencias, encuentros y jornadas sobre temas de especial incidencia en la consecución del principio de igualdad; atención específica a las mujeres víctimas de violencia de género; recepción de denuncias y quejas en materia de discriminación por razón de sexo; fomento del asociacionismo y de la participación de las mujeres y cualquier otra actividad que se adecue al objetivo prioritario de la igualdad.

Además de estas funciones, cada uno de los profesionales que integran los centros de información desempeña funciones concretas que se ajustan a lo indicado en el citado artículo 4º.



Actualmente en Galicia existen un total de 81 centros de información a las mujeres en los que trabajan mayoritariamente personas del género femenino desempeñando funciones de asesoramiento psicológico y jurídico, tituladas en psicología y derecho que a su vez desempeñan las funciones de dirección del centro.

Los/as educadores/as sociales todavía no están incorporados a los centros de información a las mujeres, a pesar de que en la normativa se contempla que la dirección de estos centros requiere de titulados/as en ciencias sociales y humanidades con formación en igualdad de oportunidades, desarrollo comunitario, voluntariado y dinamización social o de grupos, formación vinculada a los ámbitos en los que desempeña su labor profesional el/la educador/a social.

Funciones de las educadoras y los educadores sociales en los centros de información a las mujeres

En los últimos años se ha experimentado un avance considerable en materia de igualdad.

Podemos decir que mujeres y hombres hemos llegado al siglo XXI compartiendo un entorno social, económico, político y cultural, en el que los antiguos modelos de convivencia y división sexual de espacios, funciones y trabajos están experimentando profundos cambios.

A pesar de todo lo que se ha logrado, todavía existen retos y problemas vigentes por solucionar para que la igualdad entre mujeres y hombres sea una auténtica realidad. En este sentido, los/as educadores/as sociales como agentes de desarrollo local y cambio social se encuentran en una posición privilegiada, al margen del ámbito de actuación en el que lleven a cabo su labor profesional, para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Tomando como referencia la composición del personal que se recoge en el Decreto que regula los centros de información a las mujeres, el/la educador/a podría desarrollar su labor profesional como director/a de estos centros a través de la realización de actuaciones de información, difusión y sensibilización en materia de igualdad. La formación de la que dispone le ofrece el bagaje necesario para poder participar, a través de su intervención, en la construcción de un sistema basado en la equidad, pluralidad y diversidad.



Teniendo en cuenta el marco legislativo que regula los centros de información a las mujeres, a continuación, haremos referencia a como se materializa el trabajo de los/as educadores/as sociales en la realidad de estos centros.

Las funciones que han de desempeñar estos profesionales las hemos desglosado en tres grandes grupos, tomando como referencia la propuesta de clasificación del Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadores Sociales (CGEES): trabajo individual y familiar, trabajo grupal y comunitario y gestión de servicios.

El/la educador/a social tiene un papel fundamental en la **intervención individual y familiar** dirigida al abordaje de las necesidades y problemas sociales que puedan surgir derivados de una situación de separación o maltrato. En este sentido la figura del educador/a social es clave para la prevención de la violencia de género y su intervención en este contexto ha de dirigirse principalmente a:

- *Coordinar la atención específica a mujeres víctimas de violencia de género y tramitar propuestas de derivación a otros profesionales.*

El trabajo del educador/a social con mujeres víctimas de violencia de género se ha de concretar tal y como señala Hernández (2012) en la intervención en casos de emergencia; en la derivación a otros servicios policiales, judiciales, sanitarios y sociales que fuesen oportunos; en el acompañamiento durante el proceso de recuperación de las víctimas; en el asesoramiento de las prestaciones y los recursos sociales del territorio y en los procesos de mediación en caso de que la situación lo requiera.

- *Implementar y evaluar las acciones de apoyo para reforzar el componente socioeducativo y familiar.*

La violencia ejercida contra la mujer se extiende inevitablemente al núcleo familiar, y de modo especial a los/as hijos/as. Una de las actuaciones que deberá llevar a cabo el/la educador/a social es el diseño de un programa de intervención socio-educativo y un plan de trabajo socioeducativo individual en el entorno familiar para poder ofrecer una intervención global e integradora.

En el marco de la intervención individual, el trabajo del educador/a social ha de ir dirigido también a la atención individualizada a las usuarias que acuden al servicio, mediante el asesoramiento personal, telefónico y por escrito y su derivación al profesional o servicio correspondiente.

En relación a las **funciones de gestión** del servicio las más destacadas serían las siguientes:

- *Organización, control y gestión del centro de información a las mujeres y del centro de documentación.*

La organización del centro de información a las mujeres es otra de las funciones del educador/a social a través de la gestión de las actuaciones que en el mismo se llevan a cabo así como la organización y coordinación del centro de documentación.

En relación a la primera función, el/la educador/a social debe dirigir su actividad profesional a la gestión del centro y a la organización y realización de actividades complementarias dirigidas a favorecer la igualdad entre mujeres y hombres a través de la realización de jornadas divulgativas, actividades con los centros escolares, actividades culturales, cursos de autoestima, programas de prevención de hábitos saludables, de inserción para colectivos desfavorecidos, etc.

También ha de contribuir a la organización y funcionamiento del Centro de Documentación a través de la gestión de fondos sobre igualdad en diversas temáticas como trabajo, sexualidad, violencia de género, familia, educación, etc. y el servicio de préstamo a instituciones y personas particulares que lo requieran.

- *Elaboración de la memoria anual del Centro y elaboración y supervisión de memorias e informes.*

En el marco de sus funciones, el/la educador/a social debe elaborar los informes sociales y educativos pertinentes en el contexto de su trabajo así como una memoria anual en la que se recoja, principalmente, información sobre la población atendida, la tipología de



información y asesoramiento jurídico, psicológico y social prestado así como las actuaciones llevadas a cabo en materia de igualdad.

- Coordinación con el resto de miembros del equipo y de otros servicios pertenecientes a instituciones públicas o privadas.

El trabajo en los centros de información a las mujeres es un trabajo interdisciplinar que supone una implicación por parte de todo el personal que trabaja en el centro y de otros servicios pertenecientes a instituciones públicas o privadas.

En este sentido, las funciones de coordinación se pueden establecer de distintas maneras. La coordinación con el resto de los miembros del equipo del centro, psicóloga/o y abogada/o, es fundamental no solo para establecer criterios de actuación y pautas comunes sino también para el desarrollo conjunto de intervenciones dirigidas a detectar y prevenir las situaciones de exclusión y desamparo derivadas del círculo de la violencia y de la separación.

El modo de hacer efectiva esta coordinación es mediante la elaboración de un protocolo de actuación general, del establecimiento de programas específicos de asesoramiento social, psicológico y jurídico y de programas específicos de intervención con mujeres que sufren violencia de género. Asimismo el/a educador/a social debe establecer pautas de coordinación con otros departamentos municipales, como servicios sociales, para compaginar y complementar las distintas intervenciones profesionales y prestar una intervención eficaz que pueda responder a las demandas del servicio. No podemos obviar tampoco la coordinación con los servicios de atención a mujeres víctimas de violencia de género.

El **trabajo comunitario**, entendido como *“un contexto local, de proximidad y de interrelación entre diferentes individuos, instituciones, asociaciones, etc. constituye para los/as educadores/as sociales un contexto clave para la acción pedagógico-social”* (Varela, 2010: 139).



La acción educativa con la comunidad resulta fundamental para fomentar la participación activa de las personas en la misma y el desarrollo de habilidades y actitudes igualitarias que redunden en el bienestar de la sociedad.

En este sentido, las actuaciones del educador/a social en los centros de información a las mujeres han de dirigirse a la realización de las siguientes funciones, algunas de ellas en colaboración con el resto de profesionales del equipo:

- Fomento del asociacionismo y la participación ciudadana de las mujeres.

Las actuaciones del educador/a social han de ir dirigidas a estimular la participación de las mujeres en la comunidad a través de la dinamización del tejido asociativo de mujeres y la puesta en marcha de medidas de conciliación y de sensibilización para fomentar su participación en las actividades culturales y de ocio.

- Recepción, canalización y tramitación de denuncias en materia de discriminación por razón de sexo en el ámbito de la publicidad y los medios de comunicación.

El/la educador/a social, entre sus funciones, ha de desarrollar una labor de seguimiento y análisis de anuncios y campañas que transmitan imágenes y modelos estereotipados además de servir de cauce para canalizar las denuncias que se reciban en relación a la publicidad sexista ante el órgano pertinente.

- Información a las mujeres sobre los recursos disponibles en el territorio, especialmente en materia de empleo y formación.

En general, el /la educador/a social ha de realizar acciones de información sobre los recursos disponibles en la comunidad para favorecer la formación y la inserción laboral de las mujeres, principalmente de aquellas que están en riesgo de exclusión social. Su labor no será de asesoramiento, sino que se trata de proporcionarles a las mujeres la información que necesitan para facilitar su incorporación al mercado de trabajo a través de la derivación a otros servicios que les ofrezcan asesoramiento en materia de empleo y formación en las habilidades sociales básicas y técnicas de búsqueda de empleo.

- *Elaboración, implementación y evaluación del Plan Municipal de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres, velando por el cumplimiento de las distintas actuaciones.*

El plan municipal de igualdad de oportunidades es un documento de trabajo en el que se recogen las actuaciones que en materia de igualdad se han de llevar a cabo a nivel municipal. Se presenta como un instrumento de cambio que pretende modificar las estructuras sociales que perpetúan los roles tradicionalmente asignados a mujeres y hombres y que provocan desigualdades entre la ciudadanía. Su elaboración, es una de las tareas que el educador/a social ha de llevar a cabo en colaboración con el resto de profesionales del centro de información a las mujeres y demás agentes implicados: empresas, ONGS, agentes sociales, etc...

No sólo ha de asumir la responsabilidad de su elaboración sino también ha de llevar a cabo, junto con el resto de profesionales del centro de información a las mujeres, el seguimiento del mismo, asegurándose que se dé cumplimiento a los objetivos planteados y su evaluación para medir el impacto de las actuaciones desarrolladas y en su caso proponer los cambios y mejoras necesarios.

- *Diseño y gestión de Programas de sensibilización, información y formación en materia de igualdad de género para diferentes públicos y de prevención de la violencia de género en todos los ámbitos y principalmente en educación.*

La sensibilización y formación en materia de igualdad de género en colaboración con las administraciones competentes es otra de las tareas que el/la educador/a social ha de llevar a cabo en los centros de información a las mujeres. Más concretamente su labor se centrará en la puesta en marcha de actividades dirigidas a promover el ejercicio físico y la práctica deportiva entre las mujeres, de promoción de la educación de mujeres adultas y su incorporación a las nuevas tecnologías, así como la organización, gestión y seguimiento de conferencias, encuentros, jornadas, exposiciones o cursos de especial incidencia en la consecución del principio de igualdad

Por otra parte, el trabajo en el ámbito educativo es fundamental para modificar comportamientos, actitudes, normas y valores sociales que determinen unos roles

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

estereotipados a través de acciones dirigidas a favorecer la igualdad entre hombres y mujeres.

En este sentido el/la educador/a social debe poner en marcha programas dirigidos a la comunidad educativa de prevención de la salud relacionados con la educación sexual, la alimentación, cursos de coeducación, de corresponsabilidad, de educación en igualdad con asociaciones de padres, dentro de lo que su propia formación le permita o bien, contando con profesionales especialistas en dichas materias.

Del mismo modo, también ha de llevar a cabo actuaciones de prevención de la violencia de género a través de la realización de campañas de sensibilización dirigidas a la ciudadanía en general y a los más jóvenes en particular, organización de talleres de prevención de relaciones violentas en adolescentes, información sobre los recursos legales, psicológicos, laborales, sanitarios y asistenciales dirigidos a las víctimas de violencia de género, etc.

Conclusiones

La Educación Social aparece en los últimos años como una nueva y emergente profesión. Tal y como señala García Molina (2004: 132), cada vez es mayor la

“... relevancia que viene cobrando una Educación Social entendida, y practicada, como un derecho de la ciudadanía y como un modo de intentar paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales y de las desventajas de carácter personal que encontramos en la vida cotidiana de las sociedades democráticas que cuentan con un Estado de Derecho”.

El/la educador/a social desarrolla su labor profesional en contextos muy diversos, dando respuesta a las demandas de amplios colectivos de la población. Además, cada vez son más los ámbitos de la administración pública donde se requiere de su presencia para formar parte de equipos interdisciplinarios de intervención.

En este sentido, los centros de información a las mujeres se presentan como un nuevo escenario en los que el educador/a social puede desarrollar su labor profesional. No obstante, el proceso de institucionalización profesional y social del educador/a social en este contexto no está exento de dificultades.



En primer lugar, es necesario una mayor concienciación por parte de los/as responsables públicos de la importante labor que estos/as profesionales pueden llevar a cabo en estos centros. En segundo lugar, es preciso cambiar la concepción de los mismos, y este cambio debe dirigirse a reforzar la dimensión educativa y preventiva de su labor ya que en los últimos años se han centrado más en el asesoramiento jurídico y psicológico dejando de lado el trabajo de sensibilización de la población en materia de igualdad.

Este nuevo cambio de rumbo supone ampliar los recursos personales para que los centros de información a las mujeres puedan tener una mayor proyección en todos los sectores de la sociedad, a través de una intervención global dirigida a la sensibilización de la comunidad en políticas de igualdad.

Referencias Bibliográficas

Amorós P.; Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.

Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2011). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. [en línea]. http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf. [11 de junio de 2015].

Colom, A. J. (1983): "La Pedagogía social como modelo de intervención socio-educativa". En *Bordón*, vol. 35, núm. 247, págs. 165-180. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

Decreto 182/2004, de 22 de julio, por el que se regulan los centros de información a las mujeres y se establecen los requisitos para su reconocimiento y funcionamiento. DOG núm. 150, 4 de agosto de 2004.

Hernández, C. (2012). "Violencia de género: "Una cuestión de Educación Social". En *Revista de Educación Social*, núm. 14, págs. 1-3. Barcelona: Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales.

García Molina, J. (2004). *El educador social entre la praxis y la poiesis educativa* [en línea]. <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre05/article09.pdf> [11 de junio de 2015].



- Petrus, A. (1993). "Educación social y perfil del educador social". En Sáez, J. (1993). *El educador social*, págs. 165-214. Murcia: Universidad de Murcia.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Petrus, A. (2000). "Nuevos ámbitos en educación social". En Romans, R.; Petrus, A.; Trilla, J. (2000). *De profesión educador(a) social*, págs. 61-147. Barcelona: Paidós.
- Quintana, J. (1986). "La Pedagogía social en el actual contexto de la Pedagogía española". En Marín Ibáñez, R y Pérez Serrano, G. (coord.) (1986). *Pedagogía Social en la Universidad: Realidad y prospectiva*, págs. 35-47. Madrid: UNED.
- Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquel. BOE núm. 243, 10 de octubre de 1991.
- Sáez, J. (1993). *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Tiana, A. (2015). "Evolución del concepto de Educación Social". En Tiana, A. y Jan, F. (Coords.) (2015). *Génesis y situación de la educación social en Europa*, págs. 47-74. Madrid: UNED.
- Varela, L. (2010). "La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red". En *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 17, págs. 137-148. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Viché González, M. (2003). Vigencia de una práctica: Necesidad de una profesión. *Papers d'animació i educació social*. [en línea]. <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/QUADERNS-0.pdf>. [11 de junio de 2015].

Webgrafía

- Colegio de Educadores y Educadores Sociales de Galicia. <http://ceesg.org/>
- Consejo General de Colegios Oficiales de Educadores y Educadores Sociales. <http://www.eduso.net/cgcees/index.htm>



Miscelánea



EL EDUCADOR EN EL EQUIPO DE APOYO SOCIAL COMUNITARIO: 10 AÑOS DE EXPERIENCIA

Antonio Bertina,¹ Francisco Ballesteros²

240

Resumen

El Equipo de Apoyo Social Comunitario (EASC) es uno de los recursos de la Red Pública de Atención Social a Personas con Enfermedad Mental de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. Dispositivo dirigido a una parte de la población con trastorno mental grave, con mayor especificidad en la intervención rehabilitadora debido a la necesidad de apoyo intensivo, accesibilidad y flexibilidad que presentan sus destinatarios. Formado por un psicólogo/a, un trabajador/a social y dos educadores/as. Siguiendo una filosofía de trabajo multidisciplinar y con un marcado carácter horizontal, se puede resaltar que las funciones del educador dentro del EASC giran en torno a desarrollar las tareas de acompañamiento, rehabilitación, integración y apoyo social necesarias para la consecución de los objetivos del plan de intervención individual en función de las capacidades del usuario, mediante programas educativos y de entrenamiento social. Se aprecia como la educación social dentro del EASC aporta un salto necesario hacia lo social y hacia la recuperación del individuo como miembro de una comunidad y su desarrollo individual en base a la modificación de su contexto vital.

Palabras clave: Educador Social, Equipo de Apoyo, Rehabilitación Psicosocial, Salud Mental Comunitaria, Trastorno Mental Grave.

Fecha de recepción: 09-04-2015.

Fecha de aceptación: 25-06-2015.

1 Educador del Equipo de Apoyo Social Comunitario de Fuencarral. Grupo5. Correspondencia: Antonio Bertina, Calle Alfredo Marquerié, nº 11, 28034 – Madrid. e-mail: antonio.bertina@grupo5.net

2 Psicólogo del Equipo de Apoyo Social Comunitario de Fuencarral. Grupo5

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

¿Qué es un Equipo de Apoyo Social Comunitario?

El Equipo de Apoyo Social Comunitario (EASC) es uno de los recursos de la Red Pública de Atención Social a Personas con Enfermedad Mental de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (2003). Es un dispositivo altamente coordinado con los servicios de salud mental y de rehabilitación existentes, y va dirigido a una parte de la población de personas con trastorno mental grave con mayor especificidad en la intervención rehabilitadora debido a la necesidad de apoyo flexible que presentan sus destinatarios.

Se destina a un tipo de población que, aun compartiendo las características definitorias de los diagnósticos que dan nombre a los trastornos mentales graves, presentan mayores dificultades de accesibilidad, de disposición o de motivación para el cambio. Este tipo de persona suele tender a un mayor aislamiento y desvinculación asistencial y normalmente se encuentra fuera de las esferas sociales, lo que requiere una mayor especialización para re-vincularlos y mantenerlos con unos mínimos criterios de calidad de vida y autonomía en el entorno donde viven.

Las metas y objetivos generales de un EASC son amplias y se adaptan a las necesidades personales de cada usuario. La filosofía de intervención radica en una alta individualización de cada proceso personal. Aun así se encuentran líneas de intervención generales (Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2005):

- Ofrecer atención domiciliaria para que la persona se pueda mantener autónomamente en su vivienda.
- Ofrecer apoyo para crear o mejorar la vinculación de las personas a los servicios sociales y/o de salud.
- Ofrecer apoyo a las familias.
- Promover el desarrollo de la autonomía personal y de manejo comunitario.

Asimismo, se describe el perfil del destinatario de las intervenciones del EASC (Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2005):

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- Personas de ambos sexos; con edades comprendidas entre los 18 y 65 años; con un diagnóstico de trastorno mental grave y duradero; que presente deterioros en el funcionamiento psicosocial, en la integración socio-comunitaria, en la autonomía domiciliaria y/o en el vínculo con los servicios sanitarios; y que requiera de una atención flexible y cercana a su entorno natural a fin de prevenir situaciones de marginación, aislamiento o deterioro.

El proceso individual de atención comienza con la derivación del usuario desde la comisión de coordinación y derivación del servicio de salud mental de referencia que se reúne una vez al mes. En esta reunión se presenta el caso, los motivos de su derivación al EASC y los objetivos de la misma. El continuador de cuidados del usuario presenta los aspectos sociodemográficos, clínicos y sociales de mayor interés, asimismo hace entrega al equipo de un protocolo de derivación.

Una vez aceptada la derivación por parte del equipo se establece con el servicio de salud mental una fecha para realizar el primer contacto e iniciar la vinculación. Para favorecer ese encuentro, se realiza generalmente en el propio servicio de salud mental con la presencia del continuador/a de cuidados (y de familiares, si así lo desea el usuario). Desde ese momento el EASC debe comenzar a generar un buen vínculo con la persona, que facilite el resto del proceso, asimismo, se le da información sobre qué es un EASC y se le facilita las vías de comunicación con profesionales y dirección del EASC (teléfono, dirección, mails, etc.). En esta fase ya se comienza a identificar las primeras necesidades del usuario e incluso algunas de sus motivaciones.

Una vez iniciada la relación rehabilitadora, se desarrolla una fase de evaluación que cada uno de los profesionales del EASC lleva a cabo desde su área. Si el usuario cuenta con familiares o personas significativas también se procede a entrevistarles. Este proceso se extiende por 45 días y termina con la elaboración de un informe de evaluación y de un Plan Individualizado de Atención Social Comunitaria. En éste se incluyen los objetivos que se hayan consensuado con la persona en base a sus necesidades y fortalezas. A continuación se comienza a desarrollar las acciones propuestas tanto con los usuarios como con las familias. Las citas se despliegan normalmente una vez por semana de manera individualizada y grupal. Estas



intervenciones tendrán lugar en el entorno del usuario, en su domicilio o en los recursos comunitarios correspondientes. El plan individualizado de atención social comunitaria se somete a una constante reevaluación para adaptarlo a las necesidades y progresos del usuario y su familia.

Una vez que se alcanzan los objetivos previstos en el plan individualizado (actualizado cada año) se da paso a una fase de seguimiento, en la cual se propone cerrar paulatinamente la intervención, sin descartar posibles retrocesos. Después de esta etapa de seguimiento en la que se afianzan los logros y beneficios, el usuario recibiría el alta del recurso, decisión que se consensua no sólo con el usuario y su familia, sino también con el servicio de salud mental.

Este recurso ha sido ampliamente definido en trabajos previos (Ballesteros, Bertina, Motos, Tejedor, Gentil y Antino, 2014; Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, 2005; Saiz y Chévez, 2009).

En el año 2005 se inició la experiencia de los EASC con la puesta en marcha de los 5 primeros equipos de apoyo. Estos equipos se situaron en Alcalá de Henares, Collado Villalba, Getafe y en los distritos de Usera y Puente de Vallecas de Madrid. Debido a los buenos resultados iniciales y a la gran acogida por parte de todos los profesionales implicados, así como de los usuarios y sus familiares, se fueron ampliando el número de EASC y se distribuyeron por todos los distritos sanitarios de la Comunidad de Madrid. Diez años después, se cuenta con 38 EASC, que atienden al menos a 1.140 personas con trastorno mental grave (aproximadamente un 20% del total de plazas de la Red Pública de Atención Social de la Comunidad de Madrid). A estas personas atendidas, hay que sumar la atención anual de aproximadamente 900 familias con las que los EASC intervienen, para facilitar (o a veces permitir) los pasos hacia la autonomía del afectado.

En un principio la acción de los EASC en Madrid pudo limitarse a ofrecer un apoyo a los recursos de la red de atención social a personas con trastorno mental grave. El papel que podía jugar un equipo de este tipo era facilitar la vinculación del usuario a alguno de los recursos ya existentes, para que pudiera avanzar en su proceso de rehabilitación o para que no se “perdiera” en la red asistencial; idea expresada por profesionales de un



Servicio de Salud Mental, recogida en De Barrio (2013). Sin embargo, la propia combinación de profesionales demostró poder cubrir de forma integrada todas las áreas psicosociales de la persona, lo que llevó a los EASC a atender los procesos de rehabilitación de sus usuarios de forma completa (en los que en ocasiones se hace necesario el vínculo con otro recurso de la red). Parece que datos de eficacia de otras aproximaciones con énfasis de trabajo en la comunidad y en el domicilio (Killaspy et al. 2006; Stein, Test y Marx, 1975) y los resultados iniciales de mejora de los usuarios de EASC (Ballesteros et al., 2014) apoyan esta idea.

¿Qué profesionales componen un EASC?

Cada EASC está formado por 3 categorías profesionales: la psicología, el trabajo social y la educación, quedando constituido de la siguiente manera: un psicólogo/a, un trabajador/a social y dos educadores. Por lo tanto, el conjunto de los 38 EASC de la Comunidad de Madrid representa un total de 152 profesionales, de los cuales 76 son educadores. Cabe destacar que de estos 76 trabajadores, no todos han cursado una de las diplomaturas universitarias relacionadas (educación social, educación especial, etc.) al existir, en el momento de la creación de los EASC, numerosos expertos que venían desarrollando funciones educativas con anterioridad a la creación de dichas carreras universitarias. Finalmente, comentar que completan cada plantilla dos profesionales de supervisión y gestión: un director/a y un administrativo/a.

¿Qué lugar ocupa el educador dentro del EASC?

Dentro de los pliegos de prescripciones técnicas de los EASC desarrollados por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (2005), los educadores se encuadran dentro del decimocuarto punto como medios personales de los equipos. En este apartado se especifica que los EASC deben asegurar la presencia de dos educadores a jornada completa de lunes a viernes.

También son descritas las funciones principales de dicho puesto (Consejería de Familia y Asuntos Sociales, 2005):

- Atención psicosocial y apoyo en el domicilio y entorno.



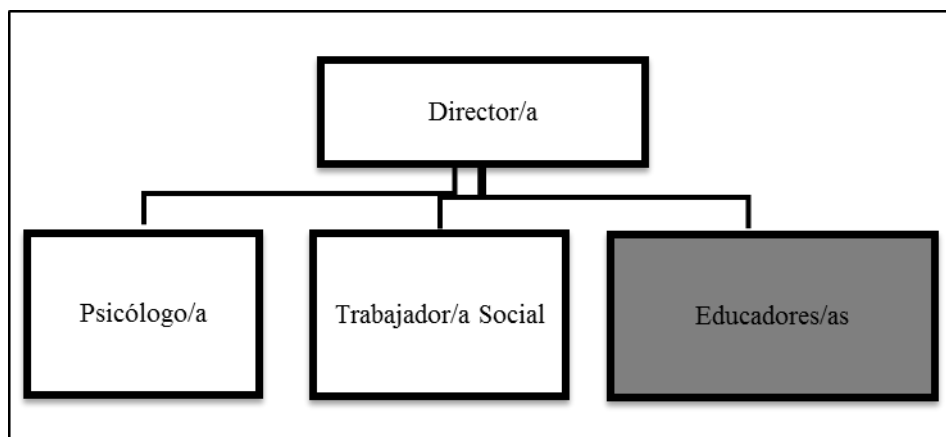
- Apoyo en el desarrollo de las actividades de mejora de la autonomía personal y social y apoyo en el mantenimiento domiciliario y en el entorno.
- Apoyo y acompañamiento en la vinculación a cualquier tipo de recurso.
- Apoyo a la utilización e integración en recursos comunitarios.
- Colaboración y apoyo del proceso de atención social.

Un paso más en la definición de las funciones específicas de los educadores dentro de los EASC se ha dado desde la empresa Grupo5 a través de la Definición del Puesto de Trabajo de esta categoría profesional. Se ratifica que el educador se encuentra dentro del equipo técnico en un plano horizontal (ver imagen 1), siendo la misión o razón del puesto:

245

“Desarrollar tareas de acompañamiento, rehabilitación, integración y de apoyo social necesarias para la consecución de los objetivos del Plan de Intervención Individual en función de las capacidades del usuario, mediante programas educativos y de entrenamiento”.

Imagen 1. Organigrama del EASC.



Fuente: Descripción DPT Grupo5 Acción y Gestión Social SL.

Las funciones descritas en la definición del puesto de trabajo añaden funciones al educador como titular del puesto, creando una imagen más completa de las tareas y responsabilidades del profesional dentro de un EASC:

- Realizar la evaluación específica de las Actividades de la Vida Diaria básicas e instrumentales, de los autocuidados y hábitos saludables, así como la gestión del tiempo.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- Desarrollar actividades y programas de atención y rehabilitación en aspectos como la integración comunitaria, el ocio y tiempo libre, etc. Así como trabajar en el domicilio, facilitando la autonomía personal y social.
- Acompañar a los usuarios a: actividades o zonas de ocio, atención sanitaria, compra de objetos personales, centros de salud, etc.
- Intervenir con los usuarios para prevenir y compensar dificultades personales y sociales y para promover la participación de los mismos en acciones grupales.
- Realizar talleres específicos (cocina, actividades deportivas, habilidades sociales, orientación laboral...) con el objetivo de apoyar en el proceso de socialización y de desarrollo personal de los destinatarios.
- Negociar objetivos de intervención con el usuario.
- Promover la motivación y el enganche por parte del usuario para facilitar el proceso de rehabilitación y conseguir su implicación progresiva y su participación activa.
- Colaborar en el seguimiento y apoyo comunitario de los usuarios.

Si bien es cierto que en los textos oficiales referidos anteriormente se constituye a los EASC como equipos multidisciplinares, no delimitan con rigidez el diseño de las dinámicas de funcionamiento interno y de coordinación de las labores del psicólogo/a, trabajador/a social y educador/a. Cada equipo debe entonces volcarse en la creación y adopción de un estilo de trabajo, que se entiende horizontal, para que cada profesional goce de autonomía dentro de su ámbito de actuación y sea el responsable de los procesos correspondientes y oportunos. En este caso, el educador compartirá y pondrá en común sus estrategias de abordaje, según el área en cuestión, delegando una serie de tareas en sus compañeros, supervisando el desarrollo de las acciones tendientes al logro de cada objetivo y evaluando, en base a los indicadores establecidos, los resultados de la actuación del equipo. Por lo tanto, cada plan individualizado de atención social comunitaria que recoge el conjunto de los objetivos pactados entre el EASC y la persona atendida, se verá marcado por una clara corresponsabilidad de los profesionales involucrados, sin afectar a la autonomía de cada una dentro de su “terreno”.



2007-2015: La experiencia de los educadores sociales del EASC de Fuencarral

Los contenidos que se desarrollan a continuación se basan en la experiencia del EASC de Fuencarral. Pretenden completar el marco teórico descrito anteriormente y aportar datos concretos sobre el desempeño y desarrollo de esta profesión en el ámbito de la rehabilitación psicosocial en un recurso tan específico.

Las áreas en las que el educador interviene, asumiendo el liderazgo de los procesos y tareas relacionadas son:

247

Área de hábitos de la salud (física y mental)

- Abordar las dificultades en la gestión autónoma del tratamiento (citas, pautas) y motivar para la adherencia y el vínculo con sus profesionales de referencia.
- Detectar los posibles abusos de sustancias (tabaco, café, alcohol) y motivar para la adopción de hábitos saludables.

Área de Actividades de la Vida Diaria

- Evaluar las dificultades en la aseo (cuerpo, pelo, uñas, boca, etc.) y motivar para un ajuste normalizado de las rutinas higiénicas.
- Discernir el origen de una alimentación inadecuada (horarios desajustados, mala calidad, dificultades en la elaboración) y motivar para el seguimiento de una dieta equilibrada y variada, realizando entrenamientos “*in situ*” (compra en comercios, taller de cocina en el domicilio, etc.).
- Indagar la causa de una higiene de sueño inadecuada y aportar una estructura adaptada a las necesidades de cada persona.
- Observar el desempeño de la persona en el ámbito doméstico y entrenar para el mantenimiento autónomo de la vivienda.
- Evaluar las dificultades en la movilidad (geográfica, horaria, uso de transportes públicos, etc.) y realizar acompañamientos en el entorno.
- Valorar la capacidad de la persona en la asunción autónoma de un presupuesto mensual.



Área de Integración Comunitaria

- En los casos de personas con un marcado deterioro en esa área, y cuyas relaciones sociales se limiten a la familia, ofrecer alternativas grupales dentro del marco de actuación del EASC.
- En los casos de personas cuyas redes sociales se hayan truncado con la aparición del trastorno mental, motivar para la recuperación de dichas redes o para la incorporación a recursos normalizados (lúdicos, culturales y/o deportivos).

248

Datos de atención

A modo de evaluación cuantitativa de la acción de los educadores del EASC de Fuencarral, se ofrece en la **Tabla 1** los datos de atención del año 2014 que reflejan la lógica predominancia del educador en las intervenciones individuales.

Tabla 1. Datos de atención **individual** del EASC Fuencarral, año 2014.

Categoría profesional	Total de intervenciones anuales con usuarios *	Total de intervenciones anuales con familias **
Psicólogo	280	47
Trabajadora social	268	126
Educador 1	548	46
Educador 2		

* Media de 30 usuarios atendidos.

** Media de 19 familias atendidas.

En cuanto a las intervenciones grupales (el EASC de Fuencarral cuenta con dos programas grupales) es una función tradicionalmente vinculada a las profesiones educativas y queda patente en la **Tabla 2**.

Tabla 2. Datos de atención **grupal** del EASC Fuencarral, año 2014.

Categoría profesional	Presencia profesional Grupo 1 “Adultos”	Presencia profesional Grupo 2 “Jóvenes”
Psicólogo	5	11
Trabajadora social	6	13
Educador 1	47	29
Educador 2		

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Ambos grupos, formados tanto por usuarios con un proceso activo como por usuarios que han finalizado su proceso de rehabilitación con el EASC, realizan a lo largo del año diferentes tipos de encuentros/salidas que se reseñan en la **Tabla 3**.

Tabla 3. Datos de **encuentros grupales** del EASC Fuencarral, año 2014.

	Media de participantes	Total de encuentros “rutinarios”	Total de encuentros “especiales”
Grupo 1	5,70	25	23 *
Grupo 2	3,70	41	6 **

* Los encuentros “especiales” tienden generalmente a superar los límites geográficos del distrito de Fuencarral, acudiendo a espacios de ocio y cultura normalizados, tales como una Bolera, unos Billares, el centro de Madrid, Toledo, Cercedilla, Museos o la comida de Navidad. Algunas actividades, como acudir al cine, acabó siendo una actividad autónoma a la que no acuden los profesionales, con el fin de reforzar la convivencia de los participantes sin la presencia profesional.

** Partido de baloncesto con ex jugador profesional, paseo por la Pedriza, monográficos [sexualidad, inserción laboral desde un Centro de Rehabilitación Laboral] y la comida de Navidad.

Nota: el número total de encuentros (en ambos grupos) no se corresponde con los datos de atención profesional de la **Tabla 2**, al acudir puntualmente dos profesionales (de la misma categoría o de categorías diferentes) a dichos encuentros.

Un caso práctico

Con el objetivo de clarificar las acciones de los educadores dentro de un recurso tan específico como es el EASC, a continuación se presenta un caso real abordado de manera interdisciplinar.

R.R. es un usuario derivado al EASC en el año 2009 a través del Programa de Continuidad de Cuidados del servicio de salud mental de Fuencarral. Del protocolo de derivación de R.R., entregado por sus profesionales de referencia, se extrajeron los siguientes objetivos: a) limitar la dependencia familiar; b) mejorar las relaciones interpersonales; c) evitar el aislamiento; y d) facilitar la vuelta al domicilio y mejorar la autonomía doméstica.

R.R. es un varón de 40 años de edad, soltero, que reside en la vivienda familiar con ambos padres. Es el mayor de dos hermanos, el hermano pequeño se encuentra independizado del hogar desde hace varios años. Antes de su derivación al EASC fue dado de alta de una Unidad Hospitalaria de Tratamiento y Rehabilitación, recurso de régimen hospitalario y con programas de rehabilitación intensivos en el cual estuvo 8



meses. En el momento de la derivación no trabaja ni realiza ninguna actividad formativa o de ocio reglada. Asimismo, la implicación en las responsabilidades domésticas es inexistente. También presenta problemas en los autocuidados básicos, en la gestión de su pauta farmacológica, en los ciclos sueño-vigilia y en la realización de tareas de autonomía personal. Finalmente, se detecta que presenta desregulación emocional, así como tendencia de interpretaciones delirantes de perjuicio y excesiva preocupación por la imagen corporal. En ese momento tiene diagnóstico de Trastorno Psicótico sin Especificar, aunque durante sus 20 años de atención psiquiátrica recibió varios diagnósticos; entre ellos cabe mencionar trastorno de personalidad y trastorno bipolar.

El sistema familiar presenta cierto déficit en el funcionamiento estructural y afectivo, siendo destacable una madre sobreprotectora e invasiva, un padre periférico y unos límites difusos. Asimismo, se observa la presencia de mucho control hacia diferentes áreas de la vida de R.R.

Algunos datos de índole social: tiene reconocido un grado de discapacidad de 82% y percibe una Prestación por Hijo a Cargo. De ambos datos el usuario es desconocedor en el momento de la derivación.

En cuanto al desarrollo de los problemas de salud mental, R.R. considera que desde pequeño tuvo dificultades en la “*regulación de las emociones y de los nervios*” (de hecho tiene pautado algún tipo de medicación desde los 4 años de edad). No es hasta 1990, con 20 años, cuando sufre su primer ingreso psiquiátrico y se inicia su seguimiento en el servicio de salud mental de Fuencarral (previamente había estado en seguimiento en un servicio de salud mental infanto-juvenil). En la evolución de su trastorno se cuentan hasta un total de 6 ingresos de urgencias debido a descompensaciones sintomáticas que empeoraron la desorganización conductual, el bajo estado de ánimo, las conductas heteroagresivas, el aislamiento y conductas que ponían en riesgo su integridad física. El último ingreso se produjo en 2007 y tuvo una duración total de 20 días. Además, R.R. admite que ha participado en diferentes “*instituciones psiquiátricas*”.



Si bien desde muy temprana edad R.R. siguió un tratamiento farmacológico y ha participado de varias instituciones, se apreció que su proceso de recuperación no estaba completo. Ante la reciente salida de la unidad hospitalaria de tratamiento y rehabilitación y la necesidad de mayores apoyos sociales y domiciliarios, se consideró oportuno realizar un trabajo comunitario-sanitario complementario y por ello se decidió su derivación al EASC.

A raíz del proceso de evaluación se detectaron las siguientes necesidades generales en el usuario:

- Adquirir competencias personales que le permitan manejar estados emocionales como la ansiedad o el bajo ánimo.
- Aumentar la cantidad y calidad de los contactos sociales, con el fin de crear una red social paralela a la familiar.
- Mejorar los hábitos saludables adquiriendo pautas de consumo moderado de tabaco y coca-cola.
- Iniciar procesos de rehabilitación en recursos de soporte social como el Centro de Día, ocupacionales como el Centro de Educación para Adultos.
- Motivar para que R.R. comience un tratamiento específico que aborde los problemas de la conducta alimentaria (tipo restrictivo).
- Asumir responsabilidad, protagonismo y autonomía en la realización de diferentes actividades de la vida diaria, de cara a la asunción autónoma de la vida doméstica.
- Motivar a los padres para que reduzcan las conductas sobreprotectoras hacia R.R. e incorporen nuevos roles en las dinámicas familiares.
- Mejorar la convivencia familiar modificando el modelo de comunicación entre padres e hijo.

En las **Tablas 4, 5 y 6**, se recogen estos objetivos, indicando qué profesional lideró cada proceso, y qué profesionales apoyaron las estrategias desarrolladas.

El proceso de rehabilitación que el EASC ha desarrollado con R.R. se presenta en este trabajo dividido en tres fases, implementadas a lo largo de más 5 años de intervención.



En cada fase se puede identificar una vertiente dominante, así, en la Fase 1 las metas estaban más orientadas hacia la integración comunitaria y en la Fase 3 se focalizaron los esfuerzos hacia el ámbito doméstico. Cabe mencionar que este cambio se consensuó con el usuario ante los limitados resultados que se estaban alcanzando. Es destacable que desde que se trabaja en la Fase 3 el estado de ánimo y la calidad de vida percibida del usuario es más alta, asimismo, la convivencia familiar ha mejorado.

Tabla 4. Fase 1 de la intervención psicosocial con R.R. [Sept. 2009-Oct. 2013].

OBJETIVO	PROFESIONAL		ACCIONES
	RESPONSABLE	APOYO	
Evaluación funcional	educador		Evaluación del desenvolvimiento de R.R. en todas las Actividades de la Vida Diaria: hábitos de salud, descanso, aseo, alimentación, vestimenta, mantenimiento del hogar, gestión económica, uso de nuevas tecnologías, movilidad en el entorno, uso del tiempo libre, relaciones familiares y sociales, etc.
Consolidar las competencias personales	psicólogo	educadores trabajadora social	Intervenciones individualizadas en las que se exploraron las potencialidades del usuario fomentando su desarrollo. Intervenciones orientadas a los entrenamientos de estrategias de afrontamiento (por ejemplo, relajación, planificación de actividades agradables, toma de decisiones, solución de problemas, autocontrol).
Desarrollar una red social	educadores	psicólogo trabajadora social	Reducir la aprensión ante demandas sociales (comunicación, interacción, etc.). Acompañar a recursos del entorno para facilitar su inclusión (Centro Educación Para Adultos).
Crear hábitos de vida saludables	educadores / psicólogo		Fomentar autocontrol en la ingesta de líquidos y la regulación en el consumo de tabaco y los horarios de sueño (evaluación semanal de autorregistros).
Mejorar los problemas de la conducta alimentaria	psicólogo		Coordinaciones con servicio de salud mental hasta consensuar con continuador de cuidados y el propio usuario la derivación a la experta en trastornos de la conducta alimentaria, así como la inclusión del usuario en la unidad de trastornos de la conducta alimentaria del Hospital de referencia.
Participar en recursos de rehabilitación	educadores	psicólogo trabajadora social	Facilitar vínculo con Centro de Día. Facilitar vínculo con Centro de Rehabilitación Laboral. Acompañamientos y coordinación con profesionales correspondientes.



Tabla 5. Fase 2 de la intervención psicosocial con R.R. [Oct. 2013-Feb. 2014]

OBJETIVO	PROFESIONAL		ACCIONES
	RESPONSABLE	APOYO	
Re-vincular con los miembros del EASC	EASC		Intervenciones enfocadas a recuperar la confianza, sin tareas formales ni seguimiento de autorregistros. Citas presenciales en el entorno y telefónicas.

Tabla 6. Fase 3 de la intervención psicosocial con R.R. [Feb. 2014-Mar. 2015]

OBJETIVO	PROFESIONAL		ACCIONES
	RESPONSABLE	APOYO	
Mejorar las actividades de la vida diaria	educadores	psicólogo trabajadora social	Primeras citas en el domicilio. Estructuración de rutinas diarias en el aseo y mantenimiento del hogar. Asunción progresiva de la gestión económica de su prestación. Autorregistros.
Reducir la sobreprotección familiar	trabajadora social	psicólogo educadores	Intervenciones con los padres donde se les aporta información sobre la situación de su hijo. Intervenciones donde se dota a los padres de estrategias de afrontamiento de situaciones complicadas. Redefinir con los padres los roles de la familia, así como las responsabilidades de cada uno de ellos.
Mejorar las dinámicas familiares	trabajadora social	psicólogo educadores	Apoyar a R.R. en la creación de un nuevo rol (de ser cuidado a ser cuidador) ante las resistencias de sus padres.

Conclusiones

Cuando se aborda la cuestión de la intervención comunitaria en salud mental se entiende que los profesionales encargados de la misma procurarán crear un espacio de trabajo que se desmarque de la acción, marcadamente sanitaria, de las profesiones tradicionalmente presentes en los servicios de salud mental (psiquiatría y enfermería). La educación social aporta ese cambio en el modelo de atención, que permite alcanzar otra dimensión. En ella, la farmacología y la biología impactan menos en la vida de los

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

afectados y se incide con más ahínco en el desarrollo psicosocial de la persona. Este matiz, junto con el hecho de que “un EASC no tiene despacho”, constituyen las dos señas de identidad más claras de este tipo de recurso. Se considera que allí radica “por qué” del educador en un EASC, al entender que un abordaje limitado a “lo psicopatológico” no es suficiente, y que se debe apostar por otras estrategias, como la recuperación del individuo como miembro de una comunidad y su desarrollo individual en base a la modificación de su contexto vital. La transmisión de competencias (tanto en el ámbito doméstico como social), el empoderamiento y adopción de nuevos roles, la participación en la vida cultural, deportiva, lúdica y asociativa del entorno son las metas que se fija un educador de EASC en sus intervenciones, haciendo buena las etimologías de la palabra educar (“*educare*”, “*ex-ducere*”), entendida como *alimentar en conocimiento, promover el desarrollo y/o guiar*. En palabras de Escribano: “*el trabajo del educador va encaminado a recuperar las capacidades de la persona para conseguir el máximo nivel de autonomía y de integración*” (Escribano, 2004: 1). Todo esto apoya la idea de que el educador se está convirtiendo en una figura clave en las nuevas perspectivas del modelo de atención en salud mental (García-Herrero y Rigol, 2004).

A través del caso expuesto queda reflejada la horizontalidad inter-profesiones explicada anteriormente. Se observa como el educador es el responsable y ejecutor de diferentes procesos y como su figura es necesaria en la consecución de diferentes objetivos. Esto refuerza la necesidad de una coordinación interna y externa (con otros recursos) constante y fluida, que facilitará el dar coherencia y contenido a toda la intervención. Sólo de esa manera la información de la que son portadores los educadores se compartirá, reforzando la efectividad de las intervenciones de todos los actores profesionales implicados.

No obstante, un educador que desarrolle su labor profesional en el ámbito de la rehabilitación psicosocial necesita enriquecer su formación de base con elementos especializados que le acerquen al conocimiento de otras disciplinas, facilitando el abordaje de situaciones y demandas que superan el mero ámbito educacional. Adquirir nociones de psicofarmacología, formarse en la atención a familiares de usuarios, así como conocer los avances en el campo de la recuperación y de la ayuda mutua son “comodines” a los que el profesional recurrirá en múltiples ocasiones, convirtiéndose en



un técnico polifacético con un merecido lugar privilegiado dentro del espectro de expertos de la salud mental.

Finalmente, concluir con una reflexión acerca de la situación del educador en el sector, para que en un futuro todos los profesionales de la educación que desarrollan su labor en el campo de la rehabilitación psicosocial, no sólo dentro de los EASC, sean reconocidos como técnicos a todos los efectos (funciones, labores, responsabilidades, sueldo, etc.). Se aspira a que no existan distancias entre miembros de una misma categoría profesional, en este caso diplomado universitario, ya que la práctica laboral no justifica la existencia de una diferenciación, sino más bien de una complementariedad, por ejemplo, entre un educador, un trabajador social y un terapeuta ocupacional. Igualmente, en el caso de profesionales de la educación que no hayan cursado carreras (recientes) como educación social, educación especial, etc. pero cuenten con amplias trayectorias formativas y laborales, se considera positivo convalidar su experiencia e igualar su estatus al de un universitario. Esto último se podría conseguir a través del sistema de acreditaciones de cualificaciones profesionales del Ministerio de Educación.

Referencias

- Ballesteros, F., Bertina, A., Motos F.J., Tejedor, M., Gentil, J. y Antino M. (2014). Impacto de la intervención del Equipo de Apoyo Social Comunitario en el funcionamiento psicosocial de las personas con enfermedad mental grave. *Clínica Contemporánea*, vol. 5, núm. 2, 181-203. <http://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/cc2014v5n2a5.pdf>
- Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. (2003). *Plan de atención social a personas con enfermedad mental grave y crónica (2003-2007)*. Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid. Madrid: Autor.
- Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. (2005). *Diseño de equipos de apoyo social comunitario (EASC). Definición, Objetivos, Actividades y Organización*. Madrid: Autor.
- De Barrio, A. (2013). De la dependencia a la autonomía: el EASC. Análisis de la experiencia del Equipo de Apoyo Social Comunitario de Puente de Vallecas. *Informaciones Psiquiátricas*, vol. 214, núm. 4, 403-424.



- Escribano, I. (2004). La función profesional del educador y la educadora social en los servicios de rehabilitación en salud mental. *Revista de Educación Social*, núm. 3.
- García-Herrero, J. D. y Rigol, M. (2004). El Educador social en el proceso de rehabilitación psicosocial en salud mental. *Revista de Educación Social*, núm. 3.
- Killaspy, H., Bebbington, P., Blizar, R., Johnson, S., Nolan, F., Phillip, S. y king, M. (2006). The REACT study: randomised evaluation of assertive community treatment in north London. *British Medical Journal*, num. 332, 815-821. <https://doi.org/10.1136/bmj.38773.518322.7C>
- Saiz, J. y Chévez, A. (2009). La intervención Socio-comunitaria en sujetos con trastorno mental grave y crónico: modelos teóricos y consideraciones prácticas. *Intervenciones psicosociales*, núm. 1, 75-88.
- Stein, L., Test, M. y Marx, A. (1975). Alternative to the hospital: A controlled study. *American Journal of Psychiatry*, num. 132, 517-522.



ESTIMULACIÓN DE LA MEMORIA EN ANCIANOS CON ALZHEIMER: EXPERIENCIA DESDE EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL

Ana M. Giménez Gualdo, *Universidad de Murcia*

Mohamed Chamseddine Habib Allah, *Universidad de Murcia*

257

El trabajo está dedicado a mi abuela, Ana M^a Jiménez Valera

Resumen

El incremento de la prevalencia de las enfermedades crónicas como el Alzheimer ha adquirido una importancia trascendental en los últimos años, por sus múltiples alteraciones cognitivas y de memoria y el gran impacto que supone en el ambiente familiar. La presente experiencia se llevó a cabo en un Servicio de Estancias Diurnas (SED) teniendo como objetivos: la estimulación de la memoria y los procesos cognitivos en ancianos con Alzheimer y la dinamización social de los destinatarios del servicio. La metodología empleada se caracterizó por ser activa, participativa y dinámica, empleando múltiples instrumentos para la evaluación inicial, de proceso y final. Las conclusiones que se derivan de esta experiencia resaltan la importancia y el carácter mediador que la Educación Social aporta para la intervención educativa con personas de la tercera edad, y en particular con aquellos afectados de Alzheimer. A través de actividades focalizadas en la estimulación cognitiva y de la memoria se puede lograr no sólo la mejora de sus capacidades, sino la promoción de un envejecimiento activo y saludable tan esencial con este colectivo de la sociedad.

Palabras claves: Personas mayores, estimulación de la memoria, Alzheimer, Educación Social.

Fecha de recepción: 28-05-2015.

Fecha de aceptación: 15-06-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. INTRODUCCIÓN

"El envejecimiento de la población es, ante todo y sobre todo, una historia del éxito de las políticas de salud pública, así como del desarrollo social y económico..."

Gro Harlem Brundtland (1999).

258

A lo largo del ciclo vital surgen cambios de diversa índole que afectan de manera gradual y universal a todas y cada una de las etapas del ser humano. Centrándonos en el tema que nos ocupa, el envejecimiento como última etapa del proceso vital, implica cambios irreversibles causados por afecciones o dolencias concretas que provocan desgastes, incapacidades y a veces enfermedades progresivas e incurables. Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el incremento de población anciana en España en la última década ha alcanzado los 4.318.077 entre las personas de 60 a 70 años, 3.525.807 de 71 a 80 años, 1.856.414 de 81 a 90 años, y 303.923 con más de 90 años (INE, 2009). Es por ello que una de las principales tareas para con este colectivo, gira necesariamente en torno a la educación para un envejecimiento activo y saludable. Un proceso que abarca la esfera física, intelectual y social (Rodríguez, 2009) y que no alude únicamente a las personas mayores, pues no es una cosa de viejos ni para los viejos (Mañós, 2008), sino de personas de cualquier generación con el objetivo de lograr el máximo bienestar a lo largo de la vida, participando en la sociedad de acuerdo a las necesidades, deseos y capacidades de cada individuo (Giró, 2006). En 2003, las Naciones Unidas reconocían el envejecimiento activo como un derecho basado en la participación, independencia, cuidados, autorrealización y dignidad de las personas de mayor edad. Por ende, la preparación para esta etapa se debe iniciar con anticipación requiriendo de una actuación socioeducativa ajustada a las particularidades de este colectivo, como la experiencia que aquí se presenta.

Desde esta perspectiva, la intervención en las personas mayores pretende fomentar la autonomía personal y la integración social, evitando el incremento del aislamiento sucesivo y la disminución de la dependencia familiar a través de la implementación de

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

nuevos roles sociales focalizados en la participación, cultural, social y educativa (Martín y Requejo, 2005). Cadafalch (2002) apunta además que solo desde esta perspectiva se les puede impulsar para que afronten los retos que la sociedad les plantea y demanda. Se trata por tanto de aportar un granito de arena en la consecución del envejecimiento activo como elemento distintivo de este periodo vital, creando un ambiente de aprendizaje bidireccional desde el ámbito de la educación no formal con personas mayores (Martín y Requejo, 2005). Esta bidireccionalidad debe partir del compromiso ético de que cualquier anciano es capaz de aprender, siendo parte esencial de los recursos de la comunidad desempeñando su doble tarea de educadores y educandos.

En este sentido, la tercera edad es uno de los ámbitos fundamentales de actuación de la Educación Social, cuyo cometido está dirigido a estimular sus capacidades desde diversas estrategias y metodologías. Amorós, Bartolomé, Sabariego y De Santos (2006) advierten que el Educador Social no sólo debe percibir este colectivo como un ámbito más de intervención, sino que es imprescindible planificar y diseñar actuaciones que partan de sus necesidades más actuales al tratarse de un colectivo con un gran potencial social y fuerza social emergente. Igualmente las actuaciones deben centrarse en intentar cambios a nivel intelectual que alienten la motivación y posibiliten su inclusión activa en la sociedad desde una perspectiva integral de la persona (Martín, 2008).

2. ALZHEIMER Y MEMORIA EN LA TERCERA EDAD

Según el informe elaborado por PwC (2013), en España existe una población entre 500.000 y 800.000 enfermos de Alzheimer, con 150.000 nuevos casos cada año. Con esta elevada prevalencia se prevee que en el año 2050 esta enfermedad afectará alrededor del millón y medio de españoles. Del mismo modo, resalta que el coste por paciente se sitúa entre los 27.000€ y 37.000€ anuales, aumentando a medida que evoluciona la enfermedad, llegando a triplicar en las etapas avanzadas en las que el paciente es totalmente dependiente.

Estrechamente unida al Alzheimer se encuentra la memoria, la cual permite a través de conexiones sinápticas entre neuronas retener experiencias pasadas. Ebbinghaus (1885, citado en Ruger y Bussenius, 1913) fue uno de los pioneros en el estudio experimental



de la memoria, quien se estudió a sí mismo para estudiar las características básicas de la misma entre las que se encuentran las curvas de aprendizaje y de olvido. Sin embargo, no será hasta la primera mitad del siglo XX cuando la memoria y sus procesos no constituyan un ámbito de investigación para los psicólogos experimentales conductistas.

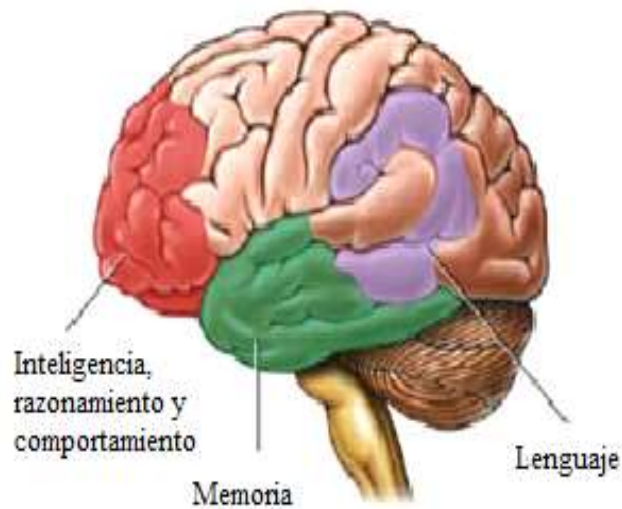


Figura 1. Áreas de afectación del Alzheimer

Fuente: <http://www.nucleusinc.com> (2005)

El deterioro de la memoria se debe a procesos neurodegenerativos que siguen un curso hacia una incapacidad progresiva y otros trastornos asociados al envejecimiento fisiológico del cerebro (Tienes, 2011), empezando por el hipocampo (Figura 1) y culminando por afectar a todo el córtex cerebral, y con ello a los tres tipos de memorias: inmediata, reciente y remota (Jódar et al., 2005).

La memoria inmediata es la primera afectada en el estadio I de la enfermedad generando dificultades en la vida cotidiana. La persona olvida citas, nombres de personas y objetos familiares, llamadas telefónicas, etc. A nivel conductual sufre de cambios bruscos de humor, tendencia al aislamiento y evitación de relaciones interpersonales.

En el estadio II, comienza a verse afectada la memoria reciente siendo capaz de recordar con más facilidad sucesos pasados que actuales y mostrando signos aparentes de desorientación incluso para actividades cotidianas (desvestirse para bañarse, elección de

la ropa...). Aparecen reacciones comportamentales a veces violentas o desproporcionadas a la causa que las provoca, miedos injustificados o deambulación. Se sufre de trastornos en la esfera apráxica que limitan la comunicación eficiente con la persona (Jódar et. al, 2005), volviéndose el lenguaje mucho más pobre y tendiendo a la repetición de frases o la formulación de vocablos sueltos.

El último se caracteriza por una alteración grave tanto de la memoria inmediata y reciente como de la remota, lo que supone una pérdida importante de información autobiográfica, acompañada de un trastorno atencional severo. Sin embargo, sí existe un aspecto que parece conservarse en esta fase, como es la memoria emocional.

De esta breve descripción se deduce el gran impacto que el Alzheimer supone tanto en el paciente que lo sufre como en el entorno familiar y social que le rodea, convirtiéndose en un problema social de primer orden, que requiere de respuestas inmediatas para dar cabida a la intervención con las familias y cuidadores (Álvarez, Navarro y Rodríguez, 2009). Aunque el impacto de la enfermedad depende de la fase en que se encuentre y quién sea la persona enferma, se requiere de una obligada reorganización de tareas y funciones de los distintos miembros, especialmente de los cuidadores directos (Pinto, Exeni y Peñaloza, 2007). Aunque a nivel general de las enfermedades pero contextualizable al tema que aquí nos ocupa, Navarro (2004) apunta las tres principales alteraciones que inciden directamente en el núcleo familiar:

- Alteraciones estructurales: afectan a los roles desempeñados hasta el momento y la reorganización de los mismos, distribución de la carga del cuidado y posible aislamiento social
- Alteraciones de proceso (o del ciclo vital): modificaciones en cuanto a cómo la familia responderá a los diversos estadios y exigencias derivadas de la enfermedad
- Alteraciones de la respuesta emocional y cognitiva: aparecen síntomas como el estrés, ansiedad, dudas, dificultades de afrontamiento (rechazo, aceptación, negación...), etc.

En definitiva, la intervención socioeducativa con personas que padecen Alzheimer debe centrarse en optimizar la calidad de vida tanto del enfermo como la de sus familiares.



En primer lugar, promoviendo el desarrollo personal y la estimulación cerebral con la finalidad de recuperar y mantener su rol social para poder afrontar la enfermedad con la mayor dignidad posible y en segundo, ofreciendo apoyo y estrategias educativas al cuidador/es principales que les permitan perfeccionar su esfuerzo y dedicación, al tiempo que descubrir sus aptitudes y habilidades para lograr afrontar la desaparición de la personalidad del enfermo y la posterior pérdida física.

3. NUESTRA EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN

3.1. Objetivos

La elección de la estimulación cognitiva de la memoria en personas afectadas de Alzheimer, parte no sólo por ser la principal demanda del Servicio de Estancias Diurnas (en adelante SED) en el que se iba a desarrollar la experiencia, sino del interés personal de los autores en contribuir desde la práctica de la Educación Social a la intervención socioeducativa sobre la memoria con personas de la tercera edad. Actualmente, la memoria se ha convertido en un elemento de gran interés a la que se le brindan multiplicidad de investigaciones por su importancia trascendental en este colectivo (Tiernes, 2011). De acuerdo a los objetivos propuestos, la experiencia de intervención se divide en dos grandes bloques o proyectos de actuación: “Programa de estimulación de la memoria” (sólo para ancianos con Alzheimer), y “Programa de dinamización” con todos los destinatarios del centro. En primer lugar se describen los objetivos generales y específicos de cada uno de los programas de intervención, para continuar con una breve descripción en donde se ubicó la experiencia educativa, su metodología y actividades realizadas.

Según la evaluación de necesidades previas de los destinatarios del SED, los objetivos generales y específicos que se delimitaron fueron:

a). Fomentar y trabajar la estimulación de la memoria en personas mayores con Alzheimer

- Ralentizar los efectos y el deterioro cognitivo de las personas mayores afectadas a través de la estimulación cognitiva continua
- Trabajar y estimular la memoria a medio, corto y largo plazo

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

- Promover el desarrollo, mantenimiento y fortalecimiento de destrezas, actitudes y habilidades que posibiliten el bienestar integral de la persona

b). Promover la dinamización social de los ancianos usuarios del SED

- Dinamizar la estancia diaria de los usuarios del centro a través de actividades socioeducativas encaminadas a la mejora de sus habilidades y relaciones interpersonales
- Mejorar la capacidad de comunicación de los usuarios en cuanto a la expresión de recuerdos, ideas y sentimientos

3.2. Ubicación del proyecto y establecimiento de necesidades de actuación

Nuestra intervención se desarrolló en un SED de la Comarca del Noroeste de la Región de Murcia durante los últimos meses del curso académico 2010/2011 coincidentes con el período de prácticas de la titulación de Educación Social. El centro contaba en aquellos momentos con una plantilla de ocho profesionales (actualmente 15): 1 trabajador social que cumplía la función de Director del Centro y coordinador de los proyectos y actividades, 5 auxiliares de enfermería especializados en cuidado geriátricos, 1 Logopeda y 1 Terapeuta Ocupacional.

Previo al diseño e inicio del programa de intervención, se realizó una visita a las instalaciones para conocer las necesidades existentes tanto de los usuarios con Alzheimer como del resto de ancianos que también participarían en las actividades del proyecto de dinamización (Tabla 1). Haciendo uso de la técnica de la entrevista semiestructurada con el director del SED, nos acercamos a la realidad y demandas de actuación, llegando a un acuerdo sobre las actuaciones a desarrollar, de forma específica, con los ancianos afectados de Alzheimer. También utilizamos la técnica del *brainstorming* con todo el colectivo de mayores para conocer sus intereses sobre posibles actividades y/o talleres a realizar. Las ideas obtenidas se utilizaron para el posterior diseño de la intervención.



Tabla 1. *Detección de necesidades de actuación socioeducativa en los usuarios del SED*

Necesidades de todo el colectivo	Necesidades del colectivo con Alzheimer
Mejorar las capacidades funcionales (motoras, cognitivas, etc.) de la persona mayor	<i>Ídem</i>
Disminuir, en la medida de lo posible, dificultades que presente el mayor en la realización y participación de las actividades propuestas	<i>Ídem</i>
Favorecer las relaciones interpersonales entre los propios ancianos para así mejorar su integración social y promover la autonomía personal	<i>Ídem</i>
Promover una mayor dinamización social de los ancianos respecto a su contexto para evitar ese “aislamiento” en la vida del pueblo de Cehegín.	<i>Ídem</i>
Animar a las familias a implicarse en las actividades del SED	Promover una relación directa de atención y apoyo a la familia para facilitar ese cuidado que el mayor necesita dentro y fuera del centro.
Favorecer las relaciones interpersonales entre los propios ancianos y con ello su integración social y autonomía personal.	<i>Ídem</i>
Desarrollar actividades de diversa índole (manipulación, visionado de películas, grupos de discusión, cognitivas –memoria, atención, percepción-, etc.)	Trabajar de forma específica con los enfermos de Alzheimer en la recuperación, estimulación y mantenimiento de la memoria
Ofrecer mayor protagonismo a los ancianos como personas portadoras de testimonios de vida	Ofrecer a los ancianos con Alzheimer la posibilidad de trabajar la memoria sobre su propia historia de vida a través del confección de un portafolio personalizado

Para el diseño final de los dos proyectos de trabajo, se priorizaron las necesidades consideradas más prioritarias, considerando también el factor tiempo de que se disponía para el desarrollo de la experiencia. Las familias fueron informadas invitándoles a participar en la recolección de materiales necesarios para una de las actividades que se exponen más adelante. Esta iniciativa de implicar a las familias parte de la realidad del agravante que supone el Alzheimer en el núcleo familiar (Moreno, 2008) y las demandas de los cuidadores de contar con apoyos externos que ayuden a reducir los síntomas de dicha enfermedad en la persona anciana.

3.3. Metodología e instrumentos

La experiencia de intervención socioeducativa parte de la filosofía de generar e implementar una metodología activa, participativa y dinámica para dar cabida a todos los integrantes del centro. Una metodología activa permite que las personas descubran sus propias necesidades durante el proceso de intervención, colaborando para ser



agentes de sus propios cambios (Malagón, 1995). Además se caracteriza por ser flexible, adaptada a las necesidades y dificultades e interactiva, para incrementar las probabilidades de que los ancianos reflexionen e interioricen nuevos conocimientos, actitudes y experiencias, logrando con ello mejoras perceptibles a nivel personal y social.

Tanto las características del propio proyecto como la metodología de trabajo propuesta, pretendían que los ancianos se convirtiesen en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje contextualizado al tiempo en que se encontraban en el SED, aunque con posibilidades de extrapolarlo a otras circunstancias. Todo esto parte de la idea que ya apuntara Cadafalch (2002) de insistir en la importancia de dar respuesta a las necesidades de las personas mayores a partir de su implicación en el diseño, ejecución y evaluación de las propuestas de trabajo, para sentirse copartícipes de los retos que les exige la sociedad actual.

En cuanto a los instrumentos de medida y seguimiento utilizados, como se ha apuntado previamente, en la evaluación inicial se hizo uso de la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión a través de la técnica del *brainstorming*. Para el desarrollo de la intervención con las personas con Alzheimer, se utilizaron dos registros de observación: uno semanal (Anexo I) para el seguimiento más riguroso con dos de los participantes, y otro registro de seguimiento quincenal para el resto de los destinatarios de este programa. Ambos instrumentos se cumplimentaban por los educadores una vez finalizadas las intervenciones. En cada registro se incluían aspectos específicos de acuerdo a las tareas realizadas, aparte de otros ítems comunes permitiendo con ello la comparativa de mejoras, mantenimiento o retrocesos observados.

Para el seguimiento de las actividades del programa de dinamización con todos los ancianos, se dispuso de fichas de seguimiento organizadas por semanas donde se incluían las actividades, objetivos alcanzados, dificultades encontradas u otras observaciones a considerar. En la Tabla 2 puede verse un ejemplo de ello. A ello se le sumaba, un diario de campo donde se incluían las anécdotas del día, posibles mejoras o adaptaciones para futuras actividades. De esta forma se permitían una retroalimentación continua que enriquecía la propia metodología y diseño de trabajo establecido.



Tabla 2. Ejemplo de ficha de seguimiento de las actividades del programa de dinamización

Semana:			
Módulo/Taller del recuerdo			
Actividades	Objetivos	Dificultades	Observaciones
“Recorrido oral por la historia de nuestro pueblo”	<ul style="list-style-type: none"> • Avivar la memoria pasado a través de la historia del pueblo, sus calles, lugares y personales emblemáticos • Generar intercambios comunicativos entre los usuarios • Relatar historias personales a través de la historia del pueblo 	Dificultades de tipo técnico a consecuencia de no contar con micrófono para facilitar que se pudiesen escuchar los testimonios y comentarios de todos	Para futuras actividades, disponer de medios técnicos (micrófono) por aquellos que presentaban deficiencias auditivas. Necesidad de repetir la actividad por la gran expectación y buen acogimiento de la misma
“Role playing”	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, de forma cómica, diversas maneras de afrontar y vivir la vejez • Reflexionar y compartir sobre las maneras de afrontar la vejez de cada persona 		Introducir más dinámicas similares a esta, en el día a día del centro para favorecer la reflexión positiva, activa y compartida de temas tan importantes como el aquí tratado

Por último, en la sesión formativa que se realizó con los profesionales del centro, se dispuso de un cuestionario de opinión para evaluación de la misma, donde se incluyeron ítems referidos a la ejecución, organización, materiales utilizados y aspectos a mejorar. Por último se incluyó una escala de valoración general siendo 1= Muy deficiente a 5= Muy positiva.

Con todos estos instrumentos, se logró realizar una evaluación inicial, de proceso y final que nos permitió adaptar, reorganizar, eliminar e incluir actividades y mejoras para dar mayor cobertura tanto a los ancianos como a los profesionales del SED. En general, se trataba de comprobar la adecuación y viabilidad del proyecto, consecución de los objetivos, adecuación de los recursos utilizados, nivel de participación, expectativas al inicio de las sesiones y grado de satisfacción tras la implementación de las actividades.

3.4. Descripción de la experiencia

Nuestra propuesta de actuación se estructuraba en módulos o talleres, los cuales a su vez se configuraban por un conjunto de actividades de índole manipulativa, cognitiva y de memoria, motricidad, etc. En el Anexo II y Anexo III se muestran algunos ejemplos.



a). Programa de estimulación de la memoria para ancianos con Alzheimer

- Módulo/Taller de la Memoria

Tras la revisión de la amplia bibliografía disponible en el SED, como de otros recursos, se diseñaron múltiples actividades para trabajar la estimulación de la memoria inmediata, reciente y remota. Dicha estimulación se realizaba a través de actividades que exigían de la comunicación oral, como también de redacción escrita e información visual y auditiva.

- Módulo/Taller de Atención y Percepción

Este módulo es complementario al anterior para incidir en la importancia de la atención y percepción para la adquisición y mantenimiento de la memoria. Se trabajaron actividades ligadas a la atención/percepción visual y auditiva durante dos/tres sesiones semanales. Un ejemplo de ello fue el visionado de películas de época tras las cuales se abría un tiempo con preguntas de atención, percepción y reflexión sobre la temática de la misma.

- Módulo/Taller del Recuerdo

La idea de realizar esta actividad parte de la necesidad de generar un feedback con este colectivo de ancianos como instrumento práctico para aumentar la efectividad de la comunicación y la escucha activa. Se trataba de trasladar el protagonismo a la persona mayor, de darle voz a su recuerdo como eje conductor, haciendo repaso memorístico de su vida, experiencias y aprendizajes. Con ello se inducía a la autocrítica, incrementando la motivación y la mejora de la autoestima.

Con esta idea se configuró la actividad principal de que consta este taller que denominamos “*Historia de Vida*”, en la que se trabajó con dos ancianos con Alzheimer en diferente grado de afectación, sobre la historia de su vida: infancia, adolescencia, juventud y adultez, implicando la memoria a largo, medio y corto plazo. De esta forma no sólo se trabajaba la memoria remota sino también la inmediata y reciente. Para el desarrollo de esta actividad, se delimita el intercambio a través de preguntas tipo



entrevista semiestructurada que ayuden a redirigir el discurso de la persona, a la vez que ofrece libertad en su discurso. Con ayuda de la familia, se hace un recopilatorio de imágenes del anciano que ayudan a apoyar el testimonio en las etapas mencionadas, logran como final un “libro de vida”.

b). Programa de dinamización

- Módulo/Taller del Recuerdo

Con todo el colectivo de ancianos pero en la línea de lo anterior, se dispone este taller que tiene como recurso principal el libro de Ortega (2004) en el que caminando a través de sus calles y personajes se hace un recorrido histórico de la localidad de Cehegín (ver actividad en la Tabla 2). Cada semana, se disponía de una sesión de una hora para la lectura y posterior comentario, abriendo un espacio donde compartir recuerdos, personajes, vínculos de amistad, experiencias, etc. Cabe señalar el gran éxito de esta actividad siendo además de entre las más demandadas.

- Módulo/Taller de Musicoterapia

La música oferta múltiples y variadas formas de intervención con las personas mayores, desde la evocación de recuerdos pasados y sentimientos que activan su mente y memoria, a convertirse en un elemento óptimo para trabajar la motricidad y generar diversión. A partir de actividades focalizadas en temáticas concretas como el Día de la Madre, se trabajó las emociones que suscitaban las canciones clásicas dirigidas a las madres, a partir de sentido y significado de sus letras y melodías.

- Módulo/Taller de Dinamización Social

Como alternativa a las dinámicas que el propio centro desarrollaba, se plantearon diversas actividades alcanzables para todos los ancianos como salidas y excursiones, role-playing, gymkhanas y encuentros intergeneracionales. Por otro lado, nuestra actuación también incluyó a los propios trabajadores del centro ante su demanda de conocer mejor la enfermedad de Alzheimer y pautas de actuación con este colectivo concreto. Ante esta necesidad, se diseñó e implementó una sesión formativa



desarrollada de forma intensiva durante una jornada de tarde. En ésta se presentaron conceptos básicos sobre la enfermedad, características y pautas de actuación, entre otros aspectos. Se concluyó con la lectura de testimonios de cuidadores para incitar a la reflexión, dudas y/o preguntas y la cumplimentación de un cuestionario de evaluación de la actividad.

Como puede comprobarse, esta intervención práctica desde Educación Social pretendía dar respuesta socioeducativa de modo dinámico y participativo a todo un colectivo de integrantes de un SED, con especial interés a los ancianos con enfermedad de Alzheimer para los que el soporte diario es vital.

4. CONCLUSIONES

La enfermedad de Alzheimer afecta cada vez a mayor número de ancianos en nuestro país, produciéndose en muchas familias un desaliento generalizado por los síntomas que la caracterizan y el deterioro que provoca en la persona y su entorno más cercano (Moreno, 2008). Existe multiplicidad de recursos bibliográficos, incluso formación especializada dirigida a cuidadores y familiares que tratan de ser una pequeña esperanza en el camino del olvido progresivo de esta enfermedad. Incluso las formas de comunicación se ven distorsionadas, siendo necesario adaptarlas a las diversas etapas de afectación. Algunos consejos pueden ser: mostrarse tranquilos y hablarles de forma suave y relajada, evitar situaciones que les confundan, hacerles las tareas sencillas pero evitando a su vez generarles más dependencia, no dar explicaciones largas sino instrucciones claras y sencillas, darles tiempo para contestar ayudando en su discurso con pequeñas preguntas, etc. Por estas y otras situaciones que afectan al colectivo de la tercera edad, desde instancias específicas y el trabajo concreto con este colectivo como el que aquí hemos presentado, la Educación Social supone una herramienta útil para el desarrollo de la atención y la estimulación cognitiva (Tiernes, 2011) tan relevantes para hacer frente a los síntomas del Alzheimer. Según la clasificación de Martín y Requejo (2005), los centros de día son uno de los recursos idóneos para ampliar los niveles de cultura y educación de las personas mayores desde su atención cultural y educativa. Por ello, ofertar actuaciones, como la aquí descrita, pueden favorecer a que la estancia en estos servicios sea más productiva, agradable, de disfrute y constante aprendizaje.



Del mismo modo, consideramos que la formación especializada de profesionales en el ámbito gerontológico es fundamental para el desarrollo eficiente de su labor. Para ello, esta formación de profesionales debería incluir aspectos tanto de carácter general como específicos asociados a enfermedades y situaciones concretas. La primera podría abarcar conceptos generales como: envejecimiento activo, dependencia epidemiología, asociaciones y recursos, etc. Respecto a la formación específica, cubriría aspectos como los referidos por ejemplo a la enfermedad de Alzheimer, con la finalidad de dotar a los profesionales de conocimientos y aptitudes necesarias para desarrollar programas de intervención socioeducativos dentro del campo de la gerontología. A ello se podría incluir la necesidad de contar con la actuación y/o asesoramiento de un educador social que dé respuesta a las necesidades de índole más educativa y personal de este colectivo concreto.

La evaluación de esta experiencia ha sido altamente satisfactoria y gratificante tanto a nivel personal y profesional de los autores y profesionales del SED, como para todos los destinatarios del centro, según sus propios testimonios. Ello se vivenció en la última de las actividades realizadas que consistió en un homenaje a todos los mayores presentes y aquellos otros que dejaron un hueco imborrable en el transcurso de esta experiencia.

Igualmente cabe destacar los aspectos negativos y/o dificultades encontradas a lo largo del proceso. En primer lugar, la no implementación de algunas de las actividades planificadas, sobre todo las referidas a las salidas y excursiones ligadas a condiciones meteorológicas y falta de recursos materiales. También la dificultad ligada a la propia adaptación continua de las actividades, sobre todo las trabajadas con los ancianos con Alzheimer, aunque a su vez nos permitió aprender la importancia de ofertar actuaciones cercanas a sus características y limitaciones para conseguir un logro mutuo y compartido.

En conclusión, esta experiencia presentada es una de las múltiples formas en que la Educación Social puede materializarse con el colectivo de la tercera edad a través de actividades y talleres que partan de una metodología activa, participativa, flexible. Desde este contexto concreto, el educador debe convertirse en un mediador (Cadafalch, 2002) entre las realidades de intervención socioeducativa y las experiencias de vida de



las personas mayores, partiendo de la idea de que el bienestar de estas personas, y sobre todo las que presentan demencia tipo Alzheimer, resulta de la calidad de la relación que mantienen con quien les rodea (Brooker, 2006). Aunque para ello, no solo basta con dar respuesta a sus demandas, sino también la necesidad de contar con equipos multidisciplinares y personas comprometidas que configuren actuaciones desde la cercanía y la generosidad que las personas de la tercera edad merecen.

REFERENCIAS

- Amorós, P., Bartolomé, M., Sabariego, M. y De Santos, J. (2006). *Construyendo el futuro. Las personas mayores: Una fuerza social emergente*. Madrid: Alianza.
- Álvarez, O., Navarro, C., y Rodríguez, V. L. (2009). *Atención integral a las personas con Alzheimer y a sus familias. Guía práctica de las actividades y los talleres que se realizan en la Unidad de Estancias Diurnas "San Ramón"*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Blakemore, D. (1998). La organización del discurso. En F. J. Newmeyer (Ed.), *Panorama de la lingüística moderna de la universidad de Cambridge*, 275-298. Madrid: Visor.
- Brooker, D. (2006). Dementia Care Mapping. Visión general y revisión de la bibliografía de investigación. *Alzheimer, Realidades e Investigación en Demencia*, 33, 4-11.
- Cadafalch, M. (2002). Programa de intervención estimulativa para enfermos de Alzheimer en el entorno familiar. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 22, 84-91.
- Giró, J. (2006). El envejecimiento activo en la sociedad Española. En J. Giró (Coord.), *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo*, 15-36. Logroño: Universidad de la Rioja
- Instituto Nacional de Estadística (2009). *Padrón Municipal*. Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda.
- Jódar, M., Barroso, J., Brun, C., Dorado, M., García, A., Martín, P., y Nieto, A. (2005). *Trastornos del lenguaje y la memoria*. Barcelona: Editorial UOC.
- Malagón, J. L. (1995). La intervención del educador social en los servicios sociales comunitarios en relación con la tercera edad. *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, 12, 69-82.
- Mañós, Q. (2008). Educación y Personas Mayores: De los antecedentes a los retos de la intervención. *Revista de Educación Social, RES* 8. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/res/?b=11&c=98&n=317>



- Martín, A. V., y Requejo, A. (2005). Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores. *Revista de Educación*, 338, 45-66.
- Martín, V. M. (2008). Posibilidades de desarrollo socioeducativo de personas mayores. *Revista de Educación Social, RES*, 8. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/res/?b=11&c=98&n=301>
- Moreno, A. (2008). Repercusión de la enfermedad de Alzheimer en el núcleo familiar. *Revista Psicología Científica*, 10 (26).
- Naciones Unidas. (2003). *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro, J. (2004). *Enfermedad y familia. Manual de intervención psicosocial*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, F. (2004). *Cehegín. La otra historia* (2ª Edición). Cehegín: Ayuntamiento de Cehegín.
- Pinto, B., Exeni, S., y Peñaloza, K. (2007). Factores biopsicosociales en la demencia tipo Alzheimer. *Ajayu*, 5 (2), 244-282.
- PwC (2012). *Estado del arte de la enfermedad de Alzheimer en España*. España: Fundación de PwC.
- Rodríguez, E. (2009). Envejecimiento activo. *Agathos Atención sociosanitaria y bienestar*. [HYPERLINK "http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6599"](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6599) *ienestar*, 9(4), 42-49.
- Ruger, H. A. y Bussenius, C. E. (1913). *Memory: A contribution to experimental Psychology por Hermann Ebbinghaus*. New York: Teachers College (Columbia University). Recuperado de <https://archive.org/stream/memorycontributi00ebbiuoft#page/n5/mode/2up>.
- Tiernes, C. (2011). El trabajo social y la educación social como pilares básicos para la atención y estimulación cognitiva de nuestras personas mayores. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 47-6.

Para contactar:

Mohamed Chamseddine Habib Allah, mohamed.c.h@um.es

Ana M. Giménez Gualdo, am.gimenez@um.es



Anexo I.*Registro de observación semanal para los ancianos con Alzheimer*

Paciente: _____ Semana _____ de intervención

Responsable: _____

A cumplimentar atendiendo a la siguiente escala de graduación:

I= Incapacidad (Muy difícil en su cumplimiento)

G=Grave (Difícil en su cumplimiento)

M= Moderado (Dificultad moderada)

D=Discreto (Dificultad baja)

N= Normal (Ejecución exitosa)

Elemento de observación	Observaciones	I	G	M	D	N
Capacidad de habla y de expresión (acorde con el objetivo de la tarea)						
Orientación en persona						
Orientación en el espacio						
Adaptación al tiempo de ejecución de la tarea						
Repetición de palabras						
Repetición de frases						
Evocación de objetos e imágenes						
Formulación de respuestas						
Comprensión del lenguaje						
Atención/escucha al profesional						
Interés en la ejecución de la tarea						
Mantenimiento de la atención en la tarea						
Comprensión de la lectura						
Manipulación de objetos						
Reconocimiento visual						
Reconocimiento auditivo						
Memoria verbal						
Memoria auditiva						
Tareas de cálculo matemático						
Abstracción de número y/o frases						
Velocidad psicomotora						

Análisis de la evolución del sujeto:

Aspectos en que ha mejorado: _____

Aspectos en que ha retrocedido: _____

Aspectos en que se ha mantenido constante: _____



Anexo II.

Ejemplo de actividades desarrolladas con las personas con Alzheimer

MÓDULO-TALLER DE MEMORIA			
Actividad	Desarrollo	Recursos	Tiempo
“Cuéntame”	Trata de que cada anciano cuente de manera libre y espontánea algún acontecimiento personal que recuerde, preferentemente positivo, para compararlo con otras aportaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas y sillas Espaciales: un aula 	20 minutos
“Fotografías de personas significativas”	Presentada la fotografía, se le pedirá al anciano que se reconozca y se describa tanto a él/ella como al resto de personas de la foto, junto a otros detalles que aparezcan (momento en que se tomó...).	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, fotografías Espaciales: un aula 	15/20 minutos
“Hagamos listas de cosas”	Consiste en pedirle al anciano que nos diga todos los nombres que se le ocurran acerca de un determinado grupo o categoría.	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, ficha de la actividad Espaciales: un aula 	15 minutos
MÓDULO-TALLER ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN			
“Mantengamos la atención”	Haciendo uso de fotografías y fichas varias con objetos, se trata de que la persona identifique y señale a petición del educador el elemento que se le pide. La complejidad va aumentando de acuerdo a las destrezas de la persona	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, ficha de la actividad Espaciales: un aula 	15 minutos
“Emparejamiento de figuras”	Tras reconocer los objetos que aparecen en las figuras, se le pide a la persona que empareje volteando las cartas las parejas. Se va aumentando el número de parejas según las capacidades del sujeto	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, cartas de parejas Espaciales: un aula 	15 minutos
“Árbol genealógico”	Una vez explicado en qué consiste un árbol genealógico y disponiendo un dibujo para ello, a modo de conversación, cada anciano tendrá que completar el árbol genealógico de su familia con los nombres y relaciones entre ellos	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, esquema base del árbol Espaciales: un aula 	30 minutos



Anexo III.

Ejemplo de actividades desarrolladas con todos los usuarios del SED

MÓDULO-TALLER ATENCIÓN Y PERCEPCIÓN			
Película "Cocoon"	Esta película versa sobre el envejecimiento activo y la importancia de la eterna juventud. Tras su visionado, se abre un grupo de discusión sobre la temática, animando a los ancianos a participar de sus opiniones	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: televisión/pantalla, DVD, altavoces, película Espaciales: aula de relax con sillones 	2 horas
"Refranes adivinanzas" y	Se hace un recorrido por refranes, frases hechas y adivinanzas populares. La mayor parte de muestran incompletas para con el propio discurso ser completadas. Otras se suman al repertorio presentado discutiendo sobre su significado y aplicación a la vida.	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: libros/documentos con adivinanzas, refranes y frases hechas Espaciales: un aula 	20 minutos
"Relato colectivo"	Se presenta un cuento o novela clásica sobre el que de forma colectiva deben inventar un final diferente de acuerdo a los protagonistas de la misma	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: cuento, mesas y sillas Espaciales: un aula 	
MÓDULO-TALLER DE DINAMICACIÓN			
"Flores de papel"	Con motivo del día de la madre se dispone esta manualidad con papel de seda en el que los ancianos, con ayuda de los educadores, diseñarán una flor de papel dedicada a sus madres que conformarán un ramo final con todas las aportaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales y resto de trabajadores del SED Materiales: mesas, sillas, tijeras, papel de seda de colores, alambre, pegamento Espaciales: un aula 	1 hora
"Gymkhana"	Con multitud de actividades varias tanto de movimiento, como cognitivas y de habilidad, se dispone un circuito que deberán de superar tanto de forma individual como en grupos para obtener un pequeño detalle para los campeones	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales y resto de trabajadores del SED Materiales: mesas, sillas, juegos variados, música, fichas para las actividades cognitivas, etc. Espaciales: patio y/o aula amplia 	1h y 30 minutos
"Lo que te caracteriza"	Cada usuario elige un dibujo que caracterice a otra persona y lo explica, describiendo su personalidad y características. A continuación se debate y se pintan los dibujos, conformando una gran pancarta a modo de decoración para el centro	<ul style="list-style-type: none"> Humanos: 2 Educadores sociales Materiales: mesas, sillas, dibujos, rotuladores, pegamento y cartulina Espaciales: un aula 	1 hora



ACOGIMIENTO RESIDENCIAL DE MENORES. REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN AUTONÓMICA VALENCIANA

M^a Teresa Rué Pérez. *Educadora Social.*

276

Resumen

En el presente trabajo se lleva a cabo una revisión de la legislación autonómica valenciana en relación a la protección de menores en situación de desamparo, quienes son derivados a centros de acogimiento residencial. En primer lugar se clarifican los conceptos de situación de riesgo y situación de desamparo, y se establece una clasificación de los tipos de centros de protección, tal y como se indica en la legislación. A continuación se hace referencia a las diferentes normativas legales cuyo contenido versa sobre el funcionamiento y organización de los centros de acogida, las metodologías de intervención socioeducativa y la formación de los educadores y educadoras sociales que trabajan en este ámbito.

Palabras clave: *Acogimiento residencial, menores, medidas de protección, educador/a social, intervención socioeducativa, situación de desamparo.*

Fecha de recepción: 27-01-2015.

Fecha de aceptación: 15-07-2015.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

1. INTRODUCCIÓN.

El ser humano como ser social que es desde que nace, tiene la necesidad de buscar contacto con los otros y vincularse afectivamente para lograr en primer lugar la supervivencia, y después para obtener un buen desarrollo y bienestar físico y psíquico a lo largo de la vida. Y tal y como indica López, (2008) el principal contexto socializador de una persona es la familia. Es por ello, que ésta es un agente fundamental para el desarrollo humano, así como otros contextos de socialización, como la escuela, el grupo de iguales o la comunidad.

Por otro lado, la familia nuclear como institución social básica, tiene la función de satisfacer las necesidades básicas del niño como ser dependiente, al mismo tiempo que tiene la responsabilidad de protegerle, creando un contexto adecuado de convivencia. Minuchin (1998), indica que como causa de esa convivencia, se desarrollan patrones de interacción que darán lugar a la funcionalidad o disfuncionalidad de la propia familia.

Pero en ocasiones, y por diversas razones y circunstancias, primeramente la familia y después, el entorno en el que el menor se desarrolla, se convierten más bien en obstáculos y barreras que impedirán un adecuado desarrollo. Es aquí donde los recursos de las diferentes administraciones encargadas de la protección de los menores entran en acción. Teniendo como premisa, que el menor debe permanecer siempre que sea posible con su familia de origen y en contacto con su entorno sociocultural, con el fin de evitar males mayores y en situaciones de riesgo grave o desamparo, es necesaria la adopción de medidas de protección, debiendo en ocasiones separar al menor de su familia durante el tiempo imprescindible, hasta que su situación familiar se recomponga, y siempre que no se puedan emplear otros recursos más efectivos (Ocón, 2000).

En nuestro país tres son los recursos de protección que se emplean cuando se produce una situación de desamparo: el acogimiento familiar, el acogimiento residencial y la adopción. El acogimiento familiar se trata de la medida más aceptada y recomendada entre los profesionales, dado que el menor se mantiene dentro un ambiente familiar, y en la mayoría de ocasiones, se trata de la familia extensa. El acogimiento residencial, a pesar de las grandes críticas que sigue recibiendo, es el recurso más empleado. La



adopción en cambio es más habitual en casos de niños muy pequeños, pero disminuye conforme el menor se acerca a la adolescencia.

En España, los últimos datos recogidos en relación a medidas de protección a la infancia y adolescencia, pertenecientes a los años 2011 (INE) y 2012 (Observatorio de la Infancia), muestran la realidad por la que tienen que pasar muchos menores y sus familias, para los que todavía muchos el acogimiento residencial es su única alternativa.

Tabla 1: Estadística básica medidas de protección nacional y Comunidad Valenciana, años 2011 y 2012.

ALTAS DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL		
Año	2011	2012
Total nacional	8405	8311
Comunidad Valenciana	915	977

ALTAS DE ACOGIMIENTO FAMILIAR		
Año	2011	2012
Total nacional	1770	2298
Comunidad Valenciana	359	408

ADOPCIÓN NACIONAL		
Año	2011	2012
Total nacional	775	823
Comunidad Valenciana	101	91

Fuente: elaboración propia.

Así, la protección de la infancia y la adolescencia se presenta como un sector de gran complejidad, en el que los profesionales tienen una responsabilidad muy importante en el proceso educativo y de inserción de los menores, debiendo hacer frente a problemas socioeducativos que requieren de una intervención eficaz y adecuada a las características de los niños. Es por ello, que la organización interna de los centros y los



criterios metodológicos deben estar planificados y protocolizados, así como la formación y la experiencia de los educadores debe ser un requisito fundamental.

De esta necesaria e imprescindible organización de los centros de acogida de menores, de la planificación y protocolización de la intervención socioeducativa, y la formación de los educadores y educadoras sociales que trabajan en este ámbito, se desprende la importancia del conocimiento exhaustivo de la legislación que hace referencia al respecto, tanto a nivel internacional, nacional y autonómico.

Por tanto, aquí cabe mencionar la importancia del ordenamiento jurídico en cuanto al reconocimiento de los derechos de los niños, y que desde el ámbito internacional, la Convención de los Derechos del Niño,¹ aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989, orienta al resto de legislaciones nacionales y autonómicas. Esta Convención indicando en su preámbulo que los niños *“deben recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad”*, y *“[...] deben crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”*, también recoge un conjunto de derechos y libertades, que deben ser garantizados por los Estados, como son: el derecho a expresar su opinión libremente; derecho a la libertad de expresión; derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y religión; derecho a la educación, entre otros.

Entre los artículos de dicha Convención, merecen ser resaltados dos de ellos que se relacionan con el tema a tratar en este trabajo. Así el Artículo 9, indica que cuando las autoridades competentes lo determinen y de conformidad con la ley, será necesaria la separación de un menor del núcleo familiar, *“en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres [...]”*. Por otro lado, el Artículo 20, en su apartado 1, señala *“el derecho a la protección y asistencia del Estado”* cuando los menores estén privados de su medio familiar. Y en el apartado 3, se hace referencia a que los Estados deben garantizar entre otros cuidados, *“la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores [...]”*.

1 Ratificada por España el 30 de Noviembre de 1990.



Sin duda alguna, no podemos olvidar la consideración fundamental “del interés superior del niño” a partir de la que girará cualquier actuación en torno al menor, y que se menciona por primera vez en el Principio 2 de la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, se consolidará en la Convención de 1989, en su artículo 3.1.; y queda perfectamente reflejada en la legislación española en materia de menores.

En cuanto a la Constitución Española de 1978, en el Título 1 “De los Derechos y Deberes fundamentales”, se hace referencia al menor como sujeto de derechos. En su artículo 39.2, se indica la garantía por parte de los poderes públicos en cuanto a protección integral de los menores. Del mismo modo, se hace referencia a la obligatoriedad de los padres de asistir a sus hijos (39.3); y se asegura la protección de los menores prevista en los acuerdos internacionales por parte del Estado (39.4).

Dentro de la legislación estatal española, existen también disposiciones que garantizan los derechos de los niños y niñas, tanto desde el punto de vista protector como desde una perspectiva reeducativa. Así se hace referencia en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, a la protección del menor por los poderes públicos “*mediante la prevención y reparación de situaciones de riesgo, con el establecimiento de los servicios adecuados para tal fin, el ejercicio de la guarda, y en los casos de desamparo, la asunción de la tutela por ministerio de la Ley*” (artículo 12.1). Del mismo modo, la ley garantiza que la entidad pública competente en materia de menores, deberá actuar para disminuir la dificultad social de un menor en situación de riesgo, y cuando éste se encuentre en situación de desamparo, asumirá la guarda y/o tutela del mismo, mediante el acogimiento familiar o acogimiento residencial, procurando que sea durante el menor tiempo posible, salvo que convenga al interés del menor. (Artículos 17, 18, 19, 20 y 21).

Cabe indicar que la protección de menores en nuestro país, concierne a las comunidades autónomas, por lo que son ellas las que tienen la capacidad de legislar en relación a la protección de menores, y las que poseen la responsabilidad de aplicar aquellas medidas impuestas por los Juzgados de Menores cuando se incurra en falta o delito tipificado dentro del Código Penal.



La Comunidad Valenciana fue una de las primeras Comunidades Autónomas que reguló la protección social del menor con la Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Infancia, cuando fueron transferidas las competencias en este ámbito, a partir de la modificación de determinados artículos del Código Civil en la Ley 21/1987, de 11 de noviembre.

A partir de ese momento, y siguiendo las nuevas orientaciones metodológicas sobre la protección de la infancia y la adolescencia, se han ido elaborando nuevas normativas con el objetivo de adaptarse a las circunstancias y necesidades sociales; y por otro lado, actualizarse con respecto a los cambios introducidos por la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor y a las reformas normativas del Convenio relativo a la Protección del Niño realizado en La Haya el 29 de Mayo de 1993.

En el presente trabajo se lleva a cabo una revisión de la legislación autonómica valenciana que establece una relación clara con la protección de menores en acogimiento residencial, el funcionamiento y organización de los centros, la intervención socioeducativa y la formación de los educadores y educadoras sociales que trabajan en los mismos.

2. CONCEPTUALIZACIÓN.

2.1 Situación de riesgo y situación de desamparo.

Teniendo en cuenta que el acogimiento residencial como recurso y medida de protección se origina a partir de la situación de desamparo declarada por el órgano competente en materia de menores de cada ámbito provincial, es necesaria la definición de conceptos a partir de la legislación vigente con el fin de que queden claras las diferencias entre ambas circunstancias.

La Ley 12/2008 de 3 de julio, de Protección integral de la infancia y la adolescencia, de la Comunidad Valenciana, considerando a los menores como sujetos de derecho, presenta la “Carta de Derechos del Menor” garantizando su bienestar, y al igual que otras disposiciones legales, destaca de entre todos los principios, la primacía del interés superior del menor. También tiene por objeto, establecer recursos y procedimientos para la protección social y jurídica del menor en situación de riesgo o desamparo.



Así el artículo 83 de esta Ley, hace referencia a la obligación de comunicar a las autoridades una situación de riesgo o desamparo de un menor, a cualquier persona que tenga conocimiento de ello. Según esta ley, en su artículo 93, y coincidiendo con la Ley Orgánica 1/96 de 15 de Enero, de Protección Jurídica del menor en su Disposición Final Quinta, se especifica el concepto de situación de riesgo y situación de desamparo en un menor.

La situación de riesgo es

“aquella en la que, a causa de circunstancias personales o familiares del menor, o por influencia de su entorno, se ve perjudicado su desarrollo personal o social de forma que, sin alcanzar la entidad, intensidad o persistencia que fundamentarían la declaración de desamparo y la asunción por la Generalitat de la tutela por ministerio de la ley, sea precisa la intervención de las Administraciones competentes, a través de los distintos servicios de apoyo a la familia y al menor”.

Son situaciones de riesgo según el Decreto 93/2001, de 22 de Mayo, del Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor, las siguientes:

-La negligencia esporádica o leve, ya sea física, psíquica o educativa del menor por parte de sus padres, tutores o guardadores.

-El empleo del abuso físico o emocional hacia el menor, sin existencia de episodios graves de maltrato, o cronicidad en la violencia.

-Situaciones perjudiciales para el desarrollo físico, psíquico y emocional, en las que el menor tiene una adecuada relación con algún miembro de la familia, edad o estatus físico, cognitivo o emocional, que reduce su vulnerabilidad.

-Situaciones de precariedad y dificultad; dificultades parentales y relacionales potencialmente perjudiciales para el menor, en las que se cuenta con la colaboración de los padres, tutores o guardadores para su eliminación, pudiéndose emplear recursos comunitarios para que el menor siga integrado en la familia.

-Cualquier otra situación en la que se produzca un perjuicio al menor, pero su gravedad es inferior al daño que podría sufrir si se asumiera la tutela por Ministerio de la Ley.



Los principios de actuación que marca la ley, se basan en procurar atender las necesidades del menor por parte de las Entidades Locales y la Administración Autonómica, contando con la colaboración voluntaria de los padres o tutores, con el objetivo de integrar y mantener al menor en su entorno familiar, disminuyendo los factores de riesgo que puedan existir. Para la intervención se emplearán medidas de apoyo familiar, como son la intervención técnica, las prestaciones económicas, y/o programas o servicios de ámbito local. Es importante también indicar, que serán los Servicios Sociales de Base, quienes se encarguen de la detección, valoración y declaración de una situación de riesgo (art. 96).

Por otro lado, los padres o tutores tienen la obligación de colaborar activamente en el plan de intervención familiar (art. 94-97).

La situación de desamparo será aquella que *“se produce de hecho como consecuencia del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las Leyes para la guarda de menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”* (art. 99).

Son situaciones de desamparo según el artículo 24 del Decreto 93/2001, reelaborado en el Decreto 28/2009:

- La negligencia sistemática o grave, ya sea física, psíquica o educativa del menor por parte de sus padres, tutores o guardadores.
- El empleo del abuso físico o emocional hacia el menor, con episodios graves de maltrato o cronicidad en la violencia.
- Situaciones perjudiciales para el desarrollo físico, psíquico y emocional, de las que el menor no se puede autoproteger.
- Situaciones de precariedad y dificultad; dificultades parentales y relacionales potencialmente perjudiciales para el menor, en las que no se cuenta con la colaboración de los padres, tutores o guardadores para su eliminación, y tampoco se puede emplear otro recurso para que el menor siga integrado en la familia.



-Cualquier otra situación en la que se produzca un perjuicio grave al menor, y que se requiera para su protección, la separación del núcleo familiar.

Cuando se produce una situación de desamparo, la Generalitat asume la tutela y protección del menor por Ministerio de la Ley, suspendiéndose así la patria potestad o tutela ordinaria de los padres. El procedimiento a seguir cuando se declara la situación de desamparo (Ley 12/2008, art. 100), parte de los Servicios Territoriales del órgano competente en materia de protección de menores, quienes deben verificar la situación detectada o denunciada y adoptar las medidas necesarias para garantizar al menor la protección adecuada.

Durante el procedimiento se podrán solicitar cuantos informes sean necesarios para la recogida de información con el objeto de completar el expediente, así como se dará audiencia a los padres, tutores o guardadores del menor, quienes podrán presentar alegaciones. Cuando el menor sea mayor de 12 años o se presuma el suficiente juicio, deberá ser escuchado y evaluado mediante informes psicológicos. Una vez, se ha completado la instrucción, el expediente será trasladado a la comisión técnica competente que deberá formular una resolución, determinando la declaración de desamparo y las medidas de protección. En dicha resolución, se indicará la asunción de tutela y la forma de ejercicio de la guarda. La resolución de la declaración de desamparo, debe ser notificada a los padres, tutores o guardadores, en un plazo de 48 horas, informando de las causas por las que se produce la intervención de la Administración y de los efectos de la misma.

El artículo 101, hace referencia al procedimiento de urgencia cuando exista peligro para la integridad física o psíquica de un menor. En ese caso, no será imprescindible completar la instrucción del procedimiento anteriormente descrita, sino que los Servicios Territoriales del órgano competente de la Generalitat, procederán de manera inmediata para declarar la situación de desamparo, asumiendo la tutela del menor y adoptando las medidas necesarias para la protección.



Cabe indicar también que existe la posibilidad de que no se produzca la tutela por Ministerio de la Ley, sino que se lleve a cabo la tutela ordinaria cuando existan personas relacionadas con el menor que puedan asumirla (art. 104).

En cuanto a la asunción de la guarda por la Generalitat, (art. 108), se llevará a cabo mediante acogimiento familiar o acogimiento residencial, ejercido este último por el director del centro.

2.2 Centros de protección de menores.

Como se ha indicado en el apartado anterior, cuando se declara a un menor en situación de desamparo, y la Generalitat asume su tutela, una de las formas de guarda podrá ser el acogimiento residencial en un centro de menores como medida de protección.

Según la Orden 19 Junio de 2003, los centros de protección de menores son

“aquellos destinados a acoger, atender y educar, con carácter temporal, a los niños y adolescentes que necesiten una atención especializada por encontrarse en una situación de desprotección social en los términos establecidos en la legislación civil vigente” (art. 8).

Los centros de protección de menores, se clasifican en centros de atención residencial y centros de atención diurna. Los centros de atención residencial son *“aquellos centros abiertos destinados a acoger a menores de edad en situación de guarda y/o tutela, prestando servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral”* (art. 11).

Los centros de atención residencial se clasifican en:

- a) Centros de recepción.
- b) Centros de acogida.
- c) Hogares funcionales.
- d) Centros de emancipación.



Los centros de atención diurna o centros de día de menores, son “*aquellos destinados a atender a menores y adolescentes, durante el día, prestando servicios complementarios de soporte y apoyo familiar, contribuyendo a paliar sus carencias y mejorar su proceso de integración social, familiar y laboral*” (art. 12).

Los centros de atención diurna se clasifican en: centros de día de apoyo convivencial y educativo, y, centros de día de inserción sociolaboral.

2.3 Acogimiento residencial.

Entre los recursos residenciales, nos centraremos en los centros de acogida, objeto de este trabajo. Así el artículo 18 de la Orden 19 de Junio de 2003, los define como,

“... establecimientos abiertos de atención integral y carácter educativo para niños y adolescentes en situación de guarda y/o tutela, que se encuentren privados de un ambiente familiar idóneo, cuyo periodo de estancia será el que determine la resolución administrativa de la que derive su ingreso”.

Dentro del concepto de centro de acogida, se engloban tanto las residencias, pisos, viviendas u hogares, que acojan a menores de edad.

Es importante recalcar que la estancia del menor en uno de estos centros de acogida es temporal, no pudiendo ser el periodo mayor de dos años, salvo mayor interés para el menor, en cuyo caso se deberá buscar otro recurso más apropiado. Así, cada 6 meses, el órgano competente en materia de menores, deberá revisar la medida o medidas adoptadas.

Según el artículo 109 de la Ley 12/2008, de Protección de la Infancia y la Adolescencia, el acogimiento residencial es “*una medida de protección que consiste en la prestación de servicios de alojamiento, manutención, apoyo educativo y atención integral del menor en un centro de carácter residencial*”. Esta medida a través de la cual se ejerce la guarda, será acordada cuando éste sea el recurso más adecuado en interés del menor, teniendo en cuenta siempre que será preferible el acogimiento familiar.

Según la ley, el menor debe ser acogido en el centro que se encuentre más próximo a su entorno familiar, siendo éste el más adecuado según sus necesidades. Se deberá procurar

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

que el menor se inserte dentro de los sistemas educativo, sanitario, laboral, y otros servicios públicos, de carácter ordinario.

El artículo 111, indica que el acogimiento residencial se realizará en los centros que formen parte de la red pública, siendo éstos los de titularidad pública, y los financiados por la Generalitat, sean de titularidad pública o privada.

En la Orden de 17 de Enero de 2008, se expresa que los centros de acogimiento residencial tienen la finalidad esencial de

“prestar la atención y protección necesarias que posibiliten su integridad y correcto desarrollo, así como la formación necesarias para potenciar el proceso individual del menor, a fin de que éste supere sus dificultades personales, sociales y familiares, y recupere los recursos personales de relación consigo mismo, con sus grupos de especialización y con la comunidad”.

Así, las **funciones** se llevarán a cabo según la edad, necesidades y desarrollo evolutivo de los menores, teniendo en cuenta las necesidades relacionadas con los cuidados básicos; la inteligencia cognitiva; la inteligencia emocional; los recursos instrumentales para cada etapa del ciclo vital; el desarrollo físico; las necesidades derivadas del motivo por el que el menor ha sido acogido y las derivadas de la separación de su núcleo familiar y social.

En cuanto a los **usuarios** de los centros de acogida, el artículo 19 de la Orden 2003, señala que serán niños y niñas de entre 0 y 18 años. Los menores se agruparán por edades, características, problemática de actuación, objetivos de intervención, necesidades especiales, necesidades de tratamientos o de formación especial, siendo esto flexible en los grupos de hermanos.

El número de usuarios de un centro residencial de acogida, no debe superar las 30 plazas. Los menores estarán integrados en grupos educativos de 6 niños, y de 4, en el caso que sean menores de 3 años (sin ser estos números un máximo) (art. 20).

Los centros de acogida de menores deberán prestar los siguientes servicios: acogimiento y convivencia; alojamiento y manutención; atención psicológica, social y educativa; orientación familiar; seguimiento escolar; actividades ocupacionales y rehabilitadoras;

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

apoyo a la inserción socio-laboral; actividades culturales y recreativas de descanso y ocio y promoción de la salud (art. 21).

Por otro lado también se indica que desde el centro de acogida, se debe promover la implicación familiar para el proceso de integración del menor en coordinación con los servicios sociales municipales de procedencia del menor.

3. DOCUMENTACIÓN PARA LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO DE ACOGIDA.

La Orden de 17 de Enero de 2008, por la que se regula la Organización y Funcionamiento de los Centros de Protección y el Acogimiento Residencial y de Estancia de Día de Menores, y posteriormente el Decreto 28/2009, de 20 de febrero, señalan los documentos de planificación del centro de protección de menores, que deberán reflejar la realidad de los menores atendidos, distinguiéndose una planificación a largo plazo y otra a corto plazo. La planificación a largo plazo quedará plasmada en el Proyecto Global del Centro, debiendo contener el Proyecto Educativo y las Normas de Funcionamiento y Convivencia. La planificación a corto plazo constará de la Programación anual del centro y la Memoria anual.

En el **Proyecto Educativo** se debe definir la institución a la que pertenece el centro y su historia; el tipo de centro y la población que atiende; los objetivos generales y concretos; el sistema metodológico de intervención psicopedagógica y social; la organización del equipo profesional y la documentación referida a la evaluación de los objetivos. Por otro lado, también debe describirse los ámbitos de actuación, las áreas de intervención individual y grupal, y las etapas de estancia de los menores. Además se indicará los recursos humanos, materiales y económicos, otros servicios de que dispone el centro, y el sistema de evaluación para valorar los procesos de actuación y sus resultados (art. 27).

Las **Normas de Funcionamiento y Convivencia** se relacionan con los procedimientos y normas del funcionamiento del centro, debiéndose referir a los siguientes aspectos: sistema de organización y funciones de los órganos de gobierno y participación; derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa; protocolo de recepción

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

del menor y primeras actuaciones del educador; regulación de visitas y contactos; sistema de implicación de las familias de los menores; relación del centro con su entorno social; horarios de las actividades del centro; régimen de conductas contrarias a la convivencia y régimen de medidas educativas (art. 28).

La **Programación Anual coincidirá** con el curso escolar, y debe contener todas las actuaciones previstas para ese periodo, teniendo en cuenta los ámbitos de actuación, las áreas de intervención y las etapas de estancia. Los aspectos que se contemplarán son: la descripción de la situación de inicio y los objetivos generales (como máximo tres) (art. 29).

La **Memoria Anual** se referirá al año natural y deberá servir como instrumento de apoyo para la elaboración de nuevas programaciones, evaluándose los aspectos de la programación anual en curso y el nivel de ocupación del centro (art. 30).

En cuanto a otras documentaciones, se especifica en esta Orden, que los centros residenciales deben elaborar un **Dossier Individual del Menor**, conteniendo: la documentación administrativa del caso; la ficha de identificación personal; documentación personal, escolar, sanitaria y de otra índole, y el programa de intervención individualizada (PII). El PII se trata de una herramienta de organización y planificación personalizada, de las actuaciones con el menor durante su estancia en el centro, con el objetivo de influir positivamente en el desarrollo del menor en los diferentes contextos. Así debe quedar reflejado en este documento, el diseño del proceso educativo del menor, en el que se señale la evaluación del funcionamiento individual y de adaptación, los objetivos a alcanzar y los recursos empleados para ello. El Dossier Individual del Menor será elaborado por los educadores responsables de cada grupo educativo (art. 31). Los encargados de elaborar el PII serán los educadores responsables de cada Grupo Educativo, siendo supervisado por el Equipo Educativo.

4. ÁMBITOS Y PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN EN LOS CENTROS DE ACOGIDA.

Siguiendo la misma Orden 17/2008, los centros de acogimiento residencial deben indicar para su actuación, planificación y evaluación en el Proyecto Global los

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

siguientes ámbitos externos: el institucional, el familiar y el entorno social del centro. En cuanto a los ámbitos internos de actuación, la intervención socioeducativa debe englobar el trabajo con los menores (métodos psicopedagógicos, actividades y programas). Este ámbito se estructurará en áreas de trabajo individual y grupal.

Las áreas de intervención individual contemplan los siguientes aspectos:

- a) Desarrollo personal (factores cognitivos, emocionales, autonomía, autoconocimiento). Así se tratarán los aspectos: intelectual-cognitivo; afectivo-emocional; habilidades instrumentales; desarrollo físico y salud, y resiliencia.
- b) Contextual (socialización del menor en diferentes contextos): familiar, escolar, laboral, residencial y comunitario.

Las áreas de intervención grupal contienen las siguientes cuestiones:

- a) Afectividad y relaciones sociales en los grupos, englobando los estilos de relación, la comunicación, los roles, los sistemas de alianza y estabilidad, etc.
- b) Proyectos grupales. Se refiere a la capacidad de planteamiento de objetivos comunes, estrategias de logro y evaluación de compromisos de los grupos educativos.
- c) Implicación del centro y de los grupos educativos en el entorno comunitario. Se relaciona con la participación de los grupos en actividades socioculturales en el entorno del centro, así como a las relaciones entre el centro y el vecindario.

En cuanto a los principios de actuación, la Orden de 19 de Junio de 2003, en su artículo 5, indica que éstos serán: los relacionados con la organización del centro, y los relacionados con la intervención profesional. De estos últimos, merece destacar el punto 2.1, “*No discriminación por razón de la raza, religión, cultura, ideología o cualquier otra circunstancia personal o social*”; el punto 2.2, “*Coeducación, sin discriminación de trato, actividad o valores*”; el punto 2.3, “*Educación activa y emancipadora*”, y el 2.7, “*Intervención individualizada y enfoque globalizador e integrador*”.



La Orden 17 de Enero de 2008, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de la Comunidad Valenciana, complementa tanto a la Orden 19/2003, como a la 93/2001. En este sentido, es importante señalar también los siguientes principios de actuación: la participación del menor en la dinámica del centro para su proceso de inserción, sobre todo en aquellos menores con problemas de socialización o problemas conductuales significativos, de modo que pueda desarrollarse su poder de decisión y su autonomía e independencia. Otro principio que debe ser señalado, es el de protagonismo del menor y su familia en su propio proceso de desarrollo (art. 8).

5. ETAPAS DURANTE LA INTERVENCIÓN DEL MENOR.

La legislación prevé unas etapas para la intervención con el menor durante su estancia en un centro de acogida, de forma que el centro se adapte a las necesidades del menor. Estas son (art. 42-45):

1. Etapa de ingreso y acogida. Comienza cuando el centro recibe la resolución de ingreso del menor y finaliza cuando ya ha ingresado y conoce las normas del centro. En los centros de acogida se tendrá en cuenta los siguientes factores: la documentación relativa al menor que deberá estar en el centro en el momento del ingreso; el Plan de Protección de Menores, elaborado previamente; el encuentro del menor con su familia en el centro; las operaciones relativas al traslado de pertenencias del menor, la presentación de su educador de referencia y la asignación de habitación; la información que se ofrezca al menor; la atención a la adaptación del menor al centro y cuestiones emocionales que pudieran aparecer en el Plan de Protección.
2. Etapa de valoración inicial. Esta etapa abarca los primeros 30 o 45 días desde el ingreso del menor en el centro, durante el periodo de adaptación, finalizando con la realización del registro de evaluación inicial.
3. Etapa de estancia. Esta etapa comienza con la elaboración del Programa de Intervención Individualizado, que contemplará todas las iniciativas necesarias para la mejora de la situación del menor.



4. Etapa de salida. En esta última fase, se debe potenciar el régimen de colaboración de la familia cuando el objetivo sea la reunificación familiar, siendo necesario los compromisos entre el centro, el menor y su familia. Por otro lado, se debe preparar al menor para el momento de su salida, el retorno con la familia o su emancipación.

6. RECURSOS HUMANOS Y ÁMBITO PROFESIONAL DEL EDUCADOR/A.

En la Orden de 19 de Junio de 2003, se establece la organización y características del personal laboral de los centros de acogida (art. 22). Mínimamente el centro debe disponer de la figura de director y educador, pudiendo también existir otros profesionales, como psicólogo, pedagogo o psicopedagogo, y un asistente social o trabajador social. Además, según la normativa, se valorará la presencia de otras figuras profesionales: maestro de taller, médico que será pediatra en los centros de menores de 6 años, psiquiatra, ayudante técnico sanitario o enfermero, y puericultor en los centros de menores de 3 años. La asistencia de estos profesionales dependerá del proyecto educativo del centro y de la autorización administrativa que podrá considerarlo como necesario.

El director del centro deberá tener una titulación universitaria mínima de grado medio, en áreas pedagógicas, psicológicas, sociales, educativas, humanísticas o de ciencias de la salud. El educador deberá tener una titulación en educación social preferentemente, aunque también se valorará otras titulaciones de grado medio de carácter humanístico, social o educativo.

La ratio mínima del personal por centro será de:

- 0,25 de director por grupo educativo, siendo de uno en el caso de tres o más grupos.
- 1 Educador por grupo educativo en turno de día y en horas de presencia de los menores en el centro. 0,50 de Educador por grupo educativo en el resto de turnos de día, siendo de 1 educador si sólo hubiera un grupo. 1 Educador en turno de noche, añadiendo 1 educador más cuando hayan 3 o más grupos educativos. El educador de turno de noche, podrá ser sustituido por personal de apoyo educativo o vigilante de



menores.

- 0,25 de psicólogo o pedagogo por grupo educativo, que será de 0,50 en el caso de tres o más grupos educativos.

El centro deberá garantizar los servicios de administración, conserjería, cocina, limpieza, lavandería y mantenimiento, así como personal de vigilancia.

La Orden de 17 de Enero de 2008, en su artículo 61, hace referencia al ámbito profesional del educador. Así, la intervención profesional de éstos se desarrollará en torno a los siguientes aspectos:

- a) Informar, orientar y asesorar al menor y sus representantes legales sobre su proceso de desarrollo personal e inserción social.
- b) Actuación educativa hacia el proceso personal del menor.
- c) Atención a los ámbitos de socialización del menor: escuela, familia, grupo educativo, entorno social del centro y otros contextos de ocio.
- d) Asistencia a la comunidad educativa.
- e) Acompañamiento y asistencia en cualquier situación cotidiana del menor: atención médica, ámbito escolar, actividades de ocio y otras.
- f) Estudio, análisis, evaluación y elaboración del Programa de Intervención Individual y del proceso educativo del menor.

7. LA IMPORTANCIA DE LA FIGURA DEL EDUCADOR SOCIAL EN LOS CENTROS DE ACOGIDA DE MENORES.

Como anteriormente se ha indicado, la protección a la infancia y a la adolescencia, conforma un sector de gran complejidad desde el punto de vista de la intervención socioeducativa no sólo con los menores sino también con sus familias. En este sentido, la legislación autonómica hace referencia a los procedimientos y protocolos que deben



ser empleados cuando se declara a un menor en situación de desamparo, así como también a la organización, características y funciones, y a la planificación y programación de actividades de los centros de acogida.

Del mismo modo, la normativa valenciana también indica de manera específica cómo debe estructurarse la intervención individual y grupal de los menores, a partir del seguimiento de ciertos principios de actuación, y cuáles son las fases o etapas de intervención con el menor durante su estancia en el centro.

Desde esta perspectiva metodológica que se describe desde la legalidad, englobada y arraigada fuertemente bajo un paraguas totalmente pedagógico y socioeducativo, queda relegada a un segundo plano la importancia de la figura profesional que debe trabajar en el ámbito del acogimiento residencial. Si bien es verdad, que la ley dedica un apartado a los recursos humanos, y habla en líneas generales del “educador/a”, que junto al director/a del centro, son figuras fundamentales, apenas se hace mención a la formación, cualidades, habilidades y capacidades del educador/a de menores. A pesar de esto, sí es cierto que se indica que el educador/a deberá tener la titulación de Educación Social preferentemente, aunque también serán valorables otras titulaciones relacionadas con las ciencias humanas, sociales y educativas. Siendo esto tan ambiguo, la legislación valenciana no clarifica el perfil profesional del educador/a que trabaja en centros de acogida, siendo este elemento de vital importancia para el desarrollo integral de los menores.

Así, cabe recordar que el educador/a de un centro de acogida es la figura central a partir de la cual se produce la intervención socioeducativa con menores ya que es la persona más próxima al menor, y su modelo de referencia. Por tanto debe ser una figura profesional polivalente, ya que debe cubrir un gran número de actividades y responsabilidades. Muñoz y Redondo (2000), destacan entre las funciones principales que debe desempeñar el educador, las siguientes:

- Participar en la evaluación inicial del menor y su familia.
- Participar en la elaboración del plan de intervención.
- Atender y supervisar al menor.



- Orientar y acompañar al menor en las actividades programadas en el plan de intervención, con el fin de lograr los objetivos propuestos.
- Desarrollar las tareas del educador-tutor.
- Realizar observaciones y registros necesarios.
- Apoyar y orientar a las familias.
- Participar en la evaluación de resultados del plan de intervención del menor y su familia.
- Contribuir a la toma de decisiones que afecten al menor.
- Planificar y realizar los programas en la atención residencial.
- Colaborar y coordinarse con otros profesionales.
- Elaborar informes y documentos relacionados con su labor profesional.

Con respecto a las características que debe tener un educador/a de un centro de acogida, señalo algunas a las que hacen referencia los autores citados y Fernández del Valle y Fuertes (2007) ² :

- *Flexibilidad*: habilidad para hacer frente a situaciones diversas y flexibilidad adecuada y justificada en circunstancias que lo requieran.
- *Madurez*: tomar decisiones acertadas; demostrar autocontrol; no percibir conflictos de autoridad en cada jerarquía; poder centrarse en las necesidades de los otros.
- *Integridad*: comportarse de manera honesta, profesional y ética.
- *Buen juicio y sentido común*: habilidades para garantizar la seguridad y el bienestar de los menores, tomando decisiones adecuadas cuando no existen reglas o normas.
- *Valores apropiados*: adecuados con los del proyecto educativo del centro.
- *Responsabilidad*: llevar las tareas a cabo, cumplir con las obligaciones, demostrar iniciativas en favor de los niños.

2 Los autores recogen la propuesta de Shealy (1995), el educador como “padre terapéutico”: la combinación de ser un buen padre y un buen terapeuta. En el trabajo de Shealy se hace referencia a que la figura profesional del educador en un centro de acogida debe asumir una responsabilidad cercana con el niño, además de tener una buena cualificación profesional.



- *Buena autoimagen*: autoestima positiva; orientación hacia la mejora personal.
- *Buena relación con la autoridad*: buena disposición para recibir instrucciones, asumir responsabilidades, no responder a la autoridad a la defensiva y saber modelar estos comportamientos a los menores.
- *Autocontrol*: reacción apropiada y regulada según las situaciones.
- *Habilidades interpersonales*: comunicarse de un modo claro; habilidad para la mediación de conflictos; habilidad para el trabajo en equipo.
- *Estabilidad emocional*: equilibrio en las respuestas emocionales; tolerancia a las frustraciones.
- *Franqueza*: ser abierto, sincero y honesto con los menores.
- *Comportamiento coherente*: ser coherente en la toma de decisiones en cuanto a sanciones o refuerzos, evitando la arbitrariedad, la dependencia del humor de cada educador, etc.
- *Abierto a la crítica*: admitir los errores, no estar a la defensiva.
- *Firmeza y afectividad*: equilibrio entre la transmisión de afecto y empatía, y la firmeza para establecer límites. Evitar los extremos: demasiado cercano que abandona el rol de educador, o demasiado distante y controlador, sin establecer relación personal con los menores.
- *Autoconfianza*: el educador debe estar seguro de sus conocimientos. Reconocer que muchas de las reacciones de los menores se deben a su pasado, y que por tanto, las relaciones personales con ellos son una forma de ayuda.
- *Promueve competencia personal*: anima a la independencia de los niños, transmite valores de responsabilidad y autonomía, no genera dependencia.
- *Cooperación*: habilidad de trabajo en equipo, adquirir compromisos, aceptar consensos.
- *Buen papel como modelo*: mediante su comportamiento transmite valores y actitudes adecuadas, dando ejemplo.

Teniendo en cuenta las propuestas anteriores y las de otros autores como Whitaker, Archer y Hicks (1998), sería necesario realizar una revisión en relación a qué titulaciones universitarias son las más idóneas en cuanto a su formación académica y



también en cuanto a los conocimientos teóricos y prácticos que poseen los futuros profesionales, que más tarde pueden llegar a trabajar en un centro de acogida de menores.

Cabrá repensar por tanto, si profesionales como un maestro/a, un sociólogo/a, un psicólogo/a y otros tantos titulados y tituladas en otros campos que se encuentran trabajando en centros de acogida, y a pesar que puedan estar realizando un gran trabajo, poseen la formación adecuada, las capacidades, habilidades y conocimientos teórico-prácticos, para llevar a cabo una intervención socioeducativa eficaz y exitosa en un centro de acogida de menores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General, en su resolución 44/25, de 20 de Noviembre de 1989. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

Constitución Española. Aprobada por las Cortes el 31 de Octubre de 1978. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/index.htm>

Declaración de los Derechos del Niño. Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de Noviembre de 1959. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>

Fernández del Valle y Fuertes Zurita (2007). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia.* Madrid: Pirámide.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1996/01/17/pdfs/A01225-01238.pdf>

Ley Orgánica 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifica determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1987/11/17/pdfs/A34158-34162.pdf>



Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?docid=4940>

Muñoz, R., Redondo, E. (2000). *Manual de buena práctica para la atención residencial a la infancia y adolescencia. Estándares de calidad para la atención a niños y adolescentes en dispositivos residenciales*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En línea. [Consultado 25/02/2015]. Disponible en: http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/FAPMI_Manual%20buena%20practica.pdf

Decreto 93/2001, de 22 de mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: http://www.docv.gva.es/rlgv/fileadmin/datos/pdfs_notas/2001/MA_Decreto_93-2001.

Orden de 19 de junio de 2003, de la Conselleria de Benestar Social, por la que se regula la tipología y condiciones materiales y de funcionamiento de los Centros de Protección de Menores, en la Comunidad Valenciana. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?docid=7465>

Orden de 17 de Enero de 2008, de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de protección y el acogimiento residencial y de estancia de día de menores en la Comunitat Valenciana. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: http://www.docv.gva.es/datos/2008/02/01/pdf/2008_738.pdf

Decreto 28/2009, de 20 de febrero, del Consell, por el que se modifica el Reglamento de Medidas de Protección Jurídica del Menor en la Comunidad Valenciana, aprobado por el Decreto 93/2001, de 22 de Mayo, del Consell. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/web/menor>

Decreto 23/2010, de 22 de enero, del Consell, por el que se desarrolla el Observatorio Permanente de la Familia e Infancia de la Comunitat Valenciana. En línea. [Consultado 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?docid=11302>

Orden 1/2010, de 3 de mayo, de la Conselleria de Educación y de la Conselleria de Bienestar Social, por la que se implanta la Hoja de Notificación de la posible situación de desprotección del menor detectada desde el ámbito educativo en la Comunitat Valenciana. En línea. [Consultado en 15/07/2015]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?docid=10102>

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

Ocón Domingo, J. (2003). Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 45, 13-30. En línea. [Consultado 3/10/2014]. Disponible en: http://www.empleo.gob.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/45/e_studio1.pdf

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Ocón Domingo, J. (2004). Un análisis comparativo de las medidas alternativas de protección de menores en Andalucía y España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 63-81. En línea. [Consultado 7/10/2014]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110063A>

Observatorio de la Infancia (2012). *Estadística básica de medidas de protección a la infancia*. Boletín estadístico 15, datos año 2012. En línea. [Consultado 15/12/2014]. Disponible en: [http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_INFANCIA_15_\(accesible\).pdf](http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/BOLETIN_INFANCIA_15_(accesible).pdf)

Shealy, C. N. (1995). From Boys Town to Oliver Twist: Separating fact from fiction in welfare reform and out-of-home placement of children and youth. *American Psychologist*, 50, (8), 565-580

RECURSOS EN INTERNET:

Conselleria de Benestar Social de la Generalitat Valenciana. Sección del Menor. En línea. [Consultado 8/11/12]. Disponible en: <http://www.bsocial.gva.es/portal/portal?id=F&sec=1532013215029>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Sección Familias e infancia. En línea. [Consultado 12/10/2014]. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/home.htm>

Instituto Nacional de Estadística (INE). En línea. [Consultado: 15/12/2014]. Disponible en: <http://www.ine.es/>



LOS SESGOS DE GÉNERO A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM OCULTO DE EDUCACIÓN MUSICAL

María Eugenia Bolaño Amigo ¹

300

Resumen

Los sesgos de género continúan impregnando aún hoy en día todos los planos de interacción social. En el ámbito musical y, concretamente, en la educación musical, los prejuicios y estereotipos de género excesivamente a menudo pueden pasar desapercibidos. Revisar y atender la cuestión de género desde la educación musical implica tener presentes tanto las construcciones de feminidad como de masculinidad que se reproducen en nuestro entorno social y, concretamente, en y mediante la música como arte y como disciplina. Para ello, indagar en los aspectos que el currículum oculto de educación musical puede trasladar en los diversos procesos educativos que se desarrollan en escuelas de música, en centros de primaria y de secundaria, o en conservatorios profesionales y superiores (entre otros contextos posibles y cada uno con sus particularidades) constituye una tarea compleja y, a la par, necesaria para poder poner en marcha acciones coherentes que permitan contribuir a la formación de personas éticamente conscientes y críticas con sus propias construcciones de género y las de su entorno. Probablemente podrían mitigarse así las consecuencias de una educación musical que tiende a polarizar y a reproducir categorías sociales que no sólo son de género.

Palabras clave: sesgos de género- educación musical- currículum oculto- prejuicios de género.

Fecha de recepción: 13-05-2015.

Fecha de aceptación: 25-06-2015.

¹ Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental, SEPA- *interea*. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Introducción

Los sesgos de género son prejuicios contruidos tradicionalmente en las sociedades androcéntricas que empapan todos sus ámbitos de conocimiento y de interrelación, bien sea de un modo explícito o tácito, llegando a configurar estereotipos de género que determinan pautas de conducta e interacción social (Blanco, 2001; Jato & Iglesias, 2003). Es por eso que el ámbito musical, en todas sus dimensiones, no está al margen de esta realidad. Somos conscientes de la evidencia de estos sesgos, patentes a lo largo de toda la Historia de la Música (y, como sabemos, de la Historia de la Cultura Occidental²) y apreciables incluso a través del propio lenguaje musical, también mediatizado por el género, como se encarga de recordarnos Loizaga:

“... se denominan cadencias femeninas a las terminaciones también llamadas imperfectas, ritmos femeninos a los que su acento recae en la parte débil y tema femenino al tema secundario de la sonata, relegado al tema principal también denominado masculino³” (Loizaga, 2005:160).

Estos condicionantes de género son perpetuados a través de los procesos de socialización, y es fundamentalmente en los diversos contextos educativos donde se transmiten o difunden los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural impone, entendidos estos como las reglas sociales que marcan el significado de lo que se considera masculino o femenino (Flecha, 2000; Tomé & Rambla, 2001; Díaz, 2005). Llegando a constituir prejuicios de forma más habitual de lo deseable, los sesgos de género se transmiten a través del currículum oculto de la educación musical de muy diversos modos, entre los que podemos señalar, como bien indica Díaz (2005): mediante el lenguaje asociado a la música y el tipo de discurso pedagógico ofrecido en los entornos educativos, a través de libros de texto que muestran una información sesgada en relación a las mujeres (debido a la escasa consideración y protagonismo que otorgan a sus aportaciones musicales, o en relación a los juicios de valor sobre éstas emitidos), entre otros muchos aspectos.

2 En atención a esta cuestión es representativa la obra dirigida por Duby & Perrot (2000).

3 Esta cuestión puede verse reflejada en el *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, editado por Sadie & Tyrrell (2001).



El denominado currículum oculto, que se desarrolla paralelamente al currículum planificado, transmite valores, normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos, construyendo aprendizajes sin intencionalidad explícita por parte de instituciones, educadoras, y educadores. Ante estas influencias, es necesario que educadoras y educadores analicen críticamente los procesos educativos donde los sesgos de género condicionan los discursos y las prácticas. Los condicionamientos que generan los estereotipos de género llegan a determinar cuestiones como la preferencia por un determinado estilo musical o danza, la elección de un instrumento musical o incluso los modos de comportamiento ante diversas situaciones o ambientes musicales, influenciando por tanto en las pautas de interacción social.

Antecedentes y estado actual de la cuestión.

Los estudios pioneros sobre música y género comenzaron a desarrollarse a partir de la década de los 60 del pasado siglo desde el campo de la Musicología, configurando un escenario de tardía atención en comparación con otras áreas de las Ciencias Sociales (Ramos, 2001); si bien coincidimos con Loizaga (2005) en indicar que los estudios de género se desarrollaron y desarrollan interdisciplinariamente, pues el motor que los impulsa no constituye simplemente un objeto de estudio, sino un nuevo criterio de lectura de los discursos del conocimiento.

Disponemos actualmente de múltiples y variados estudios de género vinculados a la educación musical, que pueden ser clasificables según las cuestiones que abordan y en atención a las perspectivas de trabajo que presentan. Tomando en consideración las propuestas de Loizaga (2005) que, junto con Digón (2000a, 2000b) y Lamb, Dollof & Howe (2002), proponen una categorización de las distintas investigaciones de género en el campo de la formación musical en correspondencia con las denominadas “tres olas” reconocibles en la revisión historiográfica de los estudios en perspectiva de género,⁴ podríamos hablar de: Estudios Feministas -o Primera Ola, denominada sufragista, desde mediados del siglo XIX a mediados del siglo XX-; Estudios de las Mujeres -o Segunda Ola, vinculada al activismo político, desde mediados de los años 60 hasta finales de los

⁴ Identificables, al mismo tiempo, con los tres períodos cronológicos de los que suele hablarse al atender a la Historia del Feminismo.



80-; y Estudios de Género -o Tercera Ola, conocida por “feminismo cultural”, a partir de la última década del siglo XX.⁵

Algunas autoras y autores asumen que esta posible distinción no es evidente si nos referimos a los trabajos que atienden a la cuestión de género en la educación musical, sino que en esta área del conocimiento las “tres olas” de las que hablamos podrían haberse concentrado en una sola debido a la tardía llegada de la perspectiva de género a este campo. Por otra parte, existen también estudios que afirman que la educación musical no ha sido aún influenciada por la Tercera Ola. Atendiendo a las consideraciones de Loizaga (2005), podemos constatar que en las diversas revisiones efectuadas sobre o/y desde la Educación Musical en general suele ser común la siguiente división para analizar el desarrollo de los estudios de género:

.- La presencia de influencias no reconocidas disciplinarmente, tendencia que empieza a manifestarse a partir de la década de los 80 del siglo pasado;

.- La conocida como “investigación compensatoria”, iniciada aproximadamente en los años 90, que intenta recuperar y reconocer las voces y los roles tradicionalmente negados a las mujeres. Durante esos años comienzan a desarrollarse trabajos centrados en la influencia de los roles de género en las actividades musicales relacionadas con la educación, tales como la elección de instrumento o las preferencias por una práctica instrumental o vocal concreta.

Aunque podría decirse que cualquier intento de investigación en perspectiva de género lleva implícita una tendencia compensatoria, estos estudios abogaron esencialmente por la recuperación de nombres y de aportaciones de mujeres históricamente silenciadas, particularmente en relación a los siguientes marcos específicos: composición,

⁵ Para profundizar en este recorrido histórico por los estudios de género conviene consultar Maciel & Vidales (2006); Torres (2005). En relación al encuadre educativo de la temática de género puede ser de interés consultar el número 26 de *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, dirigida por Escolano (2007); Ackers (2000) y Ballarín (2001).



interpretación, audiencias, instituciones musicales, enseñanza, edición, mecenazgo, entre otros.⁶

Con la crítica de las corrientes academicistas tradicionales, iniciada en los años 90, se analizan en clave de género las propuestas de educación musical existentes y se elaboran nuevas propuestas de intervención encaminadas al logro de un desarrollo educativo igualitario.

Concretamente, en los estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje destaca la revisión de libros de texto y el análisis de las prácticas docentes como factor condicionante clave en los procesos educativos, proponiendo el reexamen de las expectativas docentes para propiciar un acceso más equitativo y libre de prejuicios a la música.

En cuanto a las investigaciones sobre la asignación de roles y la construcción de identidades existen muy numerosos trabajos entre los que predominan los encaminados al estudio de la denominada “feminización de la enseñanza musical” (extendida, por otra parte, a casi todos los niveles de enseñanza, a excepción de los niveles superiores, al igual que sucede, podría decirse, en otros ámbitos). Estos planteamientos también se preocupan por sesgos añadidos asociados al hecho de ser de color, homosexual,⁷ entre otros aspectos.

Las tendencias actuales en la investigación de género en la educación musical “*están orientadas a dar cabida a las diversas identidades de género, tradicionalmente negadas (...); no son solamente las mujeres en general quien reivindican su espacio, sino (...) diferentes colectivos humanos*” (Loizaga, 2005:167). Desde la educación se ha venido estudiando y reflexionando en torno a las cuestiones de género o de educación no

6 El primer trabajo de tipo compensatorio desarrollado en el ámbito de la educación musical fue el llevado a cabo por Roberta Lamb en el año 1980, consiguiendo introducir numerosos nombres de compositoras, sus vidas y sus obras en el currículum de Historia de la Música (Loizaga, 2005). A partir de los años 90 las investigaciones efectuadas desde esta perspectiva fueron crecientes, destacando el aumento cuantitativo y cualitativo de artículos dirigidos a docentes de música, así como la ampliación de los enfoques en torno a la Historia de las Mujeres en la música. A este respecto, podemos destacar: Ammer (1980); Baldauf-Berdes (1993); Cook & Tsou (1994); Chiti (1995); Lorenzo (1998).

7 Sobre homosexualidad y música pueden consultarse, entre otros: Castle (1993); Wood (1993); Morris (1993); Bradby (1993); Gill (1994); Brett, Thomas & Wood (1994). Todos ellos citados en Green (2001).



sexista generalmente poniendo énfasis en la figura femenina (fundamentalmente por ser la corriente feminista la iniciadora de esta problematización), pero esto a su vez ha llevado a reflexionar y a replantear las construcciones de masculinidad, así como otras construcciones o representaciones sociales. De este modo se ha ido ampliando el foco de investigación y de acción en torno a las construcciones y sesgos de género en educación.

En este sentido planteamos que los contenidos, los métodos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las personas en ellos implicadas (en definitiva, todos los actores elementos que inciden en los procesos educativos) son dependientes, por lo que deben atender a las identidades y diversidades del alumnado, teniendo siempre presente sus necesidades, opiniones y valoraciones. Desde esta perspectiva son relevantes los trabajos que, a partir de finales de la década de los 90 del pasado siglo, han realizado autores como Morton, Roulston, Mills o Adler proponiendo, entre otras cuestiones, una educación musical vocal no encaminada a la consecución tradicional y sistemática de la voz femenina o masculina; así como aquellos estudios denominados de los “hombres ausentes”, interesados por indagar en la tradicional ausencia de los hombres en algunas facetas musicales tradicionalmente consideradas femeninas.⁸

Mediante esta revisión podemos apreciar genéricamente una ligera evolución en lo que a los estudios de género en el campo de la educación musical se refiere, destacando como planos de atención dominantes: la investigación compensatoria, la relectura histórica, la investigación sobre los procesos educativos y la asignación de roles de género, así como la construcción de identidades de forma equitativa (Loizaga, 2005).

Particularmente y en conexión con las propuestas de Valdebenito (2013) consideramos que para generar cambios desde la educación musical en perspectiva de género, estos deberían construirse equilibrando los aportes de las diferentes identidades; deconstruyendo, redefiniendo y tensionando ciertas construcciones estereotipadas de género y generando conciencia crítica de los problemas de poder y de invisibilización perpetuados a lo largo del tiempo. En esta línea estima Schussler (2007:29) que *“estrategias como el fomento de la mujer intentan más que nada introducir un cambio*

⁸ Como es del caso señalar la enseñanza y práctica del canto coral, ámbito estudiado por Koza.



en la jerarquía entre los sexos, pero dejan intactos los dos pilares fundamentales de este sistema: dualidad y polarización entre lo femenino y lo masculino”, nociones en las que también ha hecho hincapié Martí (2000) al cuestionar la separación categórica que existe en nuestra cultura, establecida bajo una “clasificación binaria de roles”.

Apreciaciones en torno a los sesgos de género en el currículum oculto de educación musical y propuestas de estudio.

En el currículum oculto de la educación musical, más allá de las evoluciones que han podido suscitarse en conexión con los avances logrados socialmente, continúa presentándose a las mujeres ante la interpretación, la composición o la dirección como aficionadas y escasas veces como profesionales, relegando su papel a actividades o a instrumentos tradicionalmente asignados al sexo femenino y, por tanto, cuestionando así su capacidad de liderazgo y control. La idea de que la mujer pueda manipular y controlar física y mentalmente, de forma libre y autónoma la música, rompe los parámetros patriarcales asignados a la feminidad.

La invisibilidad del sujeto femenino en la historia de la música occidental se perpetúa en la educación musical fundamentalmente a través de los libros de texto.⁹ Cuando en sus páginas se intenta incluir la perspectiva de género,

“... generalmente se hace a través de pequeñas contribuciones, como un resumen de una, o media página sobre compositoras o mujeres músicas. Sin embargo nos parece que ésta es una contribución pobre y parcelada, ya que se genera desde la marginalidad, desde la extrañeza. La mujer aquí es historiada o referenciada como otro, no de un modo integrado con la figura masculina o dentro de un contexto histórico” (Valdebenito, 2013:61).

9 Estos no dejan de ser un reflejo de la metafórica oscuridad en la que las mujeres, sus acciones y sus voces, han prevalecido a lo largo de la historia occidental. Concretamente, en el campo musical, conocemos hoy nombres como Anna María Scarlatti, Nannerl Mozart, Clara Wieck, Alma Schindler, entre muchos otros, silenciados tanto por la Historia como por sus respectivos esposos o familiares (a saber, respectivamente: Alessandro Scarlatti, Wolfgang Amadeus Mozart, Robert Schumann, Gustav Mahler, etc.) en los diversos momentos históricos en que vivieron. Las mujeres han hecho música (refiriéndonos con este “hacer” tanto a parámetros compositivos como interpretativos) en todas las épocas y culturas, unas veces dentro de los límites socialmente permitidos a su sexo y otras saliéndose de ellos (Manchado, 1998).



Estas visiones contribuyen en cierto modo a parcelar la presencia de las mujeres en la música, su protagonismo y sus voces, que muy pocas veces son recogidas.¹⁰ Podríamos señalar que incluso las aportaciones que se efectúan mediante los libros de texto parecen contribuir meramente a despertar la sorpresa o la curiosidad que como mucho puede promover “*el clásico asombro resumido en la frase: ‘¡también existen compositoras!’*, pero no más que eso” (Valdebenito, 2013:61). Y esto es así porque continúan elaborándose materiales y recursos didácticos desde una óptica androcéntrica, acrítica con las representaciones y discursos que introducen sesgos de género en los tiempos y espacios educativos. Incluso cuando los libros o textos se encuentran centrados en la mujer, su individualidad es abordada prácticamente de la misma manera que en los textos tradicionales, siempre reproduciendo (de un modo más o menos explícito) nociones propias del androcentrismo.

Siguiendo esta línea, las evidencias propias del lenguaje musical tradicional que introducen sesgos de género no son analizadas de forma crítica o de-construidas. Estas trasladan una imagen de la mujer como sujeto dócil, pasivo, sumiso, agradable, sutil, delicado, débil o sensible (entre otros), frente a una representación masculina de fortaleza, presencia, dureza, firmeza o acción. Se genera de esta forma la construcción de estereotipos que marcan el modo en que, tanto educandos como educadoras/es, pueden comprender o asumir la música. Desde el punto de mira docente, señala Loizaga que existe en las educadoras y educadores una tendencia,

“... a realizar diferencias entre un estilo masculino y femenino. Generalmente asocian a los chicos con facetas creativas (composición, improvisación), con las actividades que relacionan la música y la tecnología y con el pop y el rock. Entre los/las docentes persiste una tendencia de percibir a las chicas más aptas para el canto y las facetas interpretativas” (Loizaga, 2005:167).

E incluso cabría añadir que asocian al género unas preferencias cara determinadas etapas de la historia de la música: las mujeres cara períodos como el Barroco, el Clasicismo o el Romanticismo; y los hombres cara las etapas más contemporáneas. Con estos preceptos, propone la autora que citamos, que si las educadoras y educadores reexaminaran y analizaran críticamente sus expectativas podría conseguirse un acceso

10 Generalmente, las voces de las mujeres en el ámbito musical se recogen en textos específicos sobre mujer y música.



más equitativo y libre de prejuicios que podría ayudar a atenuar, superar o modificar esta tradicional división.

Valoramos que todos los aspectos aquí señalados forman un continuum, un círculo vicioso en torno al que es preciso indagar y profundizar en mayor medida, para estar en condiciones de promover prácticas que introduzcan nuevas perspectivas más críticas con los sesgos y los estereotipos de género que el currículum oculto y la sociedad transmiten mediante diversos y poderosos canales. Las prácticas musicales no pueden continuar generando una construcción colectiva de género en base a categorías fijas e inmutables de lo que es ser hombre o mujer en y con la música.

Con tales pretensiones, plantea Valdebenito (2013) la necesidad de promover una visión inclusiva de género con la posibilidad de realizar un cambio de perspectiva concreto, no sólo a través de los diseños curriculares, sino también y sobre todo mediante las prácticas educativas. Para ello esta autora propone tomar en consideración dos criterios posibles para una educación musical que atienda a las cuestiones de género:

- La inclusión de temas de género en una perspectiva inclusiva a través de los diseños curriculares en todos sus ámbitos;
- La detención de la segregación temática con respecto al de género en la educación musical, de forma que no se siga un modelo que atienda a una perspectiva fragmentada (solamente femenina o masculina), sino integrada.

Y esto se hace pertinente porque las barreras con la que se desarrollan la educación musical y los estudios musicales profesionalizadores prevalecen a nivel relacional y en el mundo laboral, ámbito en el cual podemos percibir que, a modo de ejemplificación: en las bandas de música y orquestas profesionales continúan predominando los hombres; la composición y organización tradicional en las agrupaciones musicales se mantiene en cuanto a la asignación de instrumentos y papeles; el vestuario profesional suele adquirir matices para la “diferenciación” atendiendo a la bipolaridad de géneros o bien adaptarse al vestuario tradicionalmente considerado masculino; en la enseñanza la



presencia de hombres y mujeres suele adaptarse a las características existentes en otras áreas (el número de mujeres decrece según se asciende en las capas del sistema educativo), entre otras muchas cuestiones.

Creemos que, ante estas y otras evidencias, podría ser de interés estudiar las repercusiones de los sesgos de género en la educación musical a nivel relacional; e incluso sus incidencias de cara al mundo laboral y viceversa, analizando las posibles influencias mutuas y los modos en que estas se producen y reproducen. Entre otras cuestiones, conocer los factores socioeducativos que repercuten en la posible selección de determinados instrumentos o prácticas musicales es necesario para poder evitar los sesgos de género latentes y poder generar así alternativas encaminadas a la superación de esta situación. Estimamos que sería conveniente analizar en profundidad el proceso educativo musical, en el que las expectativas de docentes, familias, jóvenes y niñas/os determinan las influencias.

De igual modo que los sesgos y prejuicios existentes en la sociedad se reproducen en las enseñanzas de música, estas contribuyen a reproducir los sesgos que transmiten en la vida social. La educación musical, condicionada por el contexto social en el que se desarrolla (al igual que todos los procesos educativos), fuerza a día de hoy un equilibrio entre la obligación de mostrar progreso ante los cambios sociales, garantizando al mismo tiempo hábitos y valores considerados tradicionalmente correctos o propios de la formación musical. Esta pugna entre innovación y conservación (con fuertes tendencias conservadoras, como indica la propia denominación que designa a los centros musicales donde se cursan estudios profesionales y superiores de música: “conservatorios”) debe abrirse a debates en los que todas y todos podamos participar activamente ante una cuestión que no deja de ser un enfrentamiento entre valores que no sólo son de género. Conocer las luchas internas y otras posibles controversias derivadas de las relaciones entre los discursos e ideologías y los significados musicales, e investigar sobre sus posibles consecuencias, podría lograr la introducción de nuevas prácticas más equitativas en la educación musical.

Por otra parte, creemos oportuno indagar y evidenciar las influencias de los medios de comunicación en el ámbito musical en perspectiva de género (con las inferencias que



este aspecto comporta a su vez en los procesos educativos). Conocer la evolución de diferentes perfiles de músicos e intérpretes ligados a diferentes estilos musicales y a su tratamiento en los medios de comunicación en clave de género, en relación a los perfiles que pueden intentar crearse mediante la educación musical, podría suponer una nueva perspectiva de trabajo. Esta cuestión enraizaría con el variado panorama musical que se acota bajo los dictámenes de las estrategias de *marketing*, donde la manipulación de la imagen visual y los usos de la sexualidad de las/os intérpretes con un cariz sexista está a la orden del día.

La escena se constituye como entorno habitual de la práctica musical en los procesos de formación profesionalizadores, donde enseñar y aprender a interpretar ante el público ocupa buena parte del tiempo de músicas y músicos. A través de estas prácticas se desarrollan, de forma consciente o inconsciente, determinados tipos de exhibición que pueden trasladar sesgos de género. Esta exhibición en el escenario determina las percepciones del oyente, que luego podrán condicionar audiciones posteriores (aunque en ellas no exista un factor visual, ya que lo percibido con anterioridad pasará a integrar parte del imaginario del individuo). De esta manera, no sólo se hace necesario tener en cuenta las incidencias de los sesgos en la exhibición, sino también en las propias percepciones, por lo que es menester educar la percepción auditiva sin que posibles estereotipos de género puedan estar condicionando significaciones evocadas a partir de la percepción.

Valoramos que es conveniente en la educación musical en perspectiva de género, someter a examen compartido las letras, videoclips, escenas y contextos de canciones u obras de estilos que van desde la música conocida como “clásica” hasta la música folk, de jazz, popular, rock, pop, etc. atendiendo a los intereses de las personas implicadas en los procesos de aprendizaje. En el caso de las canciones infantiles también se hace pertinente esta revisión.

Tanto la educación musical como la música en general se encuentran envueltas en una red de significados intrínsecos y extrínsecos (en los que bien ha profundizado Green, 2001) que se convierten en condicionantes de la visión que puede derivarse de la propia música, de su historia y de las/os intérpretes. Los sesgos de género toman considerable



protagonismo en estos significados, por lo que estudiarlos en relación a los procesos educativos musicales es necesario para poder generar una educación en igualdad.

Conclusiones.

Buena parte de los estudios de género ligados a la educación musical se contextualizan en el marco estadounidense, donde los apoyos con los que tradicionalmente cuenta la investigación en perspectiva de género han posibilitado su mayor evolución con respecto a los paradigmas europeos en general. En el panorama peninsular, como sucede en otros escenarios próximos, los estudios de género y educación musical son predominantemente proyectados a través de las universidades,¹¹ particularmente desde las Ciencias Sociales y mediante trabajos puntuales o tesis doctorales. Es posible, como hemos planteado en otras ocasiones (Bolaño, 2013), que esta cuestión se vea reforzada debido a la inexistencia de disciplinas específicas de género en la formación de educadoras/es musicales, así como por causa de la inexistencia de materias ligadas al género en los planos de estudio de los Conservatorios Superiores,¹² aspecto que valoramos como necesario para poder ampliar los derroteros de la investigación en perspectiva de género y la introducción de cambios cualitativos en los procesos de educación musical.

Se evidencia la necesidad de realizar relecturas de los discursos existentes y la introducción de la perspectiva de género en los estudios encaminados desde la educación musical. La consciencia del significado musical marcado por el género y sus influencias en las experiencias musicales deben ser motivo y objeto de intervención, lo que lleva a superar el mero examen del equilibrio cuantitativo entre músicas y músicos representados en el currículum, haciendo visibles las caracterizaciones de la

11 Destacamos como acontecimiento novedoso en la investigación educativa española la reciente realización (en el año 2012) en la Universidad de Salamanca del I Seminario de Música y Género: Música y Género. La consolidación de un campo de investigación emergente; con la implicación del Centro de Estudios de la Mujer (USAL) y de Musicología Feminista (MUS-FEM/SIBE).

12 Mientras la mayor parte de las universidades occidentales si presentan en sus planos de estudio campos curriculares vinculados al género, aunque la tendencia más generalizada es ofrecer materias relacionadas con este tema a modo de líneas de investigación o especialización. En esta situación creemos que incide negativamente la situación de ambigüedad, precariedad e indefinición legislativa que afecta actualmente al panorama de los Conservatorios de Música en España.



masculinidad y de la feminidad transmitidos mediante aspectos lingüísticos u otros referenciales de la música. Como señala Green, debe tenerse presente

“la influencia de las prácticas musicales marcadas por el género en los significados musicales marcados también por el género, la integración de estos significados en nuestras experiencias de la música y las interpretaciones de nosotros mismos, y de su traducción, de nuevo, a nuestras prácticas musicales” (Green, 2001:241).

Para esto es necesario, en primer lugar, propiciar investigaciones en perspectiva de género que susciten el diálogo entre diferentes personas, instituciones y organismos implicados en los procesos de educación musical, promoviendo experiencias y prácticas necesarias para todas y todos.

Desvelar las normas, valores, actitudes y relaciones que subyacen al currículum oculto y a su poder para transmitir conocimientos y conductas que, a su vez, generan la construcción de identidades, es prioritario para contribuir al debate, a la sensibilización y a la concienciación ante las cuestiones de género.

Bibliografía.

- Ackers, S. (2000). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Ammer, Ch. (1980). *Unsung: A History of Women in American Music*. London: Greenwood Press.
- Baldauf-Berdes, J. L. (1993). *The Women Musicians of Venice: Musical Foundations, 1525-1855*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, N. (Coord.) (2001). *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal.
- Bolaño, M. E. (2013). O nesgo de xénero na formación musical superior. Formulacións existentes e novas perspectivas. En González Penín, Aguayo Lorenzo & López Díaz (Coords.). *Roles de xénero en tempos de crise*. Universidade de Santiago de Compostela.



- Chiti, A. (1995). *Las mujeres en la música*. Madrid: Alianza.
- Cook, S. C. & Tsou, J. S. (1994). *Music and the English renaissance controversy over women*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, M.T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 570-577.
- Digón, P. (2000a). Género y música, *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 29-54.
- Digón, P. (2000b). *Las concepciones de la Educación Musical en el sistema educativo gallego: género y música en la Educación Secundaria Obligatoria*. A Coruña.
- Digón, P. (2005). *¿Qué fue de Nannerl Mozart?: Género y música en la escuela obligatoria*. Cuadernos de Cooperación Educativa. Publicaciones del M.C.E.P. Sevilla.
- Duby, G. & Perrot, M. (2000). *Historia de las mujeres en Occidente* (5 vols.). Madrid: Taurus.
- Escolano, A. (Dir.) (2007). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Flecha, C. (2000). Las relaciones de género y la educación: de la tradición a la sociedad avanzada, 377-401. En Escolano, A.; Hernández, J.M. (Coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Jato, E. & Iglesias, L. (Coords.) (2003). *Xénero e Educación Social*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Lamb, Dolloff & Howe (2002). Feminism, Feminist Research and Gender Research in Music Education, 648-674. En Colwell, R.; Richardson, C. (Eds.). *The new handbook of research for music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Loizaga, M. (2005). *Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión Crítica*. *Musiker*, 14, 159-172.
- Longueira, S. (2012). Educación general, Música y Género: aproximación al desarrollo integral desde la educación “por” la música. *Música y Género. La consolidación de un campo de investigación emergente. I Seminario de música y Género: trabajos presentados*. España: Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de Salamanca, 12-22.
- Maciel, C. & Vidales, M.L. (2006). *Historias y estudios de género: una ventana a la cotidianidad*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Manchado, M. (Comp.) (1998). *Música y Mujeres. Género y Poder*. Madrid: Horas.



- Martí, J. (2000). *Más allá del arte, la música como generadora de realidades*. Barcelona: Deriva.
- Ramos, P. (2003). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Madrid: Narcea.
- Sadie, S. & Tyrrell, J. (Eds.) (2001). *The New Grove Dictionary of Music*. New York: Grove.
- Sarget, M.A. (2000). Perspectiva histórica de la educación musical. En *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 121-138. Albacete.
- Schussler, R. (2007). *Género y educación. Cuaderno temático*. Lima: Ebra.
- Subirats, M & Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En González, A.; Lomas, C. (Coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 133-167.
- Tomé, A.; Rambla, X. (Eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Torres, I. (Coord.) (2005). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea.
- Valdebenito, L. (2013). Educación musical y género: una perspectiva inclusiva desde el currículum de aula. *Neuma*, 6, 2, 58-66.
- Vigara, A. M. (Dir.) (2009). *De igualdad y diferencias: diez estudios de género*. Madrid: Huerga y Fierro.



Actualidad



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Protocolo de Comunicación no Sexista

Redacción

Os acercamos una herramienta práctica elaborada por el *Grupo de Trabajo de igualdad Fiadeiras* del [Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia \(Ceeg\)](#), que desde una presentación muy gráfica y con ejemplos de nuestra vida y práctica profesional nos orienta sobre cómo expresarnos con una mayor propiedad en procesos de comunicación que no quieran estar investidos de sexismo, porque

"ANTES DE HABLAR O ESCRIBIR, deberíamos tomarnos un tiempo para pensar y analizar críticamente lo que vamos decir y si la forma en que lo vamos a hacer invisibiliza o discrimina a las mujeres y/o a las niñas."

Reproducimos aquí algunas de las palabras del protocolo,

***Es sabido que quien tiene el poder es quien da nombres a las cosas (y a las personas)"** (Celia Amorós)*

"El lenguaje es un agente de socialización que, al igual que la educación, los medios de comunicación, la cultura o la familia, fue y es utilizado por los grupos de poder como mecanismo de control para perpetuar una determinada orden social. Las decisiones sobre la gramática de las lenguas fueron, y siguen siendo, tomadas por grupos de poder conformados casi en su totalidad por hombres. Es por esto que el lenguaje que utilizamos sigue presentando importantes trazos sexistas y androcéntricos. Bien es cierto que muchas veces estos usos sexistas del lenguaje son realizados de manera inconsciente y no intencionada, razón de más por la que debemos hacer un análisis crítico para modificarlos. La intención no es otra que evitar reproducir la discriminación y contribuir a la creación de una sociedad más igualitaria entre los géneros." (Página 4).

➤ Podéis descargar el documento en el siguiente [enlace](#)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, es ya una realidad.**Anna Escofet Roig y Laura Rubio Serrano. Universitat de Barcelona.**

317

Después de meses de gestación y del trabajo de muchas personas aparece en la red una revista científica sobre aprendizaje servicio con vocación de ser un referente internacional en este ámbito académico, bajo el auspicio y el compromiso de la Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio y la Red Universitaria de Aprendizaje Servicio.

El Aprendizaje Servicio cuenta ya con una larga tradición, tanto en el ámbito práctico experiencial como en el ámbito de la investigación y la generación del conocimiento. El reto al que se enfrenta RIDAS es contribuir a la difusión del conocimiento creado y la consolidación del Aprendizaje Servicio como un campo de conocimiento. Es por ello que RIDAS se alinea con los estándares internacionales de calidad de las revistas científicas y pretende situarse en bases de datos e índices de impacto.

El primer número de la revista presenta seis artículos de investigación, cuatro experiencias y dos reseñas. Abarcan ámbitos educativos distintos, se refieren a países diferentes y se centran en momentos diversos del proceso educativo, pero les une la voluntad de reflexionar sobre el compromiso cívico, la responsabilidad social, la mejora pedagógica...en suma sobre el Aprendizaje Servicio.

Invitamos a los lectores de RIDAS a contribuir con sus reflexiones, a participar con sus experiencias y con sus investigaciones, a contribuir para hacer de la revista una herramienta útil para la comunidad académica y científica.

➤ Más información en <http://revistes.ub.edu/ridas>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

I Congreso Internacional: “El Bienestar de la infancia y sus derechos. La protección infantil a debate”

Anna Doherty, Secretaria Técnica del I Congreso Internacional Educo

318

El congreso tendrá lugar en Madrid los días 22, 23 y 24 de octubre, organizado por Educo, y tiene como finalidad promover el debate en relación a la mejora del bienestar de la infancia en todas sus dimensiones y la realización de sus derechos, especialmente el derecho a la educación y a la protección.

Para alcanzar el bienestar infantil es imprescindible erradicar la pobreza infantil, garantizar una educación universal y de calidad para todas y todos y establecer los mecanismos necesarios que aseguren la protección de la infancia. Es además fundamental considerar a las niñas y los niños como ciudadanos del presente, reconociéndoles como sujetos de pleno derecho; poniendo a su disposición los mecanismos de participación necesarios para que formen parte del cambio.

El contenido del Congreso integra al Enfoque de Derechos la perspectiva del bienestar infantil en sus dimensiones: material, relacional y subjetiva. Estos contenidos serán presentados mediante paneles, exposiciones, y debates por expertos y académicos como; Francesco Tonucci, Jorge Cardona, Laura Camfield, Alberto Minujin, Ferrán Casas y Pepa Horno, entre otros.

Toda la información sobre: contenidos, comité académico, artículos temáticos, agenda, formulario de inscripción, formulario de presentación de buenas prácticas, y mucho más lo puedes encontrar en: <http://congresoeduco.org/>.

Y en el twitter del congreso @EducoActua

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

7º Coloquio Internacional: Escenarios posibles de la animación sociocultural para la transformación social

RED INTERNACIONAL DE ANIMACIÓN – RIA

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS. PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL

319

Dando continuidad a los coloquios realizados cada dos años a nivel mundial como fruto de la Red Internacional de Animación – RIA, se realizará el 7º Coloquio Internacional: *Escenarios posibles de la animación sociocultural para la transformación social*, del 28 al 30 de octubre de 2015 en Bogotá - Colombia.

Este 7º coloquio continua la línea de discusión y debate de los coloquios anteriores de: "La animación en Francia y sus analogías en el extranjero" ([Burdeos, 2003](#)); "Ciudadanía y democracia: desafíos de la Animación Sociocultural, movilización, participación e intervención" ([Sao Paulo, 2005](#)); "Animación sociocultural: asuntos locales y globales" ([Lucerne, 2007](#)); "La creatividad en animación: cuestiones organizacionales, comunitarias y los ciudadanos" ([Montréal, 2009](#)); "Animación, cultura y ciudadanía: Modelos de políticas - socioeducativas y socioculturales en contexto de cambio" ([Zaragoza, 2011](#)); y "Animación socio cultural ¿Para qué proyectos?" (Paris, 2013).

De igual manera forma parte de una continuidad epistemológica que considera la intervención socio-cultural y social como hecho social, un proceso en permanente construcción.

Se busca en el coloquio establecer acercamientos que permitan conocer procesos, metodologías, saberes y prácticas diversas frente a la animación sociocultural en escenarios y espacios en donde existen pedagogías y miradas alternativas en búsqueda de una nueva manera de educar, interactuar e intervenir, desde unas apuestas por la transformación política y social ante las realidades de los diferentes grupos

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

poblacionales. Donde el arte, la cultura y la recuperación de lo patrimonial dentro del contexto de la animación sociocultural se presentan como alternativas para mejorar la vida en comunidad, partiendo de lo organizativo, la participación y la incidencia en lo público.

Asimismo, el coloquio invita a realizar un trabajo de construcción de los posibles escenarios a futuro con los que cuenta la animación cultural en los diversos contextos y con la participación de los distintos actores/agentes de transformación social. En este contexto se mira la Animación Sociocultural como.

"... un conjunto de acciones que tienden a ofrecer al individuo la posibilidad de convertirse en agente de su propio desarrollo y del de su comunidad, que generan procesos de participación, que responden a necesidades reales teniendo en cuenta los centros de interés de las personas y se apoyan en una pedagogía activa y dinamizadora. Se busca hacer historia y reconocer aspectos como la transformación de la cultura de bien de cambio a bien de uso; el acercamiento del hecho cultural a la cotidianidad de cada comunidad; el hecho cultural más allá del arte y del saber teniendo en cuenta lo creativo a nivel individual y colectivo; y el fomento de la participación y la descentralización como parte de la democratización cultural (Pérez S. y Pérez P., 2010).

Es este entonces un espacio para dialogar, comprender, discutir, consensuar, reconocer y proponer sobre los retos desde la Animación al servicio de la transformación sociopolítica en temas como: el conflicto, reconciliación y recuperación de memoria; salud pública y entornos saludables; lo pluricultural y los saberes; experiencias comunitarias y expresiones culturales; pedagogía y usos alternativos de los medios de comunicación; y, finalmente, la animación sociocultural en espacios cerrados y de control.

Para consultar todos los detalles de la convocatoria:

[Español](#)

Más información en:

<mailto:7coloquiointernacional@gmail.com>

<mailto:trabajosocial@uexternado.edu.co>

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Grandeza y responsabilidad de las profesiones pedagógicas.

Conferencia del Dr. D. Ramón Pérez Juste.

Josep Vallés Herrero¹

Esta conferencia-lección magistral fue impartida por el catedrático emérito de la UNED, Dr. D. Ramón Pérez Juste en Madrid, el 10 de abril de 2015. Fue presentada por el Decano José Luis García Llamas y muy bien acogida por los recién graduados de Educación Social y Pedagogía y por el profesorado de esta universidad, dada su dilatada trayectoria académica en el campo de la educación y sus diversas responsabilidades de gestión universitaria (Director del Departamento MIDE, Decano de la Facultad de Educación, Vicerrector de Profesorado, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado y Presidente de la SEP). Las enseñanzas y reflexiones apuntadas en la exposición, nos han de servir para pensar y recapacitar sobre las implicaciones comunes y específicas asociadas a las diferentes profesiones pedagógicas.

Dice el profesor Pérez Juste en la introducción:

“Yo no pretendía ni este significado ni el enfoque hacia lo personal. Y me surgió la palabra creo que adecuada: GRANDEZA, entre cuyos sinónimos encontramos los de honor, nobleza, magnanimidad, generosidad, y no los refiero a cada persona, sino a la profesión que ejercemos. Y sí: me pareció que las diferentes profesiones pedagógicas, en particular las más habituales, relacionadas con la formación humana, la orientación, la dirección y gobierno de los centros y la atención y ayuda a todas las personas especialmente necesitadas pueden responder a tales planteamientos. Ahora bien: como en todo lo humano, cuanto más elevado es el puesto y la función, cuanto más destacada es la tarea, mayor suele ser el reconocimiento para quienes lo desempeñan con entrega e ilusión, pero, al mismo tiempo, mayores son las exigencias y el reproche social cuando ante funciones tan relevantes y elevadas algunas personas dejan que desear en su desempeño profesional. O dicho de otra manera: nuestras profesiones tienen tanto de GRANDEZA como de RESPONSABILIDAD. Quien no quiera ejercerlas, que no lo haga, pero quienes las asuman, quienes las hemos asumido,

¹ Educador social y doctor en pedagogía, profesor tutor de la UNED, responsable del Área de Defensa de la Profesión del CEESC.



que seamos conscientes de la enorme responsabilidad que contraemos, con sus destinatarios, con la sociedad, y con nosotros mismos, al comprometernos con las funciones y tareas que le son propias. Así pues, GRANDEZA Y RESPONSABILIDAD son los dos ejes de mi lección. Pero de inmediato surgió en mi otro concepto. El de SATISFACCIÓN. Y este sí que es netamente personal. Aunque quepa hablar de la “satisfacción corporativa” (como de “desmotivación corporativa”) de los educadores sociales, de los profesores, de los directivos... creo que este concepto tiene una radical acepción personal como consecuencia de haber realizado la tarea con esfuerzo, con dedicación, con entrega y... a ser posible (no siempre lo será, porque no todo depende del profesional) con éxito. Por tanto, como la satisfacción puede o no lograrse, me quedo con los dos primeros términos, pero quisiera desde aquí insuflarles la ilusión experimentada en mis más de 50 años en profesiones ligadas a la Pedagogía, para que, en el caso de cada uno, mi intervención pudiera haber sido titulada con mayor propiedad como GRANDEZA, RESPONSABILIDAD Y SATISFACCIÓN LIGADA A LAS PROFESIONES PEDAGÓGICAS.”

La lección se puede ver en vídeo en: <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/25732>

Y leerse íntegra en:

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/ACTIVIDADES_FACULTAD_NUEVAS/FEDUCAUNED/BOLETIN-ESPECIAL-N%C2%BA26-1.PDF



I Encuentro Luso Galaico de Educación Social:

“Más allá y más aquí de la raya”¹

Sofía Riveiro Olveira²

323

“Ni las divisiones ni las fronteras ni las delimitaciones, sean políticas, territoriales o virtuales, van a impedir que trabajemos juntas-os por aquello que no sólo nos constituye sino que también nos une: lo social”.

Así nos saludaba el profesor Xavier Úcar (catedrático de Pedagogía Social en la Universitat Autònoma de Barcelona) en su presentación, aprovechando la firma de un convenio de colaboración de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (Sips) con la Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (Aptses) en el marco del **“I Encontro Luso Galaico: A educación social más alá e máis acá da raia”**. Esta asociación, la Aptses, fue nuestra compañera y aliada, pues junto con el Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia (Ceeg), conseguimos durante un fin de semana unir ambos países a través de este encuentro, definido de nuevo por Úcar como *“un evento científico y profesional”*. Durante este fin de semana de marzo, en Vigo, pudimos hablar en varios idiomas pero con un pensamiento común: aunar sinergias a favor de una educación social sin fronteras y al servicio de las personas.

1 La raya es, en gallego y portugués, la frontera.

2 Educadora social, col. nº 3389 y vocal del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia



6. Punto de partida. Galicia y Portugal, tras la raya.

Según las leyes en vigor y la organización profesional existente, las relaciones internacionales de la profesión de educación social corresponden al Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (Cgcees) del Estado Español.

Pero, el Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia (Ceeg) viene manteniendo estrechas relaciones institucionales con distintas instituciones profesionales de la educación social en Portugal.

Este hecho, hace que el Cgcees delegue en el territorio gallego el mantenimiento de las relaciones institucionales con la Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (Aptses), asociación con la que, como hemos dicho, tenemos lazos históricos - por ejemplo, la invitación a participar en el II Congresso Internacional de Educação Social. Educação e Inovação Social, celebrado en 2012, en Guimarães, Portugal, organizado por Aptses -.

Y se firmó el acuerdo entre el Cgcees y el Ceeg, de informar de las relaciones establecidas y las actuaciones conjuntas entre Galicia y Portugal, países hermanos, pasando la “raia” en numerosas ocasiones para vernos, comunicarnos y crear. La “raya” tiene mucho significado, porque son fronteras administrativas que relacionalmente se han superado y traspasado siempre. En este caso, todavía con más motivo, de ahí el apellido del encuentro: más allá y más aquí de la raya, haciendo alusión a las experiencias de proximidad (ya sean culturales, educativas, políticas o económicas).

7. De las ideas a los hechos.

Llevábamos tiempo masticando esta idea de hacer algo con las compañeras portuguesas, pues siempre hemos tenido curiosidad por conocer la realidad laboral y académica de nuestra profesión en un país no muy lejano al nuestro, más bien, pegado y con connotaciones culturales muy similares.

En el estudio comparado “*La profesión de la Educación Social en Europa*” (2011) elaborado por la Vocalía Internacional del Cgcees pudimos comprobar que existen educadoras y educadores sociales en Portugal, que se llaman igual y que tienen estudios universitarios, pero investigando un poco más con nuestras compañeras portuguesas,

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

podemos corregir también el hecho de que la animación sociocultural es una licenciatura y los servicios sociales también tienen sus propios estudios universitarios, por lo que, ya encontramos los primeros matices diferenciadores, pues aquí son “especialidades” o existen los ciclos formativos. Aun así, sabemos que, parafraseando a Hypatia de Alejandría, “*son más cosas las que nos unen que las que nos separan*”. Y esta idea de hacer algo, que también bromeamos muchas veces con las compañeras y compañeros del norte ibérico, de hacer algo conjuntamente, fue adelante.

Y esta vez, con Aptses, de Portugal, lo llevamos a cabo. Hemos necesitado dos años para conseguir el programa que finalmente diseñamos, y por supuesto con la colaboración y la presencia de nuestro Consejo General.

Después de varias reuniones consecutivas en Vigo (Galicia) y en Porto (Portugal), donde nos pusimos manos a la obra, buscamos financiación, espacios, ponentes, y le dimos forma a lo que ya estaba dejando de ser una idea para ser una realidad: vincular, de manera orgánica, la teoría y la práctica, la academia y la profesión, la pedagogía social y la educación social (Xavier Úcar) de Galicia y de Portugal.

¿Que buscábamos con esto? La intención de este encuentro no fue otro más que el de conocer visiones y experiencias que nos hiciesen mejorar en la práctica profesional y consolidar los vínculos de relación entre Galicia y Portugal, constituyéndonos como una plataforma de reivindicaciones conjuntas y de acciones propositivas hacia la mejora de la profesión.

¿Cómo lo hicimos? Contactamos con las personas que queríamos que nos apoyasen y asesorasen en este viaje, y creamos las comisiones:

Comisión de especialistas

El comité científico lo conformaron profesionales del ámbito académico tanto de Galicia como de Portugal (en el caso gallego, las profesoras y profesor universitarios invitados son también colegiadas de honor del Ceessg). A esta comisión, además de presentar y moderar las mesas, les pedimos la redacción de las conclusiones y propuestas finales.



- Ana Iglesias Galdo. Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Coruña, Colegiada de honor del Ceesg, Galicia.
- Ana Raquel de Noronha. Profesora de la Escuela Superior de Educación de Fafe, Portugal.
- María Dolores Candedo Gunturiz. Profesora de la Universidad de Coruña, Presidenta del movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega, Colegiada de honor del Ceesg, Galicia.
- Paulo Delgado. Profesor de la Escuela Superior de Educación de Porto, Portugal.
- Silvia Azevedo. Profesora de la Escuela Superior de Educación de Fafe y Universidad Portucalense, Presidenta de la Aptses, Portugal.
- Xosé Manuel Cid. Profesor de la Universidad de Vigo, Colegiado de honor del Ceesg, Galicia.

Comisión organizadora

El comité organizador estaba compuesto por profesionales del Ceesg y de Aptses.

- Alberto Fernández de Sanmamed, Ceesg.
- Antón Bouzas Álvarez, Ceesg.
- Daniel Alves Rivera, Ceesg.
- Eva Moldes Casal, Ceesg.
- Fátima Barros Correia, Aptses.
- Sofía Riveiro Olveira, Ceesg.
- Teresa Barros, Aptses.

Tuvimos la inestimable ayuda de una educadora social contratada desde el Ceesg, Natalia Caro, que llevó la asistencia técnica del mismo.

8. El I Encuentro Luso Galaico de Educación Social: programa.

Ocurrió el 14 y el 15 de marzo de 2015. Pensamos en hacer algo participado de manera que pudiésemos conocer el entorno, escuchar muchas voces, y que pudiesen estar presentes aquellas personas que físicamente no podrían asistir, por ejemplo, a través de la presentación de pósters. Tuvimos varios:



- *Los tiempos de ocio en la juventud en situación de riesgo y/o dificultad social: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales.* Ángela L. de Valenzuela, Universidad de Santiago de Compostela.
- *La educación social en Portugal: sucesos, definiciones y desafíos.* Fátima Correia, Aptses.
- *El educador social en la escuela con jóvenes en riesgo de abandono escolar.* Fátima Correia, Instituto Nun'Alvres.
- *La educación social como nexo entre literatura y las artes plásticas.* Priscila Maximino, Ceessg.

En cuanto a conocer el entorno más próximo, pensamos en visitar distintas experiencias con presencia o sin ella de la educación social, pero ámbitos todos ellos potencialmente abordables desde una intervención socioeducativa. Llamamos a este momento del encuentro “Visitas, Recursos y Experiencias Socio-Educativas” y con ello buscábamos conocer la finalidad de la entidad, las medidas de mejora, la presencia o no de educadoras/es sociales y las funciones a ejercer, y unas reflexiones finales:

- Asociación Faraxa. Entidad social que trabaja con mujeres prostituidas y transexuales, por la abolición de la prostitución.
- C.I.S. de Vigo. Centro de Inserción Social “Carmen Avendaño” (2006). Destinado al cumplimiento de penas privativas de libertad en régimen abierto.
- Fundación Igual Arte (2002). Entidad creado por profesionales de la educación y del arte, con el objetivo de normalizar el arte en el ámbito de la discapacidad, entendiéndolo como un derecho.
- Doral Residencias (2004). Centro especializado en ofrecer servicios sociosanitarios, preventivos y rehabilitadores mediante una atención integral y personalizada a personas mayores autónomas o con diferentes grados de dependencia.
- (Fundación Secretariado Gitano. Entidad con la que contactamos y se hicieron todas las gestiones, pero no se formó grupo para visitarla).

La sesión de apertura queríamos que tuviese un “efecto llamada”, y por eso contamos con la inestimable colaboración del profesor José Antonio Caride Gómez, para que nos



ofreciese una Conversación de Apertura: *“La educación social como profesión: viejas y nuevas identidades de un quehacer en construcción”* quien insiste en las prácticas educativas que se reivindican alternativas, dentro de una profesión que camina individual y colectivamente, y se hace necesario el conocimiento de sus ámbitos de actuación y los distintos perfiles profesionales que confluyen en la educación social. Concluye en que el gran desafío de la profesión es construirla como un derecho de la ciudadanía.

Tras el almuerzo, tuvimos una mesa dialogada con el título *“Realidad profesional: ámbitos y funciones en el ámbito luso galaico. Fortalezas y debilidades de la profesión”*. Nos acompañaron:

- Sofía Riveiro Oliveira, del Ceessg
- Silvia Azevedo, de la Aptses
- María José Calderón, representante del Cgcees en la Oficina Europea de la Aieji
- Xavier Puig Santularia, presidente del Cgcees

En esta mesa, moderada por el profesor Joao Paulo Delgado, repasamos varias dimensiones y tópicos de la educación social en Portugal y en Galicia, e incluso a nivel internacional, ahondando en aspectos como la caracterización evolutiva y el panorama actual; identidades; regulación de la profesión; formación; y miradas de futuro; entendiendo que el futuro está en tejer redes para construir realidades próximas y fuertes, con huella educativa.

Seguimos la sesión de la tarde yéndonos de visita a las instituciones antes nombradas, en dos autobuses reservados para la ocasión.

En la noche compartimos cena, conversaciones y un espectáculo musical a cargo de un cantautor vigués.

El domingo por la mañana concentramos la atención en tres importantes momentos:

1. Conferencia múltiple: *“El presente y el futuro entre el Luso y el Galaico: Retos de la profesión”* a cargo de Xosé Manuel Cid Fernández, María Dolores Candedo Gunturiz y José Luis Gonçalves, quienes destacan la colaboración

como una vía de escape para este futuro inmediato y la necesidad de consolidar a la vez que se exploran nuevos ámbitos para la educación social.

2. Conversación de clausura: *“La importancia de la ética profesional en la formación de agentes de cambio social”* a cargo de Diana Vallescar y Carlos Sánchez Valverde Visus, quienes centran el diálogo en la “ética del cara a cara”, la de la vida cotidiana, y Carlos además nos recordaba al gran educador Toni Juliá y su “práctica reflexiva” para hacer profesión. Y otra vez vuelven a salir los derechos de las personas.
3. *Recopilación de conclusiones y propuestas*, a cargo de las personas que conformaban la comisión de expertas. Y para aquí, un adelanto de lo que nos decía Ana Iglesias tan acertadamente: *“las personas, en el centro de toda propuesta”*.

9. *El I Encuentro Luso Galaico de Educación Social: valoración.*

Este encuentro, organizado por Ceesg y Aptses, tuvo lugar en Vigo, en el Museo Verbum, Casa de las Palabras, en la célebre avenida de la playa de Samil.

Contó con un total de 41 personas inscritas, y un total de 20 personas que formaron parte de comités, científico, organizador y relatoras/es. Además, contamos con la presencia de 3 periodistas que hicieron a lo largo del encuentro una serie de entrevistas para la realización de sendos reportajes-documentales sobre La Historia de la Educación Social en Galicia y Los Sistemas de Protección de la Infancia, respectivamente.

El aspecto más valorado por las personas que participaron en el encuentro fue la elección de la localidad de Vigo como lugar para realizar este evento (pues es la ciudad más grande de Galicia y se sitúa al sur, muy cerca de Portugal), seguido de la organización del mismo.

10. *El I Encuentro Luso Galaico de Educación Social: propuestas.*

Me quedo con los retos enumerados por la profesora Ana Iglesias Galdo, que además de ser decana de la facultad de ciencias de la educación de la UDC, colegiada de honor de



Ceesg, es también mentora del grupo de trabajo en igualdad del Ceesg, Fiadeiras, y por algo lo es; por enunciados como estos que tan bien ha recogido:

- Potenciar el trabajo de los colegios profesionales, especialmente en hacernos visibles y en el desarrollo de la profesión, colocando a las personas destinatarias en el centro de las propuestas y respondiendo, en la medida de lo posible, a las demandas profesionales: elaborar marcos comunes de formación, asegurar lugares de encuentro y de debate, buscar áreas emergentes... Los colegios deberemos de afinar la agudeza para garantizar la visibilidad de la profesión y las buenas prácticas en todos los ámbitos, mantener un contacto cercano con las y los profesionales, buscar alianzas con otras profesiones de lo “social”.
- Avanzar en la definición de los retos de la educación social a nivel local, autonómico, estatal e internacional.
- Dar respuestas a las necesidades de las personas y de los colectivos. Poner atención en el estudio y análisis de las políticas actuales, especialmente en aquellas que tienen el efecto de negarles a las personas el disfrute de sus derechos, con el fin de convertirnos en interlocutoras de estas. Derecho a una vida digna, derecho a tener derechos.
- Apostar por la formación y la investigación. Lejos de negar el pasado, reconocer a las personas y los colectivos que fueron construyendo la realidad actual para tomar distancia y poder ver lo construido, los cambios de calado en los últimos 30 años. Pasamos del modelo de la deficiencia al modelo de la educación social crítica, inclusiva... Reinventarse como profesional requiere replantearse intelectualmente, para conocer la realidad en sus elementos más profundos y poder transformarla.
- Tejer redes socioeducativas con voluntad inclusiva. Destacar la importancia de los convenios de colaboración entre los colegios profesionales y las diferentes instituciones, entendiendo que es una forma de trabajo en red, de escuchar a la sociedad. Proponemos empezar a trabajar ya en un II Encuentro Luso Galaico de la Educación Social - y podemos avanzar ya que será en Porto, Portugal.
- Armonizar los discursos con las prácticas. Adoptando las palabras del profesor Caride, seleccionar conjuntamente los “*decires de la conversación*”, y definir los



marcos de reflexión-acción que consideramos prioritarios, crear puentes en lugar de guetos.

- Tener en cuenta el avance del neoliberalismo, para ir en contra, reforzar el compromiso de la profesión con sus principios éticos y deontológicos.
- Buscar, como colectivo, nuevas formas para rebelarse con las políticas actuales que están produciendo un auténtico desmantelamiento del bienestar, empobreciendo a las personas con las que trabajamos.
- Apostar decididamente por un modelo de educación crítica e inclusiva, transformadora.

*“El gran desafío de la profesión: Construir la educación social como un derecho de la ciudadanía. **El derecho a tener derechos**”*, en palabras de J. A. Caride, en su relatorio.

.- Para saber más, tendremos que esperar a que se publiquen las actas del encuentro, que contamos que estén para este año 2015. Y nos vemos en el II Encuentro Luso Galaico de Educación Social, en Porto, Portugal.

11. Bibliografía

Actas y relatos del I Encuentro Luso Galaico de Educación Social, aún inéditos.



El SOPA 15, III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PATRIMONIO EN EL MEDIO RURAL, se celebrará este año en Benito Juárez, Argentina.

Redacción

332

Tras dos ediciones en España, este año el [SOPA](#): Congreso Internacional sobre Educación y Socialización del Patrimonio en el Medio Rural, cruza el Océano Atlántico para aterrizar en Argentina, concretamente en el Municipio de Benito Juárez (Provincia de Buenos Aires).

La breve trayectoria del [SOPA](#) nos ha permitido reflexionar sobre lo necesario para mejorar este inusual formato de congreso. En este sentido las primeras ediciones, en 2013 y 2014 nos llevaron a incrementar la presencia de espacios de diálogo y discusión desde los cuales impulsar la reflexión y discusión por parte de los participantes. Por ello, creemos necesario profundizar en la construcción de dichos espacios -mesas de trabajo y dialogo abierto en espacios públicos-. Acciones como estas facilitarán la creación de sinergias positivas de colaboración entre entidades y proyectos, con el fin de mejorar los productos y establecer vínculos más fuertes y reales con la población o contexto en que se llevan a cabo; propiciarán el análisis sobre conceptos y metodologías; así como la creación de una línea conjunta de acción que incluya las aportaciones desde diferentes formas de entender y proyectar la gestión del patrimonio cultural en el medio rural.

En esta edición, el congreso [SOPA](#) busca ser un foro de presentaciones tanto de agentes del área de la cultura como de aquellos cuya tarea no es específica de la misma, pero articulan sus acciones al patrimonio (maestros y profesores, agentes municipales u instituciones no gubernamentales, ciudadanos en general), y un lugar de conversación, exploración teórica y metodológica donde experimentar y proponer mecanismos conjuntos de acción. Todo ello facilitará el conocimiento a nivel internacional del patrimonio cultural juarense en particular, y bonaerense y argentino en general,

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

vinculado al medio rural y sus diferentes formas de gestión, haciendo hincapié en aquellas que incluyen la participación ciudadana en su desarrollo. Al mismo tiempo, se expondrán distintos proyectos desarrollados en otros lugares del mundo, lo que derivará en el conocimiento de nuevas formas de trabajar en lo rural que podrían adaptarse en otros territorios.

A partir de esta edición se dedicará uno de los días del congreso a una temática específica, que se planteará a modo de seminario, en esta ocasión al patrimonio en la rurbanidad. Nos parece interesante sumar este espacio híbrido a esta propuesta de socialización del patrimonio, dado que es un territorio de reciente aparición sobre el que es necesario comenzar a plantear análisis y reflexiones.

Además, como ya es habitual en el [SOPA](#), serán numerosas las actividades que se desarrollarán de forma paralela durante todos los días del congreso, todas ellas con la implicación de la ciudadanía de Benito Juárez. Exposiciones, sesiones de trabajo, cine documental, talleres, mapeos, rutas y otras acciones colaborativas, son esos puntos de encuentro que hacen que este evento se esté consolidando como un referente internacional en la búsqueda de nuevas formas de gestión comunitaria del patrimonio cultural en el medio rural.

La edición de este año está organizada por UNDERGROUND ARQUEOLOGÍA, la filial argentina de ICOMOS, el CIEP-UNICEN y el Municipio, las instituciones y la ciudadanía de Benito Juárez.

+ INFO: <http://www.sopa15.blogspot.com.es>

CONTACTO: sopacongress@gmail.com

SÍGUENOS:

<https://www.facebook.com/SOPACONGRESO>

@sopacongress



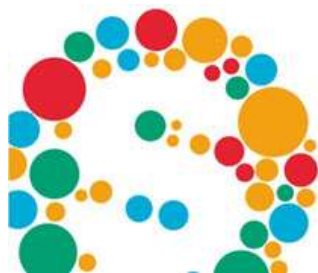
El Congreso de Sevilla, cada vez más cerca.

Redacción

El **VII CONGRESO DE EDUCACION SOCIAL**, que se celebrará en Sevilla los días 21, 22 y 23 de abril de 2016, va acercándose. Ahora ya es posible acceder a la web y a sus contenidos en <http://www.congresoeducacionsocial.org/>.

Los Congresos de Educación Social son espacios de encuentro técnico y científico de avance del servicio a la ciudadanía y puesta en valor y visibilización de una profesión afectada enormemente por las políticas económicas. Tenemos depositados muchos deseos y esperanzas, entre los que resaltamos la mejora de una profesión resiliente como derecho de la ciudadanía y de carácter pedagógico. Y siendo coherentes con nuestra profesión apostamos por un Congreso inclusivo, sostenible, accesible, asequible e igualitario.

“*A más educación social más ciudadanía, la profesión como impulsora de la transformación social*”, es el lema que hemos elegido y que desarrollaremos con la participación de todas las personas que asistan durante estos tres días de celebración, de unión y de fuerza conjunta, y también es el ánimo que nos acompaña durante estos meses previos de preparación de un congreso que simboliza la reivindicación de algo más que una profesión, una profesión ejercida por agentes de transformación social y de derecho de la ciudadanía.



¡A MÁS EDUCACIÓN
SOCIAL
MÁS CIUDADANÍA!



21, 22 y 23 de Abril de 2016 Sevilla

**Os esperamos, en este encuentro no puedes faltar tú:
tu profesión te necesita!!!**

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Estadísticas de acceso y descarga de RES, Revista de Educación Social en 2014.

Redacción

Con el fin de haceros partícipes del grado de difusión de nuestra revista, os haremos llegar cada año un resumen de las estadísticas de acceso y descarga de sus contenidos.

335

Accesos /2014:

El resumen de los accesos a RES, dentro de eduso.net, durante el 2014 fue:

- 970.129 veces se visualizó el banner de la Revista,
- 360.988 veces se navegó por la página de presentación,
- 244.689 veces se navegó por dentro de la revista.

Descargas /2014:

Durante todo el año 2014 se descargaron 198.291 pdf de artículos, siendo el ranking de los 10 más descargados el siguiente:

Autor/a	Título y enlace del pdf	Número de descargas
Cosme Sánchez Alber	/res/pdf/17/piedra_res_17.pdf	20893
Carmelo Hernández	/res/pdf/14/viol_res_14.pdf	16955
Esther Roch	/res/pdf/14/300m_res_14.pdf	5344
Mª del Carmen Benítez Ramírez	/res/pdf/16/info_res_%2016.pdf	4759
Víctor del Toro Alonso	/res/pdf/16/jue_res_16.pdf	4633
David Sánchez-Teruel	/res/pdf/15/factores_res_15.pdf	4338
Vocalía Internacional CGCEES	/res/pdf/19/Guialaborbecas.pdf	4230
Sarai Menacho	/res/pdf/16/eduesc_res_16.pdf	3687
Vocalía Internacional CGCEES	/res/pdf/17/profesioneseneuropa2013.pdf	3235
Carmen Caravaca Llamas /José Sáez Olmos	/res/pdf/16/media_res_16.pdf	2957

Nos sentimos orgullosos de ofrecer al mundo ésta "ventana" de difusión de la Educación Social y de que nuestro trabajo sea útil y provechoso para todas vosotras y vosotros.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Reseñas

336



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

RESEÑA DE LIBRO

Título:	Memoria de un trayecto
Autora:	Hebe Tizio
Editorial:	Universitat de Barcelona - Quaderns d'Estudi
Año de edición:	2014

337

Redacción

Cuando una maestra deja la docencia, es hora de hacer balance. De sus enseñanzas, de su recorrido, de sus aportes.

Hebe Tizio fue referente durante años de la asignatura *Análisis de los procesos de exclusión social*, en la formación de las educadoras y educadores sociales de la UB.

La reseña de esta pequeña pero entrañable publicación, que recoge su última clase (no sabemos si ella aceptaría el calificativo de magistral) en la Universidad de Barcelona, el 13 de diciembre de 2013, quiere, además de ser un acto de reconocimiento, actuar como acicate en la necesaria visibilización y valoración de su recorrido, personal y educativo.

La presentación de Violeta Núñez, a la que le unió una larga amistad, nos acerca a una personalidad fuerte y comprometida, que sufrió las consecuencias de su coherencia política y social en aquella Argentina convulsa de los 70. Al llegar a Barcelona, tuvimos la suerte de que recalara en la Escola Flor de Maig y desde allí ejerció su magisterio en relación a la Educación Social.

En su última clase Hebe Tizio quiso destacar tres elementos: la autoridad (o la falta de autoridad), el saber y la transferencia.

Sobre la autoridad nos recuerda que,

"La verdadera autoridad no se impone, no se reclama, es verdaderamente frágil porque depende del reconocimiento del otro. Es un reconocimiento que no se puede pedir porque si se hace en ese mismo acto se desautoriza." (p.9)



Reflexionando sobre el saber, nos dirá,

"El saber se ha desvalorizado, pero de qué saber hablamos? Sin duda que no se trata de la erudición que es autocomplaciente porque simplemente se satisface de la acumulación. Tampoco de la pura doxa de los tertulianos de moda. Es frecuente que el saber se rechace masivamente por un relativismo en el que todo vale. Si todo vale, no hay saber: hay experiencias individuales que no pueden compartirse. Es el individualismo de cada uno a su aire." (p.12)

Y sobre la transmisión, entre otras cosas y sobre todo desde el análisis de lo que internet ha puesto en juego, nos aportará,

"Lo propio de la transmisión es que no sabemos lo que transmitimos, estoy hablando pero no sé lo que tomará cada uno, tampoco sabemos los tiempos del usufructo ya que se puede hacer un click años más tarde. Así no hay transmisión vertical, es un fantasma autoritario, ya que sus efectos son inconmensurables y el destino de lo que se hace con lo que se expone lo decide el oyente. (p.10)

Os animamos a leer todas sus palabras y a seguir reflexionando con ellas, como a ella le gustaba hacer.

Podéis descargar la publicación en:

<http://www.ub.edu/the/wp-content/uploads/2015/07/Memoria-de-un-trayecto-H-Tizio.pdf>



RESEÑA de GUÍA

Título:	GUÍA METODOLÓGICA DE ORIENTACIÓN A PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL
Autor:	Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA)
Editorial:	CoPESA
Año de edición:	2011

Ana Pilar Calero Romero, *Educadora Social*, col. 22 del CoPESA

El Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA), en su análisis de la realidad socioeducativa viene detectando que en la educación formal y no formal persiste de forma explícita e implícita una serie de valores diferenciados desde la perspectiva de género, generándose, de esta forma, estereotipos sexuales a los que se la han asignado, de manera dicotómica, un grupo de tareas, actitudes y trabajos diferenciados.

Se considera, pues, fundamental la intervención para la eliminación de barreras de género, en los ámbitos no formales y formales de la educación, profundizando en la COEDUCACIÓN como proceso intencionado de intervención educativa en busca del desarrollo armónico de la personalidad de la población a la que se atiende, independientes del género, corrigiendo el sexismo cultural, ideológico y social.

De esta forma, el educador y la educadora social se convierten en un agente potenciador que posee aptitudes para la identificación, formulación, gestión y evaluación de proyectos y programas que integren la perspectiva de género.

Con esta finalidad, se ha procedido a la creación de una **GUÍA METODOLÓGICA DE ORIENTACIÓN A PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL**, elaborada por el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA), *gracias a la subvención concedida por el Instituto Andaluz de la Mujer en el año 2011*, al objeto de que tanto los y las profesionales del campo de la educación social, personas colegiadas y entidades sociales puedan contar con una guía práctica que ponga de manifiesto una serie de actividades a desarrollar en sus prácticas de intervención con el fin de promover la Coeducación y Orientación Afectiva-Sexual en sus distintos ámbitos de intervención.

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Objetivos del Proyecto:

1. Creación de una guía metodología práctica para los y las profesionales de la educación social.
2. Promocionar la educación en igualdad en los diferentes ámbitos de intervención no formal.
3. Impulsar el desarrollo de actividades coeducativas en los distintos sectores de la educación no formal.
4. Fomentar la formación continua entre los y las profesionales y mejorar sus niveles de competencias en la educación para la igualdad y educación socioafectiva-sexual.
5. Que las Administraciones y entidades sociales tomen consciencia de la necesidad de desarrollar actuaciones coeducativas e impulsar la creación de actividades de género.

340

**GUÍA METODOLÓGICA PARA EDUCADORAS Y EDUCADORES SOCIALES:
“EDUCAR EN IGUALDAD / IGUALDAD EN EDUCAR”**

La guía se presenta en formato CD, la cual queda estructurada en 5 partes:

1. INTRODUCCIÓN

2. **LEGISLACIÓN EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO:** Se relaciona y concretiza legislación básica en materia de género tanto a nivel estatal como autonómico con el objetivo de contextualizar el campo de trabajo y la normativa fundamental.
3. **EL EDUCADOR Y LA EDUCADORA SOCIAL, PIEZA CLAVE EN LA POTENCIALIZACIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO:** En este apartado se pone en valor la figura del educador y educadora social como agente generador de procesos de análisis y transformación social. La singularidad y particularidad de nuestra profesión nos posibilita la formación y el reciclaje personal necesarios para poder participar en la transformación del sistema androcéntrico, generador de desigualdad, y participar en la construcción de otros sistemas basados en la equidad, pluralidad y diversidad de identidades y roles exentos de desigualdad entre las personas.

El objetivo de este apartado es hacer una reflexión acerca de la necesidad de un cambio de sistema desde la perspectiva de género y la relevancia de las y los profesionales de la educación social para dicha transformación. Para ello, en primer lugar, se realiza una exposición sintetizada del sistema patriarcal y androcéntrico que inicie en la perspectiva de género con el objetivo de permitir tener una herramienta básica para la intervención de los y las profesionales de la educación social en la acción educativa.

4. **ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ATENDIDA EN CADA ÁMBITO:** Se considera fundamental poner de manifiesto los distintos ámbitos de intervención del educador y la educadora social con el objetivo de concretar los distintos sectores donde se puede desarrollar las diversas unidades didácticas de esta guía, así como desarrollar las

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

características de la población atendida en cada ámbito con el fin de adecuar y contextualizar las actividades en función de la población diana.

5. UNIDADES DIDÁCTICAS. Comprende una serie de unidades didácticas, con diferentes fichas de actividades divididas por sectores y ámbitos de la población. Cada unidad didáctica desarrolla una serie de objetivos, metodología, actividades, recursos y criterios de evaluación.

Los sectores acerca de los que se han elaborado las unidades didácticas han sido los siguientes:

- Generales:

Infancia	* Roles Sociales y roles educativos
	* Juegos y juguetes no sexistas
	* Nuestros sentimientos. Expresión e Interpretación
Juventud	* Estereotipos de género
	* Distribución de tareas domésticas
	* Ocio y Tiempo libre. Roles y estereotipos
	* La publicidad
	* Habilidades y Autoestima
	* Educación Afectiva-Sexual
	* Enfermedades de transmisión sexual
* Identidad y orientación sexual	
Personas Mayores	* Vida Doméstica/Vida Social
	* Nido Vacío
	* Pareja/Sexualidad

- Sectores Específicos:

Mujer/Hombre	* Roles y Estereotipos
	* Detección y prevención de violencia de género
Minorías Étnicas	* Integración de roles sociales
	* Género y Minorías étnicas
	* Actuaciones de Sensibilización; - Fomento de la participación social - Itinerarios de inserción con perspectiva de género e interculturalidad
Discapacidad	* Sexualidad
	* Manifestaciones eróticas
	* Orientaciones a la familia
Inserción Laboral	* Elegimos las mismas profesiones chicas y chicos?
	* Tecnologías y Género
	* Género en las organizaciones

Nos encontramos pues ante una herramienta práctica para profesionales de la educación social que impulse el desarrollo y promoción de actividades de género con el objetivo de incidir en la



prevención, la transversalidad, la educación y coeducación en la promoción de igualdad de género.

Por último incidir en que esta guía ha sido desarrollada gracias a la subvención concedida por el Instituto Andaluz de la Mujer y en la que han participado, para su desarrollo, dos técnicas colegiadas encargadas de la ejecución de los contenidos de la guía, coordinadores del proyecto, un comité científico de revisión del proyecto compuesto por profesionales expertos y formadores universitarios y varios miembros de la Junta de Gobierno del CoPESA especializados en materia de género.

La promoción de la Guía se ha desarrollado, a nivel presencial, con la presentación y difusión de la misma en varias provincias andaluzas de forma conjunta con los Centros Provinciales de la Mujer y, a nivel telemático, y con la entrega de los CD's a personas colegiadas, entidades sociales y Delegaciones Provinciales del Instituto Andaluz de la Mujer.

Os invitamos, pues, a profundizar en estos contenidos y a incorporar estas acciones de género en vuestras prácticas educativas potenciando, de esta forma, el desarrollo integral de la población con la que trabajamos.

Si estáis interesados en obtener la Guía, poneros en contacto con:



Colegio Profesional de Educadoras y Educadores Sociales de Andalucía (CoPESA)

C/ Arqueólogo Antonio García y Bellido, 4 local
14011 CÓRDOBA
957 20 12 87 656 93 66 74
copesa@copesa.es – www.copesa.es



RESEÑA DE LIBRO

Título: **Aproximación histórica al construcción sociojurídica de la categoría infancia**

Autor: Isaac Ravetllat Ballesté

Editorial: Universidad Politécnica de Valencia

Año de edición: 2015

343

Redacción

Es un placer para nosotros acercarnos a esta obra, ganadora del *I Premio de Investigación sobre Infancia y Adolescencia*, que partiendo de la mirada de un especialista en Derecho, realiza una importante aportación a la inteligibilidad del proceso de construcción de esta categoría social que es la infancia.

El autor, huyendo de las reducciones estigmatizantes y adjetivadoras tan habituales y propias del discurso jurídico (que lamentablemente se han deslizado hacia el discurso socioeducativo), que limitan la mirada al niño, niña, adolescente o joven desde su situación de minoridad, nos acerca de manera diacrónica al proceso histórico de construcción de esta categoría social, siempre desde el respeto a su sustantividad como "personas de plenos derechos".

El autor nos propone, además, una lectura del "interés superior del niño", recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, como el articulador de un nuevo ordenamiento que ha de considerar al niño, niña, adolescente o joven como el verdadero protagonista de su propia existencia y al que se le han de reconocer ámbitos de actuación autónoma, a tenor de su edad y sus condiciones de madurez, superando visiones paternalistas y proteccionistas que aún invisten algunas de nuestras miradas como agentes sociales.

Os animamos a su [lectura](#) y a su difusión para tratar de alimentar el debate social sobre las consecuencias de la adjetivación de los niños como menores.



RESEÑA DE LIBRO**Título:** **¿Es posible educar en valores en familia?****Autor:** Isabel Carrillo**Editorial:** Barcelona: Graó**Año de edición:** 2007

344

M^a Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia

Nos encontramos ante un libro que nos aproxima, de forma sencilla y accesible a la educación de los valores en el contexto familiar. El trabajo de Isabel Carrillo es fruto de las reflexiones extraídas de las vivencias con maestros y maestras, padres y madres, niños y adolescentes, y de una concepción humanista de la educación. Con una mirada al pasado, al presente y al futuro, la autora va exponiendo una visión de la realidad familiar como el agente protagonista de la educación del ser humano.

La existencia y necesidad de la eticidad del mundo es motivo suficiente para justificar la presencia de los valores como contenido educativo en la diversidad de contextos donde la educación este presente. Los valores no sólo deben conocerse, sino que además deben ser descubiertos en nosotros mismo y en los otros, sentirlos y mostrarlos a través de nuestra conducta. Por tanto, se trata de una educación que contribuye tanto al desarrollo de la identidad individual, como a la identidad socio-comunitario y planetaria.

La educación en valores no puede ser impositiva, sino mostrativa y responsable. Es mostrativa porque el aprendizaje de los valores exige su vinculación directa a la experiencia y obliga a los educadores a actuar como modelo de valor. Sin embargo, no se trata de una contemplación pasiva, ya que la persona debe hacer el esfuerzo por materializar ese valor en su propia vida, adquiriendo una percepción, creencia, sentir y actuación diferente. Es responsable porque no se produce una dejadez o abandono del

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

otro, sino más bien debe darse un acompañamiento en la identificación, selección, apreciación e interiorización de los valores, así como la responsabilidad de mantener la coherencia en la vivencia del valor que mostramos a los otros. Ello nos lleva a reflexionar ¿Cómo nos mostramos ante nuestros alumnos como docentes?, desde la perspectiva escolar, y ¿Cómo soy yo ante mi hijo/a?, desde el contexto familiar.

Tal y como queda recogido en el libro, el aprendizaje de los valores “*no surge de lecciones morales abstractas desvinculadas de lo cotidiano*” (p.11), sino que más bien parte de la experiencia cercana. Debemos aprender a mirar de otro modo aquello que nos rodea, ya que el entorno también educa, quizás con una intencionalidad algo difusa y de una manera informal, pero incide en los procesos de socialización y conforman estilos de vida, y por tanto hay que tomar conciencia de hacia dónde nos conducen. En este sentido, podemos afirmar que vivimos en un mundo lleno de valores, pero también de su antónimo, el contravalor. Lejos de mostrar aquí, la diversidad de valores y contravalores que actualmente imperan en la sociedad y cómo éstos han sido expuestos en el libro, nos limitaremos a señalar que la sociedad es paradójica, y como tal implica la elección personal de comprometerse con un modo de ser y vivir orientado por unos o por otros.

Actualmente vivimos en un contexto de crisis de los valores, o al menos un panorama incierto de los mismos en la sociedad, reconociendo por un lado, su dinamismo, así como su incidencia en la configuración de la sociedad. Por ello, rescatar la tarea educadora, centrada necesariamente en los valores, en los diversos contextos es algo necesario y pertinente. No para que funcionen independientemente como agentes aislados y solitarios en esta labor educativa, sino favoreciendo la coimplicación y desarrollo de proyectos educativos integrales donde convergen familia, escuela y comunidad.

De todas las parcelas en la que el valor se manifiesta, el hábitat natural de la educación en valores es la familia, ya que las experiencias que en ella se dan gozan de la significatividad emocional, cognitiva y conductual necesaria para que calen en la persona. El compromiso de la educación en valores en la familia requiere decidir qué valores son los que se quiere educar, creer que es posible educar en valores y ser consciente del deber de educar en valores. Todo ello nos permite generar un ambiente



familiar caracterizado por el compromiso ético, la prudencia, la coherencia ética, el acompañamiento y la reciprocidad, siempre en el marco de la “*pedagogía del afecto y del diálogo, del amor y de la escucha y la palabra*” (p.56). A pesar de que la capacidad de olvidar, en su justa medida es esencial para vivir en felicidad, en el libro se reconoce que las emociones se incrustan en nuestra memoria con más firmeza que las propias ideas.

Desde este marco, la autora proporciona en la última parte del libro, una serie de principios a considerar en la generación de los momentos y espacios familiares para educar en valores. En ellos, se hace mención explícita a la responsabilidad compartida, establecimiento de un proyecto y clima moral, la razón dialógica y afectiva, la complementariedad de lo individual y grupal, así como dotar de sentido y relevancia la actuación educativa, seleccionar los valores, explicitar las intenciones y estrategias educativas, revisión y cuestionamiento de la labor desempeñada y por último, explicitar el para qué de la educación en valores. Atendiendo a estos principios, los itinerarios educativos familiares pueden ser múltiples, ya que es la familia la que va concretando y delimitando el contenido y la forma en la que cada uno de estos principios cobra vida en el contexto familiar.

No obstante, algunas de las situaciones educativas que pueden fomentarse en las familias en beneficio de la educación en valores pasan por establecer una comunicación afectiva entre los miembros de la unidad familiar, un clima donde impere la cordialidad, el tacto, la acogida y la escucha activa. Una educación que contribuya a saber mirar el yo, el otro y el mundo que nos rodea, lo que nos permitirá tomar conciencia de la diversidad. Una educación que promueva el saber sentir, es decir, reconocer que los otros nos afectan, interpelan y demandan un compromiso ético, y el saber pensar, favoreciendo el desarrollo dialógico, para poder obtener las argumentaciones y explicaciones al mundo que nos rodea, estableciendo esquemas de pensamientos desde los que obrar. Una educación que favorezca el saber idear creativamente formas virtuosa de vivir solidariamente en el día a día, y finalmente, saber vivir y actuar desde los valores, atendiendo no solo al beneficio propio, sino especialmente al desarrollo comunitario y sostenibilidad del medio físico y natural.



Recursos y repositorio

347



RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Repositorio de obras sobre género, sexualidad y feminismo.

Redacción.

Os acercamos 4 enlaces con sitios desde los cuales puede accederse a una importante serie de obras sobre estos temas. Seguro que hay más y hasta mejores, pero a nosotros estos nos han parecido interesantes y bastante surtidos, como para poder seleccionar diferentes miradas y acercamientos a estos temas.

Y os animamos a leer. Y a que la vuestra sea una ¡Feliz lectura!

La **Biblioteca de género y sexualidad:**

https://drive.google.com/folderview?id=0B2xTcgjoNSc0bU56VkNXVVpZSIU&usp=drive_web

La **Biblioteca Virtual sobre Género:**

<http://www.bibliotecadegenero.com/>

La **Biblioteca feminista:**

<http://bibliotecafeminista.tumblr.com/>

Y uno específico para Educadoras y Educadores Sociales, el **Protocolo de Comunicación no Sexista:**

<http://www.eduso.net/res/21/articulo/protocolo-de-comunicacion-no-sexista>



Cómo colaborar con RES, Revista de Educación Social

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital que edita números con sección principal en torno a un tema monográfico, que combina con otras secciones relacionadas con la actualidad, con reseñas de proyectos y programas, estudios, libros, etc. Se recogen también siempre en un espacio de “miscelánea” aquellos otros temas que no podamos clasificar dentro del tema, pero que sean de interés para el colectivo de la educación social.

La aceptación de las propuestas de los artículos se hace después de la valoración "ciega" (por parte de dos valoradores externos al consejo de redacción) y de la selección del Consejo de Redacción entre aquellas propuestas que nos hayáis enviado.

Si eres educador/a social, en cualquier ámbito, y quieres compartir, debatir, reflexionar e intercambiar experiencias profesionales, esta es tu revista. Sin olvidar el rigor científico, desde *RES, Revista de Educación Social*, se publican colaboraciones en cualquier idioma en el que podamos realizar el proceso de valoración externa por contar entre nuestros colaboradores con especialistas que controlen esas lenguas (en estos momentos: castellano, gallego, euskera, catalán, francés, inglés, portugués e italiano). Tu trabajo se verá reflejado en *RES, Revista de Educación Social*, con el rigor metodológico que necesita la difusión del conocimiento científico-técnico. Se admiten también revisiones teóricas que, sobre todo, faciliten la labor de los profesionales en la imprescindible actualización que conlleva la profesión y aquellos otros que desde una perspectiva crítica promuevan el cambio social. *RES, Revista de Educación Social*, no deja de ser interdisciplinaria por lo que tienen cabida también aquellos trabajos que desde profesiones y ámbitos científicos afines se planteen adecuadamente. Te pedimos que el trabajo sea original e inédito. Asumimos que todos/as los/as que firman el artículo y son citados/as o aludidos como comunicación personal en él dan su consentimiento para ello.

Los contenidos de *RES, Revista de Educación Social*, proceden pues, prioritariamente, de aportaciones libres e inéditas. También se incluyen, en menor medida, ponencias, colaboraciones, artículos, etc. publicados en otras publicaciones. Y demandas explícitas realizadas por parte del Equipo de redacción.

Os animamos a hacer llegar a nuestra redacción todas aquellas noticias, reseñas, proyectos, reflexiones, etc. que consideréis interesantes, para poder darles difusión desde *RES, Revista de Educación Social*, ventana de la Educación Social que quiere ser vuestra revista, **siguiendo las siguientes indicaciones:**

[Orientaciones sobre colaboraciones](#)

[Autorización de artículos](#)

[Criterios de publicación](#)

Recepción de artículos y propuestas en el e-mail: res@eduso.net

Próximo número: Si deseáis enviar una propuesta de colaboración relacionada con este tema o con alguna de las secciones, para su valoración, podéis contactar por e-mail, antes del **15 de noviembre de 2015**, a la siguiente dirección res@eduso.net, siguiendo las indicaciones recogidas más arriba.

Tema del próximo número 22: **La Educación Social en centros penitenciarios.**

(Orientaciones sobre este número en la sección **[PRÓXIMO NÚMERO](#)**)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales - CGCEES

Aragó, 141-143 4a. 08015 Barcelona.

Tel.: + 34 934 521 008 / + 34 661 306 517

Fax: + 34 933 238 052

Secretaría Técnica:

Teléfono: 661306517

cgcees@eduso.net



RES, Revista de Educación Social



res@eduso.net