

GUÍAS PARA UNHA DOCENCIA UNIVERSITARIA
CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

TRABALLO SOCIAL

Ozgür Gunes Oztürk Okumus
Mariona Lladonosa Latorre



2024
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo

TRABALLO SOCIAL
Ozgür Gunes Oztürk Okumus
Mariona Lladonosa Latorre

2024
Universidade da Coruña
Universidade de Santiago de Compostela
Universidade de Vigo

GUÍAS PARA UNHA DOCENCIA UNIVERSITARIA CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Colección impulsada polo Grupo de Traballo de Igualdade de Xénero
da Xarxa Vives d'Universitats

Ada GARRIGA COTS, presidenta da Comisión de Igualdade, Universitat Abat Oliba CEU · **Carmen VIVES CASES**, directora do Secretariado de Igualdade, Universitat d'Alacant · **Marta TORT COLET**, comisaria de Educación, Cultura, Xuventude e Deporte, Universitat d'Andorra · **María PRATS FERRET**, directora do Observatorio para a Igualdade, Universitat Autònoma de Barcelona · **Núria FERRAN FERRER**, delegada do reitor para a dirección da Unidade de Igualdade, Universitat de Barcelona · **Elisa MARCO CRESPO**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat CEU Cardenal Herrera · **Ana M. PLA BOIX**, delegada do reitor para a Igualdade de Xénero, Universitat de Girona · **Capilla NAVARRO GUZMÁN**, directora da Oficina para a Igualdade de Oportunidades entre Mulleres e Homes, Universitat de les Illes Balears · **Consuelo LEÓN LLORENTE**, responsable da Unidade de Igualdade, Universitat Internacional de Catalunya · **Fernando VICENTE PACHÉS**, director da Unidade de Igualdade, Universitat Jaume I · **Anna ROMERO BURILLO**, directora do Centre Dolors Piera de Igualdade de Oportunidades e Promoción das Mulleres, Universitat de Lleida · **María José ALARCÓN GARCÍA**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat Miguel Hernández d'Elx · **María OLIVELLA QUINTANA**, coordinadora da Unidade de Igualdade, Universitat Oberta de Catalunya · **Dominique SISTACH**, responsable da Comisión de Igualdade de Oportunidades, Universitat de Perpinyà Via Domitia · **Josefina ANTONIJUAN RULL**, vicerreitora de Responsabilidade Social e Igualdade, Universitat Politècnica de Catalunya · **M. Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ**, responsable da Unidade de Igualdade, Universitat Politècnica de València · **María José GONZÁLEZ LÓPEZ**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat Pompeu Fabra · **Andrea DEL POZO RODRÍGUEZ**, xefa da Área de Secretaría Xeral, Universitat Ramon Llull · **Víctor MERINO SANCHO**, director do Observatorio da Igualdade, Universitat Rovira i Virgili · **Rosa María MOCHALES SAN VICENTE**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat de València · **Mar BINIMELIS ADELL**, directora da Unidade de Igualdade, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

**Edición promovida pola Xarxa Vives d'Universitats en colaboración
coas Universidades da Coruña, Vigo e Santiago de Compostela**

© Xarxa Vives d'Universitats, 2022, da edición orixinal
© Universidade da Coruña, Universidade de Santiago de Compostela,
Universidade de Vigo, 2024, desta edición

Tradución

Traducciones Sprint

Revisión

Unidade de Igualdade
Universidade de Vigo

Deseño e maquetación

José María Gairí

Edición dixital en acceso aberto



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl

..ÍNDICE

Presentación	5
Artes e Humanidades	7
Ciencias Sociais e Xurídicas.....	7
Ciencias.....	8
Ciencias da Vida.....	8
Enxeñarías e Arquitectura.....	8
Metodoloxía.....	9
 01. Introducción	10
 02. A cegueira de xénero e as súas implicacións	12
 03. Propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia	17
3.1. O xénero e a comprensión das desigualdades sociais.....	18
3.2. A mirada interseccional aplicada ao traballo social.....	19
3.3. Formación para a intervención social con perspectiva de xénero.....	20
3.4. Pedagogía feminista crítica para a docencia en Traballo Social.....	22
 04. Propostas para introducir a perspectiva de xénero na docencia en Traballo Social	25
4.1. Socioloxía.....	26
4.1.1. OBXECTIVOS E COMPETENCIAS	26
4.1.2. CONTIDOS.....	27
4.1.3. DÚAS TEMÁTICAS QUE SE PODEN TRABALLAR CON PERSPECTIVA DE XÉNERO.....	27
4.2. Desigualdade, pobreza e exclusión social.....	39
4.2.1. OBXECTIVOS E COMPETENCIAS.....	40
4.2.2. CONTIDOS.....	40
4.2.3. DÚAS TEMÁTICAS QUE SE PODEN TRABALLAR CON PERSPECTIVA DE XÉNERO.....	41
4.3. Avaliación.....	62
4.4. Modalidades organizativas das dinámicas docentes.....	65
4.5. Aspectos metodolóxicos e pedagóxicos.....	66

05. Ensinar a facer investigación sensible ao xénero	69
5.1. Investigación feminista	69
06. Recursos pedagóxicos e docentes específicos para incorporar a perspectiva de xénero	78
6.1. Linguaxe e participación na aula sensible ao xénero	78
6.2. Incorporar o xénero na aula de Traballo Social	79
6.3. Bibliografía para incorporar a perspectiva de xénero no traballo social	82
6.4. Bibliografía sobre pedagogías feministas aplicables ao traballo social	83
6.5. Bibliografía sobre feminismo e interseccionalidade	84
07. Para profundar	86
7.1. Outras lecturas	86
7.2. Vídeos	87
7.3. Guías	87
7.4. Recursos	88
7.5. Recursos internacionais	88
8. Referencias bibliográficas	90

•• Presentación

Que é a perspectiva de xénero e que relevancia ten na docencia dos programas de grao e de posgrao? No eido universitario, a perspectiva de xénero ou transversalidade de xénero é unha política integral de promoción da igualdade de xénero e a diversidade na investigación, a docencia e a xestión universitaria, que son todas áreas afectadas por diferentes nesgos de xénero. Como estratexia transversal, implica que todas as políticas teñan en consideración as características, as necesidades e os intereses tanto das mulleres como dos homes, e discirnan os aspectos biolóxicos (sexo) das representacións sociais (normas, roles, estereotipos) que se constrúen cultural e historicamente da feminidade e a masculinidade (xénero) a partir da diferenza sexual.

A Xarxa Vives d'Universitats [Rede Vives de Universidades (XVU)] promove a cohesión da comunidade universitaria e reforza a proxección e o impacto da universidade na sociedade impulsando a definición de estratexias comúns, sobre todo no ámbito de acción da perspectiva de xénero. Cómpre lembrar que as políticas que non teñen en conta eses roles diferentes e necesidades diversas e, daquela, son cegas ao xénero, non axudan a transformar a estrutura desigual das relacións de xénero. Isto tamén é aplicable á docencia universitaria, mediante a que lle ofrecemos ao alumnado unha serie de coñecementos para entender o mundo e intervir no futuro desde o exercicio profesional, achegándolle fontes de referencia e autoridade académica e procurando fomentar o espírito crítico

Unha transferencia do coñecemento nas aulas sensible ao sexo e o xénero comporta varios beneficios, tanto para o profesorado como para o alumnado. Dunha banda, ao profundar na comprensión das necesidades e os comportamentos do conxunto da poboación, evítanse as interpretacións parciais ou nesgadas, xa teóricas, xa empíricas, que se producen ao partir do home como referente universal ou ao non ter en conta a diversidade do suxeito mulleres e do suxeito homes.

Xa que logo, incorporar a perspectiva de xénero mellora a calidade docente e a relevancia social dos coñecementos, as tecnoloxías e as innovacións (re)producidos. Doutra banda, fornecer o alumnado de ferramentas novas para identificar os estereotipos, as normas e os roles sociais de xénero contribúe a desenvolver un espírito crítico de seu e a adquirir competencias que lle permiten evitar a cegueira de xénero na súa práctica profesional futura. Así mesmo, a perspectiva de xénero permítelle ao profesorado prestar atención ás dinámicas de xénero que teñen lugar na contorna de aprendizaxe e adoptar medidas para garantir a atención á diversidade de estudantes.

O documento que ten nas mans é froito do plan de traballo do Grupo de Traballo en Igualdade de Xénero da XVU, centrado na perspectiva de xénero na docencia e a investigación universitarias. O informe *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur* (2017), coordinado por Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) e Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), confirmou que a incorporación efectiva da perspectiva de xénero na docencia universitaria aínda é un desafío pendente, malia o marco normativo vixente a nivel estatal, europeo e dos territorios da XVU. En 2021 publicouse unha nova edición deste informe, desta vez coordinado por M. José Rodríguez Jaume e Diana Gil González (Universitat d'Alacant). Nel concluíase que, aínda que o xénero se está a incluír de maneira progresiva en materias dos plans de estudos dos distintos graos, aínda persiste un enfoque restritivo que, malia promover a formación en xénero nos contidos, nas formulacións e nas metodoloxías, presenta limitacións, como o escaso cambio na cultura organizativa e de xestión das universidades ou a convivencia coa cegueira de xénero nas demais materias do plan de estudos.

Un dos retos principais que se identificou no informe para superar a falta de sensibilidade ao xénero dos currículos dos programas de grao e de posgrao é a necesidade de formar o profesorado nesa competencia. Nesa liña, sinálase a necesidade de contar con recursos docentes que axuden ao profesorado a impartir unha docencia sensible ao xénero.

Por esta razón, o GT en Igualdade de Xénero da XVU acordou desenvolver a colección Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero, coordinada, na primeira fase, por Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) e Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) e, nas seguintes, por M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) e Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya).

Ata o de agora, elaboráronse en total vinte e oito guías, encargadas a profesorado experto na aplicación da perspectiva de xénero en cadansúa disciplina e procedente de distintas universidades:

Artes e Humanidades

Antropoloxía: Jordi Roca Girona (Universitat Rovira i Virgili)

Filoloxía e Lingüística: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

Filosofía: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

Historia: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant)

Historia da Arte: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

Museoloxía e Museografía: Ester Alba Pagán (Universitat de València)

Tradución e Interpretación: Lupe Romero Ramos (Universitat Autònoma de Barcelona)

Ciencias Sociais e Xurídicas

Administración e Dirección de Empresas: Núria Rodríguez Àvila e Pilar López-Jurado González (Universitat de Barcelona)

Comunicación: Maria Forga Martel (Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya)

Dereito e Criminoloxía: M. Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant)

Educación e Pedagogía: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona)

Xeografía: Maria Prats Ferret e Mireia Baylina Ferré (Universitat Autònoma de Barcelona)

Socioloxía, Economía e Ciencia Política: Rosa M. Ortiz Monera e Anna M. Morero Beltrán (Universitat de Barcelona)

Traballo Social: Özgür Günes Öztürk Okumus e Mariona Lladonosa Latorre (Universitat de Lleida)

Turismo: Ester Noguer Juncà (Universitat de Girona) e Montserrat Crespi Vallbona (Universitat de Barcelona)

Ciencias

Física: Encina Calvo Iglesias (Universidade de Santiago de Compostela)

Matemáticas: Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)

Ciencias da Vida

Bioloxía: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

Ciencias da Actividade Física e do Deporte: Pedrona Serra Payeras e Susanna Soler Prat (INEF Barcelona)

Enfermaría: M. Assumpta Rigol Cuadra e Dolors Rodríguez Martín (Universitat de Barcelona)

Medicina: M. Teresa Ruiz Cantero (Universitat d'Alacant)

Nutrición e Dietética: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

Podoloxía: Montserrat Alcahuz Griñán, Soraya Vallés Martí e Carmina Montoliu Félix (Universitat de València)

Psicoloxía: Esperanza Bosch Fiol e Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

Enxeñarías e Arquitectura

Arquitectura: María-Elia Gutiérrez-Mozo, Ana Gilsanz-Díaz, Carlos Barberá-Pastor e José Parra-Martínez (Universitat d'Alacant)

Ciencias da Computación: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant)

Enxeñarías Agrarias: M. Dolores Raigón Jiménez (Universitat Politècnica de València)

Enxeñaría Civil: Irene Josa i Culleré (University College London) e Esther Real Saladrigas (Universitat Politècnica de Catalunya)

Enxeñaría Naval, Mariña e Náutica: Clàudia Barahona Fuentes e Marcel·la Castells Sanabra (Universitat Politècnica de Catalunya)

Enxeñaría Industrial: Elisabet Mas de les Valls Ortiz e Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

Enxeñaría Multimedia: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

Enxeñaría Electrónica de Telecomunicación: Sònia Estradé Albiol (Universitat de Barcelona)

Metodoloxía

Docencia en liña con perspectiva de xénero: Míriam Arenas Conejo e Iolanda García González (Universitat Oberta de Catalunya)

Aprender a incorporar a perspectiva de xénero nas materias que se imparten non supón máis ca reflexionar verbo dos diferentes elementos que configuran o proceso de ensinanza-aprendizaxe, partindo do sexo e o xénero como variables analíticas chave. Para poder revisar as súas materias desde esta perspectiva, nas Guías para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero atopará recomendacións e indicacións que abranquen todos estes elementos: obxectivos, resultados de aprendizaxe, contenidos, linguaxe e exemplos empregados, fontes seleccionadas, métodos docentes e de avaliación, e xestión do contorno de aprendizaxe. No fin de contas, incorporar o principio de igualdade de xénero non é soamente unha cuestión de xustiza social, senón de calidade da docencia.

M. JOSÉ RODRÍGUEZ JAUME E MARIA OLIVELLA QUINTANA,
coordinadoras

•• 01. Introducción

A guía para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero no Grao en Traballo Social foi elaborada por Özgür Günes Öztürk Okumus e Mariona Lladonosa Latorre, dúas profesoras do Departamento de Psicoloxía, Socioloxía e Traballo Social da Universitat de Lleida. O material presenta unha reflexión compartida polas autoras sobre cuestións de xénero e outros eixes de discriminación, así como as posibilidades que ofrece a docencia para impulsar ideas que teñen unha capacidade transformadora. Por este motivo, a guía é unha oportunidade para incorporar de maneira transversal a perspectiva de xénero na docencia, en concreto no Grao en Traballo Social, así como para asentar aspectos complexos e a miúdo abstractos da disciplina. As autoras indican que a guía está escrita en feminino xenérico porque optan por falar de persoas e porque non atoparon unha maneira máis sinxela de non reproducir a linguaxe binaria.

No segundo apartado da guía, Öztürk e Lladonosa reflexionan sobre a cegueira de xénero e as súas implicacións, unha aproximación que bebe dunha longa e profunda experiencia da praxe feminista e que sitúan no terreo do traballo social para demostrar as súas implicacións concretas neste ámbito, tanto en termos académicos como na práctica profesional. A vontade do terceiro apartado é formular unha serie de propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia. Neste punto reflexionan sobre temas como a feminización da pobreza ou os nesgos de xénero nos contidos e no enfoque da disciplina, e amplían a mirada a perspectivas como a interseccionalidade, que se resalta como un marco especialmente útil para abordar retos de xustiza social polos cales, á fin e ao cabo, vela o traballo social. No cuarto apartado da guía expóñense catro temáticas de contido de dúas materias de formación obrigatoria escollidas como significativas que as autoras consideran que se deberían tratar de modo transversal con perspectiva de xénero. Amplían a súa proposta, que consiste en expoñer as temáticas escollidas e compartir algunhas ferramentas para traballalas nas aulas con pautas sobre a avaliación, as modalidades organi-

zativas, as metodoloxías de docencia e as pedagogías. No quinto apartado, logo de se aproximaren brevemente á posibilidade dunha metodoloxía feminista na investigación científica, expóñense unha serie de suxestións para incorporar a perspectiva de xénero na investigación. Esta proposta vai acompañada dunha reflexión sobre a necesidade de investigar non só con perspectiva de xénero, senón tamén cun enfoque decolonial e antirracista. Finalmente, nos dous últimos apartados compártense diversos recursos pedagóxicos e docentes específicos para incorporar a perspectiva de xénero, así como distintas referencias bibliográficas de interese. As autoras comparten a bibliografía referenciada no texto da guía no capítulo 6.

•• 02. A cegueira de xénero e as súas implicacións

A cegueira de xénero, como noción, pertence ao conxunto de ferramentas da perspectiva feminista das cales o traballo social se pode servir para describir, de maneira crítica, como o principio liberal da «igualdade formal» ignora todo un sistema social, económico, político e cultural de desigualdades por razón de xénero. É dicir, trátase dunha mirada que nos debe permitir comprender de que forma, en termos prácticos e simbólicos, se produce a invisibilización das desigualdades das persoas de distintos xéneros.

Polo tanto, cómpre partir da idea de que, cando falamos de cegueira de xénero, estamos falando dunha cegueira intencionada do sistema político-social. Trátase dunha cegueira que, á mantenta, pasa por alto toda unha serie de inxustizas e vulneracións de dereitos, froito dunha sociedade heteronormativa e patriarcal que divide as persoas segundo os roles de xénero, as identidades de xénero e os seus atributos asignados. Deixando a un lado a pertinencia conceptual da idea de cegueira —o feito de ignorar conscientemente como as persoas de diferentes xéneros se ven afectadas de distintas maneiras por causa dos seus diversos roles, necesidades ou status na sociedade, é dicir, dunhas estruturas de invisibilización do xénero—, centrámonos nas súas implicacións no ámbito do traballo social. O feminismo e o traballo social comparten obxectivos comúns en termos de loita contra a cegueira de xénero e da ética do traballo social como identidade e práctica profesional (Morley, 2009; Wendt e Moulding, 2016).

A cegueira de xénero, polo tanto, debe entenderse como a falta de recoñecemento e de consideración das desigualdades, roles e dinámicas de xénero, neste caso no ámbito do traballo social e dos contextos sociais, culturais, económicos e políticos específicos nos cales centramos o noso interese. Neste sentido, cómpre recordar que o feminismo se iniciou como unha loita contra a discriminación que sofren as mulleres e ampliou a súa práctica rexeitando as clasificacións das persoas en categorías fixas e universais como «muller», «home» ou «transxénero». Polo tanto, unha forma de loitar contra a cegueira de xénero é visibilizar as violencias que se produ-

cen por causa destas categorizacións que se foron ampliando nos últimos anos. Esta evolución da crítica feminista impón a necesidade de entender a cegueira de xénero non só como o feito de obviar as desigualdades que sofren as mulleres polo feito de selo, senón tamén como unha realidade que ten un impacto negativo en todos os xéneros e sexualidades disidentes.

Malia que o traballo social bebe dunha vocación profunda de transformar a sociedade e as súas estruturas de dominación, e participa activamente para logralo, hai que recoñecer que é unha disciplina que non escapa das dinámicas de reprodución da desigualdade e, xa que logo, da cegueira de xénero. Esta cegueira dáse, fundamentalmente, en tres dimensións relevantes á hora de vertebrar unha guía docente con perspectiva de xénero.

A primeira destas dimensións é a perspectiva histórica. Isto implica unha falta de recoñecemento das contribucións das mulleres, así como doutros grupos subalternos, no desenvolvemento do ámbito de traballo. Malia que Mary Ellen Richmond e Jane Addams foron identificadas como as pioneiras e referentes fundamentais do traballo social, a miúdo atopamos dificultades para recoñecer con certa facilidade as referentes principais do noso propio contexto de profesionais do traballo social no marco dos Países Cataláns. Un exemplo histórico é a identificación da primeira Escola de Asistentes Sociais de Cataluña, creada no ano 1932. Tamén está o recoñecemento da relevancia do traballo social comunitario nos barrios durante os anos setenta ou a configuración da Lei de servizos sociais de Cataluña (1985) e a creación das redes locais de servizos sociais. Cómpre ter presentes os nomes dalgunhas pioneiras do traballo social vinculadas ao crecemento profesional e académico da disciplina neste sentido: Montserrat Colomer, Pilar Malla, Montserrat Bacardit, Francesca Masgoret e Glòria Rubiol, entre outras.

A cegueira de xénero na perspectiva histórica tamén supuxo a invisibilización das experiencias das mulleres na realidade social que aborda o sector, así como unha comprensión parcial das desigualdades e das opresións de xénero que influíron no traballo social e na súa razón de ser, sobre todo

alén dos servizos sociais. Esta dimensión resulta especialmente relevante no contexto das sociedades capitalistas de división do traballo e división sexual do traballo, así como no desenvolvemento dos estados de benestar.

Esta dimensión histórica está directamente ligada, en segundo lugar, coa cegueira de xénero presente na propia práctica profesional en dous sentidos. O primeiro deles é o feito de que o traballo social é unha profesión moi feminizada (92 % das colexiadas en Cataluña) e na cal a interrelación entre identidades profesionais e reprodución de xénero desempeña un papel importante, tamén no que se refire á carga de traballo e aos roles de xénero asociados aos coidados como tarefa do traballo social por riba da perspectiva dos dereitos e a xustiza. Esta realidade ten, así mesmo, consecuencias sobre as dinámicas de poder, violencias e interaccións con outras profesionais ou coas propias usuarias. Non se debe pasar por alto a dimensión de xénero en posibles situacións de abuso, acoso ou violencia relacionadas co lugar de traballo, así como o contacto directo con realidades sociais de gran tensión e as consecuencias nas relacións interpersoais das traballadoras.

Se desenvolvemos un pouco máis esta idea, cómpre sinalar que, malia que o traballo social é un ámbito recoñecido pola súa función profesionalizante, cumpriu a función de resposta institucional dunhas tarefas asumidas historicamente polo papel desempeñado polas mulleres no marco da reprodución social. Como apunta Estela Grassi (1989), existe unha idea fundamental que explica a función específica do traballo social como profesión: a súa función como ferramenta de control social sobre a vida cotiá e as dinámicas do ámbito privado. O traballo social opera na dimensión social e no ámbito das clases populares, e inflúe en como estas se relacionan coa vida, a saúde ou a enfermidade, o traballo, a vivenda etc. (Grassi, 1989). Esta influencia sobre a percepción dos feitos sociais, limitando ou facilitando o acceso aos recursos sociais, é unha forma de control social e na cal o xénero non aparece de forma neutra.

A segunda presenza da cegueira de xénero na práctica social está relacionada cos suxeitos da intervención. É unha evidencia para o sector

explicitar que as mulleres nos atopamos nunha posición estrutural de desvantaxe social. O traballo social coñece ben as dimensións da feminización da pobreza e da exclusión social. Con todo, a miúdo unha parte importante da intervención social está centrada en manter unha interlocución coas mulleres como intermediarias de problemas que xorden no seo das familias e polo rol coidador que se lles asigna (Berasaluze, 2009). Isto fai que a práctica profesional aínda atope retos nunha atención adecuada ou eficiente das necesidades específicas derivadas da realidade das persoas, especialmente das mulleres, tanto en relación coa división do traballo como en relación coa autoridade, o poder, o parentesco ou a sexualidade. É fundamental que esta realidade se aborde en termos de interseccionalidade, e non só no que se refire estritamente ao xénero, senón tamén na súa intersección cos outros eixes de opresión que sofren as persoas, como a orixe, a identidade e a orientación sexual, a situación administrativa, o status socioeconómico ou a diversidade funcional, entre outros. Sen esta visión, o traballo social presenta como resposta apoios inadecuados ou parciais para abordar as desigualdades de xénero e as experiencias de desigualdade sobre as que se intenta incidir.

En terceiro lugar, a cegueira de xénero está presente na investigación en traballo social. Implica o esquecemento ou menosprezo das perspectivas e experiencias de xénero nos estudos de traballo social ou incluso a propia comprensión do traballo social «como técnica, ciencia, profesión ou actividade de segunda categoría» (Gaviria, 1995: 27) cun prestixio baixo polo feito de desenvolverse fundamentalmente a través da experiencia profesional das mulleres. O androcentrismo nas ciencias sociais, en xeral, obstaculiza o camiño das mulleres á hora de convertérense en referentes nos seus ámbitos de investigación e invisibiliza de forma sistemática a súa contribución. Como apunta Ainhoa Berasaluze (2009), a falta de recoñecemento profesional está intimamente relacionada co que a sociedade agarda das mulleres e, polo tanto, das traballadoras sociais. En relación con esta idea, cómpre que nos preguntemos, por exemplo, cantas traballadoras sociais hai no ámbito da investigación e a docencia universitaria

en Cataluña. Cantas das nosas graduadas chegan a ocupar unha posición de liderado ou de *policy makers* no ámbito da política social? Isto limita de maneira importante a nosa capacidade de intercomprensión dos feitos sociais e das desigualdades, así como a capacidade de formular respostas, intervencións ou políticas sociais con capacidade efectiva. Se os proxectos, os programas e as políticas cegas ao xénero non teñen en conta estas dimensións, daquela non axudan a transformar a estrutura desigual das relacións de xénero (European Institute for Gender Equality, 2016). A cegueira de xénero tamén se manifesta, en consecuencia, no deseño da avaliación e a xeración de evidencias de análise. Polo tanto, a cegueira de xénero no traballo social impide a propia promoción da igualdade de xénero e unha resposta completa á xeración de estratexias para o benestar como fin último.

•• 03. Propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia

No ámbito do traballo social e a súa vocación por velar pola xustiza social e polo axuste dinámico entre a autonomía funcional e a integración relacional das persoas, é fundamental entender as desigualdades. Polo tanto, un dos obxectivos do traballo social é recoñecer, describir e analizar correctamente as desigualdades existentes entre os individuos e os grupos. Para facelo posible, cómpre ver de que maneira se producen as diferentes formas de acceso aos recursos e ao poder segundo a posición que as persoas ocupan na estrutura social e en relación coa división social e sexual do traballo.

O xénero, como sistema de relacións sociais, simbólicas e psicolóxicas, mostra como as persoas con sexo asignado están situadas na sociedade dun modo diferente e como este feito determina a estrutura social. A diferenza sexual biolóxica non determina por si mesma os comportamentos ou as identidades das persoas, malia que ao redor desta característica aleatoria se construíu historicamente todo un sistema de organización social e de asignación de roles e posicións sociais que tamén invisibiliza as experiencias das persoas con identidades de xénero non-binarias ou transxénero.

As ciencias sociais desenvolveron o concepto de xénero para amosar esta construción social. Se consideramos o xénero como un sistema, entenderemos que a construción do que supón ser «home» ou «muller» promove diferentes pautas de poder e subordinación entre os individuos. Porén, non podemos esquecer que a desigualdade por razón de xénero (e os estudos de traballo social así o deben sinalar) se interrelaciona e combina con outros eixes de desigualdade social. A categoría de xénero (re) prodúcese sempre en constante interacción con outras realidades concretas da experiencia social.

3.1. O xénero e a comprensión das desigualdades sociais

Unha das desigualdades de xénero históricas é a que se articulou por medio da dicotomía público/privado. Neste sentido, o sistema capitalista e o patriarcado refórzanse mutuamente mediante a división social e sexual do traballo: un proceso de separación das tarefas de produción e reprodución, e unha xerarquización da división social e sexual do capital e do traballo. No caso das mulleres, isto tradúcese en dinámicas desiguais do tempo e do traballo, e no cruzamento dos efectos da economía formal, informal e dos coidados. Se non se ten en conta o sistema de xénero, será difícil poder centrar a atención e desenvolver as ferramentas efectivas para a protección da dependencia, as capacidades, o acompañamento do desenvolvemento persoal e a integración comunitaria que son propias do traballo social pensando especificamente nas mulleres. En termos de docencia, estes factores débense explicitar en cada ámbito de estudo e formación da disciplina: servizos sociais, saúde, ciclo de vida, infancia, dependencia, autonomía persoal, educación, traballo comunitario, emerxencias sociais, mediación etc.

Tradicionalmente, nos estudos sobre a pobreza, o xénero desenvolveuse desde a idea da «feminización da pobreza», entendida como un fenómeno de afondamento das desigualdades nos ingresos e na capacidade económica das mulleres. Sen que isto deixe de ser certo, tal como desenvolvemos no punto 4 da guía, o estudo da pobreza e a exclusión tendeu a centrarse en aspectos distributivos, empregando os fogares como base da análise e cunha tendencia a invisibilizar as dinámicas complexas tanto sociais como intrafamiliares. Por exemplo, no campo do traballo social, os rexistros de intervención baséanse nas unidades de convivencia. En boa medida, os mecanismos de medición da pobreza esquecen as relacións de explotación, discriminación, marxinación ou dominación de xénero e, xa que logo, a posición desigual das persoas na estrutura social a escala micro e macro, así como os seus efectos en termos de illamento, estigma, percepción e confianza. Para reverter esta mirada, cumpriría afastarse das formas de naturalización da desigualdade e a pobreza asumidas polos estados

de benestar e os seus sistemas de protección social, e construír en cambio unha mirada e unha proposta dialéctica e complexa sobre as dinámicas xénero/sexo en relación con outros eixes de desigualdade que atravesan a experiencia humana.

Polo tanto, estas son algunhas das cuestións fundamentais que debemos formular en termos docentes e de intervención social (Espinosa, 2011):

- División sexual do traballo e diferenciación dos roles de xénero.
- Participación das mulleres nos espazos públicos e privados.
- Control do corpo das mulleres.
- Necesidades prácticas e estratéxicas de xénero.
- Usos do tempo.
- Acceso desigual no control sobre os recursos e os servizos sociais.

3.2. A mirada interseccional aplicada ao traballo social

A interseccionalidade é unha proposta útil para desenvolver no ámbito do traballo social. É unha ferramenta reflexiva, analítica, que permite comprender a relación do xénero con outros factores (opresións e privilexios) que condicionan ou posibilitan o acceso aos dereitos e a autonomía das persoas. A interseccionalidade é un concepto desenvolvido por Kimberlé W. Crenshaw (1989) que identifica a crítica dos feminismos negros cara a unha teoría feminista que imaxinaba as mulleres como unha categoría social homóloga aos intereses do feminismo branco. Patricia Hill Collins (2002) emprega a interseccionalidade para explicar os eixes de opresión que se interrelacionan nas persoas. Para representalo, imaxina unha matriz de dominación na cal as persoas poden atoparse ao mesmo tempo en posicións de dominación e de privilexio. Estamos falando de sexo e xénero, sexualidade, clase social, raza, orixe, capacidades, idade etc. Tal como explica Hill Collins, se entendemos que as categorías sociais se constrúen socialmente, os atributos que supoñen un privilexio nun contexto dado poden ser obxecto de discriminación noutro. Ademais, sen dúbida, sobre interseccións de clase, xénero e raza, cómpre ter presentes autoras de referencia clásicas como bell hooks e Angela Davis (1981).

En Cataluña, María Rodó traballou a interseccionalidade desde unha perspectiva moi interesante para a docencia en Traballo Social ao revelar a importancia do espazo e do papel do lugar nas dinámicas sociais. Nira Yuval-Davis (2006) e Floya Anthias (2012) tamén son un referente fundamental á hora de conceptualizar a interseccionalidade en relación co contexto espacial e histórico. Así mesmo, a interseccionalidade é útil tanto na comprensión dos fenómenos sociais como na propia experiencia profesional ou nas intervencións específicas que abordan as desigualdades. A súa utilidade radica na capacidade de facer unha aproximación máis complexa, menos estática, ás dinámicas de produción, tanto de identidade social como de benestar e malestar social. Resitúa a mirada relacionando o persoal coas estruturas e as institucións e formas de poder, alén da dimensión individual. Esta é unha perspectiva que coincide potencialmente coa disciplina do traballo social e a súa razón de ser. Por iso, coñecer a teoría e a metodoloxía interseccional mellora a perspectiva e o autocoñecemento das profesionais do ámbito social na súa práctica: permite reflexionar sobre os sistemas que xeran opresión e privilexio, esculca a propia posición institucional e xera as condicións para un deseño de prácticas e políticas con vocación transformadora. No que se refire á vocación capacitadora do traballo social, o traballo de Sara Ahmed a respecto da interseccionalidade expón tamén a relación da dimensión emocional na configuración de desigualdades (Rodó-Zarató, 2021). Ahmed fala da «ferida interseccional» para entender como malestares e benestares están relacionados coa posición social e as estruturas sociais, e como actuar desde a asistencia.

3.3. Formación para a intervención social con perspectiva de xénero

Incorporar a perspectiva de xénero no traballo social implica analizar os nesgos de xénero nos contidos e enfoques da disciplina e, así mesmo, incluír procesos reflexivos sobre a intervención que cómpre facer en mulleres e persoas que experimentan este tipo de cargas múltiples na súa vida. Desde os anos oitenta, as profesionais do traballo social levan facendo paralelismos entre os principios do feminismo e a práctica do traballo

social. Por unha banda, fixeron énfase na relación persoa-situación e a centralidade da relación co proceso de cambio; pola outra, no apoderamento das usuarias e o valor que se lle dá á individualidade das persoas (Morrison, 1994). O androcentrismo no traballo social fai referencia á tendencia a poñer o foco nas experiencias e perspectivas masculinas e a desprezar as experiencias das mulleres e as persoas non-binarias ou trans. Isto pode ter consecuencias no ámbito das intervencións e das políticas sociais. A nivel académico, resulta útil ver como se representou a distinción sexo/xénero historicamente e como se abordaron os roles de xénero ou a diversidade sexual na intervención social (por exemplo, na división social e sexual do traballo) e na propia dimensión profesional e académica. Algúns nesgos clásicos en canto á perspectiva de xénero pódense previr academicamente prestando atención á selección dos temas de investigación e formación, atendendo á mostra e a representatividade dos estudos de traballo social, da súa interpretación ou da propia formulación das preguntas de investigación desde unha perspectiva non-androcéntrica.

A escala docente e de aprendizaxes profesionais, a docencia con perspectiva de xénero debe prestar atención á promoción de roles de xénero nas intervencións familiares e comunitarias: na detección e prevención de situacións de risco social ou de exclusión a partir do traballo individualizado e familiar en perspectiva de xénero; nas tarefas de información, orientación e asesoramento sobre as prestacións e os recursos sociais existentes para atender problemas individuais en perspectiva de xénero, ou na aplicación e avaliación do tratamento do propio apoio individual. Así mesmo, esta mirada tamén supón unha reflexión sobre a distribución das tarefas profesionais distintivas entre traballadoras sociais. O concepto de apoderamento no traballo social, igual que no pensamento feminista, ten relevancia neste sentido cando se define como unha forma de crecemento e desenvolvemento tanto do individuo como do colectivo (Morrison, 1994). Aínda que identificamos o obxectivo do apoderamento para as usuarias do traballo social, facémolo moito menos no caso das nosas alumnas e das nosas profesionais, sobre todo aquelas que inician a súa carreira profesio-

nal. Para todas elas, e como idea fundamental desta guía, incluír a perspectiva de xénero implica superar barreiras intuitivas/afectivas, éticas (do sistema de valores e crenzas) e críticas (cando a nova aprendizaxe non encaixa na estrutura de pensamento existente) (Dunn, 1987).

Unha cuestión específica que debemos ter en conta —máis habitual no campo do traballo social— ten que ver coa abordaxe das tarefas de coñecidos e de reprodución en solitario ou coa violencia machista como ámbito de intervención do sector. Tanto nas dinámicas de comprensión e atención individualizada centrada na muller como na falta de cuestionamento sistémico ou mesmo nas formas de vitimización secundaria que o sistema de atención social pode fomentar, cómpre prestar atención e promover unha formación específica en perspectiva feminista. O androcentrismo pode levar a un enfoque inadecuado sobre a violencia, o acoso ou a explotación sexual.

3.4. Pedagogía feminista crítica para a docencia en Traballo Social

Hai diversas pedagogías feministas e *queer* que se poden aplicar á docencia en Traballo Social. Todas cuestionan de maneira crítica as formas sociais de construción da estrutura social nas sociedades capitalistas, racistas e patriarcais. Xa desde os anos noventa, investigouse sobre a aplicación dos principios feministas na formación do traballo social (Lazzari, 1991; Krane, 1991). Tal como apunta Morrison (1994), a práctica do traballo social recoñeceu os efectos da contorna no funcionamento psicosocial do individuo e buscou maneiras de abordar tanto a persoa como a contorna no proceso de iniciación do cambio (Collins, 1986; Morell, 1987).

Entre estas diversas pedagogías destacamos a pedagogía feminista crítica, que pretende evidenciar as experiencias de inxustiza das mulleres e visibilizar as estruturas de poder e privilexio relacionadas nas sociedades capitalistas neoliberais. Para facelo posible, e como primeiro paso, a reflexividade na aula esixe comprender as situacións sociais propias na construción do coñecemento (Hesse-Biber, 2014, citada en Epstein, Hosken e Vassos, 2018). No ámbito das aprendizaxes, o traballo social crítico

feminista implica cuestionar suposicións e coñecementos, amosar resistencia ao androcentrismo, multiplicar e diversificar os datos relativos ás experiencias dos suxeitos non-homes, recoñecer a dimensión política da experiencia persoal e tomar conciencia do papel da linguaxe como construtora de discursos de poder (Ylöstalo e Brunila, 2018; Epstein, Hosken e Vassos, 2018). Neste sentido, o traballo social é un ámbito de intervención directa e, polo tanto, unha oportunidade para consolidar a pedagogía crítica feminista. Así mesmo, esta busca fomentar a participación activa do alumnado no proceso de aprendizaxe, cuestionando os estereotipos de xénero e explorando as experiencias e perspectivas propias e alleas da diversidade xeradoras de acción. A pedagogía da interseccionalidade, en segundo lugar e como xa se desenvolveu, centra a súa ollada nas múltiples formas de opresión e discriminación presentes na vida das persoas. Esta pedagogía comunícase e inspírase tamén na pedagogía crítica feminista e na pedagogía *queer*, que revisa as normas binarias de xénero e sexualidade, e mais o impacto das estruturas heteronormativas na sociedade. Mediante as pedagogías feministas, o obxectivo é adquirir coñecementos, procedementos e ideas que sexan significativos a nivel tanto persoal como social. Como apunta Morrison (1994), dirixir debates, promover lecturas específicas e levar a cabo obradoiros ou xogos de rol son algúns dos métodos habituais para ofrecerlle ao alumnado experiencias de liderado e perspectiva feminista. Recibir retroalimentación sobre o cumprimento das actividades nun ambiente de apoio e validación mellora e consolida a aprendizaxe derivada da experiencia propia.

Por último, cómpre abordar a dificultade que a miúdo temos para visibilizar as autoras no ámbito do traballo social. A invisibilización das autoras nas ciencias sociais foi admitida historicamente, en especial no recoñecemento e a valorización das autoras e dentro dun canon académico aínda dominado polos homes brancos. En segundo lugar, a relevancia das perspectivas feministas no ámbito do traballo social é un fenómeno relativamente recente que hai que facer valer. Algunhas opcións para reverter esas dinámicas implican asegurarse de revisar e actualizar os plans de estudos

con autoras da disciplina e das súas áreas afíns, promover a diversidade de lecturas e enfoques na aula e dar visibilidade específica ás especialistas do sector e ás súas ideas. En canto a este último aspecto, é fundamental poñer no primeiro plano as investigadoras e traballadoras sociais racializadas, non-binarias, trans, con diversidade funcional ou neurodiverxentes etc. que acheguen un coñecemento relevante, renovado e politicamente determinante nas sociedades contemporáneas.

•• 04. Propostas para introducir a perspectiva de xénero na docencia en Traballo Social

Logo de desenvolver as nosas propostas xerais para incorporar a perspectiva de xénero na docencia, neste cuarto apartado centrarémonos nunha proposta de coñecementos para a docencia, concretamente para dúas materias de distintos plans de estudos da nosa disciplina: Socioloxía e Desigualdade, pobreza e exclusión social, do Grao en Traballo Social da Universitat de Girona. As dúas materias son obrigatorias, de acordo cos seus correspondentes plans de estudos.

En primeiro lugar, presentamos a descrición, os obxectivos, as competencias e os contidos destas materias relacionadas coa perspectiva de xénero. En segundo lugar, escollemos e presentamos catro exemplos de conceptos e temáticas que cremos que se deberían tratar de maneira transversal con perspectiva de xénero e de acordo cunha proposta de formulación propia. Por último, explicamos de modo global a nosa proposta no que respecta ás modalidades organizativas das dinámicas docentes, metodoloxías, pedagogías e formas de avaliación que se poden aplicar en cada unha destas dúas materias, así como noutras dos graos en Traballo Social.

Con todo, tanto nestas propostas como no marco universitario, non podemos deixar de ter en conta os obstáculos e retos que afrontamos, que son propios do contexto social neoliberal que valora o individual por riba de todo o que é colectivo á hora de compartir o coñecemento nas aulas universitarias, tal como apuntan Epstein *et al.* (2018). Os desafíos para imaxinar, (co)construír e mellorar as formas de actuar con pedagogía feminista crítica non rematan aquí. As contribucións de Lena Dominelli e Eileen McLeod (1999; Dominelli, 2002, 2018, 2019) entenden o traballo social como unha práctica feminista e antirracista, e son especialmente significativas. Para Dominelli (2002: 7), o traballo social feminista ten a finalidade de mellorar o benestar das mulleres vinculando as súas dificultades persoais e

os seus sufrimentos privados (a miúdo, incalculables) coa súa posición e o seu status social. Isto permítenos considerar os problemas privados como asuntos de interese público. O seu enfoque centrado na natureza interdependente das relacións sociais garante que o traballo social feminista responda ás necesidades daquelas persoas coas cales actúan as mulleres: homes, crianzas e outras mulleres. Por outra banda, segundo Domínguez (2018), o traballo social pretende erradicar as relacións e as dinámicas sociais racistas da profesión e da sociedade. A súa práctica forma parte dun enfoque emancipador do traballo coas persoas usuarias dos servizos e aposta pola xustiza social, que agora inclúe a xustiza ambiental (Domínguez, 2012) e o cambio social transformador (p. 232).

4.1. Socioloxía

A primeira materia que propoñemos é a de Socioloxía, materia obrigatoria de 6 ECTS do ano académico 2022/2023 pertencente ao primeiro curso do Grao en Traballo Social da Universitat de Girona.¹ A guía docente de referencia non ofrece unha descrición da materia, pero os contidos e as competencias que persegue dan unha idea bastante aproximada que serve como presentación.

4.1.1. OBXECTIVOS E COMPETENCIAS

Entre as competencias relacionadas coa perspectiva de xénero que se inclúen nesta guía docente atópanse as seguintes indicacións:

- CX3 Velar polo respecto e a promoción dos dereitos humanos, pola igualdade entre homes e mulleres, pola non-discriminación e a accesibilidade das persoas con discapacidade, pola inclusión das persoas que viven en situación de pobreza ou marxinación, e pola xustiza e a cooperación entre persoas e pobos.

¹ Pódese acceder á guía docente a través desta ligazón. Este material en liña foi revisado o 8 de xullo de 2023.

- CX5 Analizar con perspectiva histórica e actual as situacións de discriminación entre homes e mulleres en contextos educativos e sociais, así como elaborar metodoloxías para a súa transformación.

4.1.2. CONTIDOS

A materia estrutúrase en cinco bloques principais. O primeiro bloque invita o alumnado a coñecer o ámbito das ciencias sociais destacando as diferenzas con outras formas de coñecemento. A continuación, céntrase na perspectiva sociolóxica, sobre a cal desenvolve as súas características principais, así como a investigación nesta área, o obxecto de estudo sociolóxico e os seus ámbitos. Nesta primeira parte, abórdase a aprendizaxe da perspectiva sociolóxica como unha forma de observar a realidade para adquirir unha visión global, crítica e multidimensional da sociedade. O segundo bloque, como é frecuente noutras guías docentes das materias específicas de Socioloxía, fai unha aproximación aos pensadores clásicos, fundadores da socioloxía como unha rama propia das ciencias sociais: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. Os bloques terceiro e cuarto son de carácter teórico: por unha banda, céntranse en normas, relacións sociais e emocións no proceso de socialización, na construción das identidades sociais e na estruturación social; pola outra, traballan os conceptos de marxinação e exclusión social canda a pobreza, o estigma social e as súas consecuencias. O quinto bloque incorpora a perspectiva sociolóxica do pensamento de referencia contemporáneo, aínda que os temas deste bloque están integrados de maneira transversal nos bloques anteriores e nas lecturas do curso.

4.1.3. DÚAS TEMÁTICAS QUE SE PODEN TRABALLAR CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

Livingstone suxire catro marcos conceptuais para as traballadoras sociais desde os que nutrirse para entender e reducir o impacto negativo das múltiples formas de opresión que afrontan as usuarias. Estes catro marcos referenciais son a teoría da socialización, as categorías de identidade social, a interseccionalidade —tamén coñecida como *posición social*— e,

por último, a dinámica de privilexios e opresión multisistémica baseada en formas de discriminación relacionadas coas identidades sociais. Livingstone tamén toma como referencia a revisión que en 2015 fixo o Comité Nacional de Diversidade Racial e Étnica (da Asociación Nacional de Profesionais do Traballo Social —National Association of Social Workers, NASW—) dos estándares e indicadores para a competencia cultural na práctica do traballo social.² Tal como argumenta a propia organización, a finalidade desta revisión é facer máis inclusivo o concepto de cultura levándoo alén da raza e a etnia e incluíndo nel a orientación sexual, a identidade ou expresión de xénero e a identidade ou crenzas relixiosas. Malia que o sistema de traballo social americano é moi diferente ao noso, a proposta de Livingstone —na mesma liña que a NASW (2015)— é suxestiva para desenvolver propostas coas que introducir a perspectiva de xénero na docencia en Traballo Social. A seguir construímos a nosa proposta por temáticas que son transversais nas dúas materias obrigatorias de formación básica do grao que mencionamos anteriormente. De todos os xeitos, cremos que o feito de centrarnos en temáticas de maneira relacionada fará que a nosa proposta tamén sexa útil para outras materias de Traballo Social como Antropoloxía, Estrutura social, Psicoloxía social etc. Explicámolo deseguido.

4.1.3.1. O proceso de socialización

O proceso comeza coa aceptación, por parte das mulleres a título individual, de que as mulleres norteamericanas, sen excepción, foron socializadas para seren racistas, clasistas e sexistas, en diferentes graos, e de que etiquetarnos a nós mesmas como feministas non muda o feito de que temos que traballar de modo consciente para desfacernos do legado da socialización negativa. (bell hooks, 1981)

² Sobre a necesidade de introducir de maneira máis clara e decidida os principios de xustiza social, dereitos humanos e integridade profesional que sustentan o código ético do traballo social no desenvolvemento das guías docentes e a práctica pedagóxica na educación superior, véxase Hosken, Vassos e Epstein (2020).

As traballadoras sociais precisan comprender en profundidade as maneiras nas que socializan as persoas e os modos nos que se lles ensina a aceptar, asumir e esperar distribucións desiguais de poder baseadas en xerarquías de identidade e posición social. Ademais, nas nosas sociedades contemporáneas en constante transformación, tamén polo peso dos fluxos migratorios, as traballadoras sociais deberían ser quen de entender as diferentes prácticas humanas, individuais e colectivas, froito de procesos de socialización iniciados noutro contexto social e cultural que teñen continuidade na sociedade receptora. Polo tanto, malia que neste punto traballamos o proceso de socialización con perspectiva de xénero, cómpre ter presente de forma transversal o elemento da diferenza étnica, nacional e cultural, e mais as consecuencias que supón neste mesmo proceso.

A comprensión do proceso de socialización e o papel das institucións sociais son unha das cuestións principais que aborda calquera materia de socioloxía. A socialización descríbese como o proceso mediante o cal as crianzas aprenden os seus roles na familia e na sociedade. A función da socialización, explicada de forma sinxela, é preparar os individuos para a vida en sociedade en contextos nacionais, territoriais e lingüísticos concretos. Tal como di Livingstone, o proceso de socialización comeza mesmo antes do nacemento, cando proxenitoras/es, familiares e o círculo máis próximo —a comunidade en xeral— comezan a construír un imaxinario ao seu redor, sobre todo en relación cos seus comportamentos, gustos e expresións de xénero e de acordo co sexo asignado.

Con todo, a socialización non é só un proceso no cal aprendemos os roles da familia e a sociedade na que nacemos, un feito totalmente accidental, xa que ninguén escolle onde nace nin as condicións nas que o fai. Tamén supón imbuírse das pautas e normas culturais da familia, da comunidade e da nación de referencia, pero isto facémolo sempre de maneira diferencial en función das pertenzas de clase, status socioeconómico, xénero, etnia etc. De feito, o pensamento feminista analizou en detalle a cuestión da reprodución dos poderes hexemónicos baseados na relación entre construción social de xénero e nación (Joseph, 2000; Enloe, 1983, 2000;

Kandiyoti, 1988; Cockburn, 1998; Moghadam, 1994; Abu-Laban, 2008, entre outras). Polo tanto, a socialización é un dos procesos principais para a reprodución cultural, social e nacional que garante o mantemento dunha orde social, política e cultural concreta con todas as diferenzas sociais e de distribución desigual dos poderes entre os grupos.

Poderíamos dicir que unha das funcións da socialización é manter unha orde social concreta e complexa. Nas nosas sociedades isto significa coherente, autoperpetuada e a miúdo invisible, inconsciente e sen nome. É aquilo que Berger (1997) definía como o «mundo dado por sentido» ou, como o define Jenkins (2002) cando fala de *habitus*, a «segunda natureza» que permanece inconsciente ou irreflexiva nos actores sociais. É dicir, supón un gran proceso de aprendizaxe do universo no que nacemos, cunhas normas que non son cuestionables, polo menos non ao comezo da nosa vida. Se a socialización comeza os primeiros anos da vida no círculo familiar —de feito, a familia é unha das principais institucións sociais ás cales se fai referencia nesta materia—, iso implica como mínimo tres elementos: observación, imitación e interiorización. Dado que a maioría das familias das nosas sociedades son heteronormativas, as crianzas observan actitudes e comportamentos de homes e de mulleres; actitudes que se agardan deles e delas segundo os seus roles de xénero. Así, as crianzas comezan a imitalas e interiorizalas adecuando os seus comportamentos a esta orde sexo/xénero. Despois, coa socialización secundaria que ten lugar na adolescencia, a primeira mocidade prolóngase durante a madurez e entran en xogo outras institucións, sobre todo nas sociedades modernas, nas cales interveñen a escola, os medios de comunicación, a relixión, as institucións do Estado etc.

Goikoetxea sinala que os dispositivos normalizadores e disciplinarios como a familia e a escola pública non só controlan, dominan e pretenden normativizar os corpos, senón que tamén os capacitan e apoderan. Todo o que aprendemos e interiorizamos no proceso de socialización fai que tamén nos converta en axentes da súa reprodución; permítenos «vivir» en sociedade como corpos disciplinados e apoderados ao mesmo tempo,

soportando diferentes graos de violencia e poder. Precisamente neste proceso de socialización adquirimos —ou impónsenos— a nosa identidade, a que se pon en práctica ou, como diría Judith Butler, fai a súa *performance* na distribución dos traballos domésticos e de coidados, a relación diferencial que constrúen as mulleres e os homes na xestión do tempo, o sexo, o desexo etc. Así, co paso do tempo, os roles de xénero interiorízanse igual ca os *habitus* como parte dunha «segunda natureza» e constrúen a identidade de xénero como froito da dialéctica entre os individuos e a sociedade. Isto é «a interacción do organismo, a conciencia individual e a estrutura social» (Berger e Luckmann, 1990: 173).

Toda esta enunciación no que respecta á socialización demostra que introducir a perspectiva de xénero é indispensable no desenvolvemento e na docencia desta materia, pois non hai proceso de socialización que non sexa *gendered*, é dicir, que sexa neutro con respecto ao xénero. Como xa explicamos, no proceso de transmisión social, os comportamentos que se transmiten (roles, actitudes, poderes) e a forma na que xorde este proceso teñen relación co xénero. Todos os axentes de socialización reproducen o sistema heteropatriarcal. Na intervención social do traballo social, a familia, o traballo e o xénero/sexo son expectativas e requisitos sociais que sempre están presentes.

Por último, suxerimos algúns exercicios prácticos que poden ser de interese para incorporar a perspectiva de xénero nesta temática:

Relacións familiares

Este exercicio consiste en facer unha redacción na aula para «descubrir» certos elementos das relacións familiares do alumnado, visibles ou invisibles, no que respecta á distribución dos roles de xénero no fogar compartido. Para levar a cabo este exercicio, propoñemos que a docente comparta co alumnado unha serie de preguntas (que pode reformular segundo o seu criterio propio). Algunhas desas preguntas poden ser as seguintes: cal é o nivel de estudos dos vosos avós e avoas e cales eran (se xa non traballan) as súas profesións? Con que espazos da casa asociades as vosas avoas e os vosos avós e con cales asociades os vosos pais e as vosas nais? Que membros da

familia fan deporte con regularidade? Se hai familiares que fan deporte, que días da semana e a que horas o fan e que fai o resto da familia nesa franxa horaria? Cales son as tres diferenzas principais entre os hábitos de autocoidado das vosas nais e os dos vosos pais (ou persoas adultas do fogar)? Se tedes irmáns e irmás, sinalade tres actitudes e hábitos que lles sexan propios, especialmente aqueles que asociades máis ao modo de vida no fogar. Que membros da familia credes que están máis atentos de vós ou que vos coídan máis (implicación máis constante coas vosas necesidades, pensamentos, preocupacións, ideas, sentimentos etc., ou, por exemplo, cos vosos estudos, entre outras cousas).

Como xa indicamos, as preguntas poden ser diferentes; a idea é identificar as relacións de poder e a distribución desigual de privilexios e tamén dos traballos de coidado entre diferentes membros da familia. Esta identificación será aplicable a posteriori en termos de intervención social. Ademais, ampliar este exercicio cara a membros da xeración anterior aos proxenitores permite identificar a permanencia de certas dinámicas ou a transformación doutras en relación cos ciclos de vida. Suxerimos dar espazo e tempo abondo neste exercicio para que o alumnado comparta as súas observacións en grupos reducidos e, despois, cada grupo comparta co resto da clase os principais elementos de análise que distinguen.

Medios de comunicación e reprodución social

O segundo exercicio práctico que propoñemos permite traballar o papel dos medios de comunicación no proceso de socialización e na transmisión de coñecementos ás crianzas, que comezan a imitalos e interiorizalos adecuando os seus comportamentos á orde sexo/xénero hexemónica. Igual que noutros ámbitos, os medios de comunicación e as redes sociais (Dank, Lachman, Zweig e Yahner, 2014; Barroso, 2017) son, hoxe en día, un dos espazos importantes neste proceso de reprodución social. Ademais, a inmediatez e a fácil asimilación dos discursos que se transmiten nestes espazos de comunicación convidan a que o alumnado poña as lentes da perspectiva de xénero cando consome a información que transmiten estes medios. Así pois, o exercicio consiste en levar material escrito, audiovisual ou reproducíbel na aula e promover o debate entre o alumnado. A docente pode seleccionar o material que desexe ou pode empregar recursos como *Gènere i Mitjans de Comunicació*. Eines per visibilitzar les aportacions de les dones (2011), dispoñíbel en bit.ly/4e6Dyze, que contén materiais de análise, preguntas para construír debates e tamén boas prácticas. Por outra banda, coidamos que é

preciso darlles visibilidade aos medios de comunicación feministas ou comprometidos coa igualdade de xénero e que se implican na denuncia e prevención dos roles e estereotipos sexistas no seu eido. Para visibilizar o valor transformador dos espazos de comunicación, é moi pertinente escoller un tema ou acontecemento que fose mediático e levar diferentes exemplos nos que, ao tratar ese feito, se lles dese voz a axentes diversos. Este exercicio é interesante para facer que o alumnado identifique a forza e a eficiencia que teñen os medios de comunicación (e as redes) no mantemento da orde heteropatriarcal. Son múltiples os exemplos informativos sobre dinámicas de pobreza e exclusión social, violencia machista, saúde mental ou explotación laboral, por poñer algúns exemplos, que permiten traballar desde esta dimensión.

Privilexios e oportunidades cotiáns

Para analizar os privilexios e as oportunidades fronte ás desvantaxes e vulnerabilidades dos diferentes contextos de socialización, propónse unha actividade que teña en conta, por unha banda, a dimensión espazo-xeográfica da mobilidade social e, pola outra, o peso da organización política no modelo de goberno para o exercicio dos dereitos e liberdades das persoas e nas oportunidades de vida.

Así mesmo, a actividade permite explorar as técnicas de investigación cualitativa mediante a elaboración de entrevistas ou grupos focais a perfís sociais diferentes que permitan avaliar a dinámica de privilexios e oportunidades. Para guiar a actividade é importante suxerir que elementos ter en conta, como os índices de desenvolvementos dos países (e os seus métodos de medición), a existencia dun sistema de seguridade social desenvolvido, os servizos de protección social, a sanidade e a educación públicas, as infraestruturas e os equipamentos públicos, as normativas lexislativas de garantía de dereitos ou os sistemas de protección ao servizo de persoas con capacidades diversas, entre outros, que teñen unha relevancia fundamental na vida cotiá da poboación.

Os relief maps

Trátase de mapas en relevo da experiencia, unha ferramenta para estudar as desigualdades sociais desde unha perspectiva interseccional. Poden servir para a recollida de datos e tamén como metodoloxía analítica e como forma de conceptualizar a interseccionalidade. A Universitat Oberta de Catalunya

ofrece unha versión dixital de acceso aberto. A ferramenta desenvolveuna a investigadora Maria Rodó-Zárate: reliefmaps.cat/ca/

Documentais na aula

Esta actividade tamén se pode propoñer e traballar especificamente en relación co xénero e en intersección con outros factores, como as experiencias migratorias que inflúen e condicionan nos diferentes capitais das persoas. A actividade permite comprender a disparidade das condicións sociais nas que se producen os diversos procesos de socialización. A docente pode acompañar o exercicio co apoio de recursos como narracións literarias ou audiovisuais. Un recurso que pode ser interesante para traballar na aula presentando as impresións e observacións do alumnado é o documental *Tiny Souls* (2019), de Dina Naser, que narra a vida de Marwa, unha nena que vive o paso á adolescencia nun campo de refuxiados. Outro recurso que suxerimos é o documental que se emitiu no programa *Sense ficció* de TV3 titulado [Atrapades, però rebels](#), que lles dá voz a rapazas e mulleres de familias musulmáns que naceron en Cataluña ou que chegaron de pequenas e que se rebelan contra a tradición patriarcal e reivindican os seus dereitos. Por último, recomendamos os libros de Saïd El Kadaoui Moussaoui, psicólogo, profesor e autor de *Cartes al meu fill* (2011) e *Radical(s)* (2020). Hai múltiples fragmentos que poderían ser interesantes para traballar o impacto de diferentes contextos de socialización e para convidar a que o alumnado faga un exercicio mediante a lectura e o debate.

A flor do poder

Trátase dunha [actividade](#) para promover unha mirada interseccional e a exploración das dinámicas tanto de opresión como de privilexio. A actividade permite presentarlle ao alumnado como funcionan estas dinámicas na vida das persoas.

4.1.3.2. As identidades sociais

A segunda temática que propoñemos en perspectiva de xénero é a das identidades sociais. No punto anterior explicamos que o proceso de socialización consiste na aprendizaxe dunha serie de valores, normas e pautas cos cales construímos un proceso de negociación coas demais persoas, o que tamén se converte nun dos compoñentes da construción da iden-

tidade. Privilexio e subalternidade forman parte do proceso de socialización e non todos os contextos sociais permiten que as persoas poidan negociar con liberdade e sen vixilancia e control social. Pero que son as identidades sociais e por que é un tema relevante para traballalo con perspectiva de xénero?

Entendemos as identidades sociais como estruturas de relación social. Para explicalas, as ciencias sociais empregan categorías como a raza, a etnia, a nacionalidade, o sexo/xénero, a expresión de xénero, o status socioeconómico, a discapacidade, a orientación sexual, a saúde, a lingua ou a cor da pel, entre outras. Historicamente, estas categorías son específicas, produtos da sociedade capitalista, patriarcal, heteronormativa e racista, e poden ter diferentes aparencias e formas de acción segundo o territorio ou o país. Xa dixemos que estas categorías son produto das relacións sociais. Conformen un sistema complexo para organizar as identidades sociais. Dado que a desigualdade pasa a ser unha característica estrutural entre os grupos sociais que viven atravesados por estas categorías (por exemplo, home cixénero e muller cixénero, muller cixénero e muller trans, home negro e home gai branco, etc.), existe unha relación vertical que non só ten impacto a escala simbólica, senón tamén, sen dúbida, a nivel material, social e político. Mentres que algúns grupos sociais se imaxinan como «normais» (mesmo superiores), outros son vistos como «anormais», desviados, inferiores e perigosos (Kirk e Okazawa-Rey, 2013). Con independencia do contexto no que nacemos, no proceso de socialización a todo o mundo nos ensinan esta determinada organización e categorización social. Porén, existe unha gran diversidade dentro de cada categoría e grupo de identidade social. Cada persoa establece unha relación diferente coa identidade social que a atravesa: mentres que hai individuos que non se identifican a nivel racial ou relixioso, para outros a identidade étnica ou nacional é un elemento primordial para darlle orde ao seu mundo.

Por todo isto, a construción das identidades sociais é un ámbito sumamente relevante para diferentes ramas das ciencias sociais. No ámbito da psicoloxía social, por exemplo, destácase que a definición do eu e o sentido

de pertenza a un grupo, colectivo ou nación son produto da identidade social. De feito, desde unha perspectiva cognitivista, a identidade social é un autoconcepto, un proceso de autocoñecemento. Neste ámbito, a teoría da identidade social céntrase, por unha banda, neses procesos de autocategorización grupal que fai cada individuo (Tajfel, 1981) e, pola outra, nas autocategorizacións do eu. As persoas percíbense primeiro como parte dun grupo, interiorizan as normas asociadas á identidade grupal e fan que o seu comportamento encaixe no comportamento colectivo, normativizando a súa existencia dentro do grupo (Bauman, 2005).

Con todo, é imprescindible falar das relacións dialécticas de todo proceso de construción social. Sería un erro supoñer que existe algún tipo de esencia identitaria que se transforma por medio das interaccións sociais. Pola contra, non hai ningunha natureza nos seres humanos anterior á interacción ou relación social (Mead, 1934). É máis, este proceso de construción identitaria é constante, ao igual que é permanente a interacción social na vida humana. Por iso algúns pensadores como Bauman (2005, 2001) tamén empregan a noción de identificación para remarcar o carácter incompleto ou inacabado —é dicir, en construción permanente e sempre aberto— da identidade.

Xa indicamos que o proceso da construción do eu (identidade) de cada persoa se dá nun universo social construído por categorías sociais que atravesan as identidades sociais. Así pois, tanto a construción do eu dos individuos como as identidades sociais que poñen en diálogo, negocian, adoptan ou rexeitan estes mesmos individuos son froito de procesos de construción social. Dado que estas categorías sociais se establecen por medio de sistemas sociais, cómpre relacionar este concepto docente co de opresións múltiples, como veremos. No entanto, antes propoñemos un par de exemplos que axudarán a asentar a reflexión compartida.

En primeiro lugar, en relación co xénero, o sistema binario sexo-xénero é o modelo normativo vixente na nosa sociedade. Categoriza as persoas a partir de catro eixes: o sexo biolóxico, a identidade de xénero, a orientación afectivo-sexual e a expresión de xénero. Esta clasificación só

ten en conta dúas opcións posibles e sempre relacionadas da mesma forma (Coll-Planas, 2009). Por exemplo, o sexo biolóxico, falando en termos normativos, só permite que as persoas sexan macho ou femia. As súas identidades de xénero deben definirse como home e muller. Cada persoa identificada como home e muller sentirá atracción (en termos de orientación sexual) por outra que teña a identidade sexual oposta; é dicir, os homes deben sentirse atraídos por mulleres e viceversa. Por último, o macho debe vestirse, comportarse e actuar como «home» (expresión de xénero), mentres que a femia debe «moverse» e «falar» como «muller». Así, todas as persoas que quedan fóra desta lóxica binaria son consideradas desviadas e quedarían excluídas, serían rexeitadas, por parte da sociedade por non cumpriren as expectativas sociais. Quen cumpre as expectativas terá de forma directa unha serie de privilexios, mentres que as persoas «desviadas», non-normativas, afrontarán unha exclusión e opresión que terá un impacto real negativo na súa vida. Así se constrúe e reproduce a cisheteronormatividade como norma social que dá por feito que as persoas son cixénero e heterosexuais, o que ao mesmo tempo xera violencias para unhas e privilexios para outras.

Por outra banda, podémonos centrar, como exemplo, na categoría relativa á etnia. Para traballar o impacto desta categoría de identidade social co alumnado, veremos que é preciso incorporar a perspectiva de xénero para abordar a complexidade que supón.³ As nosas sociedades contemporáneas son racistas porque diferencian e sitúan as persoas non-brancas (ou non-comunitarias, non-europeas, non-catalás ou non-españolas, entre outras) nun lugar «inferior» de valoración social e, segundo o con-

³ Cómpre indicar que deberíamos incorporar nas nosas accións de formación, capacitación e sensibilización unha perspectiva antirracista, antihomófoba e anticapacitista, así como toda perspectiva crítica que teña como finalidade reverter as inxustizas que existen na sociedade. Malia que nesta guía nos centramos na perspectiva de xénero, cómpre facer unha abordaxe integral das formas de exclusión desde unha mirada interseccional.

texto, etiquétanas como «perigosas», con implicacións na concepción de estereotipos ao redor da identidade social que se lles atribúe. Entre estas persoas hai mulleres e homes. Mentres que un home de orixe marroquí pode chegar a ser «identificado» como un «traballador non-cualificado», a muller que camiña ao seu carón (imaxinémo así) pode ser vista como «submisas», «analfabeta» e oprimida. Estudar na aula o impacto destas identificacións estereotipadas no mercado laboral, no da vivenda ou en calquera espazo da Administración pública é de especial interese para o alumnado do Grao en Traballo Social. Neste marco, unha das realidades sociais que cómpre tratar na aula é o caso do pobo xitano, un colectivo moi numeroso en Cataluña: entre oitenta mil e noventa mil persoas, segundo os datos das propias organizacións xitanas. Como consecuencia da discriminación racial histórica do pobo xitano, este colectivo presenta en Cataluña uns altos índices de desigualdade en termos de pobreza económica, saúde e educación, así como desemprego cronificado (ARPE, 2021). Retomaremos este caso como contido do seguinte punto, dentro do concepto das opresións múltiples e a dinámica dos privilexios.

A seguir expoñemos de forma breve unha serie de exercicios prácticos que consideramos interesantes para incorporar a perspectiva de xénero no tratamento das identidades sociais:

- «Quen son eu?». Podemos redactar un diálogo persoal sobre as novas identidades sociais e as nosas experiencias con privilexios e opresións.
- A «flor do poder» é outra actividade propia das metodoloxías interseccionais neste sentido. Favorece a aprendizaxe sobre nós mesmas e proporcionanos máis ferramentas para participar na acción social e de cara á intervención social. Xa se mencionou no exemplo temático anterior.
- Matsuda (1991) propón o método «Fai a outra pregunta» sobre as formas de subordinación. Cando vexo algo que semella racista, pregunto: onde está o patriarcado niso? Cando vexo algo que semella sexista, pregunto: onde está o heterosexismo niso? Cando

observo un comportamento que semella homófobo, preguntome: onde están os intereses de clase niso?

- «Que fago cos meus privilexios?». Esta dinámica podería servir para convidar a identificar e analizar na aula os propios privilexios.
- Coñecemos persoas con habilidades cognitivas que non se axustan á maioría? Que sabemos do seu mundo? A que dificultades cremos que se enfrontan e por que?
- Sabemos situar a materialidade sobre a que se constrúen as identidades sociais? Traballamos na aula para eliminar procesos de aprendizaxe que esencializan as diferenzas e normalizan as desigualdades.
- En relación co status socioeconómico como categoría social, cómpre traballar a transferencia dos capitais económicos, sociais e culturais en diferentes casos para apreciar correctamente todo o que lle proporciona a unha persoa un status superior na sociedade e para analizar que lles ofrece isto a esa persoa e á propia sociedade.
- Se a construción do eu é un proceso constante e aberto, propoñemos traballar na aula os posibles cambios na identificación do eu co alumnado mediante unha dinámica con variables de saúde (a escala persoal) e recoñecer as derivacións dos posibles cambios que o alumnado pode comunicar.

4.2. Desigualdade, pobreza e exclusión social

No caso da segunda materia seleccionada, Desigualdade, pobreza e exclusión social, tomamos como referencia a guía docente do Grao en Traballo Social da Universitat de Girona⁴. Ao igual ca a materia de Socioloxía, esta tamén é de 6 ECTS e obrigatoria do primeiro curso da carreira.

⁴ Pódese acceder á guía docente a través desta [ligazón](#). Este material en liña foi revisado o 8 de xullo de 2023.

4.2.1. OBXECTIVOS E COMPETENCIAS

Segundo a guía docente, a finalidade da materia é «afondar na delimitación, o estudo e a reflexión destes tres conceptos esenciais para o traballo social desde unha perspectiva que permita facer unha análise ampla da realidade social que os rodea, co fin de comprender os aspectos principais e mais os mecanismos de discriminación, opresión e diferenza para entender o seu funcionamento de forma crítica». Con respecto ás competencias do plan de estudos, só identificamos unha na cal se podería abrir un espazo para incorporar a perspectiva de xénero:

- CT4 Incorporar e defender os principios e valores éticos relacionados co respecto e a defensa dos dereitos humanos, presentando solucións aos problemas da intervención profesional que teñen en conta estes valores e principios e se basean neles.

4.2.2. CONTIDOS

A materia estrutúrase en sete unidades principais. As primeiras tres unidades son de carácter introdutorio e teórico, e fan unha aproximación aos estudos sobre desigualdade, pobreza e exclusión social a través dos principais debates teóricos ao redor destas cuestións. Tamén se traballan os factores económicos e a loita contra a pobreza. As seguintes tres unidades abordan diversos eixes de opresión e exclusión social, como a cuestión sexo/xénero, a diversidade sexual, o racismo e a diversidade funcional. Non só se ofrece unha análise crítica de cada un dos eixes e do sistema material e simbólico no que se producen, senón que tamén se achegan propostas críticas para a acción social co fin de erradicar as violencias que provocan. Para finalizar, a última unidade propón unha revisión da práctica profesional para indagar a relación entre o poder e o traballo social.

4.2.3. DÚAS TEMÁTICAS QUE SE PODEN TRABALLAR CON PERSPECTIVA DE XÉNERO

4.2.3.1. *Opresións múltiples e dinámica de privilexios*

A cuestión das opresións múltiples e a dinámica de privilexios como exemplo temático permítenos continuar co fío da socialización e as identidades sociais, xa que, á fin e ao cabo, debemos traballar estes dous temas con perspectiva interseccional desde o marco das opresións, como marco de xustiza social en relación co traballo social. Por outra banda, a relación do traballo social co poder é unha cuestión histórica de traballo na ética e a deontoloxía do sector. Por esta razón, introducir ferramentas reflexivas sobre a dinámica de privilexios e opresións neste eido é útil conceptualmente en todas as materias do grao para sensibilizar, concienciar e capacitar o alumnado na revisión continuada da súa futura práctica profesional.

En relación coa perspectiva de xénero, un dos desafíos do grao é comprender as características sistémicas que adoptan as nosas sociedades contemporáneas como sociedades capitalistas, con dinámicas estruturais heteropatriarcais e racistas. Parte do alumnado, malia ter oído e lido sobre estas dimensións, precisa unha epistemoloxía para entender en profundidade o significado e a materialización do que supón esta realidade na vida das persoas ou para comprender os impactos diferenciais sobre distintos colectivos e persoas. Esta dimensión parécenos fundamental para aquelas futuras traballadoras sociais que interactuarán a diario con persoas que se enfrontan a múltiples efectos do cruzamento destas dinámicas nas nosas sociedades: as opresións múltiples.

Para comezar, sinalaremos os primeiros elementos do noso enfoque docente. Xa falamos do impacto do capitalismo, do heteropatriarcado e do racismo nas nosas sociedades: estes son os tres eixes que desenvolveremos neste apartado.

En primeiro lugar, o modelo capitalista é o que determina as relacións de produción e as formas de redistribución dos recursos e da riqueza. No modelo capitalista —para explicalo da forma máis doada posible—,

a maior parte dos medios de produción son propiedade privada, mentres que as forzas produtivas, é dicir, a forza de traballo, aparece como a única propiedade produtiva que poden ter as persoas para ofrecérllela ás estruturas propietarias dos medios de produción e obter un soldo. En cambio, os medios de produción operan principalmente para maximizar o seu beneficio nun mercado libre e competitivo. En consecuencia, na práctica totalidade das sociedades modernas fórmanse dúas clases sociais opostas: unha clase traballadora e unha clase capitalista. No mapa conceptual temático que propoñemos, esta dinámica descríbennos unha das principais relacións de desigualdade e opresión nas que se basea a explotación da forza de traballo e que é unha das principais relacións de opresión/dominación nas sociedades contemporáneas desde o punto de vista tanto da vida humana como do medio, con impacto sobre a redistribución non-equitativa dos ingresos e das riquezas e como motor das desigualdades socioeconómicas.

En segundo lugar, e como factor relevante para o alumnado do Grao en Traballo Social, cómpre ter en conta que a sociedade capitalista —segundo o seu universo simbólico— se constrúe sobre un mito que coloca todos os individuos en condición de igualdade. A idea dunha sociedade formada por individuos iguais supón concibir a desigualdade como resultado da competencia regulada entre estes. En consecuencia, calquera tipo de privilexio está baseado no mérito individual. A meritocracia como sistema de validación desta idea ignora a nivel teórico e ético dúas cuestións relevantes: en primeiro lugar, todas as sociedades capitalistas herdán as estruturas de desigualdade —como a estrutura racial e de sexo/xénero— das sociedades precapitalistas e, polo tanto, os individuos nunca son iguais; e en segundo lugar, o modelo capitalista configura tipos de sociedade que (re)producen constantemente outras dinámicas de desigualdade, opresión e privilexios tamén entre as persoas que pertencen a unha mesma clase traballadora, o que contradí o mito da igualdade entre elas.

As análises feitas sobre a clase social⁵ axudan a explicar con maior claridade a dinámica de reprodución das desigualdades sociais e das opresións económicas/materiais na sociedade capitalista. Por exemplo, segundo a teoría moderna do conflito, entre as traballadoras existe unha distribución desigual de poder, privilexios e acceso aos recursos, así como ás oportunidades, condicionadas por unha combinación de factores como o xénero, a orixe étnica, o nivel educativo, as competencias profesionais, o tipo de ocupación e o acceso aos dereitos sociais ou aos servizos públicos, entre outros.

Nas últimas dúas décadas tamén observamos un aumento das desigualdades entre as asalariadas como consecuencia da evolución dos mercados laborais, que inclúe o aumento dos postos de traballo temporais e precarios, os efectos das migracións internacionais e a caída da sindicación e da influencia sindical (Checchi e Garcia-Penalosa, 2008). Por outra banda, dáse unha polarización dos postos de traballo e das competencias relacionada coa perda das condicións laborais (Franzini e Pianta, 2011: 6). Iso que se define como mobilidade social, sobre todo por medio do papel da educación, tamén sofre as mesmas dinámicas de (re)producción das desigualdades. O sistema educativo actual atopa dificultades importantes para garantir a igualdade de oportunidades de crianzas e adolescentes con diferentes niveis económicos, culturais e sociais (Fundació Bofill, 2021).

Polo tanto, sen adentrármonos máis na lóxica das opresións no capitalismo, ampliamos a mirada para comprender as relacións de dominación baseadas no heteropatriarcado e no racismo desde unha perspectiva interseccional.

Expoñemos como traballar na aula os efectos do modelo capitalista, as opresións e a meritocracia con exercicios prácticos:

⁵ Dado que a maioría das perspectivas teóricas, como a funcionalista (Davis e Moore, 1945) ou a conflitivista (Dahrendorf, 1974; Mills, 2002), empregan o concepto de clase para construír os seus marcos de análise, tamén o mantemos aquí, aínda que sería máis adecuado falar de status social no canto de clase social.

Recursos audiovisuais

Partindo deste marco conceptual e da nosa breve proposta de análise, cremos que pode ser útil suxerir un par de exercicios prácticos para garantir unha mellor comprensión do temario. Recomendamos dous recursos audiovisuais de TV3, ambos de acceso gratuíto. Tendo en conta a duración das clases, suxerimos que o segundo recurso se vexa de forma previa:

- 1) [A reportaxe «Precaris»](#), do programa *30 minuts* (2015)
- 2) O capítulo titulado «[Pobresa](#)», do programa *Tabús* (2021)

A nosa proposta consiste en facer unha breve presentación do exercicio antes de que o alumnado vexa estes programas. É doado facilitarlle un documento de pautas que garantan unha mellor xestión do tempo no debate na aula, como pedir que se identifiquen os diferentes factores de desigualdade social que se relacionan en cada caso e o tipo de vulnerabilidade ou exclusión social que se observa. O alumnado pode percibir aqueles elementos conceptuais e de reflexión-discusión que se poden compartir na aula en relación co marco teórico docente.

En relación co segundo eixe proposto, a dominación heteropatriarcal, xa dixemos que as sociedades capitalistas inclúen as estruturas de dominación e de privilexio das sociedades precapitalistas. Esta afirmación lévanos a pensar directamente na dominación masculina e heterosexual como a relación xerárquica que existiu historicamente con independencia das transformacións sociais e económicas producidas nas sociedades contemporáneas. A dominación masculina (Bourdieu, 2010) e heterosexual é unha consecuencia e, ao tempo, unha construtora do sistema heteropatriarcal, e ten impacto nas dimensións materiais-económicas, culturais, sociais e simbólicas da nosa sociedade.

O sistema heteropatriarcal pódese definir como unha estrutura de explotación das mulleres en favor dos homes (Wittig, [1992] 2006; Davis, 2005; Walby, 1990). Ao igual ca a explotación da forza de traballo —a explotación da vida mesma— das traballadoras en favor da expansión do capital non é froito dun proceso natural, a dominación masculina e a dominación heterosexual tampouco se poden entender como consecuencia de relacións naturais. Ao contrario, as categorías «home» e «muller» e mais

«heterosexual» e «homosexual» son produto das relacións de dominación que existen entre estas categorías, é dicir, son consecuencia dunha relación de opresión previa: é a opresión a que crea o sexo e non ao revés. Así, as clases «home» e «muller» son as que aparecen como categorías de oposición no marco da loita de clases e entre estes sexos (Wittig, [1992] 2006: 17-20). Neste sentido, é interesante a concepción que propón o feminismo radical e queer, que entende o sexo como «unha tecnoloxía de dominación heterosocial que reduce o corpo a unhas zonas eróxenas en función dunha distribución asimétrica do poder entre os xéneros (feminino/masculino) e que fai coincidir certos afectos con determinados órganos, certas sensacións con determinadas reaccións anatómicas» (Preciado, 2002: 22). Da mesma maneira, a división sexual semella estar na «orde das cousas, ata o punto de ser inevitable», dado que os homes e as mulleres a integran nos seus corpos e nos seus hábitos e funcionan como sistemas e esquemas de percepción, de pensamento e de acción (Bourdieu, 2010: 21).

No ámbito do traballo social e no contexto dos réximes de benestar mediterráneos, o traballo dos coidados, por exemplo, estivo historicamente feminizado (Mata, 2005). Sen pretender reducir o traballo social a unha profesión do ámbito dos coidados, cómpre ter en conta que, aínda que se implantaron algunhas políticas de desfamiliarización, a feminización laboral do sector da intervención social é unha realidade que xa se sinalou. Xa sexa no ámbito privado ou no público, as mulleres son principalmente as que traballan para soste a vida. A distribución desigual do prestixio ocupacional no sector fai que as tarefas que sosteñen a vida se avalíen en termos diferenciais dentro do mercado laboral capitalista con menor acceso ao capital simbólico. A incorporación masiva das mulleres ao mercado laboral reforza a materialización da división sexual do traballo e crea diferenzas maioritarias entre as ocupacións, que se distinguen como «masculinas» ou «femininas» (Moreno *et al.*, 2022: 242).

Con todo, tamén cómpre sinalar que, no sistema heteropatriarcal, a explotación do tempo e da enerxía das mulleres, a súa exclusión dos espazos de privilexio e as violencias aleatorias e sistémicas contra elas se

impoñen como neutras e inalterables. Esta orde social que funciona para reproducir a dominación masculina exerce unha violencia simbólica sobre os corpos das mulleres e sobre as masculinidades disidentes como forma de violentar da masculinidade hexemónica. A violencia simbólica é unha forza que se materializa nos corpos por medio de determinados esquemas sociais construtores de hábitos e cuxa efectividade está intimamente ligada coa súa invisibilidade e omnipresencia.

Dado que todas as mulleres e as persoas con sexualidades disidentes viven na orde «económica» capitalista, non debería ser difícil pensar por que temos que entender e explicar desde unha mirada interseccional as opresións que afrontamos. Dito doutra maneira, na aula podemos traballar e abordar a complexidade das vulneracións, violencias e desigualdades que se producen en casos como estes. Desde o punto de vista docente, a función que podemos tomar como referencia é a de axudar a entender e admitir a complexidade das situacións para desenvolver conciencia, sensibilidade e responsabilidade cara ás violencias que se producen; isto é, entender a heterossexualidade como réxime político normativo (Wittig, [1992] 2006). O feito de que a sociedade considere unha persoa como «desviada» ou «fóra da normalidade» ten un impacto en todos os espazos vitais desta persoa de forma naturalizada. Así, a obxectividade e tanxibilidade da violencia homófoba imponse como «normal», polo que cómpre unha transformación da estrutura cultural-valorativa heteronormativa.

A experiencia do terceiro sector

Podemos achegar o alumnado ao traballo de casos e prácticas que levan a cabo as entidades do terceiro sector de Cataluña en relación con esta dimensión. Ademais, a experiencia dalgunha profesional que traballa neste ámbito é un recurso especialmente significativo para acercar a realidade do terceiro sector á aula e permitir o contacto directo coa área de traballo que sexa do noso interese docente. Velaquí algunhas propostas:

- 1) **Ahora Dónde – Le Refuge** é unha entidade fundada para dar apoio á mocidade LGTBI que se enfronta ao rexeitamento e á hostilidade familiar, e que se ve abocada a unha situación de perda do teito baixo o

que vive. Segundo a presidenta da entidade, Gemma Brulles, non hai datos que recollan cal é a incidencia do rexeitamento familiar entre a mocidade LGTBI en Cataluña, pero o impacto económico e social das persoas atendidas demostra unha clara situación de desvantaxe en comparación co resto da poboación cis da mesma franxa de idade. No caso das persoas trans, hai coñecemento das situacións de opresión e discriminación, nas cales se inclúen as dificultades de acceder ao mercado laboral e permanecer nel.

- 2) Segundo o informe do [Observatorio contra a Homofobia](#) (OCH) de Cataluña (2021), houbo un aumento das incidencias rexistradas no espazo laboral por este colectivo⁶ (4,8 % no ano 2019 fronte a 6,3 % en 2021). Tal como apuntan Coll-Planas e Missé (2018), a transfobia ten un impacto maior nos procesos de selección de persoal e nas contornas laborais. A hostilidade deste ámbito condiciona, por exemplo, a decisión das persoas trans con respecto ao seu proceso de transición (Whittle et al., 2007). Dito doutra maneira: se para moitas o traballo é a única vía para conseguir unha vida autosuficiente, calquera opresión e discriminación por LGTBI-fobia no ámbito laboral ten consecuencias na vida social destas persoas.

Unha pauta interesante para traballar os impactos do cruzamento das opresións froito da heteronormatividade e das do modelo de produción capitalista é ofrecer os datos que recollen as entidades e tamén as institucións públicas con respecto á LGTBIQ-fobia. Pódese motivar a competencia crítica e reflexiva do alumnado cunha actividade que consista en elaborar unha análise de dúscentas palabras que identifique as raíces das opre-

⁶ O OCH rexistra as incidencias especificando se afectaron a mulleres ou homes trans. Segundo os resultados, mentres que no 12,3 % das incidencias as vítimas son mulleres, só no 3,4 % son homes trans. O informe destaca que esta diferenza entre o colectivo de homes e mulleres trans pode deberse a diferentes factores. Aínda así, cita a Coll-Planas e Missé (2018) para destacar que as mulleres trans teñen máis dificultades e menos oportunidades laborais. Tamén sofren máis exposición a situacións de acoso e discriminación e máis visibilidade corporal (teñen menos *passing*).

sións que se observan nos casos propostos e, posteriormente, traballar en grupos reducidos para afinar a análise de forma colectiva.

Na terceira dimensión proposta, a do racismo, tanto este como o supremacismo branco ou a dominación racial teñen o mesmo *modus operandi* que o réxime político da heterosexualidade, é dicir, o racismo constrúese por medio da inferiorización das persoas non-brancas. A normalidade ten a «raza» branca como centro de categorización e, desde este imaxinario, o individuo universal constrúese por medio da representación do home branco heterosexual. Se as mulleres son o segundo sexo e as persoas con sexualidades disidentes son as «desviadas» e «anormais», as persoas racializadas, isto é, as non-brancas, atópanse na «zona de non ser» (Fanon, 2010). Para Fanon, os suxeitos da «zona de ser» son os que viven na parte superior da liña que separa os seres que son considerados humanos dos que non. O racismo desenvólvese como a experiencia histórica ligada á expansión colonial europea e á construción do Estado moderno occidental. É desde esta posición como cómpre entender a racialización, igual ca o capitalismo e o patriarcado, como un proceso historicamente específico e variable en función das forzas sociais, económicas e políticas que configuran a súa formación. Podemos entender o racismo como un padrón do poder dinámico coas súas aparencias, *modus operandi* e discursos en constante transformación segundo as finalidades dos sectores que queren seguir deshumanizando o «outro»: o pobo xitano, as persoas afrodescendentes, a poboación de orixe migrante, as persoas musulmás etc. Dependendo das «diferentes historias coloniais das diversas rexións do mundo, a xerarquía de superioridade/inferioridade sobre a liña do que é humano pode construírse con categorías raciais diversas. O racismo pode estar marcado pola cor, a etnia, a lingua, a cultura ou a relixión» (Grosfoguel, 2012: 93). Polo tanto, a racialización tamén é un proceso territorialmente específico que se dá en territorios xestionados con modelos e forzas de goberno concretos. Malia que o racismo, o heterosexismo ou o capitalismo son estruturas de poder universais coa capacidade de deshumanizar, excluír e supeditar o outro, estas «capacidades» exércense en territorios concretos de acordo

con colectivos concretos. Por exemplo, en Europa e nos territorios colonizados por países europeos discutimos o eurocentrismo como proxecto global polarizador e ideolóxico, un proxecto que reforza o imperialismo e as desigualdades sistémicas ao lexitimar un sistema global que espolia os recursos e explota a poboación do sur global (Amin, 1989). No caso dos Estados Unidos de América, o debate relativo ao papel do supremacismo branco como ideoloxía racista está especialmente vivo. Do mesmo modo, nun gran número de países occidentais, a presenza de poboación musulmá fai que a islamofobia se converta no *modus operandi* do racismo, algo que vemos de forma significativa no caso do Estado español ou de Francia. En países nos que a maior parte da súa poboación é musulmá, o racismo diríxese contra as persoas refuxiadas, mesmo musulmás, como pasa na actualidade en Turquía contra a poboación de orixe siria.

Se temos en conta os cruzamentos das diferentes opresións, podemos mostrar a complexidade coa que se superpoñen. Poderíamos exemplificar esta cuestión cos discursos que existen ao redor do veo. Salma Amazian (2020)⁷ sinala que a discriminación por razón da identidade relixiosa crúzase coa racialización das persoas que a sofren. Así, a construción da alteridade toma a forma dun tipo de deshumanización que prexudica en especial as mulleres musulmás. As narrativas islamófobas, por unha banda, presentan as mulleres musulmás que levan *hijab* como pasivas, sen voz nin voto, vítimas, subordinadas e sufridoras constantes da opresión relixiosa ou machista, e, pola outra, expoñen o islam como unha relixión patriarcal, máis ca calquera outra, que nega a propia humanidade da muller. Segundo Amazian, o feito de considerar o veo como un símbolo de opresión é unha trampa para apuntalar toda a narrativa islamófoba que serve para xustifi-

⁷ As opinións de Salma Amazian publicáronse no marco do ciclo de feminismos interseccionais preparado por Júlia Massagué Castells. Amazian foi unha das relatores da formación en liña «Feminismos interseccionais e ferramentas antirracistas para un activismo descentrado» organizada polo Servizo Civil Internacional e a asociación L'Etnogràfica, Antropologia per a la Transformació Social.

car violencias, racismo e exclusión, así como, sobre todo, para lexitimar esa exclusión nalgúns espazos académicos, políticos e de ocio.

Royster (2003) explica dunha maneira moi lúcida algunhas conversas das súas clases na Universidade de Massachusetts. A maior parte do seu alumnado cría que as afroamericanas tiñan menos opcións no mercado laboral fronte ás persoas brancas a causa dunha menor cualificación. En cambio, cando as afroamericanas conseguían un posto, iso explicábase como o resultado desafortunado dun sistema de cotas que reserva prazas para as persoas afroamericanas con independencia das súas cualificacións. Segundo Royster, o seu alumnado, aínda que recoñecía como dato obxectivo que as persoas brancas foran favorecidas sobre as racializadas/ afroamericanas durante catro séculos, non cría que este padrón de poder «producise unha vantaxe inxusta na poboación branca como grupo ou un modelo de exclusión que o Goberno non desarticulara de maneira adecuada» (2003: 5). O seu alumnado mesmo cría que as empresas que buscaban man de obra non-cualificada, sen habilidades de alta especialización, optaban por contratar persoas brancas porque eran as que traballaban máis; víanas como as máis fiables e con menos problemas de actitude.

Vexamos como traballar na aula os impactos do cruzamento das operacións froito do modelo capitalista e da cultura heteropatriarcal e racista mediante exercicios prácticos:

A investigación xornalística

Traballar estas cuestións na aula, aínda que sexa universitaria, non é unha tarefa doada. Se o obxectivo é transmitir e compartir co alumnado un marco conceptual e analítico crítico, iso implica proporcionarlle ferramentas para que poida desenvolver por si mesmo unha perspectiva non-superficial sobre estes fenómenos. Imaxinamos esta proposta como unha forma de mover unha lupa sobre un mapa sen fronteiras visibles entre as dimensións relacionadas co status socioeconómico, a racialización, o sexo/xénero e a orientación/identidade de xénero, entre outros. Así pois, rematamos esta extensa temática compartindo tres referencias: un artigo de investigación xornalística e dous recursos audiovisuais que cremos que poderían ser interesantes

para desenvolver exercicios prácticos que permitan unha mellor transmisión dos elementos traballados no espazo teórico da aula.

- 1) Maya Oppenheim publicou o 8 de xullo de 2023 no xornal *The Independent* diversos casos de acoso sexual aos cales se enfrontan as repartidoras de mercadorías e de comida a domicilio en Londres, a maioría migrantes sen documentación en regra que sofren acoso por parte de clientes e traballadores de restaurantes.⁸ Dado que este é un traballo moi precario —a maioría delas son falsas autónomas que traballan sen contrato laboral e, polo tanto, non reciben un soldo base nin teñen ningún tipo de seguro—, obriga a traballar en horarios moi flexibles e en condicións moi desfavorables. Na actualidade, as fórmulas contractuais dos seus servizos xestionáanse a través de plataformas dixitais que funcionan con sistemas de intelixencia artificial, como Deliveroo, Just Eat e UberEats. O impacto da neoliberalización nas formas de organización do mercado laboral e no traballo son evidentes. Se nos preguntásemos que persoas son as que se ven obrigadas a traballar nestas tarefas, axiña nos decatariamos de que cómpre ter en conta outra dimensión destas situacións. Na maioría dos casos, quen traballa neste sector está en situación de vulnerabilidade. Tal como explica Oppenheim, a maioría das persoas coas que falou eran migrantes, moi ao contrario da percepción do alumnado de Royster. Como explica a xornalista, se entre o conxunto de repartidoras/es tamén hai mulleres ou mulleres migrantes, a complexidade da situación de vulnerabilidade aumenta: as condicións laborais, administrativas e de xénero teñen unha influencia directa na configuración das formas de opresión múltiple. Tamén en termos racistas: «É tanto por ser muller como por ser migrante, que recoñecen polo teu acento, e poden ser abusivos contigo. É moi agresivo. Séntese como un caso de xenofobia, por ser migrante e por traballar no país». Fronte ao cruzamento de todas estas opresións que multiplican as formas de violencia, presentar unha denuncia significaría a perda directa do posto de traballo e a visibilización da súa situación administrativa irregular.

Este tipo de dinámicas de opresións múltiples e privilexios son recoñecibles en numerosos casos que ocupan o traballo social. Na aula universitaria

⁸ Pódese acceder ao artigo de Maya Oppenheim publicado o 8 de xullo en *The Independent* a través desta [ligazón](#).

de Traballo Social pódense xerar múltiples ocasións para estudar co alumnado a «natureza» das opresións e as súas formas de construción e reprodución diaria, tamén por parte das institucións de intervención social e dos seus axentes. Se Wittig ([1992] 2006: 17-20) falaba da «orde das cousas, ata o punto de ser inevitable», convén que tratemos o racismo, o clasismo e o capacitismo coa mesma mirada, e cómpre non esquecer tampouco a dimensión territorial.

- 2) [Las mejores intenciones | Soy Cámara](#). Desde a era colonial, a nosa relación co que é exótico e distante foi evolucionando, pero seguimos mantendo perspectivas e prexuízos que distorcen toda relación de igual a igual. Desde o turismo á acción humanitaria (ou a intervención social), debemos facer un exercicio de revisión das nosas prácticas. Guión e realización: Andrés Hispano. Montaxe: Toni Curcó. Produción: Víctor Diago.
- 3) «[Fàtima i “Coconut”](#)». Este capítulo do programa parte da novela Coconut (Sembra Llibres), de Kopano Matlwa. Coconut entrelaza as vidas de Ofilwe e Fikile, dúas mozas de Xohanesburgo que evidencian o peso dos prexuízos raciais, a presión estética, o autoodio e as violencias de xénero sobre as mozas negras da era postapartheid. Unha historia necesaria sobre mozas que buscan a súa identidade no medio do contexto de racismo, clasismo e machismo do mundo no que vivimos. Fàtima Camara é a lectora que se adentra na novela e que nos descobre personaxes paralelas situadas no municipio de Balaguer.

Estudo de casos con perspectiva de xénero e enfoque interseccional

A partir do informe [Perspectiva de género e interseccionalidad en la intervención social. Impacto de la socialización de género en los procesos de exclusión social graves](#) (Bizitegi, 2022), propónse o uso dos casos reais dese informe para traballar na aula e que poden ser relevantes para reflexionar de modo interseccional sobre o impacto do xénero nos procesos de exclusión social. Esta actividade non só é interesante para as persoas profesionais da intervención social, senón tamén para o alumnado de Traballo Social, por permitir trasladar ao espazo práctico os coñecementos teóricos propostos nesta guía.

4.2.3.2. Feminización e racialización da pobreza

Este tema pode abordarse en relación cos factores económicos e a loita contra a pobreza, que é un dos contidos principais da materia que tomamos como referencia. A pobreza é un fenómeno amplamente analizado no ámbito catalán, estatal e internacional, tanto cualitativa como cuantitativamente. Iso facilítanos moitas ferramentas conceptuais, demoscópicas e de medición da pobreza para elaborar leccións cunha maior solidez analítica. Ademais, a perspectiva de xénero xa se introduciu con forza na análise da pobreza, así como tamén nos discursos das organizacións internacionais. Malia que a feminización da pobreza é un fenómeno global presente nas nosas sociedades, as traballadoras sociais son un dos axentes que mellor coñecen a forma específica na que se manifesta este fenómeno. Como sinala a decana do Colexio de Traballo Social de Cataluña, Conchita Peña, o colectivo das traballadoras sociais fai máis ca medir a pobreza: a súa tarefa é «poder intervir para facer un diagnóstico sobre o que lles pasa ás familias e facerlles un plan de traballo para que saian adiante».⁹

No ámbito do traballo social, o concepto de pobreza fai referencia á «negación das oportunidades e das opcións máis fundamentais para a vida humana. A oportunidade de levar unha vida longa, saudable e creativa, e de gozar dun nivel de vida digno, de liberdade, de dignidade, de autoestima e do respecto dos demais» (Fukuda-Parr, 1999: 100). Malia que a pobreza xa se traballou amplamente desde diversos enfoques, un fenómeno desta complexidade esixe, así mesmo, unha definición con perspectiva de xénero, tamén na construción dos seus indicadores sociais. Nos anos setenta, o indicador principal que se utilizaba estaba relacionado co acceso aos recursos materiais. Nos oitenta e noventa incorporáronse outros indicadores relativos a dimensións non estritamente materiais e abriuse a concepción da exclusión social como un fenómeno diferente á

⁹ Recollemos esta idea, xunto con outras ás cales nos referiremos máis adiante, dunha [entrevista](#) feita pola xornalista Marta Rodríguez Carrera a Conchita Peña publicada no xornal Ara o 2 de novembro de 2022.

pobreza (Belzunegui et al., 2022). Para abarcar correctamente a complexidade da análise dos procesos de empobrecemento en relación coas formas de exclusión social, incorpórase a perspectiva de xénero (Fresnillo, 2004). Esta perspectiva foi —e segue a ser— imprescindible para analizar a multidimensionalidade da pobreza como un problema social no cal hai que intervir e que se debe previr, en primeiro lugar, porque as mulleres son o grupo máis vulnerable en canto ao acceso aos recursos e ás oportunidades económicas en condicións de igualdade; en segundo lugar, porque a proporción de mulleres empobrecidas segue aumentando en comparación coa dos homes e, por último, porque cada vez hai máis mulleres en fogares monomarentais. Tendo presente que na avaliación da pobreza dun territorio cómpre incorporar indicadores nas dimensións de saúde —por exemplo a saúde mental (Miranda, 2017, 2018)—, educación e calidade de vida das mulleres, a feminización da pobreza non se pode reducir a unha observación descritiva da existencia de máis mulleres con dificultade para acceder aos recursos económicos.

Segundo o marco que nos proporciona a economista feminista Amaia Pérez-Orozco (2006, 2014), o sistema capitalista e patriarcal prioriza a maximización da acumulación e expansión do capital, o que fai que diminúa a responsabilidade social na sostibilidade da vida. Así, esta queda, en primeiro lugar, privatizada e transferida ao espazo doméstico e, polo tanto, aos fogares e recursos dispoñibles. En segundo lugar, fica invisibilizada porque, como consecuencia de diversos mecanismos, as esferas nas que se asume a responsabilidade social na sostibilidade da vida desaparecen do debate político e colectivo, polo que se invisibiliza a súa conflitividade. Por último, queda feminizada en condicións de precariedade e explotación nun dobre sentido: simbólico, porque soste a vida está asociado á feminidade e desvalorizado nun sistema de pensamento androcéntrico; e material, porque a maior parte dos traballos que sosteñen a vida os fan as mulleres en condicións de precariedade e explotación.

Para centrarnos na pobreza ou exclusión social¹⁰ e nos seus indicadores con perspectiva de xénero, compartimos o marco da crítica económica feminista adoptado por Belzunegui (2022: 24-25). Cómpre facer un apuntamento importante: a miúdo as estatísticas oficiais poden presentar limitacións en canto aos datos desagregados por xénero ou diversidade sexual. Malia todo, informes como o de CCOO recollen información relevante no contexto catalán (2016: 33):

- A pobreza é un fenómeno multidimensional. Non só está determinada polos recursos dispoñibles, senón sobre todo pola capacidade das persoas para xestionalos. Cómpre ter en conta o grao do control dos recursos, non só o acceso. Os límites que indican se unha persoa é ou non é pobre non veñen determinados pola cantidade de diñeiro que ten á súa disposición, senón por se eses recursos e a capacidade de obtelos ou xestionalos son abondos para acadar unha vida digna.
- O feito de incorporar o criterio do control sobre os recursos materiais tamén implica unha posición analítica no que respecta ás desigualdades no seo da unidade de convivencia. Pode prever os riscos que supón a falta de —ou a reducida— autonomía económica das mulleres, como o risco de afrontar e soportar a violencia machista.
- Dado que a pobreza é un fenómeno multidimensional, tamén hai que prestar atención ás dimensións vinculadas cos coidados, con independencia de se os proporciona o mercado, o Estado ou a familia. Cómpre recadar datos a respecto da sobrecarga de traballo non-remunerado, tanto no relativo aos coidados como á repro-

¹⁰ A Comisión Europea (2004) define a exclusión social como un proceso no que determinados individuos están separados da sociedade e non poden participar nela de maneira plena debido á súa pobreza ou á falta de competencias básicas e de oportunidades de aprendizaxe ao longo da vida, ou como resultado dunha discriminación. Iso distánciao do traballo, das oportunidades educativas e da participación en redes sociais e comunitarias.

ducción (o traballo doméstico), que asumen as mulleres, así como a respecto do acceso efectivo aos servizos públicos (que parte das tarefas de coidados e reprodución cobre a Administración pública e cal asumen fundamentalmente as mulleres).

- Cómpre ter en conta a diversidade de experiencias e evitar un nesgo masculino na detección das necesidades e das formas para satisfacelas.

Neste enfoque da pobreza é necesario incorporar a crecente racialización nas formas de traballo para a sostibilidade da vida, sobre todo nas súas dinámicas como traballo remunerado. No entanto, en primeiro lugar cómpre ver que a racialización da pobreza se traballou sobre todo como un fenómeno urbano. Os estudos existentes, especialmente no ámbito da xeografía humana e da socioloxía urbana, parten do argumento de que hai unha concentración da pobreza ao redor das áreas industriais. No caso dos Estados Unidos, un dos aspectos da segregación urbana colle forma a través do cruzamento da concentración da poboación racializada pobre nos traballos non-cualificados na industria (Ard e Smiley, 2022; Baldwin e Crane, 2020). Se falamos da aparición deste fenómeno no noso contexto territorial, cando falamos da «racialización da pobreza con perspectiva de xénero», en realidade estamos a referirnos á interseccionalidade entre eixes de opresión baseados nas diferenzas etnia/raza, status socioeconómico e sexo/xénero. Por exemplo, no caso do Estado español, a situación do pobo xitano poderíase explicar con esta noción.¹¹ Segundo un estudo da Fundación Secretariado Gitano (2018), antes da pandemia, nove de

¹¹ De feito, nos [resultados publicados](#) recentemente polo proxecto de investigación Chachipen (2023) emprégase esta noción para definir algunhas situacións que provoca o antixitanismo en países como Alemaña, Suecia, Romanía e o Estado español. O proxecto Chachipen céntrase na persecución institucional do pobo xitano en Europa e na análise das ferramentas baseadas na xustiza transnacional para abordar as consecuencias da histórica e sistémica violación dos dereitos humanos das comunidades xitanas.

cada dez crianzas xitanas que vivían no Estado español estaban en risco de pobreza, case o triplo ca a media do conxunto de menores. Segundo o estudo, no total da poboación xitana, os datos non son moito mellores: o 85,9 % atópase en risco de pobreza, case o cuádruplo ca a poboación xeral (22,9 %). Se nos centramos na situación do pobo xitano con perspectiva interseccional, veremos que as mulleres e as crianzas son os colectivos aínda máis vulnerables. O mesmo informe pon de manifesto unha serie de datos moi indicativos:

- Os homes xitanos teñen unha taxa de ocupación do 44 % — próxima á media nacional—, mentres que as mulleres teñen unha taxa de ocupación do 17 %, moi inferior á media das mulleres para a poboación xeral, do 44 %.
- A baixa participación laboral das mulleres está intimamente relacionada co traballo doméstico e os coidados familiares, que as mulleres xitanas parecen asumir en exclusiva. De feito, no ano 2018, o 98 % das persoas xitanas que indicaron que se dedicaban principalmente ao traballo doméstico eran mulleres. Esta porcentaxe era do 99 % en 2005 e do 97 % en 2011. Polo tanto, nos tres lustros que transcorreran desde o primeiro informe sobre ocupación e poboación xitana, os datos permiten confirmar que non se produciu ningún cambio significativo na distribución do traballo no fogar entre mulleres e homes.
- Na poboación xitana, o 14 % das mulleres e o 6 % dos homes son analfabetos, mentres que, no total estatal, a incidencia do analfabetismo é practicamente inexistente, tanto entre homes como entre mulleres. Aínda así, os niveis de analfabetismo diminúen notablemente na poboación máis nova, sobre todo entre os homes. Así mesmo, tamén se observa unha fenda de xénero entre a poboación xitana, xa que o 19 % dos homes rematan niveis educativos obrigatorios, fronte ao 15,5 % das mulleres.
- Ademais, se comparamos os niveis educativos acadados pola poboación xitana en 2018 cos datos extraídos dos informes de

2011 e 2005, apréciase unha evolución moi positiva determinada fundamentalmente por un impulso educativo moi notable entre os homes, pero menor nas mulleres.

Outra cuestión relacionada coa feminización da pobreza á cal cómpre prestar atención está vinculada coa noción da crise dos coidados ou crise da reprodución social. Como mencionamos antes, unha das principais achegas da economía feminista consiste en visibilizar as profundas limitacións de concibir a esfera económica mal denominada *produtiva* como se fose independente doutros ámbitos, como a familia, e os traballos que se fan neles. Esta separación entre o que é produtivo e o que é reprodutivo é froito de ignorar a existencia de vínculos profundos e dialécticos entre a economía de mercado e o coidado das persoas e a reprodución da vida (Ezquerro, 2011). Á parte da crítica desta visión —tamén froito da separación intencionada entre o espazo público e o privado como unha das estratexias do androcentrismo—, os feminismos puxeron enriba da mesa unha análise moi suxestiva sobre a crise no espazo denominado *reprodutivo*. Por unha banda, como explica Cristina Carrasco Bengoa (2013: 46), «o avellentamento demográfico, conxuntamente coa participación laboral das mulleres, é cada vez maior e levou a unha situación crítica, pois a oferta laboral das mulleres non era infinita, como parecía que se presupoñía». Por outra banda, ante esta crise, os feminismos postulan que os coidados deben ser unha responsabilidade pública e que se debe artellar un dereito aos coidados (Pérez-Orozco, 2010). En relación coa crise dos coidados, sobre a que se comezou a falar con máis recorrencia durante e despois da pandemia da covid-19, hai dous aspectos que son especialmente importantes para traballar a feminización e a racialización da pobreza. En primeiro lugar, son as mulleres as que seguen levando a cabo os traballos de coidados, pero con «grandes diferenzas, tanto no relativo ao tempo de dedicación como no que respecta ás condicións de realización, segundo determinadas características como a clase social, a etnia, a raza etc.» (Carrasco Bengoa, 2013: 47). En segundo lugar, no contexto de globalización, existe un forte impacto na xestión dos coidados que internacionaliza o sector e que constitúe as

denominadas *cadeas globais de coidados*. Citamos dúas ideas relevantes de Pérez-Orozco (2010):

- A migración transforma as formas de coidar, os recursos dispoñibles para facelo e a forma de xestionar e entender a familia e a maternidade/paternidade, así como o propio concepto de que é coidar (ben). Cada vez é maior o protagonismo de axentes supranacionais na provisión de coidados (empresas multinacionais, cooperación internacional, organismos multilaterais) e a deslocalización do sector.
- Os impactos ambivalentes ou contraditorios dos efectos das cadeas globais de coidados no desenvolvemento débense avaliar, en primeiro lugar, nos fogares ocupadores en destino: non é unha solución, pero si a resposta a necesidades que non admiten ningún tipo de dilación—; en segundo lugar, nos fogares transnacionais, con resultados contraditorios entre as diferentes esferas que garanten a reprodución material e emocional; e, en terceiro lugar, nos fogares migrantes, con graves vulneracións do dereito aos coidados.

Vexamos como traballar o tema da feminización da pobreza a través de indicadores e datos para aumentar a conciencia crítica do alumnado e promover o debate na aula universitaria:

Xeografías da pobreza

- As tendencias demográficas e a distribución da poboación por franxas de idade ten unha gran relevancia para identificar os perfís de mulleres con condicións de vida máis precarias. Dado que o nivel de ingresos medios varía moito segundo os grupos de idade, unha parte relevante das mulleres de máis de 65 anos adoitan ter recursos propios moi limitados. A lonxevidade das mulleres é outro factor que cómpre ter en conta para anticipar situacións de precariedade máis numerosas e máis estendidas no tempo.
- Os datos demográficos tamén permiten facer estimacións relacionadas coa infancia e, de maneira complementaria, coas formas

de reprodución dos coidados. Por outra banda, a falta de remuneración das tarefas de coidados é unha das fontes da pobreza das mulleres, ao tempo que é unha fonte de riqueza para os países. Calquera traballo non-remunerado que garanta a reprodución das sociedades contribúe ao produto interior bruto destas sociedades. Cómpre analizar esta realidade en clave de causa (explotación do traballo das mulleres) e efecto (enriquecemento dos estados). Tamén convén recordar que no conxunto do Estado español existe unha fenda de xénero moi ampla no caso das pensións. Segundo os datos do Ministerio de Inclusión e Seguridade Social, a fenda é do 33,8 % (2020), é dicir, as xubiladas cobran, de media, 455 euros mensuais menos ca os homes xubilados.

- Tendo en conta a racialización da pobreza, tamén compre estudar os datos relativos á poboación estranxeira en termos de xénero, incluída a información sobre as nacionalidades máis representadas en cada caso. Xa se indicou que a poboación de orixe migrante está particularmente exposta a situacións de precariedade, pobreza e exclusión social nas cales as mulleres adoitan sufrir unha discriminación múltiple. En relación con este perfil, tamén é relevante e necesario recoller e estudar datos do padrón municipal, xa que é a única fonte que nos facilita información sobre o número de persoas que solicitan empadroarse co pasaporte. Esta información é útil porque a falta de regularización da situación administrativa condiciona, na gran maioría dos casos, a quen sofre risco de pobreza.
- A estatística da renda persoal e familiar. A renda media neta é a suma dos ingresos monetarios e non-monetarios que percibe un fogar ao longo dun ano. En 2022, a renda media por unidade de consumo antes de todas as transferencias sociais foi de 14 692 € anuais, 14 884 € para os homes e 14 508 € para as mulleres. Polo tanto, a diferenza é de 376 € máis para os homes. Esta estatística permítenos ter unha primeira fotografía da situación diferenciada

de mulleres e homes, aínda que os datos teñen importantes limitacións, como o feito de non contar coa información das persoas que se atopan por baixo dos límites de declaración ou das persoas que poden non estar percibindo rendas. Por outra banda, tamén cumpriría estudar os datos relativos á renda individual, xa que os datos citados son da renda por unidade de consumo e non nos proporcionan información sobre a situación de homes e de mulleres que pertencen á mesma unidade de consumo. Tamén é necesaria a evolución da renda persoal media por tipo de renda.

- Os datos sobre a distribución temporal das actividades diarias nun día medio, por ámbitos territoriais, tamén son unha fonte moi interesante para demostrarlle ao alumnado a multidimensionalidade da pobreza, porque recordemos que a pobreza tamén é a negación de levar unha vida saudable e creativa, e de gozar dun nivel de vida digno, de liberdade, de dignidade, de autoestima e do respecto dos demais.
- Por outra banda, todos os datos relativos á actividade económica permiten aplicar a perspectiva de xénero: desemprego, evolución da poboación ocupada dun país/territorio concreto, distribución de tipos de contrato entre mulleres e homes, motivacións ou dinámicas de traballo a tempo parcial ou concentración do traballo nos homes ou nas mulleres segundo o sector (feminización laboral e relacionada coa feminización da pobreza), entre outros. Convén recordar que a segregación horizontal fai referencia ao feito de que, nos postos de traballo que adoitan considerarse femininos, os soldos son máis baixos. En cambio, a segregación vertical fai referencia ao coñecido teito de cristal.
- Os datos relativos ao risco de estar nunha situación de vulnerabilidade, como a porcentaxe de poboación (por sexo) que experimenta dificultades para chegar a fin de mes ou o número e as características das solicitudes de persoas (por sexo) que demandan apoio nos servizos sociais, entre outros.

4.3. Avaliación

A avaliación de materias deseñadas e impartidas con perspectiva de xénero, xa sexa no Grao en Traballo Social ou xa sexa noutros graos de ciencias sociais, deberíase formular como avaliación continua. Esta modalidade avaliativa permite incorporar a pedagogía feminista con máis facilidade a través da obrigatoriedade de asistencia continuada do alumnado ás sesións. Isto ofrécelle ao profesorado máis oportunidades de observar o alumnado e de interactuar de forma frecuente. A asiduidade das interaccións e da asistencia á aula é fundamental para traballar crenzas, prexuízos e estereotipos do alumnado e o contexto social no que desenvolvemos a acción do traballo social. En segundo lugar, á parte do obxectivo de incorporar de maneira transversal a perspectiva de xénero nas materias, a avaliación continua permite captar mellor a atención do alumnado e posibilita que a docente poida avaliar o propio proceso de aprendizaxe: o punto de partida e o punto ao cal chega o alumnado. Por outra banda, cómpre ter presente que a formación académica está considerada como un dos ámbitos de socialización e espazo de construción da identidade profesional (Wortham, 2005, citada en Zubieta, 2021: 8). Na mesma liña que Zubieta, se a formación universitaria é un dos espazos nos que se activa a configuración identitaria, considérase que impartir as nosas materias coa finalidade de proporcionar ferramentas para o pensamento crítico e de dotar o alumnado de sensibilización ao redor das opresións e da estrutura de poderes e privilexios significa preparalo mellor para «facer fronte aos desafíos do seu exercicio profesional e un recoñecemento persoal e social adecuado» (p. 8).

Así mesmo, os criterios de avaliación son igual de importantes ca as actividades que se poden deseñar. Con respecto á selección dos criterios de avaliación, a nosa suxestión é deixarlle claro ao alumnado que eses criterios están intimamente ligados á protección dos dereitos humanos, á xustiza social e, en termos interseccionais, ao recoñecemento feminista das cuestións de xénero, antirracismo e antipacitismo.

A avaliación tense que explicar como unha forma do proceso de aprendizaxe en si mesma. En materias nas que a perspectiva de xénero é transversal, o primeiro fin da avaliación é superar o pensamento androcéntrico na análise social e incorporar o pensamento crítico en relación con calquera forma de esencialización das diferenzas (raciais, étnicas, culturais, de status social etc.). Xa que logo, non empregar linguaxe sexista, racista e capacitista convértese nun criterio principal de avaliación. Alén deste criterio xenérico elemental, cómpre distinguir entre as actividades que permiten avaliar a adquisición de contidos teóricos e as que permiten avaliar a adquisición das competencias prácticas.

As actividades para avaliar a adquisición de contidos teóricos poderían ter dúas modalidades non-excluíntes e, polo tanto, complementarias: mediante exames (parciais/final) ou un traballo de investigación individual para presentar ao final do curso. Se se quere optar pola modalidade de exames, a perspectiva de xénero débese ter en conta ao preparar a proba. A dimensión interseccional debe aparecer tanto nas preguntas como nas respostas requiridas. Dado que nesta guía situamos a perspectiva interseccional como transversal para poder abordar a complexidade do contido —que non deixa de ser froito da mesma complexidade das situacións que interpelan a profesión do traballo social—, tamén suxerimos introducir esta perspectiva na avaliación, por exemplo, en forma de casos de diagnóstico e propostas de intervención que teñan en conta esta mirada multidimensional. Na modalidade do traballo individual, o profesorado pode definir entre cinco e seis temas cuxa análise deba incorporar como mínimo tres dimensións/eixes de opresión e privilexio, dos cales un debe ser obrigatoriamente o sexo/xénero. Cando falamos de definición de temas referímonos a facilitarlle ao alumnado unha descrición clara e completa dunha situación concreta ou unha reflexión analítica sobre unha situación máis macro, destacando a interacción de diferentes aspectos nos cales queremos que centren a súa atención. O obxectivo do traballo é promover unha reflexión crítica ou desenvolver unha contribución máis práctica sobre un ámbito do traballo social e no seo das materias do grao.

Tamén recomendamos que esta descrición inclúa os seguintes elementos:

- Bibliografía recomendada para facilitar que o alumnado sitúe correctamente a perspectiva de xénero. Tamén é conveniente determinar un número mínimo e máximo de referencias bibliográficas.
- Extensión mínima e máxima do traballo.
- Partes imprescindibles do traballo e extensión mínima e máxima de cada parte, para garantir un tratamento equilibrado.

Os criterios de avaliación da modalidade do traballo individual poderían ser os seguintes:

- Validez dos contidos e dos conceptos empregados.
- Orixinalidade, argumentación clara e capacidade de innovación da resposta.
- Uso de referencias e materiais das sesións que conforman a materia, os que suxire a docente e os adicionais.
- Equilibrio de xénero nas referencias consultadas.
- Capacidade de análise e reflexión crítica.
- Aspectos formais básicos (ortografía, gramática, linguaxe etc.).

As actividades para avaliar a adquisición de competencias prácticas pódense desenvolver mediante a proposta de catro ou seis microexercicios obrigatorios (individuais ou grupais), seguindo as indicacións da profesora en cada un. É recomendable programar e compartir o calendario dos exercicios co alumnado ao inicio da materia. Estes levaranse a cabo na aula e basearanse no temario da materia e na lectura ou o debate de materiais complementarios que axuden o alumnado a tomar unha perspectiva reflexiva e aplicada no ámbito do traballo social. A participación activa e o debate na aula e nos traballos deben garantir a voz e a participación equilibrada por razón de xénero e débense avaliar en termos de participación. A intervención do profesorado é especialmente importante neste sentido para capacitar o conxunto do alumnado. A participación activa na aula supón manter unha actitude activa e asertiva de respecto cara ao

alumnado e ao profesorado, e unha atención activa á docencia, así como achegar ideas e dúbidas na aula, e fomentar o diálogo e o debate consonte as pedagogías feministas propostas nesta mesma guía.

4.4. Modalidades organizativas das dinámicas docentes

Con respecto ás modalidades organizativas, primeiro cómpre recordar que optamos pola presencialidade; xa que logo, a asistencia do alumnado ao conxunto das sesións é fundamental. O profesorado é responsable de crear un espazo seguro para que o alumnado poida comunicar con liberdade e confianza todas as súas dúbidas e ideas sabendo que non será xulgado. Esta pauta pode parecer obvia para a comunidade académica, pero ás veces prodúcense certas confusións entre a necesidade de falar de maneira politicamente correcta e interiorizar a perspectiva de xénero e antirracista no pensamento propio. A preocupación que pode sentir o alumnado ante a posibilidade de equivocarse é o primeiro obstáculo que atopa a docente para comezar a desmontar mediante a pedagogía crítica os pensamentos acrícticos instaurados.

En relación coa necesidade de crear un espazo seguro, tamén é fundamental evitar que os alumnos ocupen todo o espazo-tempo de debate, malia ser o de Traballo Social un grao moi feminizado. No entanto, para evitar caer no binarismo, pensemos que é esencial facerlle entender ao alumnado que todas as voces importan por igual. Nun sentido máis práctico, suxerimos que as sesións expositivas de contido teórico se programen para proporcionar os marcos fundamentais para a reflexión compartida, así como para, desde perspectivas interdisciplinarias e cunha mirada interseccional, procurar os diferentes fenómenos, impactos e dinámicas sociais que deles derivan. Este tipo de exposición teórica pódese configurar como clase maxistral, pero tamén pode incorporar o uso de contidos audiovisuais, casos e artigos de prensa de actualidade relacionados coa materia que sexan suxestivos para impulsar pequenos debates conducidos. Nas sesións centradas en mellorar as competencias prácticas, segundo o material seleccionado pola docente, a modalidade organizativa debe impulsar o

traballo en grupo e a participación no debate por parte do alumnado. As titorías individuais ou en grupo son moi positivas para desenvolver ferramentas de reflexión co fin de mellorar o uso e manexo da análise social con perspectiva de xénero no exercicio do razoamento escrito e oral, así como a adquisición das habilidades de acceso, selección e análise crítica da información.

4.5. Aspectos metodolóxicos e pedagóxicos

Por último, no que respecta ás pautas metodolóxicas e pedagóxicas, suxerimos organizar os contidos ao redor de situacións con diferentes graos de complexidade e de desafíos ou elementos que completar para garantir a implicación do alumnado no proceso de aprendizaxe. En relación coa metodoloxía e a propia avaliación, é necesario que a docente seleccione preguntas, cuestións e aspectos de valor docente tendo en conta os roles e as desigualdades de xénero dentro e fóra da aula.

Algunhas cuestións que poden guiar os recursos metodolóxicos e pedagóxicos das docentes do Grao en Traballo Social e as que lle formulen ao seu alumnado teñen un valor autorreflexivo. Tomamos como referencia algunhas cuestións abertas do Instituto Catalán de Avaliación de Políticas Públicas (Ivàlua) sobre perspectiva de xénero nas políticas públicas, adaptadas á aula e ao traballo social (De Quintana, 2021):

- Coñécense as desigualdades de xénero no ámbito considerado?
- Incorporouse a consideración da división sexual do traballo na análise da problemática? Tívoise en conta a perspectiva interseccional?
- A poboación que sofre a problemática que se quere abordar descríbese mediante datos desagregados por sexo?
- Os obxectivos formulados contribúen a mellorar a igualdade de xénero?
- Propóñense intervencións ou ideas pensadas en concreto para reducir as desigualdades entre mulleres e homes?

- Cando deseñamos a planificación de actividades dentro do traballo social, estamos tendo en conta as diferenzas de acceso e tempo entre mulleres e homes?
- No traballo social estamos favorecendo un sistema de seguimento da aplicación do programa que segregue os datos por sexo?
- Desenvolvéronse accións específicas en materia de igualdade de xénero no noso ámbito?
- Preguntámonos se o nivel de uso dos programas e das accións propostas polo traballo social será igual entre mulleres e homes? E entre os diferentes perfís (sobre todo mulleres e persoas LGTBIQ)?
- Quen se beneficia directamente das accións e intervencións que recomendamos?
- Explicamos como avaliar o impacto en función do xénero?
- O traballo social consegue unha redución das desigualdades de xénero no ámbito considerado como consecuencia do programa ou da política que estamos estudando?
- Transformáronse os imaxinarios das profesionais con respecto ás desigualdades de xénero? Pola contra, que accións ou intervencións profesionais poden reforzar as desigualdades?

Tamén, como pauta pedagóxica compartida, suxerimos a exposición de realidades e problemáticas locais, nacionais e internacionais que poidan ter semellanzas entre elas para que o alumnado amplíe a súa mirada e considere que unha mirada interseccional podería ser útil na análise crítica de diferentes situacións e contextos. Desde a perspectiva de xénero é fundamental crear un ambiente respectuoso ao tempo que estimulante para a reflexión colectiva. Convén desfacer os vínculos entre a agresividade, a falta de respecto e a estimulación falsamente creada do universo androcéntrico. Por outra banda, e na mesma liña que a pauta anterior, é imprescindible prestar atención e universalizar ferramentas e recursos da aula para incorporar a diversidade do alumnado en canto á diversidade

funcional, cognitiva, sensorial etc.¹² Os modelos de aprendizaxe baseada en proxectos, a proposta de exemplos, exercicios e prácticas que evidencien as desigualdades de xénero, o uso da aula como laboratorio social mediante simulacións, análise de casos, técnicas de *role-playing* etc., favorecen a metodoloxía que fomos presentando ao longo desta guía e incorporan o valor da experiencia propia do profesorado e do alumnado.¹³

¹² Véxase, por exemplo, o material docente [Universal measures for inclusive education](#).

¹³ Máis recursos na Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019) e en Donoso (2018).

•• 05. Ensinar a facer investigación sensible ao xénero

Ás veces, a tendencia a ver o traballo social como un ámbito profesionalizante máis ca de investigación dificulta as posibilidades de que as profesionais abran espazos de traballo no ámbito da investigación académica. Esta observación compartida no sector supón o perigo de limitar o alumnado deste grao con vocación pola investigación e tamén pode provocar a invisibilización de traballos de investigación de moita calidade e, sen dúbida, necesarios para a sociedade. Para combater este hándicap e cumprir ademais coa vontade de compartir unha serie de ferramentas que poden ser útiles para facer investigación sensible ao xénero no ámbito do traballo social, neste apartado, en primeiro lugar, expoñemos de forma breve o marco conceptual do cal partimos e, a continuación, suxerimos unha serie de prácticas á disposición das nosas compañeiras. A nosa proposta non quere limitarse á incorporación da perspectiva de xénero nos traballos de fin de grao (TFG) e nos traballos de fin de máster (TFM); cremos que podería ser útil para todos os traballos de investigación que se lle poden pedir ao alumnado ao longo da carreira. Esta proposta tampouco pretende limitarse a cuestións relativas á parte empírica dos traballos, como a metodoloxía, a selección do universo e das informantes etc., senón que abarca todas as fases dun traballo de investigación: formulación de preguntas e obxectivos de investigación, escolla da temática, construción do marco teórico, aspectos metodolóxicos, análise dos datos recollidos e presentación do traballo.

5.1. Investigación feminista

Unha das preguntas principais que formularon as investigadoras feministas refírese á existencia dunha metodoloxía verdadeiramente acorde co feminismo. A pregunta era e segue sendo acertada e necesaria no contexto do androcentrismo estrutural e profundo das ciencias. Xa se suxe-

riu a consecuente ausencia da realidade das mulleres investigadoras na academia como espazo principal da creación do coñecemento das nosas sociedades. Xa que logo, a pregunta sobre a posibilidade de facer investigación con perspectiva feminista parte dunha vontade similar á que teñen as colaboradoras da iniciativa #OnSónLesDones (#OndeEstánAsMulleres) para denunciar de modo sistemático a discriminación das mulleres entre as persoas que opinan nos medios de comunicación de Cataluña. Con todo, sabemos que a historia da ciencia está construída sobre a base dunhas premissas masculinizadas. Fox Keller (1989) explicaba moi ben no seu libro os múltiples nesgos sexistas da investigación científica; polo tanto, trátase dun desafío cun longo percorrido histórico.

As feministas investigadoras, ao comezar a reflexionar a partir desta pregunta, aclararon primeiro a confusión entre os termos *técnica*, *método* e *metodoloxía* para combater o androcentrismo disfrazado de positivismo no ámbito das ciencias sociais. Cando as feministas se preguntaban «hai unha metodoloxía feminista?», non se referían á existencia dun enfoque e unha organización concreta do traballo empírico, comezando coa selección das técnicas de investigación, senón que falaban —falamos— de incorporar de maneira transversal e constante a perspectiva feminista en todos os momentos da investigación. Como destacaba Harding (1987), neste debate cómpre non mesturar nin confundir os problemas de método, metodoloxía e epistemoloxía relativos á investigación. A investigadora sostíña que non existe un método ou técnica distintiva de investigación feminista, pero si a investigación feminista.¹⁴ As técnicas de investigación empregadas polas investigadoras feministas non presentan unha coherencia entre si para cualificalas como «novos métodos feministas», pero, como di ela, é indu-

¹⁴ Segundo Harding (1987), un método de investigación é unha técnica para solicitar información ou unha forma de proceder para solicitala; a metodoloxía é unha teoría sobre os procedementos que segue ou debería seguir a investigación e unha maneira de analízalos, e a epistemoloxía é unha teoría do coñecemento que responde á pregunta de quen pode ser suxeito de coñecemento (poden selo as mulleres?).

bidable que as novas metodoloxías e epistemoloxías que constrúen esixen usos renovados das técnicas convencionais de investigación. Polo tanto, co exposto por Harding, o marco do debate cambia, e este cambio aproxímanos máis á reflexión sobre como incorporar a perspectiva feminista á investigación.

De acordo con Harding (1987), xa dixemos que as epistemoloxías tradicionais exclúen de forma sistemática, con ou sen intención, a posibilidade de que as mulleres sexan suxeitos ou axentes de coñecemento. Por iso, as feministas propoñen aproximacións teóricas e epistemolóxicas que sitúen as mulleres como suxeitos de coñecemento. Esa si que é unha forma de incluír a mirada das mulleres na produción do coñecemento. Porén, como sinala Haraway (1995) no seu coñecido traballo *Situated Knowledge*, cómpre manterse vixiantes para non caer no erro de atribuírlles un espazo epistémico privilexiado ás mulleres imaxinándoas como seres que terían unha perspectiva máis «honesta» e menos hexemónica sobre a realidade debido á súa subalteridade como mulleres. Esta filósofa é crítica coa exposición de Harding porque percibe na súa proposta un tipo de neutralidade das mulleres e dos suxeitos situados ás marxes. Pola contra, todo o mundo ten unha visión parcial da realidade e é indispensable recoñecer o seu espazo físico, epistémico e simbólico. A epistemoloxía de Haraway é unha acción política que recoñece e evidencia que a produción de coñecemento non está descontextualizada nin desligada da subxectividade de quen a leva a cabo. Por iso, cómpre especificar o punto de partida da investigadora (non só o método) e non perder de vista o suxeito epistémico.

Por outra banda, asumir a existencia dun método distintivo do feminismo suporía un achegamento aos obxectivismos e os esencialismos criticados precisamente pola perspectiva de xénero (Palomo e Muñoz Terrón, 2014). Na mesma liña, segundo a filósofa mexicana Elia Bartra, existen formas xerais de achegamento á realidade que, dentro das ciencias, son propias do traballo de investigación feminista, o que elimina a preocupación pola «etiqueta» que poden ter estes traballos. Aínda que existen diversas concepcións e interpretacións que se reflicten na metodoloxía de inves-

tigación, hai certos elementos en común sobre que é o que se denomina *punto de vista feminista*, malia tratarse de diferentes feminismos e, polo tanto, de diferentes puntos de vista feministas.

Compartindo esta reflexión previa sobre a investigación feminista e tendo presente a gran pluralidade de puntos de vista e experiencias entre as mulleres e os colectivos subalternos, presentamos a continuación unha serie de pautas que poden resultar útiles para titorizar os traballos con perspectiva de xénero e interseccional:

- Considerar a posibilidade de convidar o noso alumnado a que reflexione sobre o significado de facer un traballo de investigación. Non todo o mundo fai investigación para producir coñecemento que sexa útil para transformar unha realidade social concreta. Porén, cremos que o alumnado en xeral, e as alumnas do Grao en Traballo Social en particular, deberían poder facer esta reflexión en relación coa produción científica social por medio da investigación. É recomendable compartir con elas a reflexión sobre a importancia de concretar temas de investigación. En relación con esta pauta, gustaríanos mencionar un dos artigos do Código deontolóxico do Colexio Oficial de Traballo Social de Cataluña, que destaca o seguinte:

O/a DTS/AS (diplomado/a en Traballo Social / asistente social) ten a responsabilidade de denunciar perante as persoas ou os organismos competentes os casos de abuso, maltrato ou abandono de persoas indefensas ou incapacitadas, así como calquera outra situación que atente contra os dereitos humanos.

Citamos este principio porque cremos que a investigación como actividade tamén forma parte do afán por provocar cambios sociais, con independencia da magnitude destes cambios. Polo tanto, cremos que é suxectivo comezar por demostrar a afinidade dos principios deste código deontolóxico con prácticas que se levan a cabo durante a súa formación universitaria.

- En relación co punto anterior, é recomendable convidar o alumnado a que faga unha reflexión inicial, previa á investigación bibliográfica, sobre a temática que quere estudar. Facer unha reflexión inicial mediante o baleirado de ideas por escrito sen ningún tipo de filtro, expoñendo os xuízos e as premisas, xunto coas preguntas vinculadas á temática, antes de comezar a investigar é unha práctica moi suxestiva por dous motivos: primeiro, para identificar os elementos que conteñen estereotipos (especialmente os de xénero, orientación/expresión sexual, diferenzas étnicas, nacionais ou relixiosas, entre outras) que reproduce o alumnado¹⁵ e, segundo, para incidir de forma inmediata no diálogo co alumnado, preferiblemente nunha titoría. Esta primeira conversa tamén serviría, á parte de para visibilizar estes espazos comúns iniciais estereotipados, para mostrarlle ao alumnado a facilidade coa que se dá a reprodución social das desigualdades e os mecanismos para detectalas. Por outra banda, co fin de guiar o alumnado na reformulación das súas preguntas iniciais, é un bo momento para pensar nos seus obxectivos e consensuar conxuntamente as primeiras referencias bibliográficas. Non queremos pasar por alto que é sumamente importante construír un espazo de confianza profe-

¹⁵ Segundo os resultados obtidos por Gamundí *et al.* (2023), existen algúns estereotipos de xénero entre as profesionais dos servizos sociais comunitarios cara ás vítimas de violencia de xénero e de agresións sexuais que afectan á súa asistencia e recuperación; por exemplo, a relación co consumo de alcohol e de drogas, que segundo as enquisas a miúdo aparece como «causante de que un home viole». Estas investigadoras argumentan que os estereotipos de xénero sobre a violencia machista reproducen e amplifican os valores heteronormativos dominantes que tenden a culpabilizar da súa situación a muller vítima de violencia. Un dos resultados principais do estudo sinala que as profesionais que recibiron unha formación específica en perspectiva de xénero non teñen o mesmo nivel de estereotipos, nin en relación coa violencia de xénero nin nas agresións sexuais.

sional co alumnado para evitar calquera impacto negativo, como sentir culpabilidade ou vergoña, poñerse á defensiva etc.

- En relación coa formulación de preguntas, cómpre lograr que o alumnado reflexione a partir dunha pregunta básica: que cousas identificamos como problema e como problemática e por que? O obxectivo desta pregunta é convidar a reflexionar sobre a maneira na que os fenómenos sociais se converten en problemas que requiren dunha explicación. Ao mesmo tempo, permítenos comprender que sempre atopamos un axente (ou axentes) que identifica o problema e que é o suxeito afectado por este problema.
- Xa aludimos á necesidade de guiar o alumnado en canto á bibliografía e as referencias básicas que vai ler. Coidamos que esta é unha pauta relevante, pois se o alumnado non fai unha investigación específica que inclúe termos como *xénero*, *mulleres*, *perspectiva feminista*, *antirracismo*, *antixitanismo* etc., non sempre é fácil detectar as referencias que poden ser críticas cos «problemas» que se van tratar. Isto é así porque existe un tipo de produción científica social que só define os problemas, pero que non o fai cunha perspectiva crítica para propoñer formas de revertelos. Neste sentido, concordamos con Palomo e Muñoz Terrón (2014), que sosteñen a idea de que unha investigación se entende como feminista cando, desde unha certa variedade de formulacións, se presenta como un saber crítico ao exercer unha «parcialidade consciente» ante presuntas neutralidades positivistas ou funcionalistas.
- Xa deixamos claro que estamos de acordo con que a inclusión de suxeitos e grupos sociais marxinados nos espazos de produción de coñecemento sería indispensable para un proxecto de investigación sensible ao xénero e a outras categorías de discriminación e exclusión, mais non porque ocupen un espazo epistémico privilexiado, senón porque proporcionarán un coñecemento diferenciado da realidade que, conxuntamente cos outros saberes, nos permitirá ter unha visión máis completa da realidade. Polo tanto,

tamén é esencial seleccionar persoas informantes para aqueles proxectos que teñan unha parte empírica. Xusto neste punto cómpre pasar á seguinte pauta.

- Nunha investigación empírica, antes de comezar a facer o traballo de campo, en xeral hai que ter en conta cuestións prácticas como as seguintes: quen ten a información relevante? Quen é máis accesible? Quen ten disposición de informar? (Meneses e Rodríguez, 2011). Porén, nunha investigación sensible aos procesos de exclusión e discriminación, cremos que estamos obrigadas a formular, ademais, outras preguntas: que tipo de espazos de exclusión social quero desafiar? A quen quero darlle voz? Estou disposta a ter máis dificultades para acceder a determinadas persoas e contextos sociais tendo en conta, por exemplo, a exclusión social das mulleres no espazo público? O tempo do que dispoño é suficiente para abordar estes retos? Son responsable e teño unha perspectiva de autocoidado sobre o que implica facer unha reflexión honesta con respecto ás limitacións que teño xunto cos obxectivos que marquei? Terei tempo abondo para darlles unha retroalimentación ás informantes e para agardar pola súa, por exemplo, sobre a transcripción das súas entrevistas?
- Darlle a relevancia que merece á cuestión da posición/subxectividade situada. Isto quere dicir recoñecer o valor de posicionarse discursivamente e expoñer esa posición. Toda produción de coñecemento lévase a cabo nun contexto concreto e as interpretacións que se fagan están relacionadas de maneira intrínseca con ese contexto. De acordo coa perspectiva feminista en investigación, é necesario que a investigadora se presente no mesmo plano crítico ca o obxecto explícito de estudo. Como sinalaban tanto Harding (1987) como Haraway (1995), a reflexividade sobre a posición social da persoa que investiga é un elemento importante que hai que traballar. Cómpre que o alumnado que investiga se sitúe no mesmo plano crítico ca o obxectivo explícito de estudo. Cremos

que esta pauta non só será útil durante a elaboración dun traballo no Grao en Traballo Social, senón que podería axudar para desenvolver ou mellorar a capacidade de introspección a fin de identificar e desmontar os esquemas mentais excluíntes e xeradores de prexuízos e violencias simbólicas do día a día, tamén profesional.

- A perspectiva feminista desmontou a construción do «home universal». Así, a teoría feminista negra e a decolonial, a teoría queer e a perspectiva interseccional manifestan que non existe «a muller» universal nin tampouco «a experiencia da muller». Precisamos explicarlle ao alumnado que a masculinidade e a feminidade se constrúen nunha realidade social propia e concreta de clase, raza, etnia, cultura etc. particular. Diferéncianse así as experiencias de todas as persoas segundo o contexto social. Falar da marxe cara a dentro (Suárez Navaz e Hernández Castillo, 2008) é unha forma de investigar e producir coñecemento para rebater o etnocentrismo feminista. Neste sentido, é interesante facer referencia á noción de posicionalidade translocalizacional da teórica feminista referente Anthias (2006). O concepto serve para explicar que a posicionalidade das persoas se estrutura mediante a interacción de diversas localizacións en relación co xénero, a etnia e a clase (entre outras) e os seus efectos, ás veces contraditorios. Existen distintas localizacións que poden variar ao longo da vida dunha persoa, e así tamén cambiará a súa interacción con outros *eu* situados noutras localizacións. Por exemplo, unha muller de orixe bérber poderíanos dicir: «Ás veces son unha muller catalá-bérber; outras veces son bérber-catalá».¹⁶

¹⁶ Véxase o estudo «*Sempre he sentit forces que em diuen com he de ser*». *Les dones d'origen amazic a Catalunya narren la seva amaziguitat* (2022) para coñecer «as vivencias das mulleres de orixe bérber e comprender a natureza destas experiencias, situándoas no seu contexto social, político e económico, para identificar as necesidades e demandas principais a partir das entrevistas que lles fixeron» (p. 5).

Antes de rematar este apartado, ofrecemos a referencia da monografía *Experiències de recerca feminista: propostes i reflexions metodològiques* (2014), que consideramos de grande utilidade para ampliar a reflexión que intentamos construír neste quinto apartado. Esta monografía, como ben explican as súas autoras, expón o feito de que a maioría das achegas realizadas no debate sobre como introducir a perspectiva de xénero na investigación ou como facer unha investigación feminista foron de carácter teórico. En cambio, apenas hai ferramentas prácticas que poidan proporcionarlles referentes e orientacións ás persoas que queren aplicar unha posición epistemolóxica nas investigacións que levan a cabo. As autoras, para comezar a encher este baleiro, prepararon unha monografía que recolle e presenta «un abano de experiencias que, desde orientacións, disciplinas, posicións epistemolóxicas, metodoloxías, técnicas e áreas temáticas diferentes, poidan informarnos sobre as posibilidades, decisións, dificultades e axustes que xorden á hora de poñer en práctica, en investigacións concretas, as posicións das epistemoloxías feministas» (p. 4). Así mesmo, o Seminario Interdisciplinario de Metodoloxía de Investigación Feminista (www.simref.net) tamén funciona como caixa de ferramentas para incorporar a perspectiva de xénero na investigación. O SIMREF é unha iniciativa académica e de traxectoria específica que se está levando a cabo en Cataluña coa participación de diversas investigadoras do País Vasco e da cal forman parte as editoras da monografía antes mencionada.

•• 06. Recursos pedagógicos e docentes específicos para incorporar a perspectiva de xénero

A continuación presentamos algúns recursos pedagógicos e docentes para incorporar a perspectiva de xénero na aula no relativo a linguaxe, discurso, perspectiva de xénero, participación do alumnado, uso de datos e bibliografía relevante sobre a relación entre a perspectiva feminista, a perspectiva de xénero e o traballo social. Neste apartado tamén se atopa toda a bibliografía citada ao longo da guía.

6.1. Linguaxe e participación na aula sensible ao xénero

En primeiro lugar, para empregar unha linguaxe sensible ao xénero, o paso fundamental é utilizar a linguaxe inclusiva. Isto quere dicir evitar o uso de termos que implican un xénero en particular e pensar se a nosa linguaxe é inclusiva en termos de diversidade na aula en relación con outros eixes como a etnia, a orixe, a diversidade funcional etc. Neste sentido, é útil empregar formas neutras e evitar o uso reiterado de masculinos xenéricos. Por outra banda, é importante respectar as preferencias individuais en relación co xénero co cal desexa ser tratada calquera persoa que interactúa no espazo docente. Tamén é preferible usar substantivos neutros ou evitar os pronomes para que non suxiran automaticamente un xénero determinado; por exemplo, evitar falar «da» Judith Butler e referirse só polo nome. Hoxe en día, a maior parte das universidades de fala catalá contan con recursos e guías para un uso non-sexista da linguaxe. Entre elas, pódense consultar as seguintes:

- [Criteris multilingües per a la redacció de textos igualitaris.](#)
- [Guia per a l'ús no sexista del llenguatge a la Universitat Autònoma de Barcelona .](#)
- [Ús no sexista de la llengua.](#)
- [Recomanacions per a l'ús no sexista ni androcèntric del llenguatge i de les imatges en els mitjans de comunicació.](#)

- [Guia de la UdG per a un ús igualitari del llenguatge](#).
- [Guia gramatical del llenguatge no binari](#) (Raig Verd Editorial, 2023).

Para evitar os exemplos nesgados ou que reforcen os estereotipos de xénero na docencia universitaria, é fundamental revisar o material docente e empregar exemplos diversos na aula que permitan representar a pluralidade social e de xénero. Pódese promover a análise de dinámicas, roles e representacións tradicionalmente masculinas ou femininas para evidenciar as dinámicas de diferenciación de xénero. Así mesmo, á parte das referencias que constan no punto 3 da guía sobre docencia en perspectiva de xénero, tamén se poden consultar recursos como os seguintes:

- [Docència i Recerca en perspectiva de gènere](#)
- [Gender equality in academia and research](#).

En terceiro lugar, para fomentar a participación de todo o estudante, é fundamental promover a diversidade de contribucións e puntos de vista. O papel docente consiste en garantir que a perspectiva feminista queda recollida e que se xera un espazo de respecto, confianza e seguridade para expresar ideas, emocións e experiencias. Cómpre velar por que a diferenza se experimente non (só) como un atributo da outra, senón como propio. Pódense usar e argumentar ideas de estudos e investigacións actuais que teñan en conta a diversidade de xénero. É aconsellable reservar tempo específico na aula para promover a reflexión desde esta óptica.

6.2. Incorporar o xénero na aula de Traballo Social

O traballo social ten diversas temáticas nas cales se pode afondar e que permiten promover a reflexión desde ese espazo: igualdade de xénero en termos de estrutura social, dinámicas de produción e reprodución, participación política e comunitaria, xénero e saúde, diversidade sexual, promoción de novas masculinidades ou violencia machista, entre moitas outras, relacionadas cos diversos ámbitos clásicos de exclusión social —económico, laboral, formativo, sociosanitario, residencial, político e relacional— (Subirats, 2005). Neste sentido, para tematizar contidos relacionados coa

igualdade de xénero e traballalos na aula, hai certos aspectos básicos que poden ser útiles:

1) Garantir que se fai unha aproximación aos conceptos clave da perspectiva de xénero interseccional e a como se tratan os estereotipos de xénero e as representacións de xénero presentes no traballo social e na investigación das ciencias sociais.

Granados, Adriana (2022). «Desvelar per actuar. Els enfocaments feministes i interseccionals en la intervenció del treball social». *Revista de Treball Social*, 223, 81-95. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Martínez, Luz M.ª; Biglia, Barbara; Luxán, Marta; Fernández, Cristina; Azpiazu, Jokin e Bonet, Jordi (2014). «Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas». *Athenea Digital*, 14(4), 3-16.

2) Introducir o alumnado na historia e nos debates do movemento feminista.

Oren, Tasha e Press, Andrea (ed.) (2019). *The Routledge Handbook of Contemporary Feminism*. Routledge.

Disch, Lisa e Hawkesworth, Mary (2015). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford academic.

3) Analizar as desigualdades de xénero nos diferentes ámbitos da disciplina.

No campo da investigación en saúde, a modo de exemplo:

[Accions de sensibilització sobre la perspectiva de gènere en el contingut de la recerca](#)

En relación coa acción comunitaria (un tema importante para o traballo social), véxase a monografía dixital [Les cures comunitàries: un antídoto contra el racismo](#) (2023) impulsada pola Rede de Migración, Xénero e Desenvolvemento, co apoio da fundación Calala Fondo de Mujeres e coa coordinación e edición do medio de comunicación CRÍTIC.

4) Empregar datos cuantitativos e cualitativos para explicar a desigualdade de xénero. Os datos cuantitativos proporcionan información relevante en relación coa situación das mulleres con respecto ao acceso, presenza ou situacións de desigualdade. A análise cualitativa permite percibir actitudes, ideas e prácticas sociais sobre as desigualdades de xénero. Ademais, a análise cualitativa proporciona espazos directos de participación e voz dos colectivos cos cales se traballa. A combinación de técnicas permite unha mellor triangulación dos datos relativos á complexidade e desigualdade de xénero. Véxase, por exemplo:

Institut Català de les Dones. [Observatori de la Igualtat de Gènere](#) [en liña].

Ajuntament de Barcelona. [L'ocultació de la qüestió del gènere en les estadístiques sobre pobresa](#) [en liña].

European Institute for Gender Equality. [Gender Statistics Database](#) [en liña].

Neste sentido, existe bibliografía internacional de interese:

Taylor, Linnet (2017). «What is data justice? The case for connecting digital rights and freedoms globally». *Big Data & Society*, 4(2).

Lehtiniemi, Tuuka e Haapoja, Jesse (2020). «Data agency at stake: MyData activism and alternative frames of equal participation». *New Media & Society*, 22(1), 87-104.

5) Colaborar ou presentar experiencias de organizacións, especialistas, servizos ou grupos que traballen as dinámicas de benestar social no ámbito do traballo social desde unha mirada interseccional. Por exemplo:

Antígona (grupo de investigación da UAB) (2016). [Marc jurídic internacional, estatal i autonòmic de les violències sexuals \(matrimonis forçats, mutilacions genitais femenines, tràfic d'éssers humans amb finalitat d'exploració sexual, assetjament i agressions sexuals\)](#). Autoras: Patsilí Toledo, Encarna Bodelón, Neus Tur, M. Jimena Martínez.

6.3. Bibliografía para incorporar a perspectiva de xénero no traballo social

A continuación propónse unha bibliografía específica, non-exhaustiva, para incorporar a perspectiva de xénero no traballo social:

- Bañez, Tomasa (1997). «Gènere i Treball Social». *Accions i Investigacions Socials*, 6, 151-188.
- Bricker-Jenkins, Mary; Hooyman, Nancy R. e Gottlieb, Naomi (1991). *Feminist Social Work Practice in Clinical Settings*. SAGE Publications.
- Butler-Mokoro, Shannon e Grant, Laurie (ed.) (2018). *Feminist Perspectives on Social Work Practice. The Intersecting Lives of Women in the 21st Century*. Oxford University Press.
- Carbonero, Maria Antonia; López, Alonso; Martín, Paloma e Mestre, Joana Maria (2023). «Estereotipos de género en profesionales de los servicios sociales comunitarios: formación y supervisión como elementos de sensibilización y prevención». *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 3-13.
- Cavanagh, Kate e Cree, Vivienne E. (1996). *Working with Men: Feminism and Social Work*. Routledge.
- Cree, E. Vivienne (ed.) (2022). *Becoming a Social Worker* (3.ª ed.). Routledge.
- Eyal-Lubling, Roni e Krumer-Nevo, Michal (2016). «Feminist Social Work: Practice and Theory of Practice». *Social Work*, 61(3), 245-254.
- Fawcett, Barbara; Featherstone, Brid; Fook, Jan e Rossiter, Amy (2000). *Practice and Research in Social Work. Postmodern Feminist Perspectives*. Routledge.
- Featherstone, Brid e Morris, Kate (2012). «Feminist Ethics of Care». En Mel Gray, James Midgley e Stephen Webb (eds.). *The SAGE Handbook of Social Work* (pp. 341-354).
- Garvin, Charles; Gutiérrez, Lorraine e Galinsky, Maeda (eds.) (2004). *Handbook of social work with groups*. The Guilford Press.
- Hooyman, Nancy e Gonyea, Judith (1995). [Feminist Perspectives on Family Care](#) (1.ª ed.). SAGE Publications.
- Porto, Tania (2021). «La construcción de la identidad profesional en el alumnado de Trabajo Social». *Trabajo Social Hoy*, 94, 7-28.

- Quiroga, Violeta; Mesquida, Josep Maria e Ballester, Aïda (2021). 14 Dones. *Història del treball social a Catalunya (1932-2020)*. TSCAT.
- Sands, Roberta e Nuccio, Kathleen (1992). «Postmodern Feminist Theory and Social Work». *Social Work*, 37(6), 489-494.
- Thyer, Bruce (2010). *The handbook of social work research methods*. Thousand Oaks. SAGE.
- Webb, Stephen (2019). *The Routledge Handbook of Critical Social Work*. Routledge.

6.4. Bibliografía sobre pedagogías feministas aplicables ao traballo social

- Alexander, M. Jacqui (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke University Press.
- Epstein, Sarah; Hosken, Norah e Vassos, Sevi (2018). *Creating space for a critical feminist social work pedagogy*. Deakin University.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy e Leavy, Patricia Lina (2007). *Feminist research practice*. Sage Publications.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy (2013). *Feminist Research Practice. A Primer*. Sage Publications.
- Hooks, Bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Light, Tracy Penny; Nicholas, Jane e Bondy, Renée (2015). *Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice*. WLU Press.
- Martínez, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Naples, Nancy A. e Bojar, Karen (2002). *Strategies from the Field*. Routledge.
- Ropers-Huilman, Becky (1998). *Feminist Teaching in Theory and Practice: Situating Power and Knowledge in Poststructural Classrooms*. Teachers College.

6.5. Bibliografía sobre feminismo e interseccionalidade

- Awid (2004). «Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica». *Derechos de las Mujeres y Cambio Económico*, 9, 1-9.
- Campos, Alejandro (2012). «Racialización, racismo y racismo, un discernimiento necesario». *Universidad de La Habana*, 273, 184-199.
- Coll-Planas, Gerard e Solà-Morales, Roser (2019). *Igualtats Connectades. Guia per incorporar la interseccionalitat a les polítiques locals*. Ajuntament de Terrassa.
- Combahee River Collective (1977). *The Combahee River Collective Statement*. American Studies.
- Crenshaw, Kimberlé (1993). «Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color». *Stanford Law Review*, 43(6) (xul. 1991), 1241-1299.
- Crenshaw, Kimberlé (2012 [1991]). «Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color». En Raquel (Lucas) Platero (coord.) (2012), *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra edicions.
- Diangelo, Robin (2018). *White Fragility: Why It's So Hard For White People To Talk About Racism*. Beacon Press.
- Grant, Melita; Carrard, Naomi e Willetts, Juliet (2019). «Intersectionality: ask the other question». *Water for Women: Gender in WASH - Conversational article 2*. Institute for Sustainable Futures, University of Technology Sydney.
- Hooks, Bell (2013). *Writing Beyond Race: Living Theory and Practice*. Routledge.
- Hooks, Bell (2014 [1984]). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Routledge.
- Hooks, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- Platero, Lucas (2014). «Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad». *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.

- Yuval-Davis, Nira (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Sage.
- Zugaza-Goienetxea, Uxue (2020). «Apuntes críticos sobre las dinámicas de institucionalización de la interseccionalidad». *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), 152.

•• 07. Para profundar

Neste apartado propoñemos toda unha serie de recursos que poden ser interesantes tanto para a docencia como para a investigación académica en relación coa perspectiva de xénero e a interseccionalidade.

7.1. Outras lecturas

Altell, Gemma (2018). «L'empoderament com a estratègia de transformació política i social». *Revista de Treball Social*, 212, 71-82. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Carbonero, María Antonia; López, Alfonso; Martín, Paloma e Mestre, Joana María (2023). «Estereotipos de género en profesionales de los servicios sociales comunitarios, formación y supervisión como elementos de sensibilización y prevención». *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 3-13.

Civit, Mercè e Garcia, Margarida (2018). «El treball social, en femení, i la seva relació amb el poder». *Revista de Treball Social*, 212, 83-94. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya.

Lombardo, Emanuela e Verloo, Mieke (2010). «La 'interseccionalidad' del género con otras desigualdades en la política de la Unión Europea». *Revista Española de Ciencia Política*, 23, 11-30.

Granados, Adriana (2022). «Desvelar per actuar. Els enfocaments feministes i interseccionals en la intervenció del treball social». *Revista de Treball Social*, 223, 81-95.

Platero, Lucas (ed.) (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Edicions Bellaterra.

Ubieto, José (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Servicios Sociales*. Gedisa.

Viadero, María (2020). «“Viatxant per l'invisible”. Una experiència col·lectiva de canvi organitzacional per a la transformació feminista». *Revista de Treball Social*, 219, 157-173.

7.2. Vídeos

- Olivella, Maria (2016). «¿Por qué una perspectiva de género no es suficiente?», nas xornadas *Cap a una antropologia Feminista, crítica i interseccional* (GENI-UB).
- Cruells, Marta (2017). Ciclo Intersecciones: «El concepto de interseccionalidad y su potencia académica y política (1)».
- Coll-Planas, Gerard (2017). Ciclo Intersecciones: «El concepto de interseccionalidad y su potencia académica y política (2)».
- [Ciclo sobre interseccionalidades](#).
- Crenshaw, Kimberlé (2016). Ted Talk: «La urgencia de la interseccionalidad».
- [Material docente publicado polo profesorado da Universitat de Barcelona](#).
- En especial, as [cápsulas audiovisuais](#) preparadas pola profesora Ainoa Mateos Inchaurrondo:
- Unha perspectiva sobre «as mulleres na saúde global»: ningunha preparación sen feminismo. [Conversations that Matter: Women in Global Health – COVID spotlight on major challenges](#).
- Vídeos do SIMREF sobre metodoloxía feminista en:

[Vídeos](#)

[As nosas publicacións metodolóxicas](#)

7.3. Guías

- [Guía profesional. Traballo social desde unha perspectiva de xénero](#).
- [Guías para incorporar a perspectiva interseccional no ámbito das políticas locais e en plans, proxectos e programas](#).
- [Guía para a aplicación da interseccionalidade na prevención de violencias de xénero coa mocidade](#).
- [Guía para incorporar a perspectiva de xénero e interseccional nas estatísticas](#).

- [Guía para introducir a perspectiva de xénero na planificación da saúde.](#)
- [Guía para a avaliación do impacto en función do xénero.](#)
- [Guía para a incorporación da diversidade sexual e de xénero nas universidades catalás a partir da Lei 11/2014.](#)
- [Protocolo marco para unha intervención coa dilixencia debida en situacións de violencias machistas.](#)

7.4. Recursos

[DIXIT. Centro de Documentación de Servizos Sociais de Cataluña.](#) Xestiona e difunde o coñecemento no ámbito dos servizos sociais. Un dos seus ámbitos específicos é o de xénero.

[Verge, Tània e Cabruja, Teresa \(2017\). La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptis de futur.](#) Xarxa Vives d'Universitats.

[Rodríguez, María José e Gil, Diana \(2021\). La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur.](#) Xarxa Vives d'Universitats.

[Marco xeral para a incorporación da perspectiva de xénero na docencia universitaria.](#)

[Guía de materiais audiovisuais para traballar a igualdade de trato da organización ACCEM.](#)

7.5. Recursos internacionais

- [Recursos de GATE process](#), proxecto de cooperación internacional en materia de igualdade de xénero. Pódense consultar diversos recursos e actividades aplicables á aula.
- Na mesma iniciativa recollen outros [recursos interesantes](#).
- [INSPIRE](#). Centro europeo sobre igualdade de xénero inclusiva en investigación e innovación. Reúne coñecementos, enfoques e prácticas innovadoras, ademais de recursos. Dispoñible en inspirequality.eu/

- Glosario «[EIGE's Gender Equality Glossary and Thesaurus](#)».
- ATGENDER. Colección de libros [Teaching with Gender](#).
- [Presentación para unha clase de Traballo Social](#) na Universidade de Filipinas, na cal se discuten as teorías feministas e como estas se aplican á práctica do traballo social (2020).

•• 8. Referencias bibliográficas

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019). [Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere a la docència universitària](#) [en línia].
- Amin, Samir (1989). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. Siglo XXI.
- Anthias, Floya (2006). «Belongings in a Globalising and Unequal World: Rethinking Translocations». *The Sociological Review*, 53(2), 392-406.
- Anthias, Floya (2012). «Transnational Mobilities, Migration Research and Intersectionality: Towards a Translocational Frame». *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102-110.
- Ard, Kerry e Smiley, Kevin (2022). *Environmental Justice and the Future of Environmentalism*. University of Michigan Press.
- AROE (2021). *At Risk of Poverty or Social Exclusion Report*. Eurostat.
- Baldwin, Elizabeth e Crane, Andrew (2020). *Corporate Social Responsibility: Readings and Cases in a Global Context*. Routledge.
- Barroso, Olga M. (2017). «Violencia de género entre adolescentes; evidencias y reflexiones». *En la Calle. Revista sobre Situacions de Riesgo Social*, 37, 7-10.
- Bauman, Zygmunt (2001). *The Individualized Society*. Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Liquid Life*. Polity Press.
- Belzunegui, Ángel; de la Fuente, Maria e Valls, Francesc (2022). [Diagnosi de la feminització de la pobresa a Catalunya. Estudi elaborat per iniciativa de la Direcció General de Serveis Socials del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies](#). Disponible en bit.ly/4gsAyPb
- Berasaluze, Ainhoa (2009). «El devenir del Trabajo Social en clave de género. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria». *Revista de Servicios Sociales*, 46, 133-140.
- Berger, Peter L. (1997). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. Anchor Books.
- Berger, Peter L. e Luckmann, Thomas (1990). *La construcción social de la realidad. Un tratado en sociología del conocimiento*. Amorrortu Editores.

- Bizitegi (2022). [Perspectiva de género e interseccionalidad en la intervención social. Impacto de la socialización de género en los procesos de exclusión social graves](#). Bizitegi [en liña]. Disponible en bit.ly/3XRCsk3
- Bourdieu, Pierre (2010). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Carrasco Bengoa, Cristina (2013). *La economía feminista: Una apuesta por otra forma de vivir*. Virus Editorial.
- CCOO (2016). *La pobreza amb perspectiva de gènere: conceptes, indicadors i situació a Catalunya*. Informe elaborado por Maria de la Fuente, Sergi Cutillas, Iolanda Fresnillo, Juli Carrere e Helena Castellà. Comissions Obreres de Catalunya e Departament de Benestar Social.
- Cecchi, Daniele e Garcia-Penalosa, Cecilia (2008). «Labour market institutions and income inequality». *Economic Policy*, 56, 600-651.
- Coll-Planas, Gerard (2009). *La carne y la metáfora: Una reflexión sobre el cuerpo en la teoría queer*. Egales.
- Coll-Planas, Gerard y Missé, Miquel (2018). *El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egales.
- Collins, Barbara G. (1986). «Defining feminist social work». *Social Work*, 31, 214-219.
- Comisión Europea (2004). [Joint Report by the Commission and the Council of Social Inclusion](#) [en liña]. Disponible en bit.ly/4eq1woL
- Crenshaw, Kimberlé (1989). *Demarginalizing the intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti Discrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Dahrendorf, Ralf (1974). *Hacia una teoría de los conflictos sociales*. Rialp.
- Dank, Meredith; Lachman, Pamela; Zweig, Janine M. e Yahner, Jennifer (2014). «Dating Violence Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth». *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 846-857.
- Davis, Angela (2005). *Abolition Democracy: Beyond Empire, Prisons, and Torture*. Seven Stories Press.
- Davis, Angela (2022 [1981]). *Women, Race, and Class*. Penguin.

- Davis, Kingsley e Moore, Wilbert E. (1945). «Some Principles of Stratification». *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- De Quintana, Júlia (2021). *Guia pràctica 18. La perspectiva de gènere en l'avaluació de polítiques públiques*. Ivàlua.
- Dominelli, Lena (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave.
- Dominelli, Lena (2012). *Green Social Work: From Environmental Crises to Environmental Justice*. Polity Press.
- Dominelli, Lena (2018). *Anti-racist social work*. Bloomsbury Publishing.
- Dominelli, Lena (2019). *Women and community action. Local and global perspective*. Policy Press.
- Dominelli, Lena e Mcleod, Eileen (1999). *Trabajo social feminista*. Universitat de València.
- Donoso, Trinidad (2018). «Perspectiva de gènere a la Universitat com a motor d'innovació». En M.ª Ángeles Rebollo (ed.), *La Universitat en clau de gènere*. Octaedre Editorial e Universitat.
- Dunn, Kathleen (1987). «Feminist teaching: Who are your students?». *Women's Studies Quarterly*, 15, 40-46.
- El Kadaoui M., Saïd (2011). *Cartes al meu fill. Un català de soca-rel, gairebé*. Ara Llibres.
- El Kadaoui M., Saïd (2020). *Radical(s). Una reflexió sobre la identitat*. Enciclopèdia Catalana.
- Epstein, Sarah B.; Hosken, Nora e Vassos, Sevi (2018). «Creating space for a critical feminist social work pedagogy». *Aotearoa New Zealand Social Work*, 30(3), 8-18.
- Espinosa, Julia (2011). «La evaluación sensible al género: Una herramienta para mejorar la calidad de la ayuda». En Begoña Leyra e Ana Pérez (eds.), *Cuadernos de género*, 2. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- Ezquerro, Sandra (2011). «Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real». *Investigaciones Feministas*, 2(0).

- Fanon, Frantz (2010). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fox Keller, Evelyn (1989). «Making Gender Visible in Science». *American Journal of Physics*, 57(1), 17-25.
- Franzini, Maurizio e Pianta, Mario (2011). «Explaining inequality in today's capitalism» [en liña]. Dispoñible en bit.ly/4ethyB
- Fresnillo, Iolanda (2004). *Al voltant de la feminització de la pobresa*. Unitat de Desenvolupament i Cooperació de la Universitat de Lleida. Dispoñible en bit.ly/4e8d3Jx
- Fukuda-Parr, Sakiko (1999). «What does feminization of poverty mean? It isn't just lack of income». *Feminist Economics*, 5(2), 99-103.
- Fundació Bofill (2021). *Crisi educativa i pandèmia: impactes i reptes de futur*. Fundació Bofill.
- Fundación Secretariado Gitano (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza* [en liña]. Dispoñible en bit.ly/4eummTX
- Gamundí, M. A.; López-Bermúdez, A.; Martín Martín, P. e Mestre Miquel, J. M. (2023). «Estereotipos de género en profesionales de los servicios sociales comunitarios: formación y supervisión como elementos de sensibilización y prevención». *Cuadernos de Trabajo Social*, 36(1), 3-13.
- Gaviria, Mario (1995). «Una relectura de Mary E. Richmond». En Mary Richmond, *De mary Richmond. El caso social individual, el diagnóstico social (textos seleccionados)* (pp. 9-58). Ágora.
- Grassi, Estela (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana*. Humanitas.
- Grosfoguel, Ramón (2012). «El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser». *Tabula Rasa*, 16, 79-102.
- Haraway, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harding, Sandra (ed.) (1987). «Is There a Feminist Method?». En Sandra Harding (ed.), *Feminism and Methodology*. Indiana University Press.

- Hill Collins, Patricia (2002). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (2.ª ed.). Routledge.
- Hooks, Bell (1981). *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism*. Routledge.
- Ibarra, Herminia (1999). «Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation». *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Jenkins, Richard (2002). *Social Identity*. Routledge.
- Kirk, Gwyn e Okazawa-Rey, Margo (2013). *Women's Lives: Multicultural Perspectives*. McGraw-Hill.
- Krane, Julia (1991). «Feminist thinking as an aid to teaching social work research». *Affilia*, 6(4), 52-70.
- Lazzari, Marceline (1991). «Feminism, empowerment, and field education». *Affilia*, 6(4), 71-87.
- Mata, Anna (2005). «Reflexiones en torno al “Tercer Sector”. Sus objetivos y funciones en el marco de la lucha contra la exclusión social». *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 136, 193-210.
- Matsuda, Mari J. (1991). «Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory Out of Coalition». *Stanford Law Review*, 43(6), 1183-1192.
- Mead, George H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Meneses, Enrique y Rodríguez, Teresa (2011). *Análisis de políticas sociales en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Mills, C. Wright (2002). *The Power Elite*. Oxford University Press.
- Miranda, Xavier (2017). «Treball social en salut mental a Catalunya. Una anàlisi de la disciplina a partir dels discursos professionals».
- Miranda, Xavier (2018). «Consideraciones estructurales para la intervención en salud mental: pobreza, desigualdad y cohesión social». *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(14), 108-124.
- Morell, Carolyn (1987). «Cause is function: Toward a feminist model of integration for social work». *Social Service Review*, 61, 144-155.

- Moreno, Sara; Borrás, Vicent; Jiménez, Carmen e Peidró, Lúdia. (2022). «Segregación ocupacional y acoso sexual: la dimensión simbólica de su persistencia». *Sociología del Trabajo*, 101, 241-256.
- Morley, Christine (2009). «Using critical reflection to improve feminist practice». En June Allan, Linda Briskman e Bob Pease, *Critical Social Work: Theories and practices for a socially just world*. Allen and Unwin Editors.
- Morrison, Martha (1994). «Feminist pedagogy and the teaching of social work practice». *Journal of Social Work Education*, 30(1), 97-106.
- National Association of Social Workers (NASW) (2015). *Standards and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice*. NASW Press.
- Palomo, Jesús y Muñoz Terrón, José Manuel (2014). *La historia del trabajo social en España. Entre la beneficencia y el bienestar social*. Dykinson.
- Pérez-Orozco, Amaia (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Consejo Económico y Social.
- Pérez-Orozco, Amaia (2010). *Cadenas globales de cuidado: ¿Qué derechos para un régimen global de cuidados justo?* Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW).
- Pérez-Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Preciado, Paul B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Anagrama.
- Rodó-Zárate, Maria (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Barcelona: Tigre de Paper.
- Royster, Deidre (2003). *Race and the invisible hand: How white networks exclude black men from blue-collar jobs*. University of California Press.
- Suárez Navaz, Liliana e Hernández Castillo, Rosalva Aída (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.
- Subirats, Joan (2005). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.
- Tajfel, Henri (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge University Press.

- Walby, Sylvia (1990). *Theorizing Patriarchy*. John Wiley & Sons.
- Wendt, Sarah e Moulding, Nicole (eds.) (2016). *Contemporary Feminisms in Social Work Practice*. Routledge.
- Whittle, Stephen; Turner, Lewis; Al-Alami, Maryam; Rundall, Em e Thom, Ben (2007). *Engendered penalties: Transgender and transsexual people's experiences of inequality and discrimination*. Communities and Local Government publications.
- Wittig, Monique ([1992] 2006). *The Straight Mind and Other Essays*. Beacon Press.
- Wortham, Stanton (2005). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press.
- Ylöstalo, Hanna e Brunila, Kristina (2018). «Exploring the possibilities of gender equality pedagogy in an era of marketization». *Gender and Education*, 30(7), 917-933.
- Yuval-Davis, Nira (2006). «Intersectionality and Feminist Politics». *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

No ámbito do traballo social e a súa vocación por velar pola xustiza social e polo axuste dinámico entre autonomía funcional e integración relacional das persoas, a comprensión das desigualdades é fundamental.

A Guía para unha docencia universitaria con perspectiva de xénero de Traballo Social ofrece propostas, exemplos de boas prácticas, recursos docentes e ferramentas de consulta que permiten incorporar de maneira transversal a perspectiva de xénero na docencia e impulsar ideas transformadoras neste ámbito.

Ciencias da Computación

PALOMA MOREDA POZO

Dereito e Criminoloxía

M. CONCEPCIÓN TORRES DÍAZ

Educación e Pedagogía

MONTSERRAT RIFÀ VALLS

Filoloxía e Lingüística

MONTSERRAT RIBAS BISBAL

Filosofía

SONIA REVERTER-BAÑÓN

Física

ENCINA CALVO IGLESIAS

Historia

MÓNICA MORENO SECO

Historia da Arte

M. LLÚISA FAXEDAS BRUJATS

Medicina

MARÍA TERESA RUIZ CANTERO

Psicoloxía

ESPERANZA BOSCH FIOI

SALUD MANTERO HEREDIA

Socioloxía, Economía e

Ciencia Política

ROSA MARIA ORTIZ MONERA

ANNA MARIA MORERO BELTRÁN

Comunicación

MARIA FORGA MARTEL

Enxeñaría Industrial

ELISABET MAS DE LES VALLS

ORTIZ MARTA PEÑA CARRERA

Antropoloxía

JORDI ROCA GIRONA

Arquitectura

M. ELIA GUTIÉRREZ-MOZO

ANA GILSANZ-DÍAZ

CARLOS BARBERÁ-PASTOR

JOSÉ PARRA-MARTÍNEZ

Enfermería

M. ASSUMPTA RIGOL CUADRA

DOLORS RODRÍGUEZ MARTÍN

Matemáticas

IRENE EPIFANIO LÓPEZ

Enxeñaría Electrónica de

Telecomunicación

SÒNIA ESTRADÉ ALBIOL

Docencia en liña

IOLANDA GARCÍA GONZÁLEZ E

MÍRIAM ARENAS CONEJO

Enxeñaría Multimedia

SUSANNA TESCONI

Traballo Social

OZGÜR GUNES OZTÜRK OKUMUS

MARIONA LLADONOSA LATORRE

Administración e

Dirección de Empresas

PILAR LÓPEZ-JURADO

GONZÁLEZ E NÚRIA

RODRÍGUEZ ÁVILA

Ciencias da Actividade

Física e do Deporte

PEDRONA SERRA PAYERAS E

SUSANNA SOLER PRAT

Enxeñaría Naval, Mariña

e Náutica

CLAUDIA BARAHONA-FUENTES

E MARCEL-LA

CASTELLS-SANABRA

Enxeñaría Agraria

MARÍA DOLORES RAIGÓN

JIMÉNEZ

Xeografía

MARIA PRATS FERRET E

MIREIA BAYLINA FERRÉ

Consulta a colección completa

<https://www.uvigo.gal/campus/igualdade/docencia-formacion-perspectiva-xenero>

Xarxa Vives
d'universitats



Pacto de Estado
contra la violencia de género



XUNTA
DE GALICIA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo