

El perfil professional *Promoció d'Igualtat de Gènere*, entre la reproducció i la transformació en mesures polítiques d'intervenció pública

María Carmen González Amo

TFM
iiEDG - Universitat de Barcelona
Juliol 2016

Index

1. <i>Promoure</i> què?	1
2. Marcs per a la intervenció	3
2.1. Les perspectives feministes	3
2.2. L'estratègia del gender mainstreaming.....	8
2.3. Referents institucionals per a l'empowerment	13
2.4. Didàctiques i pedagogia feministes	19
3. Metodologia	23
3.1. Preguntes d'investigació.....	23
3.2. Descriptors de la Disposició.....	26
3.3. Estudi del cas	32
4. Resultats: (Els) Silencis absents.....	37
4.1. Origen, capacitats i competències.....	37
4.1.1. Origen i trajectòria	37
4.1.2. Sobre capacitats i competències.....	40
4.2. Estructura modular i avaluació	44
4.3. Metodologia del format docent.....	57
5. La “Promoción como mejoría”	57
6. Per una proposta generativa	59
Bibliografia.....	62

“Lejos de decretarse, la calidad se procesa ...”

(Tedesco i Onertti i Amandio 2013:18)

“El feminismo es un patrimonio de la humanidad, y así debería ser reconocido”

(Marcela Lagarde. conferència 'Retos futuros del feminismo'. Sevilla. 26 d'abril 2014)

1. *Promoure* què?

Quan a l'hivern del 2013 vaig fer una primera ullada a la publicació de la proposta curricular del títol de formació professional del sistema educatiu de *Tècnic Superior en Promoció d'Igualtat de Gènere* vaig reflexionar sobre una possible programació curricular coherent amb la meua visió de les finalitats d'aquest perfil professional. En aquell temps exercia docència a la formació professional i em trobava cursant el Màster de *Dones, Gènere i Ciutadania* de la Universitat de Barcelona. Des d'aleshores que aquest ha estat un possible tema d'aprofundiment per al treball de final de màster.

L'objectiu d'aquest treball és conèixer el grau d'adequació del document objecte d'anàlisi a les finalitats, metodologies i tècniques de les estratègies polítiques i les propostes teòriques que orienten actualment l'abordatge de la igualtat de gènere. Així, la qüestió general a la que s'intenta donar resposta amb aquest treball és si les finalitats que es proposen per a la formació del *Tècnic Superior en Promoció d'Igualtat de Gènere* responen a les necessitats de formació actual.

El ventall temàtic per a abastar tot el que suposa una programació del perfil d'una professió és inabastable en un treball de reduïdes dimensions. Aquest es presenta com una primera proposta general que sintetitza el que considero que han de ser els eixos principals del desenvolupament per a una concreció curricular posterior.

La proposta metodològica que presento és sintètica i introductòria a possibles tractaments d'aprofundiment més específics.

El procés dut a terme ha estat el d'esbrinar de manera progressiva la naturalesa de l'objecte d'estudi a partir de les preguntes d'investigació formulades, les quals es confirmen com a *assertions*¹ durant la seqüència d'argumentació de l'anàlisi. S'ha intentat suspendre la pròpia predisposició a una visió influenciada per la necessitat i tendència personal a la recerca de “promptes” solucions de reparació de les desigualtats i enceses restitucions de justícia de gènere.

Els trets bàsics de l'enfocament d'aquest treball d'investigació és l'interaccionisme simbòlic pel que fa a una interpretació de la realitat fonamentada en la interacció entre els fenòmens socials; així com en les tècniques d'anàlisi de la realitat de la fenomenologia; l'etnografia, pel que fa a l'anàlisi dels fenòmens culturals diferenciats que interaccionen entre ells; l'hermenèutica, en la seva pretensió de comprendre el context a través d'un producte cultural concret; i la investigació-acció, que afirma que la relació desigual de coneixements és un factor que perpetua el poder dominant.

El treball que presento respon a una investigació qualitativa de les mesures polítiques actuals d'intervenció pública sobre igualtat de gènere a partir de l'*estudi de cas* del Real Decret

AGRAIMENTS: Al pare de la meua filla i a la meua pròpia mare la seva disponibilitat i a la Margot Pujal i Llobart, tutora del

¹ Stake afirma que per a Erickson els “assertions” són una forma de generalització o conclusions sorgides de les observacions i d'altres dades (Stake, 1999:21)

779/2013² que estableix i regula el títol de formació professional del sistema educatiu de *Tècnic Superior en Promoció d'Igualtat de Gènere*³.

La metodologia d'investigació duta a terme és analítica, amb un enfocament dialògic i constructivista, on el procés és inductiu, reflexiu i naturalista, a partir de l'estratègia *metodològica d'estudi de cas*, definida com una indagació empírica que:

“Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse” (YIN, 1985:23)⁴,

i conté la formulació, el disseny i la gestió com tres grans moments metodològics amb un últim moment de tancament a mode de conclusió.

2. Marcs per a la intervenció

2. 1. Les perspectives feministes

Amb la força d'un sisme, les anàlisis feministes prenen els conceptes en joc, els sacsegen, els ensumen, els masteguen, ... i els retornen a lloc tant trastornats que el conjunt de propostes institucionals de creació d'estructures comissionades, integrades o no, i de programes d'accions

² Disposición General del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Boletín Oficial del Estado núm. 278 (BOE-A-2013-12146)

³ D'ara endavant s'anomenarà amb els sigles PIG

⁴ Citat per Sandoval Casilimas, C.A.(2002): *Investigación cualitativa*, Módulo 4, Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, p. 91, ICFES, ISBN: 958-9329-18-7 Document disponible en línia [última consulta realitzada: 24 de juliol 2016].

positives, afirmatives i específiques sovint esdevé un parany en si mateix. Des d'aquestes perspectives, també es transfereixen sistemes conceptuals d'altres disciplines científiques i se'n creen de nous.

El concepte *gènere* s'accepta com a recurs metodològic per a l'anàlisi i reinterpretació de la realitat, però l'enfocament epistemològic és de *diversitats*. Diversitat de formes de viure i de sentir que tenen a veure amb la identitat i l'orientació sexual, amb l'edat, amb les creences, amb les condicions econòmiques, ... i que es tradueixen en interessos⁵ específics, pràctics i estratègics.

De primera, a una societat que aspira a assolir progressivament nivells més elevats de justícia li cal esbrinar quines són les preocupacions de les persones i planificar accions per tal de satisfer-les. Les perspectives feministes afirmen que per conèixer la diversitat de les necessitats humanes en el si de la societat és imprescindible redefinir el subjecte de coneixement, reconèixer la validesa de la diversitat dels punts de vista particulars i re-conceptualitzar l'aproximació a la realitat⁶ amb la noció d'*intersubjectivitat*⁷ com a tret fonamental del coneixement. És a dir, les anàlisis feministes problematitzen tant la definició del que és el coneixement com les maneres d'apropiació de la realitat de la concepció científica positivista, denuncien l'engany de la imparcialitat en la seva transmissió cultural i s'aproximen tant al *paradigma interpretatiu* com al *paradigma sòcio-crític de la ciència*.

⁵ A efectes d'aquest estudi, s'utilitza el terme *interessos* assimilat al de *necessitats*

⁶ El reconeixement de la persona com a subjecte capaç, amb autonomia ètica i ciutadania política, fa de la subjectivitat un dret il·lustrat segons Amorós (2003)

⁷ Epistemològicament, s'entén que en considerar tota producció científica com a producte social i, per tant, la impossibilitat d'un enfocament objectiu en els estudis científics, és obligada l'adopció del concepte d'*intersubjectivitat*

Una especial relació mantenen les perspectives científiques feministes amb el paradigma socio-crític, o paradigma polític. Ambdues construccions epistemològiques, convergeixen en la fonamentació en la crítica social auto-reflexiva i la construcció del coneixement intern i personalitzat dels subjectes per a la participació i *transformació social*. Com es veurà al llarg d'aquest estudi, les perspectives feministes també contempen el coneixement i la compressió de la realitat com a praxis; uneixen teoria i pràctica, integrant coneixement, acció i valors; orienten el coneixement cap a l'*apoderament* i emancipació de l'ésser humà i proposen la participació dels subjectes i el consens en la presa de decisions.

Un element que singularitza les perspectives feministes és la re-definició de la tendència a la polarització de la realitat i la denúncia al procés que segueixen determinats discursos que comencen naturalitzant determinats sabers, per passar a normativitzar-los i acabar legitimant-los entorn a aquella polarització com a única possibilitat real, el que Foucault anomena el biopoder⁸. Sobre aquest marc conceptual cal repensar les diversitats sexuals com un contínuum d'identitats i orientacions, així com les relacions rizomàtiques entre les diverses disciplines científiques i la dimensió multi-causal de la desigualtat social. Com la realitat és sempre un node de variables que s'entrecreuen en un context i situació determinades de la complexa xarxa social, la seva anàlisi ha de ser holística i sistèmica, requerint un enfocament *interdisciplinari*.

D'igual manera, les desigualtats són producte de la combinació de discriminacions, compostes, dobles o múltiples, imposant-se l'estudi de les connexions creuades entre elles (Bernabeu, 2013) mitjançant mètodes d'intervenció com és la *interseccionalitat* (Verloo 2008, Cubillos, 2015); així com que la *diversitat sexual* es consubstancial a la capacitat humana de materialitzar les pulsions derivades de les tensions somàtiques.

⁸ Per al desenvolupament del terme biopoder cal remetre's a Michael Foucault (Foucault 1979) i desenvolupaments posteriors dels treballs de Gilles Deleuze i Pierre Félix Guattari, entre d'altres, respecte a les interaccions del poder amb el cos humà.

El camí emprès amb aquestes perspectives redunda en la mateixa axiologia. Així, per exemple, en una crítica a la teoria del desenvolupament moral de Kohlberg, Gilligan proposa una teoria molt sucosa i de gran repercussió per als actuals estudis científics. Gilligan parla de l'*ètica de la cura* (Gilligan 1995) com a sistema de valors de les dones i alternativa a l'ètica de la justícia dels homes. És a dir, les dones són portadores d'una veu moral específica i, per tant, la seva concepció del món està traspasada per una lògica diferent. Gilligan dirà que la moral de les dones no és una moral de drets sinó de responsabilitats (Comins Mingol, 2009: 51) que prioritza l'atenció a la necessitat com a nou imperatiu moral, la qual cosa repercuteix en el desenvolupament de teories sobre la convivència social perquè es basa en el manteniment de l'ordre relacional i en la connexió interpersonal (Comins Mingol 2012:106-107)

Així mateix, i de forma generalitzada, com a mitjà per a aconseguir la igualtat aquestes perspectives recorren al concepte d'*equitat*, entesa com a justícia en el tractament de les diversitats d'acord amb les seves respectives necessitats (PNUD: 2010).

En definitiva, les perspectives feministes són enfocaments d'anàlisi i definició de la realitat tant d'ordre científic com polític i esdevenen eines epistemològiques i metodològiques per a revisar de manera crítica les teories científiques i les diverses concepcions filosòfiques i polítiques.

Un cop fetes aquestes primeres apreciacions sobre alguns dels nombrosos conceptes en joc, i prèvia acceptació, com he apuntat, del concepte *gènere com a recurs estratègic d'anàlisi per a la transformació d'estructures socials que reproduïxen la desigualtat per raó de sexe*, així com que els rols de gènere s'aprenen en el context sociocultural on som immersos en base a una socialització dirigida cap a l'heterosexualitat⁹, les teories feministes comparteixen com a

⁹ Una heterosexualitat que també és construïda socialment i adjudicada als subjectes en base a determinades característiques físiques en el moment del naixement com demostra la teoria performativa de Judith Butler (Butler, 1990, 1993)

premissa bàsica que l'ordre social establert s'estructura al voltant dels dos gèneres normatius amb la finalitat última que l'activitat socioeconòmica sota la responsabilitat exclusiva de les dones, i que fins no fa gaire s'anomenava *reproductiva*, no es considerés pròpiament treball¹⁰

Mitjançant la “captura” de l'autoritat¹¹, l'estat patriarcal restringeix els drets humans de les dones a la seva funció tradicional de proveïdora de recursos a la família i a la comunitat. I això és així perquè, com diu Carole Pateman, en realitat la base del contracte de ciutadania modern és el contracte sexual previ i implícit al contracte social que, en no ser reconegut, limita els drets de les dones al paper que han de realitzar a la societat: “*El contrato originario es un pacto sexual-social, pero la historia del contrato sexual ha sido reprimida*” (Pateman, 1998:9)¹². Aquesta estructuració bàsica es reflecteix, es potencia i s'institucionalitza subtilment com un biaix que fomenta la persistència de les normes de gènere a través dels centres de poder, com és el cas de les lleis i normatives que els Estats promulguen. Així, Goetz (2008) adverteix que el problema no és que l'Estat no atén la *justícia de gènere* sinó que no pot fer-ho (citat per Mukhopadhyay i Singh, 2008). Una justícia de gènere que hauria d'assegurar a les dones l'accés i control dels recursos i potenciar la seva agència.

¹⁰ De fet, es pot argumentar de manera molt plausible que allò a que s'han dedicat majorment les dones durant la Història de la Humanitat s'ha considerat no treball i, fins i tot, ocupació inactiva, mentre que la dels homes es considerés el que pròpiament sí que ho és, essent l'única ocupació retribuïda pel valor social que se li ha atorgat. Avui assistim a la re-negociació semàntica d'aquests termes i, en un fals intent de reconeixement, aquell àmbit de l'ocupació de les dones a què ens hem referit obté avui dia la consideració i tractament de treball, però això sí, sense retribució, la qual cosa il·lustra de manera molt representativa l'abundant ús de l'eufemisme com a recurs de les insidioses estratègies del Poder per a igualar sense transformar, que és – interpreti's com es vulgui - del que es tracta.

¹¹ Per a un enfocament de la justícia de gènere, Anne Marie Goetz enuncia que un dels biaixos que les institucions provoquen és el fenomen de la “captura” patriarcal del paper de l'autoritat i de recursos significatius, com són les normatives i disposicions administratives per a atorgar drets i expedir regles (Goetz 2008, citat per Mukhopadhyay i Singh, 2008)

¹² Per a una aproximació sobre l'argumentació de la teoria del contracte sexual de Carole Pateman i les repercussions sociopolítiques em remeto a la investigació realitzada per Marta Jorba Grau a *Perspectives sobre el contracte sexual-social* (Jorba, 2014)

Durant la dècada dels anys 80 del segle passat i en el si dels estudis que avaluen el camp d'intervenció dels models globals de desenvolupament en el Tercer Món, Maxine Molyneux distingeix entre dos tipus d'interessos de sexe, els que tenen la finalitat de pal·liar la manca de recursos en situacions quotidianes i condicions concretes, que anomena *interessos pràctics*, i els que persegueixen la fi de les discriminacions: o *interessos de sexe* (Molyneux, 1986). Per a l'autora, aquests últims són els *estratègics* perquè “se refiere específicamente a aquellos intereses que la mujer (o el hombre) puede desarrollar a través de los atributos de su sexo. Estos intereses se pueden formular teóricamente a partir del análisis de la subordinación femenina y del modo en que ésta se reproduce” (Molyneux, 1986).

Poc després, referint-se a aquesta tipologia bàsica de Molyneux, Caroline O.N. Mosser afirmà que aquesta distinció és molt útil tant per a planificar accions per a cobrir les necessitats pràctiques de gènere com per a distingir entre planificacions feministes i planificacions el resultat de la intervenció de les quals és encara un major grau de desigualtat entre sexes. En aquest sentit Carolina O.N. Moser afegeix que els Estats no només poden caure en reproduir les desigualtats sinó que controlen el contingut de les necessitats estratègiques de les persones i els col·lectius (Moser, 1993)

2.2. L'estratègia del *gender mainstreaming*

Seguint amb el fil argumental anterior, l'Estat manté almenys dues característiques que li impedeixen centrar-se en les necessitats estratègiques dels col·lectius i planificar actuacions a fi d'avançar en la igualtat de gènere. D'una banda, presenta una *lògica generalitzada masculina* (Bourdieu, 1998), i tant les seves estructures com les seves pràctiques de regulació i intervenció són *androcèntriques*, subordinen i devaluen les dones i la seva activitat i reproduïen les

desigualtats. De l'altra, és el mateix Estat que n'augmenta les existents en no validar les necessitats estratègiques del col·lectiu en desigualtat¹³.

Després d'un llarg procés històric per part de la política institucional d'abordar les discriminacions entre dones i homes producte de la desigualtat de tracte i d'oportunitats en els diferents àmbits de la societat, és a partir de la proposta d'estratègia del *gender mainstreaming*¹⁴ que es reconeix la insuficiència dels resultats obtinguts i es proposa situar la satisfacció de les necessitats estratègiques de les dones al vell mig de qualsevol acció institucional. És a dir, es tracta, al menys i com a mínim, d'enfocar tota actuació des de dos punts de vista, el de les dones i el dels homes.

Com ens hem referit, aquesta estratègia és la culminació d'un llarg procés que comença amb l'impuls de tot un seguit de mesures d'igualtat d'oportunitats arreu del món que Nacions Unides es va comprometre a realitzar en el seu Acte de Constitució.

Durant les tres primeres dècades aquest organisme internacional es va centrar en la promulgació de lleis i normatives sobre igualtat, però aviat es va fer evident que per a garantir la igualtat de les dones no hi havia prou amb legislar amb igualtat de tracte.

¹³ En el treball de Rodríguez Gustà (2008) *Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención* es repassen algunes de les característiques de les principals polítiques orientades a instaurar una major igualtat de gènere i cita els estudis de D. M. Britton (2000), J. Acker 1990, R.W. Conner 1990, entre d'altres.

¹⁴ De la Cruz (2009:63) realitza un estudi sobre les dificultats lingüístiques i tècniques que comporta la traducció del terme *gender mainstreaming* a les llengües romàniques. L'autor diu que el concepte *gender mainstreaming* conté matisos que són difícilment traduïbles i que cal diferenciar-lo de transversalització, integració o institucionalització de gènere. En aquest treball s'utilitza com a aproximació sinònima a *gender mainstreaming* el terme *transversalitat de gènere*.

A partir dels anys 70 es comencen a crear instruments tècnics per tal d'avançar cap a l'efectivitat del compromís adquirit i al llarg d'aquesta etapa s'organitzen quatre Conferències Mundials amb el propòsit d'analitzar les causes del fracàs i planificar accions conjuntes. Durant aquesta etapa es generaren tot un seguit d'actuacions i mesures fonamentalment orientades a cobrir les necessitats pràctiques de les dones.

A partir dels plantejaments de l'Article 4 de la CEDAW¹⁵, que pretén la promoció de la representativitat de les dones a àmbits on històricament han estat excloses, i fonamentant-se en l'obligació dels Estats de garantir els drets de les dones mitjançant normatives específiques, algunes d'aquestes mesures són les d'*accions positives o afirmatives - directes*, orientades a modificar la composició demogràfica d'una organització, o *indirectes*, fomentant oportunitats a llarg termini -. Però les accions positives han estat sovint una font de crítica perquè no deixen de ser poc més que *pedaços* davant la una desigualtat que s'ha evidenciat com a estructural.

D'altres mesures són les propostes anomenades *polítiques per a les dones* i les *polítiques amb perspectiva de gènere*. Ambdues són mesures d'intervenció que consideren la divisió sexual del treball com la principal font de desigualtat. Tot i que, *les polítiques per a dones* sols pretenen compensar aquesta desigualtat - per exemple, millorant les condicions de les dones que realitzen activitats als àmbits privat i públic però sense pretendre promoure la coresponsabilitat entre els sexes - i *les polítiques amb perspectiva de gènere* sí que es proposen accions que tenen l'objectiu de rectificar la desigual divisió sexual del treball.

Així, *les polítiques per a dones* no qüestionen el rol assignat als homes mentre *les polítiques amb perspectiva de gènere* sí que s'orienten a transformar les relacions jeràrquiques. Segons Di Marco, aquesta última tipologia de mesures implementen accions sobre drets de les dones,

¹⁵ La CEDAW és la *Convenció sobre l'eliminació de totes les formes de discriminació contra la dona*. Fou aprovada per l'Assemblea General de Nacions Unides el 18 de desembre de 1979.

democratització de les famílies i responsabilitats compartides en l'àmbit domèstic (Di Marco, 2005)¹⁶. Al conjunt de totes aquestes estratègies se les ha anomenat genèricament *polítiques específiques d'igualtat*.

És a la IV *Conferència Mundial de la Dona* celebrada al 1995 no s'inicia el canvi d'enfocament cap a la transversalitat de gènere. El canvi d'enfocament resideix en centrar l'atenció en el terme *gènere* enlloc de posar-lo en el de *dona* com s'havia fet fins aquell moment. Les dues estratègies claus que s'acorden i quedaren definides a la Plataforma d'Acció de Pequín i en la Declaració de Beijing són el *gender mainstreaming* i l'*empowerment*. Cinc i deu anys més tard, durant el que es coneix com a Beijing+5 i Beijing+10, es va reafirmar el compromís amb el nou enfocament i la seva estratègia. I com a seguiment de la Conferència de Beijing, l'Assemblea General de Nacions Unides en el 2000 van ser revisats els seus progressos en el que es va anomenar "Dona 2000: Igualtat entre els gèneres, desenvolupament i pau en el segle XXI"

A l'UE les estratègies que s'han dut a terme han estat recollides als programes d'Acció Comunitària i començaren amb estratègies generals d'igualtat d'oportunitats, seguides d'accions positives i, més tard, han estat de transversalitat. D'aquests programes cal destacar el Quart Programa d'Acció (1996-2000) en que es planteja el *mainstreaming* i al Cinquè Programa d'Acció (2001-2005) en que s'especifica la complementarietat del programa, el seu finançament i la seva avaluació.

La transversalitat de gènere és una estratègia per a assolir la igualtat de gènere que pretén una transformació a nivell polític i, com hem dit, implica el reconeixement que existeix una desigualtat estructural per raó sexual a la societat i, per tant, que aquesta desigualtat és un problema d'ordre polític a tots els nivells.

¹⁶ Sobre aquest tema es tornarà a enfatitzar més endavant.

Més en concret, de l'estratègia de transversalitat de gènere s'espera *una transformació de les relacions de poder entre dones i homes*, una transformació orientada a la modificació de procediments i objectius de les institucions i pretén la incorporació de la dimensió de gènere com a part intrínseca dels processos de decisió i de gestió. A més de la igualtat de tracte i d'oportunitats, el *gender mainstreaming* incorpora la igualtat de resultats com a objectiu del disseny, implementació, monitoratge i avaluació de les intervencions polítiques, programàtiques, procedimentals, administratives i financeres de tots els àmbits polítics, socials i econòmics i a totes les institucions i organitzacions.

L'estratègia de la transversalitat de gènere incorpora l'enfocament d'igualtat, la representativitat i la inclusió de totes les persones en l'estructura interna i el funcionament quotidià de les organitzacions, invoca a respectar el que la CEDAW estableix respecte a l'eliminació del llenguatge discriminatori, es compromet a monitoritzar les accions públiques amb els compromisos internacionals en els drets humans i de les dones i també a fer-ne el control i seguiment.

Per a poder portar a terme els seus fonaments teòrics, a l'estratègia li calen instruments adequats. Necessita eines pertinents, com és la recollida i anàlisi de dades desagregades per sexes o l'ús d'indicadors rellevants a l'objecte, context i situació d'estudi i planificació; i la seva implementació requereix la realització prèvia de diagnòstics i auditories específiques per a la identificació de la pertinència i l'impacte de gènere, així com uns instruments i procediments de treball propis de planificació per al seu disseny, aplicació, seguiment i avaluació.

A partir del 2012, el PNUD ¹⁷ i d'altres documents internacionals posteriors ----- posen de manifest notables debilitats en les capacitats dels Estats per a portar a terme la de transversalitat

¹⁷ Programa de Nacions Unides per al Desenvolupament

de gènere. Comissions institucionals internacionals i europees, específicament creades o focalitzades temporalment en el seguiment de la seva implementació han realitzat valoracions periòdiques de l'estratègia. Aquestes valoracions queden recollides en forma de Recomanacions internacionals que manen que la seva aplicació ha d'estendre's a tota gestió, organització i decisió interna i externa de les organitzacions, que ha d'integrar les experiències i interessos de dones i homes, que ha de comptar amb la seva participació social a les institucions i que ha de qualificar personal amb competències i habilitats específiques.

Com hem comentat, una de les causes de la debilitat és la insuficient formació i capacitació de les persones encarregades de la seva implantació.¹⁸ En el punt 2.4. d'aquest treball veurem quines són algunes de les metodologies recomanades per a la professionalització de l'estratègia del *gender mainstreaming*.

2.3. Referents institucionals per a l'*empowerment*

Arribats a aquest punt, sembla que una de les qüestions clau sobre la igualtat de gènere és precisament l'enclavatge del concepte *empowerment*¹⁹ com a eix de les polítiques d'igualtat orientades a satisfer les necessitats estratègiques de les dones:

“La distinción entre los intereses prácticos y los intereses estratégicos ha hecho posible ver

¹⁸ És per aquest motiu que en els últims anys s'han creat diversos organismes i agències de capacitació per al personal encarregat de desenvolupar plans i programes estratègics. A nivell internacional, Nacions Unides compta amb el Centre de Capacitació inscrit a ONU-Dones el qual dóna suport en formació per a la igualtat de gènere; a nivell europeu, l'organisme que coordina la innovació en formació, capacitació i desenvolupament de competència en matèria d'igualtat és l'Institut Europeu de Gènere (EIGE), creat amb el propòsit de garantir la implementació de la política comunitària en matèria d'igualtat de gènere.

¹⁹ El terme que és va popularitzar en llengua castellana fou “empoderamiento”, tot i que s'ha discutit sobre si és més adequada la seva traducció per “apoderamiento”. En tot cas, aquest concepte té el seu origen a l'Educació Popular de la pedagogia de Paolo Freire i es refereix a canvi personal i col·lectiu necessari per a aconseguir alterar radicalment la situació de subordinació dels col·lectius socials més vulnerables

claramente, en términos teóricos, que para solucionar los asuntos 'estratégicos' es preciso abordar las dinámicas de poder de género” (Rowlands 1997)²⁰

D'altra banda, també podem constatar que la igualtat legal emana tant dels tractats internacionals de drets humans (Declaració Internacional dels Drets Humans²¹, PIDESC²², PIDCP²³, OIT²⁴, CEDAW²⁵), els quals constitueixen compromisos jurídicament vinculants per als Estats membres de Nacions Unides i serveixen com a programes d'acció sobre els drets de les dones; com de la notable quantitat de resolucions, lleis, directives, recomanacions, decisions, comunicacions i propostes per part de les principals institucions de la Unió Europea que, des del Tractat de Roma al 1957 en el que va constituir-se la Comunitat Econòmica Europea (CEE), ha adoptat més d'una

²⁰ Citat per Clara Murguialday Martínez (2006) a *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*. Document disponible en línia [última consulta realitzada: 24 de juliol 2016].

²¹ La Declaració Universal dels Drets Humans [Resolució 217 A (III)] de l'Assamblea General de Nacions Unides fa referència a la dignitat i el dret a la llibertat de tots els éssers humans en néixer, així com a l'obligació a una conducta mútuament fraterna (Article 1), sense distinció de sexe o qualsevol altra condició (Article 2); al dret a la vida i a la seguretat (Article 3) amb la prohibició expressa de qualsevol tipus de servitud (Article 4), tortures, penes o tracte cruel, inhumà o degradant (Article 5); a la protecció de la llei en cas de discriminació (Article 7) o injerències arbitràries o atacs a la seva vida privada, familiar, dades personals o reputació (Article 12); a la cerca d'asil en cas de persecució (Article 14); al gaudi de drets de contraure i dissoldre unions matrimonials (Article 16); a la protecció de la família per part de l'Estat (Article 16); al dret a la llibertat d'opinió i expressió (Article 19); a la participació política (Article 21); a la satisfacció dels seus drets econòmics, socials i culturals en base a la cooperació social (Article 22); al dret al treball en condicions equitatives i satisfactòries (Article 23); al descans i a l'oci (Article 24); a la seguretat d'un adequat nivell de vida en cas de situacions sobrevingudes, així com a la cura i assistència especials en cas de maternitat o minoria d'edat (Article 25) i a l'efectivitat de tots els drets enumerats mitjançant un ordre social i internacional (Article 28).

²² El Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals. Al 1966 l'Assamblea General de Nacions Unides, en la Resolució 2200 A (XXI), ratificà i s'adherí al PIDESC. El PIDESC fa referència explícita als drets de les dones i exigeix adoptar mesures per a la realització d'aquests drets (apartat 1 del article 2 del PIDESC).

²³ Pacte Internacional de Drets Civils i Polítics

²⁴ Organització Internacional del Treball

²⁵ Convenció per a l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació contra la Dona [Naciones Unidas, Treaty Series, vol. 1249, núm. 20378] ratificada per l'Assemblea General de l'ONU al 1979 i que estableix el compliment de drets i llibertats mínimes que els governs de tots els Estats membres de Nacions Unides han d'acomplir. Després de 10 anys de la creació del CEDAW, s'aprovà el *Protocol Facultatiu sobre l'Eliminació de totes les Formes de Discriminació contra la Dona* i es reafirmà la Declaració i Plataforma de Beijing del 1995. La CEDAW és un complement fonamental del Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals (PIDESC)

vintena de Directives sobre igualtat de gènere, essent les seves principals institucions (Comissió Europea, Parlament Europeu, Consell Europeu) que han protagonitzat la implementació d'aquestes polítiques, de manera que la normativa que se'n desprèn constitueix un compromís jurídicament vinculant per als seus Estats membres²⁶

Per tot això, es confirma que l'*embús* a fer efectiva la igualtat es troba en el *procés* que va de la representació a la realització de la igualtat. De tenir drets - en el cas del gènere, de ser atorgats - no se'n desprèn directament tenir poder.

Fins i tot podem sostenir que a hores d'ara aquest marc legal se'n *ressenteix*. El *desapoderament* de les dones arreu és quelcom reconegut àmpliament en ser utilitzat actualment el seu antònim com a finalitat última de les polítiques dels organismes no només internacionals sinó també dels europeus. Així, actualment la *Comissió de la Condició Jurídica i Social de la Dona (CSW)*²⁷,

²⁶ La Comissió Europea va crear un comitè consultiu al 1981 per tal de proposar i implementar accions per a la igualtat d'oportunitats entre dones i homes i a partir del 1983 va presentar una sèrie de mesures dins dels anomenats programes d'acció comunitària. Al 1984 el Parlament Europeu va crear el Comitè de Drets de la Dona. Aquest organisme va impulsar una notable quantitat de resolucions, lleis, recomenacions, decisions, comunicacions i propostes. Concretament, de tota la normativa europea pel que respecta a la igualtat de gènere cal destacar l'Article 15.b de l'Estatut del Consell d'Europa, el Conveni Europeu per a la Protecció dels Drets Humans i les Llibertats Fonamentals (CEDH) i els seus protocols, la Carta Social Europea revisada, el Protocol núm. 12 del CEDH i d'altres instruments específics, la Declaració sobre la igualtat entre dones i homes del 1988, la Declaració sobre la igualtat entre dones i homes adoptada durant la Quarta Conferència Ministerial Europea d'Igualtat entre Dones i Homes a Istanbul al 1997, la Resolució «Aconseguir la igualtat entre dones i homes: repte per als drets humans i requisit previ per al desenvolupament econòmic», adoptada durant la Sissena Conferència Ministerial Europea d'Igualtat entre Dones i Homes a Estocolm al 2006, la Declaració i el Pla d'Acció adoptats durant la Tercera Cimera de Caps d'Estat i de Govern del Consell d'Europa a Varsòvia al 2005, les recomenacions aplicables per part del Comitè de Ministres als Estats membres del Consell d'Europa, les disposicions del Tractat constitutiu de la Comunitat Europea (Tratad CE) introduïdes pel Tractat d'Amsterdam en matèria d'igualtat entre dones i homes, així com els reglaments, les directives, les decisions, les recomenacions i les resolucions aplicables en aquest àmbit, que han protagonitzat la implementació d'aquestes polítiques. I, a més, el Tribunal Europeu, que ha estat un òrgan cabdal per a la consolidació de la normativa.

²⁷ La CSW es creà per Resolució del Consell Europeu [resolució 11(II) del Consejo, de 21 de junio de 1946]. Aquesta és una

que des del 1996 assumeix un paper de lideratge pel que fa a la implementació de la Declaració i Plataforma d'Acció de Beijing i vetlla per la incorporació de la perspectiva de gènere a l'organisme de Nacions Unides, és el primer organisme fundat per l'Organització de Nacions Unides dedicat exclusivament a la promoció de la igualtat i l'*apoderament* de la dona. També ONU-Dones²⁸ creat al 2010 amb la finalitat de fomentar la Igualtat de Gènere i l'*Apoderament de la Dona*, ha establert dos plans estratègics des que es constituí com a agència, l'últim dels quals és el *Pla estratègic de l'Entitat de Nacions Unides per a la Igualtat entre els Gèneres i l'Empoderament de les Dones establert per al període 2014-2017*; així com el *Pla d'Acció per a Tot el Sistema de les Nacions Unides sobre la Igualtat de Gènere i l'Empoderament de les Dones*²⁹ o la Cimera de les Nacions Unides, que al 2015 aprova *l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible*, el qual inclou un objectiu independent per a «aconseguir la igualtat de gènere i apoderar a totes les dones i les nenes» i el compromís d'integrar la igualtat de gènere en altres objectius. A més, el Consell d'Europa confirma el seu compromís amb *l'Estratègia sobre la Igualtat de Gènere per al període actual 2014–2017* amb el propòsit d'aconseguir una acció transformadora que permeti assolir la igualtat de gènere *de facto* i un dels seus únics sis principis és l'imprescindible foment de l'*apoderament* de les dones.

comissió depèn del Consell Econòmic i Social de Nacions Unides (ECOSOC)

²⁸ *ONU-Dones* va absorbir quatre organismes dedicats a la igualtat de les dones: la DAW, l'INSTRAW, l'OSAGI i l'UNIFEM i actualment dóna suport a la Comissió de la Condiició Jurídica i Social de la Dona. per ONU-Dones[El Pla d'Acció per a Tot el Sistema de les Nacions Unides sobre la Igualtat de Gènere i l'Empoderament de les Dones

²⁹ El que s'anomena ONU-SWAP i que és un marc per a tot el sistema concebut cap a l'assoliment de la igualtat de gènere i l'empoderament de les dones per part dels organismes de les Nacions Unides que inclou indicadors i calendaris, assignació de responsabilitats i mecanismes de rendició de comptes i recursos, elements tots ells essencials per a que l'estratègia d'incorporació de la perspectiva de gènere sigui operativa (CEB/2006/2).

Amb l'ús reiterat al llarg del temps del terme *empowerment* tots aquests organismes semblen proclamar la voluntat política de les institucions per l'acceleració dels seus objectius pel que fa a l'apoderament de les dones³⁰

Històricament, el terme *empowerment* ha estat reconegut pels organismes internacionals des de mitjans dels anys 70, amb l'enfocament del “Gènere en el Desenvolupament” (GED), tot i que en un inici fou un enfocament alternatiu a l'oficialista de les institucions, sorgit de moviments socials i ONGs crítiques amb l'exclusió de les dones de les decisions polítiques. Aquest enfocament considera que la causa principal dels problemes d'igualtat de gènere és la subordinació de les dones tant per part dels homes com de l'opressió del poder sociopolític i econòmic – no per causalitat l'enfocament sorgí per a planificar polítiques adreçades a les dones de les regions més necessitades del Món –, i proposa un canvi estructural. Del desenvolupament conceptual d'aquest enfocament han sorgit moltes de les complexes propostes d'anàlisi d'interseccionalitat de les discriminacions en diferents àmbits i funcions socials dels respectius gèneres i que han anat integrant-se en les institucions en els diferents plans de polítiques públiques d'igualtat de gènere que coneixem.

Seguint la classificació de March, Smyth i Mukhopadhyay (1999), Clara Murguialday (Murguialday, 2006) proposa una tipologia general de marcs per a l'anàlisi de gènere que pretén diferenciar els que són orientats a l'apoderament i els que s'orienten cap a una eficient assignació de recursos. En aquesta tipologia el marc de la igualtat i l'apoderament és el que proposa Sara H. Longwe desenvolupat a principis dels anys 90. Longwe defineix l'apoderament com l'enfortiment de les capacitats mitjançant l'accés a, i el seu control de, els recursos materials i culturals i la participació en la presa de decisions, en condicions d'igualtat amb els homes

³⁰ Una altra prova d'aquesta voluntat és l'il·lustratiu títol de la campanya promoguda per ONU-Dones amb motiu del Dia

Internacional de la Dona 2015 anomenada: “Per un planeta 50-50 en 2030: Fem el pas per la igualtat de gènere” [La traducció és pròpia]

(Murguialday 2006)³¹.

Aquests enfocaments del concepte *empowerment* emfatitzaven especialment en l'increment de les capacitats personals de les dones per tal d'accedir als recursos i participar de les decisions comunitàries³². Per contra, la Declaració de Beijing fa un ús restringit de l'original concepte d'empowerment i es limita a observar mesures per a garantir l'accés i participació de les dones a les estructures de poder, l'adopció de decisions i la seva participació en els nivells directius³³, i Beijing+15 va afegir l'objectiu de l'apoderament econòmic de les dones.

Evangelina García Prince (García Prince 2008:15) observa que l'estratègia del *gender mainstreaming* té algunes exigències prèvies d'aplicació. Entre totes les que proposa està la incorporació de la dimensió de l'apoderament de manera més o menys explícita segons els contextos perquè, tot i la planificació acurada de les intervencions que realitza el *gender mainstreaming*, la cultura androcèntrica de la societat segueix mantenint les actuals relacions de poder entre gèneres.

Creiem que Beijing desvirtua el propi concepte d'apoderament i l'*embús* aquell de què parlàvem en iniciar el capítol és en aquesta restricció conceptual perquè l'apoderament és un *procés* integral de transformació voluntària de les relacions intra i interpersonals, sociocomunitàries i polítiques.

³¹ Segons l'autora el marc de Longwe té cinc categories per a avaluar el grau i nivell d'empoderament de les dones a les àrees de benestar material, accés als recursos i factors de producció, consciència sobre les desigualtats del gènere, participació en els processos de presa de decisions, elaboració de polítiques, planificació i administració de programes i projectes de desenvolupament i control dels recursos de desenvolupament i la distribució dels beneficis. El grau en que un programa es preocupa pel desenvolupament de les dones ve determinat per la forma en que reconeixen o ignoren cadascuna de les categories.

³² Més endavant, en parlar dels fonaments teòrics del currículum per competències, tornarem a incidir sobre el concepte *empoderament* relacionat amb el desenvolupament de capacitats

³³ Objectius estratègics G.1 i G.2 de la Declaració i Plataforma d'Acció de Beijing

2.4. Didàctiques i pedagogia feministes

Una proposta de transformació de les relacions de poder estructural sempre va aparellada a una pedagogia alternativa capaç de transmetre experiències, motivacions i pràctiques diferents. En aquest cas es tracta de l'aprenentatge de la producció ideològica, teòrica i experimental del feminisme per a comprendre les jerarquies de poder i els seus efectes.

La tasca docent que versa sobre *equitat i justícia de gènere* conté un cos de continguts que cal programar en un ineludible procés d'aproximació epistemològica, ontològica, lògica i axiològica sobre la concepció i metodologia de la producció del coneixement (què és el coneixement, què és la realitat, què és el raonament i què és la consciència) el qual s'aprèn mitjançant unes tècniques i procediments formatius específics.

No és propòsit d'aquest estudi aprofundir en les enriquidores aportacions que les perspectives feministes fan a una Teoria de l'Educació. D'algunes de les precisions conceptuals que l'orienten se n'ha fet un resum en el capítol corresponent. Amb tot, però, es fa necessari referir-hi alguns aspectes generals de la seva concepció del procés de (re)construcció del coneixement.

Les pedagogies feministes entenen el procés d'aprenentatge com a *experiència*. Una experiència que no és tan sols individual sinó històrica. Scott clarifica el significat d'aquesta accepció del concepte *experiència* en aquests termes: “*No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia*” (Scott, 2001: 49-50). Una experiència prèvia al coneixement i que l'explica perquè, com diu des del feminisme post-colonial Talpade: “*La experiencia se debe interpretar históricamente y teorizar para que se pueda convertir en la base de la solidaridad y la lucha feministas*” (Talpade, 2002:104).

Però el repte es troba en un pas previ, tant senzill com singular, que Marcela Largarde ha batejat com el “*partir de sí*” (Lagarde 2001). Es tracta de (de)construir-se i apoderar-se.

Per a possibilitar aquest aprenentatge iniciàtic a la singularitat, la pràctica feminista s'ha fonamentat en determinats enfocaments psicopedagògics i n'ha cercat metodologies i tècniques didàctiques adequades que propiciïn entorns d'aprenentatge innovadors.

Per la repercussió que té en els processos de desenvolupament personal, és d'obligada referència la teoria constructivista sociocultural dels processos d'aprenentatge de Lev Vigostki en tota la seva amplitud, des de la seva visió de l'aprenentatge com a anticipadora del desenvolupament a la llei de la doble formació dels processos psicològics (primer interpersonal i, més tard, intrapersonal) i a la interacció social com a explicació pròpia de l'aprenentatge humà, mitjançant la zona de desenvolupament proper i el procediment i funció del que ell mateix anomenà la “bastida” per a aquest procés (Vigostki, 1978); així com també cal referir-se als seus desenvolupaments posteriors i les diferents propostes didàctiques³⁴

El constructivisme sociocultural concep la (re)construcció del coneixement a partir de l'experiència, la mediació, l'activitat, la negociació, la construcció conjunta del saber i la proposició com a pràctica instruccional. Així, l'aprenentatge és significatiu per definició, el que significa que es (co)construeix i, per tant, acompanyada de la mediació, requereix de l'activitat de qui aprèn durant tot el procés.

³⁴ Sota l'aixopluc de l'anomenada *cognició situada* algunes de les estratègies docents són l'ensenyament experiencial, el mètode de projectes, l'anàlisi de casos, l'aprenentatge centrat en la solució de problemes autèntics, l'aprenentatge *in situ* en escenaris reals, l'aprenentatge en servei, el treball en equips col·laboratius o les demostracions i simulacions situades, entre d'altres. Tots aquests procediments se situen en el que podem anomenar aprenentatge de tipus col·laboratiu i cooperatiu

Així mateix, la mediació ha de conèixer les necessitats i interessos de l'aprenent i contextualitzar el contingut d'aprenentatge per a promoure un aprenentatge col·laboratiu i recíproc, en el que s'involucren pensament, afectivitat i acció (Baquero, 2002:57-75), perquè el procés d'aprenentatge és cognitiu-emocional i el repte és dissenyar *experiències d'aprenentatge* que permetin el desenvolupament de continguts actitudinals i de valors que possibilitin la construcció d'una societat més justa. Aquesta finalitat requereix de processos d'aprenentatge reflexius, oberts a valors ètics alternatius³⁵, i avaluatius:

“ *La evaluación es un rasgo fundamental del cerebro (...) Razón y emoción (pasión) se interrelacionan y debemos aprender sobre la naturaleza emocional de los procesos cognitivos y de la naturaleza cognitiva de las emociones*” (Pons, de Rosnay i Cuisinier, 2010)³⁶

En aquest sentit, Tedesco, Operti i Amandio (Tedesco, Operti i Amandio, 2013) proposen que per educar en la justícia social cal fer-ho en valors i referents universals que validin les diversitats³⁷ per a un vertader sistema inclusiu, propiciant el pensament crític i l'enfocament interseccional³⁸ del saber per a identificar i tractar les desigualtats i discriminacions múltiples.

La pedagogia feminista utilitza metodologies *participatives* on es valida l'experiència personal, i es personalitza i singularitza allò que s'aprèn.

³⁵ Per exemple, en l'ètica de la responsabilitat de les dones que proposa Gilligan.

³⁶ Citat per Tedesco, Operti i Amandio (2013:42): *Porqué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 10; Ginebra, UNESCO-Oficina Internacional de Educación. Document disponible en línia [última consulta realizada: 24 de juliol 2016]

³⁷ És a dir, les diferents identitats socials.

³⁸ Per a un aprofundiment del concepte d'interseccionalitat i les seves característiques ens referim a l'obra de Crenshaw on es desenvolupa un complex concepte de les desigualtats i es diferencia entre la interseccionalitat de desigualtats per raó estructural i el de la interseccionalitat de desigualtats per raó política. (Crenshaw, 2001) També és remès a l'obra de Mestre pel que fa al desenvolupament de coneixment sobre sistemes creuats d'exclusió (Mestre, 2005)

Per a la implementació de l'enfocament transversal de gènere també es fa necessari fixar, analitzar, escodrinyar, argumentar i justificar l'objecte d'estudi mitjançant metodologies *qualitatives* que permetin captar les percepcions i valoracions entorn a l'equitat de gènere i posar de manifest l'existència de biaixos i avaluacions desiguals atesa la naturalesa informal, ordinària i quotidiana de les dinàmiques de desigualtat i discriminació.

És una metodologia de formació fonamentada en *l'aprenentatge dialògic* i un model de formació de caràcter *cooperatiu*. Un espai de trobada, de sororitat, que fomenta la solidaritat, proposa nous models i estils de lideratge d'acord amb els valors, formes i visió de les dones i s'apropa a la realitat amb una mirada crítica i conscient perquè té l'objectiu de qüestionar les relacions de poder simbòlic.

Els aspectes assenyalats impliquen la creació d'espais on es pot produir el coneixement.

Les estratègies enumerades han d'implementar-se per a la participació col·lectiva i en *processos dialògics* (Buixarrais 1995 i 1997) i *vivencials*, en formats docents de discussió grupal i cooperació i on el rol de conducció de la formació és de postulador de dilemes que qüestionen els continguts que es treballen. Formats com el petit grup de discussió, la conversa, les xerrada i la reunió, etc. Sempre amb l'objectiu d'aconseguir contextos rics en experiències d'afirmació personal, legitimant el propi saber i validant nous coneixements. Així,

“Los saberes emergen, se inventan, se producen, generando rupturas, distinciones, alianzas, resignificando conceptos, identidades, valores e imaginarios, e inaugurando campos de aplicación significativos desde la diversidad, y desde la mismidad” (Alonso, Díaz i col., 2002)

Per acabar aquest punt, volem fer esment a la necessària capacitat del context formatiu en

facilitar processos de *resiliència*³⁹.

E. E. Werner (1992) estudià la influència sobre les persones de determinades formes de funcionament dels grups humans que es presenten com a conseqüència de la inequitat social. El treball de Werner conclou que tot i que moltes persones presentaven patologies altres aconseguiren un desenvolupament positiu gràcies a que disposaven almenys d'una persona a la seva vida que els acceptà de manera incondicional. Aquesta interacció humana significativa és protectora dels factors de risc perquè l'acompanyament d'altri pot restaurar la capacitat de recuperació de l'existència. És a dir, és mitjançant la mediació que es realitza aquest procés de resiliència.

En aquest procés es reconeix el dolor, la lluita i el patiment i se centra en la capacitat de desenvolupar capacitats de les persones instaurant la seva diferència i construint la seva singularitat⁴⁰

3. Metodologia

3.1. Preguntes d'investigació

Sabem que la formació en desigualtat de gènere i totes les discriminacions que comporta és d'una complexitat extraordinària. Aquesta complexitat s'argumenta amb els marcs actuals per a

³⁹ La resiliència com la capacitat de la persona de sobreposar-se i superar els riscos de l'existència i desenvolupar el seu potencial (Noriega, Angulo i Angulo, 2015:42).

⁴⁰ Convidem a relacionar aquest concepte amb el d'empoderament.

la seva intervenció, és a dir, amb la formació cultural i tècnica que requereix la implantació de la pròpia estratègia.

Així mateix, la complexitat per a abordar aquesta formació també té a veure amb les limitacions de les realitats institucionals⁴¹ perquè el coneixement sobre la temàtica, el seu saber i les seves conseqüències, no és abordat de manera sistemàtica per l'acadèmia i els biaixos de gènere en els formats docents encara són nombrosos⁴² Així, per exemple, al treball d'investigació d'abast estatal que realitza Rebollar Sánchez (2013) sobre la inclusió de la temàtica de gènere en els plans d'estudis de les Facultats de l'Educació a les Universitats Públiques conclou que el gènere no s'ha treballat de manera significativa i els avenços en aquest terreny són dèbils.

Així, el primer que volem és saber *per què resulta tan estranya, incerta i difícil la formació en igualtat de gènere*.

Mitjançant el mètode qualitatiu d'estudi de cas volem respondre a aquesta qüestió interpretant el Real Decret 779/2013 que descriu els aspectes bàsics i ensenyaments mínims del títol de Tècnic Superior en *Promoció d'Igualtat de Gènere*.

A la llum de la revisió documental dels marcs per a la intervenció sobre la qüestió que ens ocupa ens plantegem dues preguntes de recerca:

⁴¹ Sobre les múltiples dimensions que implica el procés estratègic del *gender mainstreaming*, Silvia Walby (2004) identifica quatre àrees de debat: 1) la tensió entre la igualtat de gènere i "el que està establert"; 2) visions enfrontades entorn a la igualtat de gènere i itineraris per a arribar-hi; 3) la relació entre desigualtats de gènere i altres desigualtats, i 4) la relació entre perícia, tècnica i democràcia.

⁴² Per a una proposta d'organització de la docència des de la perspectiva de gènere es remet a Mora, E. i Pujal, M.(2009): *Introducció de la perspectiva de gènere en la docència universitària* Girona, novembre 2009 comunicació presentada a UNIVEST09.

a. Els continguts que es proposen en el decret estan en consonància amb els fonaments teòrics acreditats per l'acadèmia i els organismes internacionals i europeus?

b. Són les estratègies didàctiques i l'orientació metodològica proposades en el decret les més adients per a assolir la formació requerida per a aquest perfil professional segons recomanen les propostes pedagògiques actuals?

El marc interpretatiu general es fonamentarà en les teories sobre dominació i, especialment, en la teoria del sistema sexe/gènere per a explicar la dificultat – i la deficiència, afegiríem – per a abordar les desigualtats de gènere i ens ha acompanyat en tot el procés d'anàlisi, atès que la seva aportació sobre el caràcter social de la formació de les identitats *tenyeix* els fonaments de l'estructura social. També ens hem recolzat en altres conceptes que les perspectives feministes aborden per a explicar per què el seu saber no ha estat contingut de divulgació social.

D'altra banda, la incertesa dels resultats en la formació en desigualtat de gènere s'explica per la manca d'elements de valoració ja que la seva implantació ha estat molt escassa. Ens hem preguntat per què pràcticament no ha hagut implantació i hem cercat fonts documentals de seguiment, control i avaluació allà on s'hagués intentat aplicar. Aquesta cerca ens ha portat a conèixer primer el recorregut històric de les mesures polítiques que s'han establert per a tractar la desigualtat de gènere i després l'actual enfocament estratègic que es proposa per conèixer organismes internacionals i europeus que realitzen capacitació i aporten el coneixement necessari per a implementar les tècniques proposades i els seus instruments.

3.2. Descriptors de la Disposició⁴³

El Real Decret 779/2013 descriu els aspectes bàsics i ensenyaments mínims del títol de Tècnic Superior en *Promoció d'Igualtat de Gènere*, concretant aquest perfil professional mitjançant l'explicitació de la competència general, les competències professionals, personals i socials i les qualificacions i unitats de competència del Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (CNCP) incloses en el títol⁴⁴

Aquest títol professional té caràcter oficial i validesa a tot el territori estatal⁴⁵

El Capítol II del Real Decret de PIG identifica la seva titulació, perfil professional i competència general.

L'Article 2 descriu la denominació del títol com a *Promoció d'Igualtat de Gènere*, de nivell de Formació Professional de Grau Superior, amb una durada de 2000 hores, pertanyent a la família

⁴³ Real Decret que regula el títol professional de PIG.

⁴⁴ Conforme el Real Decret 1147/2011 d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu, on es defineix que l'estructura dels títols de Formació Professional prenen com a base el CNCP i les directrius fixades per la Unió Europea.

L'Article 7 del Real Decret 1147/2011 concreta que el perfil professional dels títols inclou la competència general, les competències professionals, personals i socials, les qualificacions i les unitats de competència del CNCP incloses en els títols, cadascuna de les quals incorpora al menys una qualificació professional completa. Així mateix, dictamina que a cada títol es determinarà la seva identificació, el seu perfil professional, l'entorn professional, la prospectiva del títol en el sector o sectors, els ensenyaments del cicle formatiu, la correspondència dels mòduls professionals amb les unitats de competència per a la seva acreditació, convalidació o extinció, i els paràmetres bàsics del context formatiu, segons estableix l'article 95 de la Llei Orgànica 2/2006 d'Educació.

⁴⁵ Per l'Article 10.2 Real Decret 1147/2011 d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu i en el propi Real Decret del CFGS PIG es diu que les Administracions educatives respectaran el que estableix i regula aquesta Disposició per tal d'establir amb posterioritat els currículums corresponents.

professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat, amb el referent CINE-5b⁴⁶, de Nivell 1 Tècnic Superior⁴⁷ i nivell de qualificació de CNCP-3⁴⁸

El perfil professional d'aquesta titulació queda determinat per la seva competència general que consisteix a:

“Programar, desarrollar y evaluar intervenciones relacionadas con la promoción de la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres aplicando estrategias y técnicas del ámbito de la intervención social, detectando situaciones de riesgo de discriminación por razón de sexo y potenciando la participación social de las mujeres” (Article 4).

Les competències professionals, personal i socials que, segons els fonaments del disseny curricular vigent⁴⁹ venen determinades per l'entorn professional i les ocupacions i llocs de treball més rellevants, la Disposició enuncia:

“Artículo 7. - Entorno profesional:

1. Las personas que obtienen este título ejercen su actividad en el ámbito público y privado, en el sector de la prestación de servicios de igualdad de género, en diferentes instituciones y

⁴⁶ Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació (CINE)

⁴⁷ Nivell del Marc espanyol de Qualificacions per a l'educació superior

⁴⁸ Aquest nivell de qualificació 3 correspon a:

- Competència en activitats que requereixen domini de tècniques i s'executen amb autonomia.
- Responsabilitat de supervisió de treball tècnic i especialitzat
- Comprensió dels fonaments tècnics i científics de les activitats i del procés

⁴⁹ El títol incorpora unes qualificacions professionals amb la finalitat *“de lograr que los títulos de formación profesional respondran de forma efectiva a las necesidades demandadas por el sistema productivo y a los valores personales y sociales que permitan ejercer una ciudadanía democrática”*

entidades que prestan servicios de carácter económico y comunitario orientados hacia la igualdad efectiva de mujeres y hombres: asociaciones, fundaciones, instituciones, sindicatos, empresas, consultoras, servicios municipales, organismos de igualdad y centros comunitarios, entre otros.

2. Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son los siguientes:

- Promotor o promotora de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres.*
- Promotor o promotora para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.*
- Técnico o técnica de apoyo en materia de igualdad efectiva de mujeres y Hombres”*

Específicament, pel que fa a la prospectiva del sector d'aquest perfil professional, i en el que ens sembla també una exposició de motius, la Disposició anuncia que el títol de Tècnic Superior en PIG dóna compliment al que disposa el capítol II de la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*, sobre l'acció administrativa per a la igualtat de l'article 23, sobre l'educació per a la igualtat de dones i homes, i que diu:

“El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.”

Així com també es refereix a l'Article 4 de la *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, sobre *Principios y valores del sistema educativo en el ámbito educativo*:

“1. El sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.

Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.

2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos.

3. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.

4. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.

5. El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

6. La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

7. Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”

Per finalitzar aquesta explicació de la missió formativa del perfil professional, l'Article 8 de la Disposició específica de manera prospectiva que les Administracions educatives han de

desplegar el currículum de caràcter bàsic establert en aquest Real Decret tenint en compte les següents consideracions:

“ a) Las nuevas políticas en materia de igualdad, basadas en el principio jurídico internacional de igualdad entre hombres y mujeres, hacen necesaria la creación de nuevos perfiles profesionales y, entre ellos, el de promotor o promotora de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres.

b) Este perfil profesional trata de responder a la necesidad de una igualdad real, recogida ya en la Constitución de 1978, y de una igualdad efectiva materializada en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que establece la creación de planes a nivel estatal y autonómico que requieren profesionales que se encarguen de llevarlos a efecto.

c) Estos planes estatales y autonómicos tienen diferentes ejes de intervención: la información y sensibilización a toda la sociedad, el asesoramiento a empresas y entidades públicas y privadas para que se cumplan las cotas de igualdad entre sus trabajadores, la inserción ocupacional de las mujeres, y en especial de aquellas que pertenecen además a grupos en situación o riesgo de exclusión social, la prevención de violencia de género y la promoción de la participación de las mujeres en todos los ámbitos de la vida política y social”

I tornant a referir-se a les lleis orgàniques 3/2007 i 1/2004, el mateix Article 8 diu respectivament:

“La ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, prevé también la creación de organismos que trabajen en estos ejes de intervención.

d) Finalmente, este perfil profesional también trata de responder a la necesidad de una protección integral contra la violencia de género, de acuerdo a la Ley 1/ 2004, de 28 de

diciembre, de medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, que prevé que el sistema educativo incluya entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y, que la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre ellos, sea uno de sus principios de calidad.”

Respecte a altres paràmetres sobre els ensenyaments del cicle formatiu i la seva normativa bàsica, l'Article 10 enumera els mòduls a impartir:

“ *b) Son los que a continuación se relacionan:*

0017. Habilidades sociales.

0020. Primeros auxilios.

0344. Metodología de la intervención social.

1128. Desarrollo comunitario.

1401. Información y comunicación con perspectiva de género.

1402. Prevención de la violencia de género.

1403. Promoción del empleo femenino.

1404. Ámbitos de intervención para la promoción de igualdad.

1405. Participación social de las mujeres.

1406. Intervención socioeducativa para la igualdad.

1407. Proyecto de promoción de igualdad de género.

1408. Formación y orientación laboral.

1409. Empresa e iniciativa emprendedora.

1410. Formación en centros de trabajo.”

Així mateix, els resultats d'aprenentatge, criteris d'avaluació i continguts objecte d'ensenyament per a cadascun dels mòduls es desenvolupen a l'annex I de la mateixa Disposició.

3.3. Estudi del cas

El treball que es presenta es fonamenta en el mètode d'investigació amb *estudi de casos*. El cas que s'analitza té un interès en si mateix atès que la finalitat de l'objecte d'anàlisi és la formació de personal tècnic en promoció d'igualtat de gènere. La interacció entre el cas i el context on s'ubica ens aporta informació sobre la situació actual a l'Estat espanyol de les polítiques d'igualtat de gènere i de les característiques de la formació especialitzada que es proposen.

Les preguntes de la investigació delimiten l'enfocament metodològic que se li ha donat a la investigació. Aquestes preguntes responen a temes controvertits als quals s'enfronta el cas amb el seu context.

Els temes que guien l'anàlisi sorgeixen de síntesi realitzada durant la recollida de dades dels contextos on s'insereix el cas. Aquestes dades han esdevingut les estructures conceptuals a partir de les quals s'han formulat els temes que guien l'anàlisi. Els temes són allò que es considera imprescindible i substantiu per a la formació professional específica en igualtat de gènere i que prové tant d'interpretacions científiques feministes com de l'estratègia política per a abordar la temàtica.

Concretament, la cerca de documentació per a bastir els temes d'estudi ha consistit en la consulta de fonts de diferents camps disciplinaris. S'ha analitzat la teoria curricular per competències (UNESCO 2003, GEQAF 2012, Stabback 2016, Tedesco i Operti i Amandio 2013) i el seu desenvolupament específic en l'àmbit de la formació sota el concepte de qualificacions professionals, així com diversos documents d'anàlisi crític de la seva fonamentació des de l'enfocament de les capacitats com a llibertats substantives (Nussbaum 2012, López i Pérez 2014) o la teoria del desenvolupament moral de Gilligan (Gilligan, 1985).

Del mateix camp de coneixement s'ha valorat les aportacions d'estudis pedagògics crítics de debat curricular que enriqueixen el valor de una educació de qualitat per a una societat del coneixement enlloc d'una formació per a l'economia del coneixement (Torres Santomé, 2011), així com la crítica al procés de producció científica (Adán, 1999) i documents i normatives de les institucions i organismes internacionals i europeus, que aporten estudis, experiències i fonaments jurídics per a l'equitat i la lluita contra la desigualtat.

Dins de l'àmbit concret del perfil formatiu, s'ha analitzat l'origen i trajectòria del debat respecte a la formació i funció específica del tècnic superior PIG diferenciant-lo del de l'*Agent d'Igualtat de Gènere*, aquest últim titulat de Grau universitari; el desenvolupament històric sobre polítiques d'igualtat, des de les primeres propostes específiques a les actuals polítiques redistributives i transformadores, que prenen com a estratègia d'intervenció el *gender mainstreaming*; així com els instruments i eines per a la seva implementació; també s'han estudiat les propostes, seguiment i control que s'han realitzat en els últims anys en els diferents organismes internacionals i europeus sobre capacitació en gènere i equitat (ONU-Dones, PNUD, Institut Europeu d'Igualtat, projecte TUNING, EIGE)

A l'Estat espanyol la recerca documental que sobre planificació curricular d'aquesta formació s'ha trobat a disposició, es concentra i limita, a estudis i treballs d'investigació, la majoria publicats a revistes especialitzades, de plans de treball universitaris en estudis i professorat expert i/o molt sensibilitzat en temes d'equitat i transformació social, que proposen metodologies alternatives i/o innovadores per a l'abordatge de la formació de l'alumnat en coherència amb els pressupòsits teòrics que imparteixen i com a compromís amb la pròpia ètica personal i professional. Aquestes propostes han estat una guia inestimable per a bastir aquest treball.

Per a la fase d'anàlisi del cas s'han delimitat tres variables arrelades als temes controvertits. Aquestes variables es divideixen en dades classificades i per a la seva posterior interpretació s'han establert tres categories de mesura.

La Taula elaborada per a l'anàlisi de dades és una adaptació de les sis capacitats a desenvolupar que proposa Bernabeu (2013)⁵⁰ per a la correcta aplicació de l'estratègia del *gender mainstreaming* i la gestió de programes amb equitat de gènere. Per a cobrir els objectius de formació del PIG s'ha decidit reduir a tres grans capacitats necessàries per a la professió:

Com es pot veure a la **Taula 1**, cadascuna d'aquestes tres variables conté una sèrie de components que la signifiquen en la seva especificitat⁵¹. Aquests components són els continguts d'aprenentatge principals de cadascuna de les variables analitzades.

INSERTAR TAULA 1 APROXIMADAMENT AQUÍ

A la **Taula 1**, cada variable respon a una àrea de capacitats substantives a desenvolupar. L'àrea de *capacitats de gestió* respon a recursos tècnics i d'organització dels processos de *gender mainstreaming* tant de coneixements com de seguiment i control de les intervencions. Són capacitats que responen al "saber fer" de la professió. L'àrea de *capacitats culturals* respon a les eines que les persones desenvolupem durant el procés d'enculturació i que proporcionen els marcs interpretatius per a l'acció (Swidler, 1986). Per últim, l'àrea de *capacitats polítiques*

⁵⁰ Bernabeu, N. [Coord.](2013): *Parlamentos e Igualdad: Ruta de desarrollo de capacidades para la transversalidad de género en los poderes legislativos*, Panamá, PNUD, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, 28-45, ISBN: 978-9962-688-19-8 Document disponible en línia [última consulta realizada: 24 de juliol 2016].

Aquest treball complementa altre anterior de la mateixa col·lecció de Bernabeu, N., Rubio, Cl., de la Cruz, C. i Urriola, I. [Coord.] (2012) *Destino Igualdad: Ruta de desarrollo de capacidades institucionales para el mainstreaming de género en las políticas públicas*, PNUD, ISBN: 978-9962-688-13-6 Document disponible en línia [última consulta realizada: 24 de juliol 2016].

⁵¹ Veure Taula 1 de l'Annex

respon a metodologies d'interacció didàctica que s'adeqüen a l'estratègia del *gender mainstreaming* i a objectius formatius entorn a la conscienciació sobre les temàtiques de gènere i desigualtat social.

De manera resumida, tot i el risc de caure en generalitzacions, podem dir que l'àrea de capacitats culturals respon a la intervenció fonamentada en *les perspectives feministes*, l'àrea de capacitats de gestió respon majorment al marc de *l'estratègia del gender mainstreaming* i l'àrea de capacitats polítiques respon tant al *marc de l'empowerment* com de *les metodologies didàctiques compatibles amb una pedagogia participativa i feminista*.

Les dades classificades a cadascuna de les àrees estipulades de la Taula 1 s'han contrastat amb els continguts professionalitzadors que proposa el document que estipula el títol. Com s'ha comentat, tres són les categories de mesura establertes per a cadascun dels components. Aquestes categories de cobertura dels *continguts d'aprenentatge* està en funció de si s'interpreta que el component queda cobert pel mòdul, només parcialment coberta pel mòdul (o susceptible d'interpretació positiva a l'enfocament amb perspectiva de gènere) o si es considera que no es reflecteix.

INSERTAR TABLA 2 APROXIMADAMENT AQUÍ

La proposta d'anàlisi i interpretació que es presenta és un resum de les conclusions a les que s'ha arribat un cop s'ha interseccionat tot el material ordenat en tres pressupòsits crítics: Les pròpies competències com a finalitat formativa, l'estructura modular i la seva avaluació i la metodologia del format docent

Un cop s'ha comparat el que es considera imprescindible amb el que proposa el decret s'observa que la mateixa metodologia didàctica del disseny curricular també necessita ser contrastada i es procedeix a estudiar, reflexionar i interpretar els fonaments psicopedagògics del disseny curricular base dels ensenyaments formals des de l'òptica de teories epistemològiques crítiques amb els postulats dominants.⁵²

A banda d'intentar respondre a les preguntes que s'enuncien més amunt, en base als elements que conformen el desenvolupament de les tres capacitats que es consideren fonamentals per a la professió; també s'ha realitzat una anàlisi interna sobre la identitat, funció i diferències en la concepció de les diferències sexe/gènere, així com els possibles supòsits implícits sobre característiques i conducta de cadascun sexes (necessitats, expectatives, etc.) i l'aparició d'interseccionalitat de variables, per exemple de discriminació múltiple.

La rellevància de la dimensió de gènere en el camp que ens ocupa és intrínseca a totes les activitats que es realitzen atès que els sistemes social i els processos d'enculturació són constructes humans i requereixen l'anàlisi sensible i específic del propi gènere com a objecte investigat.

Per a aquesta anàlisi interna sobre la integració del concepte gènere en el contingut del document analitzat s'ha dissenyat una llista preguntes de control. Les qüestions que ens hem plantejat són:

- Si es defineixen amb claredat les relacions socials actuals entre dones i homes
- Si s'ha revisat la documentació i altres fonts relacionades amb les diferències de gènere
- Si s'han tingut en compte els resultats i l'impacte diferent en funció del sexe

⁵² Punt 4.1. Origen, capacitats i competències

- Si les eines i instruments que es proposen presenten dades diferenciades rellevants de sexe i/o gènere
- Si els continguts que es proposen ho fan en funció de la variable sexe i si s'analitzen altres variables rellevants també respecte al sexe

4. Resultats: (Els) Silencis absents

Els paràmetres generals a partir dels quals proposem analitzar el cas són tres pressupòsits crítics: L'origen i trajectòria de les pròpies competències com a finalitat formativa, l'estructura modular i la seva avaluació i la metodologia del format docent

4.1. Origen, capacitats i competències

4.1.1. Origen i trajectòria

Al 1986 la Unió Europea insisteix en la necessitat de trobar una definició comuna per a unes professions que des dels anys 60 eren presents a les administracions públiques i a algunes empreses en forma d'especialització en *polítiques d'accions positives*.

Patrocinat pel Programa *NOW4*⁵³ de la Comissió Europea, al 1992 la Direcció General de Trabajo y Asuntos Sociales encarrega a un equip d'analistes de la *Escuela de Relaciones Laborales* de la Universitat Complutense de Madrid que estudiés el perfil professional especialitzat en *Igualtat d'Oportunitats* de l'Estat espanyol. L'encàrrec tenia dues finalitats molt

⁵³ Sigles en anglés de NEW OPPORTUNITIES FOR WOMAN, *Noves Oportunitats per a la Dona*, Projecte integrat

a la Iniciativa Comunitària de Treball i Desenvolupament de Recursos Humans, amb càrrec al Fons Social Europeu i al Fons Europeu de Desenvolupament.

concretes: Elaborar dos programes normalitzats per a la Formació Professional i incloure'ls en el Codi Nacional d'Ocupacions (CNO).

L'estudi realitzat (Fernández, J.; Aramburu.Zabala, L., 2001) comprovà que des de mitjans dels anys 80 la gestió dels Plans d'Igualtat es confia a persones l'estatut professional de les quals era inadequat atès que apareixien com a *animació de comunitat, agents de desenvolupament, monitoratge de persones adultes, ...* i que treballaven a diferents nivells de responsabilitat en el desenvolupament i aplicació dels Plans d'Igualtat de les Administracions.

El treball va concloure que s'apreciaven dos nivells de qualificació, un universitari i un altre no universitari. L'estudi també recalca que una de les tasques principals d'aquestes ocupacions es relacionava amb l'accés laboral de les dones i la prevenció de discriminacions en la inserció sociolaboral. Aquestes funcions resultaven similars a la resta de països europeus i treballaven fonamentalment amb el suport de corporacions locals i autonòmiques. Així mateix, els dos perfils mantenien un cert solapament en actuacions en les funcions relacionades amb l'assessorament individualitzat a persones en risc d'exclusió i, per tant, ambdós mantenien una continuïtat en les seves tasques professionals⁵⁴

A partir d'aquest treball de camp i documental s'elaboraren dos models ocupacionals amb les competències professionals dels perfils esmentats. Al primer l'anomenarà *Agents d'Igualtat*

⁵⁴ Un altre treball en la mateixa línia és el que realitza Elisa Jato, qui va analitzar les diferències entre els dos perfils pel que respecta a les funcions associades a l'ocupació i diferencia entre a la figura de *Agente de Igualdad* a qui li corresponen bàsicament les funcions associades a professions amb formació universitària (anàlisi, disseny, avaluació...), mentre que la corresponent a *Promotors d'Igualdad* són professionals que centren les seves funcions en les àrees d'animació, sensibilització i desenvolupament d'activitats d'atenció directa. Afegeix que en aquell moment ja hi havia un increment important d'aquestes professions al mercat de treball i es feia necessària la distinció entre ambdós figures per tal d'evitar solapaments i poder delimitar clarament els dos llocs de treball (Jato, 2003)

d'Oportunitats i al segon *Promotores d'Igualtat d'Oportunitats*⁵⁵.

Al 1994 el CNO⁵⁶ diferencià les competències i funcions de les dues professions i es refereix explícitament que una exclou l'altra⁵⁷. Bàsicament, *d'Agent d'Igualtat d'Oportunitats* planifica les intervencions mentre que el de *Promoció d'Igualtat d'Oportunitats* és treball de camp dirigit per l'*Agent d'Igualtat d'Oportunitats*. Al 1999 els dos models es presenten al Consell General de Formació professional.

Per la seva banda, al 1999 el Servicio Público de Empleo Estatal (SPE) reconeixia 4 categories diferents en el codi d'ocupacions: Agentes de Igualdad de Oportunidades en General, Agente de Igualdad de Oportunidades para la Mujer, Promotora o Promotor de Igualdad de Oportunidades en General i Promotora o Promotor de Igualdad de Oportunidades para la Mujer⁵⁸. A partir del 2011 els quatre codis es modifiquen i s'unifiquen en dos: *Agentes de igualdad de oportunidades de mujeres y hombres* i *Promotores de igualdad de mujeres y hombres*. D'aquesta manera, els dos perfils professionals obtenen el reconeixement per part de Ministeri de Trabajo y Asuntos Sociales i dels dos pot obtenir-se Certificat de Professionalitat i, a dia d'avui, el Catàleg Nacional de Qualificacions Professionals (CNCP)⁵⁹ conté les figures d'*Agent d'Igualtat de Gènere* i de *Promoció d'Igualtat de Gènere*.

⁵⁶ Real Decret 917/1994 de Clasificació Nacional d'Ocupacions

⁵⁷ Registrades amb els codis 3539 i 2939 respectivament, segons Real Decret 1591/2010, de 26 de noviembre, per el que s'aprova la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO) del 2011.

⁵⁸ Codis 29390018, 29390027, 35390015 i 35390024 respectivament (Cajide, 2011)

⁵⁹ Instrument del Sistema Nacional de les Qualificacions i Formació Professional (SNCFP) que ordena les qualificacions professionals susceptibles de reconeixement i acreditació identificades en el sistema productiu en funció de les competències apropiades per a l'exercici professional

4.1.2. Sobre capacitats i competències

A partir de la formalització anterior, el *Centre Europeu de Desenvolupament de la Formació Professional* (CEDEFOP) els integra als seus respectius referents de la *Classificació Europea de Capacitats/Competències, Qualificacions i Ocupacions* (ESCO) i a la *Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació* (CINE).

Així, si les actuals categories professionals dels perfils relacionats amb la *igualtat* provenen d'aquell primer estudi realitzat al 1986, atès que de les conclusions d'aquell estudi sorgiren les propostes curriculars dels dos models d'ocupació del perfil professional d'*igualtat* incorporats al SNCP, les Qualificacions Professionals del qual són el referent per a reconèixer i acreditar les Unitats de Competència vinculades a les competències professionals que s'han d'assolir a diversos mòduls del CFGS PIG actual, tal i com estableix la normativa que regula la formació professional del sistema educatiu⁶⁰. És a dir, la normativa actualment vigent per al títol professional de PIG remet directament als dos models ocupacionals aprovats als anys 90 per a l'exercici d'aquestes professions sense incorporar els requeriments normatius posteriors que proposen els organismes internacionals i europeus.

A banda d'aquest “salt al buit” temporal, encara més controvertida resulta la proposta si ens endinsem en el marc curricular del sistema formatiu per competències i aprofundim en les diferències conceptuals entre els termes *competència* i *capacitat*.

⁶⁰ El Real Decret 1147/2011 d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu a l'Article 32 punt 4 i 4b) diu:

“4. Los títulos de formación profesional acreditan un nivel de formación en el sistema educativo y un perfil profesional y tendrán las siguientes características: (...) b) El perfil profesional vendrá determinado, fundamentalmente, por las cualificaciones profesionales completas y, en su caso, otras unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que se incluyan en el mismo.”

L'actual sistema educatiu/formatiu es fonamenta en l'aprenentatge per competències. De fet, a tot l'articulat de les diverses normatives que integren l'actual sistema d'aprenentatge per competències es defineixen de manera reiterada els perfils professionals en funció de la demanda del mercat de treball. Així, per exemple:

*“De forma más específica, estas leyes [les que desenvolupen el nou sistema educatiu/formatiu en base al concepte “competència”] han introducido modificaciones significativas en el marco legal de las enseñanzas de formación profesional con el fin de facilitar la adecuación de la oferta formativa a las demandas de los sectores productivos, ampliar la oferta de formación profesional, avanzar en la integración de la formación profesional en el conjunto del sistema educativo y reforzar la cooperación entre las Administraciones educativas, así como con los agentes sociales y las empresas privadas.”*⁶¹

Com també a: *“la flexibilización de la oferta formativa para garantizar una mejora adaptación a las demandas de entorno socioeconómico.”*⁶² I el punt 1 de l'Article 3 de la mateixa llei, sobre els principis i objectius generals de la Formació Professional afirma que:

*“1. Las enseñanzas de formación profesional tienen por objeto conseguir que el alumnado adquiera las competencias profesionales, personales y sociales, según el nivel de que se trate [en aquest cas, com s'ha dit amb anterioritat, el nivell 3], necesarias para: a) Ejercer la actividad profesional definida en la competencia general del programa formativo”*⁶³,

⁶¹ Text introductori del Real Decret 1147/2011 d'ordenació general de la formació professional del sistema educatiu.

⁶² Ídem.

⁶³ Ídem

atès que les competències són “*el conjunt de coneixements, destreses i competència, entesa aquesta com a autonomia i responsabilitat, que permeten respondre als requeriments del sector productiu, augmentar l'empleabilitat i afavorir la cohesió social*” (Article 7 b)⁶⁴ i els títols de formació professional “*acreditan las competencias incluidas en el perfil profesional, incluyendo competencias profesionales, personales y sociales para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social, así como las cualificaciones profesionales y las unidades de competencia incluidas en el título*” (Article 32 punt 2)⁶⁵; i hi torna a l'article 32 punt 2:

“4. Los títulos de formación profesional acreditan un nivel de formación en el sistema educativo y un perfil profesional y tendrán las siguientes características:

*a) Responderán a las necesidades demandadas por el sistema productivo, las personas y la sociedad para ejercer una ciudadanía democrática y desempeñar las actividades profesionales relacionadas con el perfil profesional del referencia”*⁶⁶

Respecte a les finalitats de l'actual política educativa, Torres Santomé adverteix que la generalització dels models econòmics neoliberals expliquen que es consideri que l'escolarització té la finalitat prioritària – i última, afegiria jo – de formar l'estudiant per trobar un lloc al mercat productiu, i conclou que d'aquesta manera el mercat laboral té el poder d'avaluar les polítiques educatives i, per tant, l'eficàcia del sistema educatiu depèn de la valoració del món empresarial (Torres Santomé, 2011:10).

I a aquest plantejament crític que denuncia la finalitat mercantilista de l'educació i la formació, també pot aportar-se un altre molt pertinent respecte al tema que ens ocupa. Recolzat en la fonamentació de l'obra de Marta C. Nussbaum (2012), López Francés i Pérez Pérez (2014)

⁶⁴ Ídem

⁶⁵ Ídem

⁶⁶ Ídem

proposen el desenvolupament de capacitats de la dona per a assolir un més alt grau d'equitat entre els gèneres.

Nussbaum afirma que les capacitats no són només habilitats, sinó també llibertats i oportunitats. Així, per Nussbaum les capacitats són *llibertats substantives* que ens permeten assolir alternatives de funcionament (López Francés i Pérez Pérez, 2014:219). L'autora diferencia entre tres tipus de capacitats: Les internes (que poden entrenar-se), les combinades (afegides a les internes gràcies a les oportunitats de vida) i les bàsiques (equipament innat). Aquesta concepció que presenta Nussbaum de les capacitats se centra en la llibertat, l'oportunitat i respecta l'elecció individual. Nussbaum afegeix que per a que una persona pugui viure una vida digna cal que la seva societat li permeti el desenvolupament d'un nivell suficient de capacitats. El desenvolupament de capacitats pot ser negat, o bé per les condicions de vida (en impedir el seu funcionament quan ja han estat desenvolupades) o bé per condicions negatives d'aquestes capacitats (en no deixar que es desenvolupin). Així les coses, entre dones i homes les diferències en el desenvolupament i funcionament de capacitats és una de les variables que sustenta la construcció, reproducció i/o producció d'injustícies (López Francés i Pérez Pérez, 2014:219-222) perquè des del microsystema fins el macrosistema de les estructures socials i les seves interaccions⁶⁷ s'impedeix el desenvolupament de capacitats a les dones.

Des d'aquest enfocament filosòfic, l'informe d'impacte de gènere al document que analitzem significa *una esmena a la totalitat*. Per a solucionar-ho, o bé es canvia el sistema general de formació o bé se situa la formació del PIG fora d'aquest.

En tot cas, considerem que cal replantejar-se quines han de ser les finalitats competencials de l'educació i la formació i combinar el desenvolupament de competències amb el foment de

⁶⁷ Entesos segons el model ecològic de desenvolupament humà d'Urie Bronfenbrenner (1979)

capacitats ((López Francés i Pérez Pérez, 2014:219-222) per a una educació i formació equitatives i inclusives.

Com a exposició de motius, a l'inici de la Disposició s'anomena la llei de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, la *Ley para la igualdad efectiva de Mujeres y Hombres* i l'actual *Ley de Educación*, però trobem a faltar amb encariment la *Ley de Promoción de Autonomía Personal y Atención a las Personas Dependientes* per la connexió que presenta el contingut de la seva regulació amb la funció i rol tradicional que des de sempre i de forma ordinària han realitzat les dones a la societat.

Tot i que les finalitats de la formació d'aquest perfil és coherent amb la restricció que fa a l'àmbit d'actuació professional a partir de la perspectiva del sector i entorn d'ocupació circumscribit al territori espanyol, així com a les consideracions normatives que enuncia, aquest Real Decret del 2013 no es vincula ni a les exigències dels actuals mandats clarament explicitats, com hem intentat exposar en aquest treball, dels organismes institucionals internacionals i europees ni als fonaments teòrics en base a epistemologia i metodologies pròpies, com és la pròpia axiologia feminista, respecte a la necessària transformació social com a finalitat última de la formació en igualtat de gènere que ha de conduir a fer possible un canvi estructural de la societat que qüestionari les dinàmiques de poder i els privilegis que provoquen les desigualtats.

4.2. Estructura modular i avaluació

L'anàlisi de la Disposició es proposa a partir dels mòduls formatius atès que, segons estipula el disseny curricular base d'aprenentatges per competències, la formació del títol s'estructura al

voltant d'aquests⁶⁸, però també perquè l'avaluació dels aprenentatges es realitza de manera modular⁶⁹, prenen com a referència els criteris d'avaluació esmentats i perquè és al si dels mòduls formatius on trobem les orientacions metodològiques per a la seva impartició⁷⁰. Alhora, els mòduls professionals es constitueixen en funció de les competències professionals, personals i socials⁷¹ en contenir una sèrie de resultats d'aprenentatge, criteris d'avaluació i continguts⁷², els quals prenen com a referència aquestes competències⁷³.

L'anàlisi que proposem es realitza per nou dels catorze mòduls formatius que constitueixen l'estructura modular del CFGS PIG (la resta no els considerem pertinents per al nucli del nostre propòsit). Els elements que s'han escollit per a l'anàlisi són els ítems que apareixen a la Taula 1 de l'Annex. Aquesta és una adaptació pròpia de la proposta de Bernabeu (2013).

Volem fer notar que tres d'aquests 9 mòduls, concretament els mòduls d'"Habilitats Socials",

⁶⁸ "El Módulo Formativo es el bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación. Cada Módulo Formativo tiene un formato normalizado que incluye los datos de identificación y las especificaciones de la formación. Estas especificaciones se incluirán en las ofertas formativas, conducentes a la obtención de títulos de formación profesional" al Real Decret 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

⁶⁹ Article 51. *Evaluación de las enseñanzas de formación profesional. 1. La evaluación del aprendizaje del alumnado de las enseñanzas de formación profesional se realizará por módulos profesionales*" al Real Decret 1147/2011

⁷⁰ "2. En todo caso, la evaluación se realizará tomando como referencia los objetivos, expresados en resultados de aprendizaje, y los criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales, así como los objetivos generales del ciclo formativo o curso de especialización" al Real Decret 1147/2011

⁷¹ Article 6. "Los módulos profesionales. Los módulos profesionales estarán constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas, en función de las competencias profesionales, sociales y personales que se pretendan alcanzar." Al Real Decret 1147/2011

⁷² "2. Los módulos profesionales estarán definidos en resultados de aprendizaje, criterios de evaluación y contenidos, tomando como referencia las competencias profesionales, personales y sociales que se pretenden desarrollar a través del módulo profesional" al Real Decret 1147/2011

⁷³ "b) Las competencias profesionales, personales y sociales. Describen el conjunto de conocimientos, destrezas y competencia, entendida ésta en términos de autonomía y responsabilidad, (...)" al Real Decret 1147/2011

“Metodologia de la Intervenció Social” i “Desenvolupament Comunitari” provenen de tres cicles formatius que s'impartien prèviament en la mateixa família professional a la que pertany el CFGS PIG. Els dos primers mòduls esmentats han estat traspassats gairebé literalment des del CFGS d'Integració Social de la mateixa família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat⁷⁴ i del CFGS d'Educació Infantil⁷⁵, així com el mòdul “Desenvolupament comunitari” que ho ha fet del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Animació Sociocultural i Turística⁷⁶. Per a fer el traspàs d'aquests mòduls formatius s'ha proposat una fórmula acomodaticia consistent en afegir “*incorporar la perspectiva de gènere*”, “*desde la perspectiva de gènere*” o “*teniendo en cuenta la perspectiva de gènere*” als criteris i continguts originals⁷⁷

a) Mòdul *Habilitats socials*.

Com hem apuntat, aquest mòdul es vertebrava exactament igual que a la resta de cicles formatius de la mateixa família professional (CFGS TIS, CFGS ASC, CFGS TEI)⁷⁸.

⁷⁴ El CFGS d'Integració Social fou aprovat l'any 2012 en el Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas

⁷⁵ REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas

⁷⁶ Real Decreto 1684/2011, de 18 de noviembre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Animación Sociocultural y Turística y se fijan sus enseñanzas mínimas.

⁷⁷ Per a argumentar aquesta afirmació s'han revisat els Reals Decrets d'altres títols de Formació Professional del mateix nivell de grau superior i família professional de Serveis Socioculturals i a la Comunitat i no s'han trobat referències a aquestes lleis a les quals ens referim.

⁷⁸ A efectes de fer-se una primera impressió de la proposta del Real Decret del PIG, fora interessant comparar-lo amb el Real Decret que regula el títol i els ensenyaments mínims del Cicle Formatiu de Grau Superior d'Integració Social per tal de comprovar que la proposta que presentem inicia el seu recorregut amb molt mal peu, si més no, formalment; atès que el seu articulat és una còpia gairebé exacte d'aquell. [Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, pel que s'estableix el títol de Tècnic Superior en Integració Social i es fixen els seus ensenyaments mínims: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/08/15/pdfs/BOE-A-2012-10866.pdf> i Real Decret 779/2013, de 11 de octubre, pel que s'estableix el títol de Tècnic Superior en Promoció d'Igualtat de Gènere i es fixen els seus ensenyaments mínims: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/11/20/pdfs/BOE-A-2013-12146.pdf>]

Aquest és un mòdul transversal que té com a eix de continguts els procediments i les actituds.

Per a les finalitats formatives del perfil professional caldria que abastís les capacitats polítiques segons l'estratègia del *gender mainstreaming* i les propostes didàctiques descrites en el Punt 2.4 que esmentem en aquest estudi i que acompanyen pedagogies participatives, crítiques i reflexives per tal de crear espais de convivència i formats docents de treball i estudi propicis a una validació de les experiències i vivències personals on el rol de l'autoritat docent possibilités la inclusivitat. Aquests objectius es cobreixen només parcialment en el mòdul i sempre que “el bon fer” de la tasca docent ho permeti ja que no explicita en cap moment el suport metodològic bàsic que aporta aquest mòdul als processos de revisió crítica de les tradicionals teoria del coneixement i suposada objectivitat

Segons la proposta curricular, aquest mòdul és necessari per a poder afrontar el mòdul “Participació social de les dones” atès que aquest focalitza la seva tasca en processos d'acompanyament i assessorament de caire grupal o individual.

b) Mòdul *Metodologia de la intervenció social*

Aquest mòdul és una transcripció literal del mateix mòdul del CFGS d'Integració Social.

Té una importància cabdal pel que fa a les capacitats de la professió en gestió dels recursos tècnics i d'organització dels processos de l'estratègia del *gender mainstreaming*. Aquest no és ni de bon tros l'objectiu del mòdul, que se centra en el diagnòstic inicial d'interessos i/o necessitats de suposats col·lectius objecte d'intervenció de manera general. Pel que respecta a aquest punt,

hagués calgut afegir el contingut d'interseccionalitat com a estratègia d'orientació metodològica i concreció curricular per a l'abordatge de l'actuació del procés formatiu.

Sí que hem trobat la referència a dues eines d'avaluació estratègiques, la pertinència i l'impacte i de gènere a la planificació de les intervencions; tot i que, per motius intrínsecs al contingut del mòdul, també hem trobat a faltar altres instruments de diagnòstic, seguiment i control, com els indicadors de gènere o l'anàlisi de dades desagregades per sexes.

c) Mòdul *Desenvolupament comunitari*

Aquest és el darrer mòdul provinent d'altres cicles formatius sense plantejament propi.

Els continguts d'aquest mòdul pertanyen a l'àmbit de la participació ciutadana i comunitària i, per tant, és un mòdul que hauria de contenir un component polític d'emancipació i apoderament, termes que no apareixen en cap cas.

La insistència que fa la proposta en la participació de la figura d'agent comunitari com a promotora, planificadora i validadora dels processos comunitaris certifica la visió d'una intervenció de caire paternalista centrada en la gestió tècnica d'iniciatives ciutadanes amb el propòsit de reubicar-les dins formats institucionalitzats més que no pas una acció comunitària de transformació estructural i capaciació democràtica en la línia de les propostes de Kisnerman (1986) o Caride (1999).

Més enllà d'aquesta precisió conceptual, un mòdul com aquest, amb un contingut fonamentalment procedimental, tant de capacitats de gestió com d'acció sociopolítica, hauria d'haver-se referit de manera explícita a l'estratègia del *gender mainstreaming* tant per a la

planificació com per a la programació i avaluació del procés d'intervenció i a l'ús de metodologies didàctiques de participació igualitària.

d) Mòdul *Informació i comunicació amb perspectiva de gènere*

Molt probablement perquè el seu contingut ha estat un dels més tradicionalment estudiats en els estudis de gènere des de diverses disciplines i enfocaments i, per tant, a hores d'ara presenta una àmplia difusió a la societat és un mòdul que es presenta interseccionat ja en aquest nivell de concreció curricular dels conceptes a abordar al voltant de les relacions entre llenguatge, pensament, poder, comunicació, gènere i sexisme.

A més, aprofundeix en els instruments de detecció i anàlisi de les discriminacions (registres, protocols, suports de comunicació amb estàndards).

L'objectiu de les intervencions és molt discret: “*considerar la perspectiva de género como pauta de comunicación más igualitaria*” [Sec. I. Pàg. 92654] o valorar la “*importancia de la perspectiva de género como pauta de comunicación favorecedora de la igualdad*” [Sec. I. Pàg. 92656]

Destaca l'ús i funció del terme “*equidad*” [Sec. I. Pàg. 92655] en el seu sí i que no tornarà a aparèixer més en el document.

e) Mòdul *Promoció del treball femení*

L'objectiu d'aquest mòdul és aplicar mesures d'acció positiva per a promoure els treball de les dones atès que se centra en el coneixement i recerca de serveis, recursos i accions plans de l'àmbit laboral adreçats exclusivament a les dones i la seva difusió i comunicació a les usuàries i possibles agents sociolaborals implicats.

Poden destacar que en referir-se a l'organització d'activitats de promoció d'igualtat fixa els conceptes “coresponsabilitat i “gestió de temps” [Sec. I. Pàg. 92664] , però també el de “conciliació” [Sec. I. Pàg. 92664]. Sobre aquest últim terme aprofundeix en la seva interpretació en el mòdul *Àmbits d'intervenció per a la promoció d'igualtat* amb una clara parcialitat conceptual.

El biaix de gènere amb el que s'ha decidit *batejar* el mòdul⁷⁹ s'explica pel mateix tractament polític que el referència. A més, l'ús del terme “femenino” [Sec. I. Pàg. 92662] provoca importants conflictes conceptuals al document interpretat en conjunt i presenta greuges molt greus sobre drets fonamentals.

f) Mòdul *Àmbits d'intervenció per a la promoció d'igualtat*

Aquest mòdul *té molt de suc* ideològic perquè desenvolupa dos temes molt controvertits per la seva càrrega segregadora i els tracta sempre en termes de mesures i accions correctores. Un és el del rol de les dones com a proveïdores de cura, l'altre és la consegüent necessitat de conciliació⁸⁰, atesa la funció social que s'encomana a les dones segons la lògica masculina dominant respecte als àmbits domèstics i laborals. Aquest temes s'emmarquen en una desfasada

⁷⁹ “*Promoción del empleo femenino*” [Sec. I. Pàg. 92662]

⁸⁰“ *f) Se han realizado actividades para informar y sensibilizar sobre medidas de conciliación.*” [Sec. I. Pàg. 92667]

teoria socioeconòmica que conceptualitza el treball humà en els àmbits reproductiu i productiu com a contraposats i jerarquitats i ja fa temps que s'imposa un canvi de terminologia en considerar que tenir cura és produir i la vida no es reproduceix, es crea. L'ús de terminologia adequada és important, no només perquè en aquest cas es tracta de formació professionalitzadora sinó perquè darrera la terminologia s'amaguen les insidioses estratègies androcèntriques de dominació.

En cap cas es relaciona el treball que tradicionalment han exercit les dones com a proveïdores de cura amb la necessitat de rebre una retribució, com estipula la Llei de Dependència i altres actuacions que sí revalorarien aquest tipus de treball. Respecte a aquest punt, volem detenir-nos en l'acceptació irreversible i estandarditzada d'anomenar treball a una activitat no remunerada perquè considerem que s'utilitza l'antífrasi com a recurs eufemístic semàntic i ens preguntem si no fora més estratègic per als interessos de gènere anomenar-ho ocupació (de fet, consumeix temps igual) i d'aquesta manera ens estalviem la paradoxa d'allò que és i no és alhora, però que a la fi és, quan en realitat no és; perquè quina mena de treball és aquell que no es cobra? Sobre aquest tema, no hem pogut treure l'entrellat de què significa “*valor asociado del trabajo no remunerado en el ámbito doméstico y aplicación en otros contextos*” [Sec. I. Pàg. 92669] i molt ens temem que és millor de no fer-ho perquè si es refereix a voluntariat aquesta és una acció de servei, no un treball.

Els àmbits d'intervenció són “*de la población destinatària y de los factores que afectan a su calidad de vida*” [Sec. I. Pàg. 92666]; per tant, s'intervé majorment en els col·lectius que, sí amb anterioritat estaven vulnerabilitats, amb la intervenció que aquesta proposta legisla augmentaran encara més la seva vulnerabilitat. Sobre aquest respecte, la intervenció que es proposa és d'organitzar accions d'informació i sensibilització per tal de donar visibilitat el treball no remunerat de cura per la vida que desenvolupen les dones en l'àmbit domèstic amb finalitat de

reconeixement del seu valor [Sec. I. Pàg. 92667], dedicant una part d'aquest contingut a la concreció d'estratègies i eines per tal d'afavorir-hi la coresponsabilitat [Sec. I. Pàg. 92669]. Hom es pregunta el per què d'aquesta exclusiva i premeditada associació *dones, cura i treball no remunerat*, sobretot perquè sota el criteri de la no discriminació i superació d'estereotips amb més premura cal visibilitzar les masculinitats *curadores* que, dit de passada, n'hi ha, i cada dia són més nombroses. Tampoc no entenem com és que no es fa cap referència a marcs axiològics alternatius per a tractar aquest tema. A més, informar i sensibilitzar sobre aquesta funció tradicional i majoritària de *curadora* de les dones a la nostra societat és una de les poques actuacions que s'han realitzat al llarg de les vàries dècades d'implementació d'accions correctores d'igualtat i la crítica sovint s'ha centrat en l'efecte *bumerang* que aquestes accions provoquen atès que el que precisament aconseguen és que la societat en conjunt acabi naturalitzant la condició i rol social tradicional que les dones han exercit a la societat.

Com a resultat d'aprenentatge de la formació es fixa que s'han de caracteritzar els factors de qualitat de vida segons “las necesidades y demandas de la población destinataria” [Sec. I. Pàg. 92666] els quals, seguint la lògica del propi discurs de la Disposició, són els mateixos [factors] que es pressuposen per al mòdul “Promoción del empleo femenino”⁸¹ Així mateix, s'estableix que s'han de dissenyar estratègies d'actuació amb perspectiva de gènere [Sec. I. Pàg. 92666], entenen que les actuacions professionals dels recursos disponibles [Sec. I. Pàg. 92668] són exclusivament d'accions positives i que, per tant, la realitat és que la intervenció professional es limita gairebé en exclusivitat a adaptar-se a les propostes legislatives, tot i les declaracions “en pro de la igualdad entre mujeres y hombres” [Sec. I. Pàg. 92668]

⁸¹ És a dir, les característiques de la situació de la dona en matèria de treball al punt “Necesidades y demandas laborales de las mujeres” [Sec. I. Pàg. 92664]

Puntualitzem també que segons es dictamina els/les professionals han d'interpretar les necessitats de les persones en les diferents dimensions de la salut⁸², sense especificar quines es consideren “dimensions de salut” i en clara referència al punt anterior “ factors de qualitat de vida”⁸³. Aquesta matisació és important perquè en temes de salut les omissions i biaixos temàtics, diagnòstics i de tractament segueixen essent molt notables actualment.

Només fa una referència a l'espai privat – a la possibilitat o oportunitat d'elecció, la llibertat, de les dones – i per a establir la relació d'aquest amb el públic i el domèstic [Sec. I. Pàg. 92668], però sense intervenir-hi en la seva defensa i promoció. En el cas de les dones, i amb la sal vedat esmentada, no es fa cap referència a l'àmbit privat a la resta del document analitzat.

Nombra procediments i tècniques d'anàlisi de biaixos i bretxes de gènere en els diferents àmbits treballats [Sec. I. Pàg. 92668] i indicadors per al diagnòstic amb perspectiva de gènere aplicats a les dimensions de salut, educació, oci, conciliació, mobilitat i gestió del temps [Sec. I. Pàg. 92668].

També remarquem el tractament en intersecció que es fixa per a les variables de gestió del temps i treball [Sec. I. Pàg. 92667], així com entre diversitat de dones i les seves necessitats segons sexe, edat, grups socials (econòmics, ètnics, ...) i col·lectius en diversitat [Sec. I. Pàg. 92667]; i entre qualitat de vida i conciliació [Sec. I. Pàg. 92667].

⁸² f) Se han interpretado las necesidades en las diferentes dimensiones de la salud desde la perspectiva de genero” [punt 2 f) Sec. I. Pàg. 92666]

⁸³ 1. Caracteriza el entorno de intervención desde la perspectiva de género, determinando las necesidades y demandas de la población destinataria y los factores que afectan a su calidad de vida.[Punt 1, Sec. I. Pàg. 92666]

g) Mòdul *Prevenició de la violència de gènere*

Aquest mòdul es combina amb el mòdul *Intervenció socioeducativa per a la igualtat* pel que respecta a la intervenció preventiva en l'àmbit educatiu. La resta de contingut del mòdul se centra en informació i acompanyament a mesures judicials i penals i serveis d'assistència a la integritat. No apareix intervenció reparadora ni formació específica per a les persones usuàries.

Pel que fa al contingut conceptual a treballar, s'estipula concretar els processos psicològics i sociològics que sustenten la violència i la seva tipologia [] però no es fa referència explícita al seu caràcter estructural; fins i tot creiem que aquest caràcter estructural queda parcialment negat, o omès amb premeditació, per diversos motius. Primer, l'especial incidència i concreció que es fa en perfils i característiques de “la persona agressora” [Sec. I. Pàg. 92660], perquè si del que s'està parlant des de l'inici del discurs del document és de gènere com a sinònim de dones, per què en aquest tema no se segueix utilitzant la mateixa terminologia? Segon, el document s'expressa en termes judicialitzadors de caràcter sancionador *individualitzat* en proposar “La violencia de género y derecho procesal, civil, canónico, penal, comunitario y organismos internacionales. Derecho laboral y sobre seguridad social. Derecho de extranjería y legislación sobre asilo.” [Sec. I. Pàg. 92660]. Tercer, s'intersecciona dones amb diversitat intel·lectual i necessitats específiques amb violència de gènere“” [Sec. I. Pàg. 92660], la resta de persones no pateixen violència masclista, o si la pateixen no els cal acompanyament? Quart, no es fa referència a l'àmbit privat de convivència que, precisament és el més castigat pel masclisme. I, per últim, el document utilitza el terme “malos tratos” [Sec. I. Pàg. 92660] i no es fa cap referència als termes “assetjament” ni “abús”, ni de caire sexual ni psicològic. Molt probablement la Disposició ha intentat no caure en incompatibilitat amb el camp de la justícia penal però no creiem que evitar l'ús de la terminologia amb propietat sigui clarificador per al personal docent.

h) Mòdul *Participació social de les dones*

El mòdul “Participació social de les dones” és l’únic que en el seu desenvolupament curricular utilitza un enfocament interdisciplinari, tot fomentant les capacitats de gestió, amb estratègia de *gender mainstreaming*: “c) *Se han identificado estrategias basadas en el “mainstreaming” de genero*” [Sec. I. Pàg. 92671], ús de diversos instruments i eines d’avaluació estratègica: “*análisis de procesos grupales desde una perspectiva de genero, la identidad compartida, técnicas de diagnóstico grupal desde una perspectiva de genero, observación y entrevista, entre otras; el liderazgo, la identificación de metes, técnicas de dinámica de grupos y de trabajo en equipo, la gestión de conflictos desde una perspectiva de género*” [Sec. I. Pàg. 92673], capacitats culturals, amb una finalitat d’*empowerment* [Sec. I. Pàg. 92673] i capacitats polítiques: les temàtiques de gènere i la desigualtat social per raons de sexe-gènere [Sec. I. Pàg. 92674] com una qüestió estructural i la seva relació amb creences, actituds o comportaments socials, el paper de la dona a la història recent [Sec. I. Pàg. 92676], la socialització diferenciada [Sec. I. Pàg. 92676] procediments de treball en espais de trobada [Sec. I. Pàg. 92673]. Amb metodologies participatives [Sec. I. Pàg. 92674] d’aprenentatge i sabers validants, compartits i personalitzats, en interseccionar participació pública, potenciació de presa de decisions i necessitats i interessos de les dones als diversos àmbits de vida [Sec. I. Pàgs. 9267 – 9275].

Com a procediments i instruments de treball, estableix que s’han de desagregar i valorar les dades de per sexes, identificar les bretxes de gènere, identificar situacions de desigualtat en el procés de la presa de decisió i obstacles invisibles i com trencar-los, realitzar actuacions afavoridores del canvi, desenvolupament d’estratègies d’intervenció en processos grupals,, tècniques de diagnòstic grupal (observació, entrevista, escolta activa), selecció de tècniques en

la gestió de conflictes i estratègies de dinamització de grups amb metes grupals de des de la perspectiva de gènere [Sec. I. Pàgs. 9267 – 9275]

De tota manera, creiem que molts dels procediments de treball que es fixen en aquest mòdul s'haurien de treballar al mòdul d'*Habilitats Socials* i al mòdul de *Desenvolupament Comunitari*. En tot cas, hi ha un clar solapament entre les tres propostes modulars.

Tot i la introducció de conceptes imprescindibles per a la comprensió dels mecanismes de desigualtat i l'ús de metodologies, tècniques i instruments coherents amb les actuals propostes de transversalitat, els fonaments teòrics de la metodologia de la intervenció que es proposa és paternalista, on el/la professional dissenya estratègies metodològiques d'intervenció des del model d'experts, a partir de les propostes dels moviments d'emancipació (MED o el MEG), en la línia dels plans de desenvolupament de zones del món molt precaritzades, i aquest no és el l'interès i necessitat del context d'intervenció on s'emmarca la Disposició que s'analitza. I la pregunta és quines estructures organitzatives específiques han de tenir a l'abast les dones a l'Estat espanyol que no siguin les mateixes que la resta de la ciutadania?

i) Mòdul *Intervenció socioeducativa per a la igualtat*

Aquest és un mòdul ben delimitat tant en contingut a desenvolupar com en context d'intervenció. El mòdul caracteritza els fonaments psicopedagògics i la intervenció socioeducativa en coeducació i prevenció de la violència contra les dones en contextos no formals, amb tècniques i instruments de presa de consciència per dissenyar accions formatives en centres docents i altres serveis educatius per al desenvolupament d'actituds d'igualtat entre dones i homes com a recurs per al canvi social.

4.3. Metodologia del format docent

La Disposició no estableix pròpiament una metodologia didàctica, tan sols proposa unes línies d'actuació per a cada mòdul que amb lleugeres variacions venen a ser pràcticament les mateixes per a tots. Aquestes recomanacions giren entorn a l'anàlisi de la realitat, el treball en equip, la resolució de casos i les simulacions i l'ús de tecnologies de la informació i la comunicació.

De fet, aquest sistema formatiu no té com a prioritat la metodologia i això és un problema per a la formació en l'estratègia de transversalitat de gènere.

Respecte a la didàctica pròpiament, el desenvolupament dels continguts no fomenta la interdisciplinarietat i la compartimentació modular resulta un escull per la implementació de l'estratègia del *gender mainstreaming*. Tampoc no sembla que l'objectiu de la formació estigui en el reconeixement de les discriminacions múltiples, les identitats diverses o en la desigualtat estructural perquè les interseccionalitats conceptuals són escasses.

L'únic mòdul que aborda la possibilitat d'un format alternatiu és el de "participació social de les dones" i ho fa per empenya per l'imperatiu dels propis continguts curriculars.

5. La "Promoción como mejoría"

Es planteja en quina mesura aquesta Disposició contribueix a transformar la desigualtat de gènere i fins a quin punt ho feia. En concret ens preguntem, contribueix el Decret a la formació de professionals capacitats per a difondre els fonaments de l'anàlisi i tractament rigorosos de la realitat social pel que respecta a les desigualtats per raó sexual?

De l'anàlisi de les capacitats diagnosticades per a l'exercici de la professió, les culturals són les que més s'aborden en el currículum proposat tot i que tal i com es pot observar a la Taula 2 pràcticament no s'introdueixen marcs axiològics alternatius de valoració ni s'interseccionen les variables de discriminació existents. És a dir, pel que respecta al desenvolupament d'aquestes capacitats el marc sociològic interpretatiu de la realitat reproduceix l'estructura social dominant.

Pel que fa als procediments de treball sobre estratègies de transversalitat de gènere, des d'alguns del mòduls establerts es plantegen formats docents que fomenten un canvi de les relacions interpersonals cap a formes més igualitàries, inclusives i respectuoses amb les diversitats. I pel que fa a les capacitats de gestió es detecta una notable manca en el desenvolupament de competències per a l'ús de recursos tècnics i d'organització de processos de transversalitat de gènere.

Globalment no s'aprecia que el currículum abordi la justícia de gènere en tota l'amplitud del concepte. La normativa aprovada no té aquest esperit. La justícia de gènere és accés i control de recursos però en combinació amb agència humana. Si ens fixem en com aquest Real Decret tracta el conflicte entre dones i homes observem que l'Estat persisteix en construir normes de gènere desiguals perquè només respon fins a cert punt als drets substantius de les dones com a ciutadanes.

La transversalitat de gènere no té la finalitat d'adoptar mesures d'acció afirmatives, com proposen per exemple les competències professionals del mòdul de "Promoció del treball femení"; tampoc no és el seu objectiu incorporar canvis puntuals en les estructures de poder, crear comissions tècniques o aprovar lleis d'igualtat, com s'expressa a la introducció, a la competència general i l'entorn professional del Real Decret del títol professional.

Aquesta Disposició s'emmarca clarament dins les polítiques públiques que Lowi (1972)⁸⁴ defineix com a redistributives, és a dir, en polítiques compensatòries i focalitzades, perquè es proposen mesures d'acció afirmativa que intenten compensar les desigualtats de gènere i intervenir en persones i grups específics; tot i que fa una tímida incursió en el que s'anomenen mesures generatives, en incloure la participació social de les dones com a contingut modular amb voluntat d'apoderament.

El terme que encapçala el títol de CFGS PIG és *promoció*. De les diverses accepcions del terme considerem que la de *millora de les condicions* és la que més s'adequa al propòsit de les finalitats de la formació professional del títol de CGFS PIG, en el marc de polítiques específiques destinades a millorar les condicions i necessitats pràctiques de col·lectius vulnerabilitzats pel sistema – assignats a una determinada realitat per part de la societat, volem dir - mitjançant mesures d'acció positiva que permetin contrarestar discriminacions i s'apliquin en cas de detecció de mancances. El criteri per a subscriure aquesta llei sota aquest tipus de polítiques específiques és que actua envers les discriminacions, no envers les desigualtats.

6. Per una proposta generativa

A l'Estat espanyol, el principi d'igualtat apareix a la Constitució i en el seu l'Article 10.2 diu expressament que “*les normes relatives als drets fonamentals i a les llibertats que reconeix la Constitució s'interpretaran de conformitat amb la Declaració Universal dels Drets Humans i els Tractats i els Acords internacionals sobre les mateixes ratificats per l'Estat espanyol*”⁸⁵.

⁸⁴ Citat per Alcántara, Manuel (1995:115)

⁸⁵ Constitució espanyola de 1978.

Entenem l'estratègia de transversalitat de gènere com un enfocament d'igualtat que persegueix assolir l'objectiu de transformar les relacions de poder entre dones i homes. Aquest enfocament té un inexcusable sentit d'apoderament polític.

Un currículum per formar personal tècnic qualificat per a dur a terme les funcions que s'encomanen a aquesta finalitat ha de fixar uns instruments i sistemes conceptuals que s'hi diguin amb les iniciatives i coneixements actualitzats sobre les qüestions de gènere, ha de proposar una metodologia de relació i funcionament quotidià de tracte igualitari i ha contenir una estructura curricular interna interdisciplinària que possibiliti la interseccionalitat dels continguts a treballar amb l'objectiu d'explicitar les discriminacions múltiples, reconèixer les desigualtats i respectar les diversitats.

Si les competències són aprenentatges globals de coneixements, destreses i actituds que es construeixen en interacció social cal programar activitats que posin en acció capacitats i habilitats. Els plans d'estudis han d'articular, incrementar i representar el coneixement i els temes relacionats sobre i amb l'anàlisi de gènere, mitjançant l'estratègia del *gender mainstreaming* i amb procediments de treball que tinguin com a eix central la inclusió de la diversitat sexual mitjançant eines i tècniques pròpies de les metodologies participatives i feministes per a facilitar l'aprenentatge horitzontal i mutu.

Som conscients que tant pel marc normatiu del sistema curricular vigent com per la deriva i desacreditació que presenta actualment la figura de l'autoritat la finalitat i funció que proposem de la docència és tot un repte de futur.

Per a la formació de gènere cal un currículum que combini marc conceptual i eines metodològiques d'anàlisi i d'implementació en un procés imbricat de retroalimentació entre ambdós continguts capacitadors.

Una formació professionalitzadora en igualtat de gènere ha de gestionar formats docents amb metodologies de planificació participatives que possibilitin la identificació de rols i relacions de subordinació entre els sexes. Així com la implementació d'eines diagnòstiques i de monitoreig que reconeguin les diferències en la construcció del subjecte social de gènere i avaluin les diferents necessitats en funció del seu objectiu pràctic o estratègic. Aquest treball d'identificació i diferenciació és la base per tal de distingir el grau en què les polítiques, programes i projectes cobreixen aquestes necessitats. És mitjançant instruments desagregació del gènere i tècniques d'anàlisi i tractament de dades que l'alumnat pot qüestionar els estereotips en les planificació vigents i aprendre a programar intervencions amb objectius de benestar, equitat, eficiència i apoderament que transformin les desigualtats existents.

Bibliografia

Adán, C. (1999): "¿Puede la epistemología feminista aportar algo al problema de la ciudadanía?" a Ortega, M. (ed.): *Género y Ciudadanía. Revisiones desde el ámbito privado*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 37-51.

Adán, Carme (2006). *Feminismo y Conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*. La Coruña, Edicions Espiral Maior (Spiralia Ensayo; 1).

Alonso, G., Díaz, R. i cols. (2002): *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Amorós, Cèlia (2003): "Feminismo, ilustración y multiculturalidad", México, *Conferencia* dictada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Baquero, R. (2002): "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional" a *Perfiles educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.

Bernabeu, N. [Coord.](2013): *Parlamentos e Igualdad: Ruta de desarrollo de capacidades para la transversalidad de género en los poderes legislativos*, Panamá, PNUD, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, ISBN 978-9962-688-19-8

Bourdieu, P.: (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, ISBN; 84-339-0589-9 D

Bronfenbrenner, U.(1979): *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Buixarrais, M.R. (2003): *Educación en valores y democracia, México D.F.*, Colección Temas de la Democracia, Conferencias Magistrales 14, Segunda edición.

Buixarrais, M.R. (2013). *Educación moral y ciudadanía. El modelo de construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

Bustelo, M. (2005): *El análisis de marcos interpretativos de política como herramienta para el análisis y evaluación de las políticas públicas: el caso de los proyectos europeos MAGEEQ y QUING en políticas de igualdad de género*, VIII Congreso Español de Ciencia Política y de la Administración, Política para un mundo en cambio, GRUPO DE TRABAJO 17 Análisis y Evaluación de Políticas Públicas.

Butler, J (1999) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós

Cajide Hervés, C.(2011): *Situación de la Figura de Agente de Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres en España y propuestas para una Certificación Profesional*. Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Agentes de Igualdad de Oportunidades (FEPAIO), Madrid, Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado Instituto de la Mujer, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad

Caprile, M.(2012): *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. Cirem Fundación.

Comins Mingol, I.(2011): “Carol Gilligan “in a different voice”: una revolución en la teoría del desarrollo moral, un desafío de la investigación para la paz” a *Mujeres, género y desarrollo. Saberes interdisciplinarios*. Càtedra UNESCO, Dones, desenvolupament i cultures, UVic, 117-101-116.

Carrillo, I. (2011): “Desvelar las desigualdades: la educación como posibilidad” a *Mujeres, género y desarrollo. Saberes interdisciplinarios*. Càtedra UNESCO, Dones, desenvolupament i cultures, UVic, 117-134

Castellsagué, A., Mena, M., Rifá, M. i Pujal, M. (2014): “Introduciendo la transversalidad de la perspectiva de género en nuevos formatos docentes” a *III Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Docencia e Investigación* Unidade de Igualdade.

Castro García, C,(2003): *Introducción al enfoque integrado o mainstreaming de género. Guía básica*, García Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.

Comisión Europea (2009): *Manual. El género en la investigación*. Dirección General de Investigación.

Cubillos Almendra, J.(2015): “La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista” a *Oxímora Revista Internacional de ética y política* núm. 7. otoño 2015. ISSN 2014-7708, 119-137 Díaz Barriga, F.i Hernández Rojas, G (1999): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill.

De la Cruz, C. (2009): “La planificación de género en las políticas públicas” a *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid/Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Di Marco, G. (2005): “Políticas sociales y democratización” a *Democratización de las familias*, Buenos Aires, UNICEF.

Fernández, J.; Aramburu Zabala, L. (2001): “Formación profesional para especialistas en el área de la igualdad de oportunidades para las mujeres” a *Revista Europea Formación Profesional* Núm. 23 maig – agost, CEDEFOP, II ISSN 0258-7483

EIGE (2015): *Formación de calidad en igualdad de género: un enfoque paso a paso*. ISBN 978-92-9218-195-6

Expósito Molina, C.(2012): “¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España” a *Investigaciones Feministas*, Grupo de Investigación Multiculturalismo y Género, Universidad de Barcelona, ISSN: 2171-6080, vol 3 203-222 Document en línia: http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146 [Última vista realitzada: 20 de juliol 2016]

Fernández Garrido i Aramburu-Zabala, H. (2000): “Especialistas en igualdad de oportunidades: Una aportación des de la psicología del trabajo”. En *Papeles del Psicólogo*, núm. 75, 20-26

Fernández Sierra, J.(2011): *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento: Una visión desde la pedagogía*. Ediciones Aljibe.

- Flecha, R., García, C. I Melgar, P.(2005): “*El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica*” a *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), CREA, Universitat de Barcelona, 81-89.
- Freixas, A. I Fuentes-Guerra, M.(1994): “La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actualidad. Formación del profesorado. “ a *Revista Educación*, núm. 304, 165-176
- García Prince, E.(2008): *¿De qué estamos hablando?: Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming* Edición: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), San Salvador, 2008
- Gilligan, C. (1994): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- Hernández García, Y (2006): “Acerca del género como categoría analítica”. *Nómadas Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*. 13, *Publicación electrónica de la universidad complutense* ISSN 1578-6730
- Izquierdo, M.J.(2004): *Marco teórico de la igualdad “Sistema sexo/gènere”* Bloque temático 2, Universitat Autònoma de Barcelona
- Jato Seijas, E. (2003): *Agente de Igualdad de Oportunidades. Ámbito de actuación y competencias profesionales*. Laiovento
- Jorba, M.(2014): “Perspectives sobre el contracte sexual-social: John Locke i Carole Pateman” a *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia XXV*, 117-133. ISSN (format paper) 1130-4383 - ISSN (format digital) 2013-9543.
- Lagarde, M. (2001) *Claves feministas para la autoestima de las mujeres, 2ª edición*, Madrid, Horas y horas).
- Lagarde, Marcela: Conferència 'Retos futuros del feminismo', Sevilla, 26 d'abril 2014
- Lagarde, Marcela (1996): “La perspectiva de género”, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y horas, España, 13-38.

- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y Hombres:
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Lombardo, E. (2004): *La europeización de la política española de igualdad de género*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 17-51.
- Lombardo, E. I Verloo, M.(2009): *La institucionalización de la “interseccionalidad” del género con otras desigualdades en la Unión Europea: Desarrollos políticos i contestaciones.*, IX Congreso español de ciencia política y de la administración, Málaga.
- López Francés, I. I Pérez Pérez, C.(2014): “Igualdad de género y desarrollo de capacidades ¿Una asignatura pendiente en la educación superior?” a EDETANIA 46, 215-226.
- Luengo Rodríguez, T., Rodríguez Sumaza, C. (2014) “Enfoque de género en la docencia universitaria: Apuntes para la elaboración de un proyecto de buenas prácticas.” Artículo publicado en Jaime de Pablós (ED.) *Identidades femeninas en un mundo plural* AUDEM 441-447 ISBN 978-84-96980-81-5
- Lugo, S.(2010): *Análisis de la incorporación del enfoque de género en los proyectos públicos de desarrollo*, Puracá, *Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS*
- Méndez, L.(2005): “Una connivencia implícita: *perspectiva de género, empoderamiento y feminismo institucional* “ a Andrieu, R. & Mozo, C. (coords.): *Antropología Feminista y/o del Género. Legitimidad, poder y usos políticos*, Sevilla, Ed. El Monte, FAAE, 203-226, ISBN 84-8455-174-1
- Molyneux, M. (1986): “Mobilisation without emancipation: Women’s interests, state and revolution in Nicaragua” en *La Transición difícil: La autodeterminación de los pequeños países periféricos*, (coord) Corragio y Deere, Siglo Veintiuno Editores, México.

Mora Malo, E. I Pujal, M.(2012) ”El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario”
III *Xornada de Innovación Educativa en Xénero. Docencia e Investigación Unidade de Igualdade*, Vigo, Andavira, Universidad de Vigo.

Mukhopadhyay, M. i Singh, N.(2008): *Justicia de género, ciudadanía y desarrollo* , Colombia, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC)

Murguialday, Cl. (2006): *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*

Muser, O. N.(1998): *Planificación de género. Objetivos y obstáculos*. Largo Eliana, Género en el estado, Chile, Edición de las mujeres, Núm. 27, 33-42

Noriega Aguilar, G., Angulo Arjona, B. i Angulo Noriega, G.(2015): “La resiliencia en la educación, la escuela y la vida” en *Perspectivas docentes, Vol. 58*

Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid, Espasa Libros.

ONU-MUJERES (2013): *Dos caminos, un objetivo*. PNUD, Naciones Unidas.

Pateman, C.(1995): “El contrato sexual” en *Anthropos – UAM*, México, Capítulos 1, 2, pp. 9-29 i 31-57.

PNUD (2008): *Políticas de Igualdad, Equidad i gender mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual.* , San Salvador.

PNUD (2010): *La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Informe de desarrollo humano 2010*. Madrid.

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, per el que s'estableix el títol de Tècnic Superior en Integració Social i es fixen els seus ensenyaments mínims:
<https://www.boe.es/boe/dias/2012/08/15/pdfs/BOE-A-2012-10866.pdf>

Real Decreto 779/2013, de 11 de octubre, per el que s'estableix el títol de Tècnic Superior en Promoció d'Igualtat de Gènere i es fixen els seus ensenyaments mínims:
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/11/20/pdfs/BOE-A-2013-12146.pdf>

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo

Real Decreto 1096/2011, de 22 de julio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de nueve cualificaciones profesionales de la familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Rebollar Sánchez, M.(2014): *El género en los planes de estudio de los grados de educación en las universidades públicas española*. Tesis doctoral.

Rey Martínez, F.(2008): “La discriminación múltiple, una realidad antigua,un concepto nuevo” en *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, septiembre-diciembre, 251-283

Rich, Adrienne (1999), “Apuntes para una política de la ubicación”, en *Lectura y escritura feministas*, México, Fondo de Cultura Económica/PUEG, pp. 31-51)

Rodríguez Gustá, A.L.(2008): “Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales i desafíos de intervención” en *Temas y debates* núm 16, artículos, 109-129.

Rubio, Cl., de la Cruz, i Urriola,C. (2012): *Destino igualdad: Ruta de desarrollo de capacidades para la transversalidad de género en los poderes legislativos. Capacidades institucionales para el mainstreaming de género en las políticas públicas*, PNUD, ISBN: 978-9962-688-13-6

Salinas, S.(2010): *Guía metodológica. Transversalización de género*. La Paz, Naciones Unidas.

Sanchís, Vidal, A. (2012): *Epistemología, feminismo y género: investigando sin complejos* Universidad de Córdoba.

Stabback , P.(2016): *Què hace a un currículum de calidad*, OIE, *Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*, Serie Cuestiones fundamentales y actuales del currículum y el aprendizaje, Marzo Núm. 2.

Stake, R.E. (1999): *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Ediciones Morata, ISBN: 84-7112-422-X

Scott, 2001: 49.50, “Experiencia”, en *La Ventana*, Núm. 13, Guadalajara, Universidad de Guadalajara

Talpade Mohanty, Chandra (2002), “Encuentros feministas: situar la política de la experiencia”, en Michèle Barret y Anne Phillips (comps.) *Debates feministas contemporáneos*, México, Paidós–Universidad Nacional Autónoma de México.

Tedesco, J.C.; Operetti, R. i Amandio, M. (2013): *Porqué importa hoy el debate curricular*. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 10; Ginebra, UNESCO-Oficina Internacional de Educación. Document disponible en línea [última consulta realizada: 23 de juliol 2016].

Torres Santomé, J.(): “Contenidos interdisciplinarios y relevantes” a *Contenidos escolares*, Document en línea [última consulta realizzada: 22 de juliol 2016]

Uría, P.(2014): “Las contradicciones de las políticas de igualdad”, *Pensamientocrítico.org*, mayo-junio 102. Document disponible en línea [última consulta realizada: 23 de juliol 2016]

Uwe, F.(2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata,

Vigostki, L. (1979): *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Werner, en WALSH, F.(1998) : “*El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*”, en *Sistemas familiares*, año 14, nº 1

Zapata, M., García, S. I Chan, J.(2013): “*La interseccionalidad a debate*”, Actes del Congrés Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior” a Berlín, 23 - 27 Noviembre 2012, Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin.

Annex

El perfil professional *Promoció d'Igualtat de Gènere*, entre la reproducció i la transformació en mesures polítiques d'intervenció pública.

María Carmen González Amo

TFM
iiEDG - Universitat de Barcelona
Juliol 2016

A. CAPACITATS DE GESTIÓ:	
A1	<i>Continguts de coneixement i informació:</i>
A2.1	<i>D'agenda:</i>
A2.1.1	Planificació i programació de la intervenció amb estratègia del <i>gender mainstreaming</i>
A2.1.2	La interdisciplinarietat com a estratègia en el desenvolupament i concreció curricular
A2.1.3	Sistemes d'informació, comunicació i difusió estratègiques
A2.2	<i>De seguiment i control:</i>
A2.2.1	L'avaluació estratègica en <i>gender mainstreaming</i> ¹
B. CAPACITATS CULTURALS:	
B1	<i>Continguts:</i>
B1.1.	Conceptes sexe/gènere. Creences associades a valors, percepcions, rols i estereotips sobre divisió sexual de treball.
B1.2	La interseccionalitat de les discriminacions. Situacions de segregació, exclusió, subordinació, dependència i opressió
B1.3	Tracte interpersonal i pràctiques formals i informals de discriminació. Situacions d'assetjament
B1.4	Concepte equitat i igualtat. Diversitats sexuals. Igualtat de tracte i igualtat d'oportunitats. Interessos i necessitats pràctiques i estratègiques..
B1.5	L'ètica de la cura i la justícia social.
B1.6	Estratègies institucionals d'igualtat substantiva i les mesures de coresponsabilitat familiar.
C. CAPACITATS POLÍTIQUES:	
C1	<i>Continguts de relacions humanes</i>
C1.1.	<i>De comunicació interna (Metodologies didàctiques i pedagogies feministes i participatives)</i>
C1.1.1	La funció facilitadora/mediadora de l'aprenentatge com a rol de lideratge docent per a mitigar jerarquies.
C1.1.2.	L'aprenentatge mutu, horitzontal, actiu i situat: La validació de l'experiència/vivència personal.
C1.1.3	L'enfocament de la interseccionalitat al gènere. Identitats interconnectades i diversitat d'experiències personals. La inclusió.
C1.1.4	Col·laboració, coneixement compartit i personalització de l'aprenentatge col·lectiu. Epistemologia feminista: la intersubjectivitat com a forma de coneixement de la realitat
C1.1.5	La investigació-acció, la reflexió i el pensament crític. Raonament i consciència: Lògica i valors.
C2.	<i>Continguts d'agenda:</i>
C2.1	Les temàtiques de gènere i la desigualtat social com una qüestió estructural i de resposta global
C2.2	La rendició de comptes i la transparència. Mecanismes.
C2.3	El significat compartit i l'adequació del llenguatge

Taula 1 - CAPACITATS I CONTINGUTS D'APRENTATGE²

¹ Anàlisi de l'impacte, auditories de gènere, diagnòstic de gènere, implantació amb enfocament de gènere, indicadors de gènere, monitoreig de gènere, pertinència de gènere, pressupostos i seguiment amb enfocament de gènere, recopilació i anàlisi de dades desegregades per sexes i altres estratègies de gènere.

² Adaptació de la proposta de Bernabeu, N. [Coord.](2013): *Parlamentos e Igualdad: Ruta de desarrollo de capacidades para la transversalidad de género en los poderes legislativos*, Panamá, PNUD, Programa de Naciones Unidas para el desarrollo, 28-45, ISBN: 978-9962-688-19-8 Document disponible en línia [última consulta realizada: 24 de juliol 2016].

		MÒDULS PROFESSIONALS CFGS PIG								
		HABILITATS SOCIALS	METODOLOGIA DE LA INTERVENCIÓ SOCIAL	DESENVOLUPAMENT COMUNITARI	INFORMACIÓ I COMUNICACIÓ AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE	PREVENCIÓ VIOLÈNCIA DOMÈSTICA	PROMOCIÓ TREBALL FEMENI	AMBITES D'INTERVENCIÓ PER A LA PROMOCIÓ D'IGUALTAT	PARTICIPACIÓ SOCIAL DE LES DONES	INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA PER A LA IGUALTAT
CAPACITATS										
A. CAPACITATS DE GESTIÓ: Recursos tècnics i d'organització dels processos de <i>gender mainstreaming</i>										
A1. <i>Continguts de coneixement i informació:</i>										
A2.1 <i>D'agenda:</i>										
	A2.1.1	Planificació i programació de la intervenció amb estratègia del <i>gender mainstreaming</i>								
	A2.1.2	La interdisciplinarietat com a estratègia en el desenvolupament i concreció curricular								
	A2.1.3	Sistemes d'informació, comunicació i difusió estratègiques								
A2.2 <i>De seguiment i control:</i>										
	A2.2.1	L'avaluació estratègica en <i>gender mainstreaming</i>								
B. CAPACITATS CULTURALS: Mares conceptuals i interpretatius sobre equitat i diversitats sexuals que orienten l'exercici de la professió										
B1. <i>Continguts:</i>										
	B1.1	Conceptes sexe/gènere: Creences associades a valors, percepcions, rols i estereotips sobre divisió sexual de treball.								
	B1.2	La interseccionalitat de les discriminacions. Situacions de segregació, exclusió, subordinació, dependència i opressió								
	B1.3	Tracte interpersonal i pràctiques formals i informals de discriminació. Situacions d'assetjament								
	B1.4	Concepte d'equitat. Diversitats sexuals. Igualtat de tracte i igualtat d'oportunitats. Interessos i necessitats pràctiques i estratègiques.								
	B1.5	L'ètica de la cura i la justícia social.								
	B1.6	Estratègies institucionals d'igualtat efectiva. Mesures de coresponsabilitat familiar.								
C. CAPACITATS POLITIQUES: Procediments de treball segons l'estratègia del <i>gender mainstreaming</i>										
C1. <i>Continguts de relacions humanes:</i>										
C1.1. <i>De comunicació interna (Metodologies didàctiques i pedagogies feministes i participatives)</i>										
	C1.1.1	La funció facilitadora/mediadora de l'aprenentatge com a rol de lideratge docent per a millorar jerarquies.								
	C1.1.2	L'aprenentatge mutu, horitzontal, actiu i situat: La validació de l'experiència/vivència personal.								
	C1.1.3	Identitats interconnectades i diversitat d'experiències personals. La inclusió.								
	C1.1.4	Col·laboració, coneixement compartit i personalització de l'aprenentatge col·lectiu. Metodologies per a aprofundir en la intersubjectivitat com a forma de coneixement de la realitat								
	C1.1.5	La investigació-acció, la reflexió i el pensament crític. Raonament i consciència: Lògica i valors.								
C2. <i>Continguts d'aprendre:</i>										
	C2.1	Les temàtiques de gènere i la desigualtat social com una qüestió estructural i de resposta global								
	C2.2	La rendició de comptes i la transparència. Mecanismes.								
	C2.3	El significat compartit i l'adequació del llenguatge								

	Parcialment coberta pel mòdul o susceptible d'interpretació positiva a l'enfocament amb perspectiva de gènere.
	Coberta pel mòdul

Taula 2 – CORRESPONDÈNCIA MÒDULS FORMATIUS I CONTINGUTS D'APRENENTATGE