



Ainoa Mateos Inchaurreondo  
(coord.)

# Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria

Guía práctica para la  
formación de profesionales  
del ámbito socioeducativo  
con infancia, adolescencia  
y familia



# Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria

Guía práctica para la formación de profesionales  
del ámbito socioeducativo con infancia,  
adolescencia y familia

**Cómo citar:**

Mateos, Ainoa (coord.) (2025). *Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria: guía práctica para la formación de profesionales del ámbito socioeducativo con infancia, adolescencia y familia*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09736-1>

Ainoa Mateos Inchaurreondo (coord.)

# Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria

Guía práctica para la formación  
de profesionales del ámbito  
socioeducativo con infancia,  
adolescencia y familia

## Colección Horizontes-Universidad

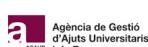
Título: *Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria: guía práctica para la formación de profesionales del ámbito socioeducativo con infancia, adolescencia y familia*

---

### Financiación

Este proyecto ha contado con el apoyo del Consell Interuniversitari de Catalunya, en el marco de la convocatoria INDOVIG 2023 para proyectos de innovación orientados a la mejora de la calidad docente en materia de violencia de género, del Departament de Recerca i Universitats y de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Título del proyecto: *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa. Fase 2: Guía didáctica para introducir las cápsulas multimedia con perspectiva de género en la docencia universitaria.* Código del proyecto: 2023INDOV00016



---

Primera edición: noviembre de 2025

© Ainoa Mateos Inchaurreondo (coord.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-199-2

Colaboración: Ylenia Fernández Olivares  
Maquetación: Fotocomposición gama, sl  
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

# Autoria

## **Héctor Alonso-Martínez**

Profesor lector

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-1932-035X>

## **Elisa Colina-Labrador**

Graduada en Pedagogía

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-1353-6897>

## **Gemma Crous**

Profesora lectora Serra Húnter

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-3177-1356>

## **Almendra Espinoza-Rivera**

Investigadora predoctoral FPI

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0009-0005-0143-1771>

## **Mireia Foradada-Villar**

Profesora lectora

Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Facultat de Ciències de l'Educació

<https://orcid.org/0000-0003-1870-7779>

## **Nuria Fuentes-Peláez**

Profesora catedrática

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0003-0751-2140>

**Ainoa Mateos Inchaurondo**

Profesora titular

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-1159-9966>

**Paulo Padilla-Petry**

Profesor agregado

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-8616-5644>

**Sara Pérez-Hernando**

Profesora lectora

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0003-2550-4961>

**Judit Rabassa**

Investigadora predoctoral FPU

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0002-5815-7970>

**Julio Rodríguez-Rodríguez**

Profesor lector

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0000-0001-9202-2589>

**Valeria Soto-Gómez**

Profesora asociada

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

<https://orcid.org/0009-0007-5911-9267>

# Sumario

Prólogo.....	11
Introducción .....	15
1. La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias .....	23
AINOA MATEOS INCHAURRONDO, MIREIA FORADADA-VILLAR Y JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ	
2. Acogimiento residencial con perspectiva de género.....	61
JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y NURIA FUENTES-PELÁEZ	
3. Educación afectivo-sexual integral con perspectiva de género .....	89
JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y PAULO PADILLA-PETRY	
4. Justicia Juvenil con perspectiva de género.....	123
ELISA COLINA-LABRADOR Y SARA PÉREZ-HERNANDO	
5. Acción socioeducativa en el acogimiento familiar con perspectiva de género .....	145
NURIA FUENTES-PELÁEZ Y JUDIT RABASSA	
6. Intervención socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas desde una perspectiva de género .....	173
ALMENDRA ESPINOZA-RIVERA, VALERIA SOTO-GÓMEZ Y GEMMA CROUS	
7. Participación infantil con perspectiva de género. ¿Desde qué mirada? .....	197
HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ Y PAULO PADILLA-PETRY	
Conclusiones.....	221



# Prólogo

La guía práctica que tiene en sus manos es el resultado del trabajo colectivo de un equipo docente comprometido con la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior, especialmente en titulaciones vinculadas al ámbito social y educativo. Este trabajo ha sido impulsado por el GIDC InnovaSEIS (Grupo de Innovación Docente Consolidado en Salud, Educación e Inclusión Social) de la Universitat de Barcelona y da continuidad al material pedagógico elaborado en el marco del proyecto INDOVIG21 «Prevención de la ceguera de género en los y las futuras profesionales de la acción socioeducativa: diseño y elaboración de cápsulas formativas multimedia con perspectiva de género».<sup>1</sup>

Fruto de este primer proyecto, se publicó la colección de cápsulas formativas multimedia titulada «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» (Mateos et al., 2023), disponible en la plataforma UBtv.<sup>2</sup> La colección está compuesta por

1. INDOVIG21 «Prevención de la ceguera de género en los y las futuras profesionales de la acción socioeducativa: diseño y elaboración de cápsulas formativas multimedia con perspectiva de género» (referencia del proyecto: 2021INDOV00006. Coordinación: Ainoa Mateos Inchaurondo. Universitat de Barcelona). Actividad financiada con cargo a los créditos recibidos del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, a través de la Secretaría de Estado de Igualdad, y con el apoyo del Consell Interuniversitari de Catalunya. Proyecto concedido en convocatoria de la AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación).

2. Colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» disponible en UBtv <https://www.ub.edu/ubtv/coleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa>

siete cápsulas breves –de no más de tres minutos– que invitan al alumnado a reflexionar sobre la incorporación de la perspectiva de género en distintos ámbitos de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia. Estas cápsulas tienen como finalidad ofrecer un recurso educativo que impulse el pensamiento crítico del alumnado universitario de los ámbitos sociales y educativos, promoviendo la reflexión sobre cómo acompañar a los colectivos de infancia, adolescencia y familia mediante una acción socioeducativa con perspectiva de género. Lejos de ser un recurso complementario, las cápsulas están concebidas como punto de partida para abordar los contenidos curriculares desde una mirada crítica y transformadora.

La elaboración de esta guía obedece a la necesidad de ofrecer un recurso que articule, para cada temática abordada, un marco teórico con enfoque de género y propuestas didácticas que faciliten su desarrollo en la práctica docente.

Cada capítulo desarrolla un eje temático vinculado a una de las cápsulas multimedia, que actúa como hilo conductor de la propuesta formativa. No se trata de presentar un desarrollo exhaustivo de los contenidos disciplinares, sino de aportar claves conceptuales, reflexiones pedagógicas y estrategias docentes que permitan abordar cada temática desde una mirada crítica, situada y con perspectiva de género, en diálogo con los desafíos sociales y educativos actuales. En particular, el capítulo inicial de la guía, «La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias», ofrece un marco teórico más amplio que sustenta el conjunto de los contenidos y actividades desarrolladas en la guía.

Confiamos en que esta guía sea una herramienta útil para avanzar hacia una educación más justa, crítica e inclusiva. Incorporar la perspectiva de género en la docencia implica generar espacios seguros y comprometerse con un aprendizaje libre de estereotipos, sesgos y relaciones de poder desiguales. Adoptar una mirada feminista no es solo una cuestión de ética y justicia social, sino también una oportunidad para enriquecer las prácticas docentes y contribuir a la formación de profesionales capaces de identificar y cuestionar cómo un sistema cisgénero-patriarcal, clasista, racista y capacitista reproduce desigualdades. Esta propuesta aborda el género reconociendo su intersección con otros ejes de desigualdad, sin perder de vista la com-

plejidad de los contextos en los que se desarrolla la acción socioeducativa.

Así, la guía pretende ser un paso más en la construcción de una docencia y una práctica profesional transformadoras, capaces de cuestionar la ceguera de género que, históricamente –y todavía hoy–, sigue presente en la formación universitaria.



# Introducción

La transversalidad de la perspectiva de género constituye un principio de actuación fundamental que debe impregnar todos los espacios públicos, incluida la universidad. En el ámbito académico, este enfoque debe integrarse tanto en la docencia como en la investigación, orientando no solo los contenidos, sino también las metodologías, los lenguajes y las formas de relación que se generan en el aula y en la institución.

El compromiso con la igualdad de género en la formación universitaria no responde únicamente a principios pedagógicos, sino que se fundamenta también en un sólido marco normativo. La Ley 17/2015, de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, establece la obligación de incorporar la perspectiva de género en la formación del profesorado universitario, en el conjunto de las disciplinas académicas y en la elaboración de módulos y contenidos específicos, prestando especial atención a las titulaciones vinculadas a las ciencias de la educación. Este mandato se ve reforzado por la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPIVI), que reconoce el papel clave del personal docente y educador en la prevención, detección y actuación ante situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes. Esta norma establece que las administraciones públicas deben garantizar formación especializada en derechos de la infancia, con un enfoque inclusivo, para quienes trabajan con infancia y adolescencia.

En este contexto, la universidad, como espacio clave de socialización y formación profesional –y, especialmente, en la prepa-

ración del futuro profesorado y de quienes se dedicarán a la acción socioeducativa-, tiene la responsabilidad de hacer efectivo este mandato y de situar la perspectiva de género en el centro de sus prácticas educativas.

Este marco legal se complementa con orientaciones específicas como las recogidas por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2019), que establece criterios concretos para diagnosticar y evaluar la incorporación de la perspectiva de género en los planes docentes universitarios. Entre estos criterios se incluye el desarrollo de actividades que permitan cuestionar desigualdades y estereotipos de género vinculados a las distintas disciplinas y a sus salidas profesionales, así como la disposición de herramientas y recursos para aplicar el enfoque de género de forma efectiva. También se señala la importancia de utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista tanto en los materiales docentes como en las comunicaciones institucionales.

Incorporar la perspectiva de género en la docencia no implica impartir contenidos «sobre las mujeres» ni añadir temas complementarios, sino entender el género como una categoría analítica y explicativa fundamental para revisar críticamente el conocimiento, el currículo y las prácticas educativas. Coinciendo con AQU (2019), se trata de incluir el género y el sexo como variables que permiten analizar los procesos de socialización, las relaciones de poder y las formas de exclusión que atraviesan los contextos socioeducativos.

Este enfoque resulta especialmente necesario si se considera que la docencia universitaria, al igual que otros ámbitos sociales e institucionales, ha estado históricamente marcada por la predominancia de una visión patriarcal que ha favorecido el dominio de lo masculino sobre lo femenino (Contreras y Flores, 2022). Esta configuración ha dejado huellas visibles tanto en los contenidos curriculares como en las dinámicas cotidianas del aula, evidenciando que las disciplinas académicas, en muchos casos, se han construido desde perspectivas y voces predominantemente masculinas, heterosexuales y occidentales, lo que ha dado lugar a epistemologías marcadamente machistas y coloniales. Esta herencia refuerza la urgencia de revisar críticamente el currículo y las prácticas docentes desde una perspectiva de género que contemple la diversidad de experiencias y desigualdades que atraviesan los contextos socioeducativos.

Abordar esta herencia exige una reorientación del modelo binario y biologicista tradicional hacia una comprensión relacional del género. Como señalan Oliva et al. (2017), la perspectiva de género promueve un paradigma basado en la cooperación, el empoderamiento y la equidad, y resulta imprescindible tanto en la investigación como en la formación del alumnado que se prepara para acompañar a la infancia, la adolescencia y las familias, en especial en contextos de vulnerabilidad.

En este sentido, la propuesta pedagógica de esta guía se alinea con los planteamientos de Tània Verge y Teresa Cabruja (2017), quienes afirman que la incorporación de la perspectiva de género implica atender también a su intersección con otros ejes de desigualdad, evitando un tratamiento aislado o superficial. De este modo, se contribuye no solo a visibilizar las diferencias, sino a prevenir la reproducción de desigualdades estructurales y del *currículum oculto* que, de forma implícita, perpetúa estereotipos y relaciones de poder discriminatorias.

Adoptar una docencia con perspectiva de género –y con una mirada interseccional– no es tarea sencilla. Requiere compromiso, formación y reflexión constante. Pero también ofrece beneficios clave: mejora la calidad docente y la relevancia social de los conocimientos, las tecnologías y las innovaciones producidas, promueve el pensamiento crítico, enriquece la comprensión de la diversidad del alumnado y amplía las herramientas profesionales de los futuros y las futuras profesionales del ámbito socio-educativo (AQU, 2019; Giménez, 2023; Rifa, 2021). En definitiva, contribuye a prevenir la *ceguera de género* (Donoso y Vázquez, 2013), entendida como la dificultad para identificar y cuestionar las desigualdades derivadas de un sistema cisheteropatriarcal que sigue articulando buena parte del conocimiento, las relaciones sociales y la práctica profesional.

Este marco, reforzado por las medidas recogidas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género (PEVG), ha configurado un escenario propicio para el desarrollo de iniciativas como el proyecto INDOVIG21,<sup>1</sup> que permitió el diseño y desarrollo de la

1. INDOVIG21 «Prevención de la ceguera de género en los y las futuras profesionales de la acción socioeducativa: diseño y elaboración de cápsulas formativas multimedia con perspectiva de género» (referencia del proyecto: 2021INDOV00006. Coordinación: Ainoa Mateos Inchaurreondo. Universitat de Barcelona). Actividad financiada con cargo a los créditos recibidos del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con

colección de cápsulas multimedia «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» (Mateos et al., 2023). Esta colección constituye el punto de partida de la guía práctica que se presenta en estas páginas. La buena acogida que recibieron las cápsulas evidenció la necesidad de una segunda fase –el proyecto INDOVIG23<sup>2</sup> orientada a ofrecer recursos que facilitaran su integración crítica en la docencia universitaria, desde una mirada situada y con perspectiva de género.

Las temáticas abordadas en las cápsulas –y, por ende, en esta guía práctica– abarcan desde una introducción general a la perspectiva de género en la acción socioeducativa, hasta cuestiones como la educación afectivo-sexual integral, el acogimiento familiar y residencial, la justicia juvenil, la situación de las personas menores de edad migradas solas y la participación infantil.

El valor añadido de esta guía reside en su carácter práctico y flexible, ya que cada capítulo se estructura en torno a una cápsula formativa multimedia concreta. A partir de ella, se propone un eje temático desarrollado mediante claves conceptuales con perspectiva de género, reflexiones pedagógicas y actividades didácticas orientadas a fomentar el análisis crítico, la reflexión situada y el debate transformador.

De este modo, la guía contribuye no solo a incorporar la perspectiva de género en el aula, sino también a fortalecer una docencia comprometida con la justicia social, capaz de identificar y cuestionar las desigualdades que atraviesan los contextos de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.

## 1. ¿Cómo utilizar esta guía?

La guía está concebida como un recurso flexible, que permite seleccionar uno o varios capítulos en función de los contenidos

---

las Cortes e Igualdad, a través de la Secretaría de Estado de Igualdad, y con el apoyo del Consell Interuniversitari de Catalunya. Proyecto concedido en convocatoria de la AGAUR (Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación).

2. INDOVIG23 «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa. Fase 2: Guía didáctica para introducir las cápsulas multimedia con perspectiva de género en la docencia universitaria» (referencia del proyecto: 2023INDOV00016. Coordinación: Ainoa Mateos Inchaurrondo. Universitat de Barcelona). Este proyecto ha contado con el apoyo del Consell Interuniversitari de Catalunya, del Departament de Recerca i Universitats y la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

que cada docente desarrolle en el plan docente de su asignatura. No es necesario trabajar todos los temas incluidos en los capítulos o en la colección de cápsulas para poder utilizar la guía. Se sugiere escoger aquellos capítulos cuyas temáticas se alineen con los objetivos de la asignatura que se imparte. No obstante, se recomienda encarecidamente iniciar la consulta de la guía por el capítulo titulado «La perspectiva de género en la acción socio-educativa con infancia, adolescencia y familias». Este capítulo brinda un marco de referencia para el conjunto de la propuesta y desarrolla de forma más exhaustiva los fundamentos conceptuales y prácticos necesarios para incorporar una mirada de género en los distintos ámbitos de la acción socioeducativa. Su lectura previa puede enriquecer significativamente la comprensión y uso pedagógico del resto de los capítulos temáticos.

Asimismo, este capítulo incluye, entre sus propuestas didácticas, una actividad especialmente versátil: «Entre luces y sombras: un diario de género». Por su carácter reflexivo y transversal, esta propuesta puede aplicarse a lo largo de una asignatura, con independencia de los temas específicos que se trabajen, ya que invita a analizar y cuestionar el desarrollo de la materia desde una mirada crítica y situada, con perspectiva de género. Asimismo, puede resultar útil en otras materias del ámbito socioeducativo, aunque no coincidan con las temáticas desarrolladas en los capítulos de la guía.

## 2. ¿Cómo se estructuran los capítulos?

Cada capítulo sigue una estructura común que facilita su lectura y aplicación en el aula. Comienza con una introducción breve a la temática abordada, seguida de un marco teórico con perspectiva de género que permite contextualizar el contenido, identificar los elementos que reproducen la ceguera de género y ofrecer claves para cuestionarla y transformarla. A continuación, se presentan dos propuestas de actividades didácticas pensadas para su implementación en el aula, y el capítulo concluye con una síntesis que recoge los aspectos clave tratados.

Estas actividades tienen como objetivo promover la reflexión, el análisis crítico y el debate en torno a la temática específica tratada desde la perspectiva de género. De las dos propuestas, una

incorpora el uso de las cápsulas multimedia de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» (Mateos et al., 2023). Se recomienda implementar ambas actividades para favorecer un abordaje integral del tema propuesto, facilitar el vínculo entre teoría y práctica, y fomentar una mayor implicación del alumnado en el análisis de las desigualdades de género en los contextos socioeducativos.

### 3. ¿Qué estructura siguen las actividades propuestas?

Cada una de las actividades didácticas incluidas en los capítulos ha sido diseñada para su aplicación en contextos universitarios, principalmente de grado, aunque también pueden adaptarse e implementarse en programas de posgrado o máster. La duración estimada de cada propuesta es de 1 hora y 30 minutos de trabajo en el aula. La única excepción es la actividad «Entre luces y sombras: un diario de género» –incluida en el capítulo 1 sobre perspectiva de género–, que tiene un carácter transversal y puede desarrollarse a lo largo de toda la asignatura, incluyendo trabajo fuera del aula.

Todas las actividades siguen una estructura común, diseñada para facilitar su planificación, implementación y evaluación. El desarrollo de cada actividad incluye los siguientes apartados: título de la actividad; objetivos y resultados de aprendizaje; contenidos trabajados; estrategia didáctica; materiales y recursos necesarios; duración estimada; y desarrollo de la actividad, estructurado en: *a) introducción, b) desarrollo, c) consideraciones éticas, d) conclusiones y e) evaluación*.

### 4. Consideraciones éticas

La incorporación de la perspectiva de género en la docencia requiere no solo un enfoque crítico y transformador, sino también una atención consciente a las implicaciones éticas que pueden surgir al trabajar determinadas temáticas. Cuestiones como las violencias por razón de género, de orientación sexual o de otra

índole, así como la discriminación o las desigualdades estructurales, pueden activar experiencias personales sensibles, que deben ser gestionadas con respeto, cuidado y responsabilidad pedagógica.

Por este motivo, todas las actividades de la guía incorporan un apartado específico de «Consideraciones éticas», ajustado al tipo de contenido y a la estrategia didáctica propuesta. Estas orientaciones tienen como finalidad garantizar un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y respetuoso, que promueva la participación sin riesgos de exposición ni revictimización, y que reconozca la diversidad de identidades, trayectorias y experiencias presentes en el aula.

Estas consideraciones no son accesorias, sino que forman parte fundamental del enfoque con el que ha sido diseñada esta guía. Asegurar una práctica docente ética es clave para favorecer procesos de aprendizaje significativos, comprometidos con la equidad y la justicia social.

En definitiva, esta guía no solo ofrece herramientas para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria, sino que también contribuye a establecer las bases para una práctica profesional comprometida con una visión feminista, crítica e inclusiva. Una mirada capaz de identificar y cuestionar los sesgos derivados de la ausencia de enfoque de género en la enseñanza, y de transformar las estructuras que históricamente han reproducido desigualdades y exclusiones en el ámbito socio-educativo.

Invitamos a quienes ejercen la docencia a hacer un uso activo, reflexivo y situado de esta guía, adaptándola a sus contextos y necesidades, y convirtiéndola en una aliada para una docencia más justa, inclusiva y transformadora.

## 5. Referencias bibliográficas

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2019). Marco general para incorporar la perspectiva de género en la docencia universitaria. [https://www.aqu.cat/doc/doc\\_25276332\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf)

Contreras, Claudia y Flores, Paula (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Cultura*, 10(1), 11-26.

cación y Aprendizaje, 8(1), 82-92. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>

Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88.

Giménez, Antonio (ed.). (2023). *Sesgos de género en la educación. Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/15228-1>

Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 215, pp. 78986-79029. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/07/21/17>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

Mateos, Ainoa; Rodríguez, Julio; Fuentes-Peláez, Nuria; Crous, Gemma; Panchón, Carme; Lapadula, Carmelita y Urrea-Monclús, Aida (2023). *Prevenció de la ceguesa de gènere en els futurs i les futures professionals de l'acció socioeducativa. Recopilatori de recursos docents amb perspectiva de gènere (càpsules multimèdia i fitxes didàctiques)*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/198183>

Oliva, Alfredo; Antolón-Suárez, Lucía; Povedano, Amapola; Suárez, Cristina; del Morral, Gonzalo; Rodríguez-Meirinhos, Ana; Capecci, Valentina y Musitu, Gonzalo (2017). *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. FAD. <https://www.researchgate.net/publication/324889841>

Rifa, Montserrat (2021). *Educación y pedagogía: Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/educacion-y-pedagogia-guia-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero>

Verge, Tània y Cabruja, Teresa (2017.) *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats. <http://vives.org/PU3.pdf>

# La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias

AINOA MATEOS INCHAURRONDO, MIREIA FORADADA-VILLAR  
Y JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ

## 1. Introducción

Este capítulo de la guía práctica ofrece una primera aproximación a la perspectiva de género con un enfoque interseccional en el ámbito de la acción socioeducativa, un campo que, pese a contar con una larga trayectoria práctica, no siempre ha incorporado de forma sistemática este enfoque. El contenido se inicia con conceptos generales que permiten, posteriormente, una reflexión orientada a su transferencia y aplicabilidad en prácticas contextualizadas dentro de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y sus familias.

Este capítulo se plantea, por consiguiente, como un marco conceptual que sienta las bases para una acción socioeducativa con perspectiva de género e interseccional, orientada a promover prácticas equitativas, igualitarias, respetuosas y decoloniales.

En la *primera sección*, se presenta el marco teórico, que desarrolla los conceptos clave relacionados con la perspectiva de género, identifica dónde y cómo se manifiesta la ceguera de género y explora su aplicación en el ámbito socioeducativo. Esta base conceptual permitirá a la persona lectora comprender las raíces de las desigualdades de género y, en consecuencia, identificar los elementos clave que configuran el marco de pensamiento de los estudios de género en el ámbito educativo, integrando también la perspectiva interseccional. De esta forma, se fundamenta

la importancia de incorporar una mirada crítica e inclusiva en las prácticas profesionales, sentando las bases para proponer estrategias que desafíen esta ceguera.

En la *segunda sección*, se proponen dos actividades prácticas diseñadas para fomentar la reflexión y la autoevaluación:

- *Actividad 1*: centrada en indagar los conocimientos previos del alumnado sobre la perspectiva de género y cuestionar la mirada androcéntrica y heteronormativa que perpetúa las desigualdades y estereotipos. A través del visionado de un vídeo y el análisis de una situación hipotética, se busca transferir el pensamiento crítico que promueve la mirada de género en torno a situaciones socioeducativas concretas.
- *Actividad 2*: consiste en la elaboración de un diario reflexivo que tiene como objetivo profundizar en la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas y autoevaluar el nivel de comprensión y preparación del alumnado como futuras personas profesionales en este campo.

Estas actividades no solo permiten aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, sino que también invitan a una reflexión subjetiva y profesional sobre el papel de la perspectiva de género en la práctica socioeducativa.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La perspectiva de género

La perspectiva de género en el entorno universitario es una acción política que persigue la promoción de la igualdad de género y la diversidad en los ámbitos de la investigación, la gestión y la docencia, que son áreas afectadas por los sesgos de género (Rifà, 2018). Esto quiere decir que se deben tener en cuenta las características, necesidades e intereses de las personas, siendo capaces de diferenciar los aspectos propiamente biológicos (sexo) de los constructos sociales en torno a los roles de género. Es por este motivo que adoptar la perspectiva de género en la docencia universitaria es una estrategia indispensable para desafiar la ceguera de género, entendida esta como la dificultad que

puede tener el profesorado para reconocer los indicadores de desigualdad.

La perspectiva de género (*gender mainstreaming*) es una categoría de análisis de la norma heterosexual y patriarcal que rige todo sistema social, en el que el género es el eje que estructura y ordena los espacios, la ideología, la economía e incluso los valores (Consejo de Europa, 2024; Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013).

Para comprender la complejidad que implica incorporar la perspectiva de género en el ámbito socioeducativo, resulta útil clarificar algunos conceptos básicos, como los que se presentan a continuación:

### **Sexo**

El sexo se refiere a las características biológicas que tienen mujeres y hombres en sus cuerpos y que determina los roles en la reproducción de la especie humana (Morgade, 2001). Este término incluye las características cromosómicas, hormonales y anatómicas que permiten identificar a las personas como sexo femenino, sexo masculino e intersex. En ocasiones, se utilizan también otros términos, como *sexo biológico*, *sexo asignado al nacer* o *sexo designado al nacer* (Killermann, 2017). A menudo se confunden los conceptos de *sexo* y *género*, por lo que es fundamental aclarar su significado.

Entre las diversas manifestaciones del sexo, quizá la menos reconocida y visibilizada sea la *intersexualidad*. Este término se utiliza para describir a aquellas personas que nacen con cuerpos cuyas características (cromosomas, órganos reproductivos y/o genitales) se presentan en un *continuum* de características sexuales primarias y secundarias del cuerpo más amplio y diverso de lo que el binarismo sexual había contemplado (Kutassy et al., 2023).

A menudo, esta división del sexo anatómico, más allá de lo vinculado a la reproducción humana, se ha utilizado para atribuir determinadas capacidades, significados y valores vinculados a lo que se espera de hombres y mujeres. Esto no deja de ser una forma de discriminación porque define y limita a las personas a partir de unas características biológicas que no se corresponden con lo que las personas pueden llegar a hacer, pensar o sentir con independencia a su sexo (Killermann, 2017).

## Género

El género es la forma en que las personas piensan y experimentan la masculinidad y la feminidad en la sociedad cis heteropatriarcal (Kutassy et al., 2023). No debe entenderse únicamente como una interpretación cultural del sexo biológico, ya que este también está influenciado por el género. De hecho, como señala Morgade (2001), el sexo no puede comprenderse sin el género, pues este último abarca los procesos y mecanismos que producen y definen lo que entendemos como *sexo*, convirtiéndolo, así, en una construcción social (Butler, 1990). El *género* no puede entenderse como algo estático ni universal, dado que las definiciones de lo masculino y lo femenino cambian según la época y el contexto sociocultural. En este sentido, el género constituye un sistema de clasificación que transforma la diferencia sexual en desigualdad social (Marugán, 2020). Como expone Cobo (2005):

Las construcciones sociales cuya legitimación es su origen natural son las más difíciles de desmontar con argumentos racionales, pues arrastran el prejuicio de formar parte de un «orden natural de las cosas» fijo e inmutable sobre el que nada puede la voluntad humana. (p. 251)

Por lo tanto, entender el género como una categoría histórica implica reconocerlo como una construcción cultural que modela el cuerpo y permite constantes transformaciones. En consecuencia, ni la «anatomía» ni el «sexo» pueden concebirse fuera de un contexto cultural que les otorga significado (Butler, 2006).

Por otro lado, en cuanto a los valores asignados al género, en una visión binaria del mismo (únicamente hombre o mujer) se da una identificación de la feminidad con la entrega, la pasividad y la seducción, mientras que la masculinidad se asocia a la potencia, el poder y la propiedad (Pla et al., 2013). Esta concepción binaria del género, o binarismo, es una forma de pensamiento dominante que no solo sostiene que existen únicamente dos géneros (basándose en la idea de que solo hay dos sexos), sino que también es una forma de entender el género rígida, limitante y discriminatoria (Mateos, 2017).

## Empoderamiento

Se refiere al proceso activo de ganar poder, tanto desde el punto de vista de las propias capacidades, así como sobre las dificultades que se afrontan en la vida. A menudo, este término se vincula a las personas generalmente oprimidas por el sistema patriarcal, como las mujeres y otros grupos no-normativos. Además, el empoderamiento implica una concienciación de las propias necesidades y problemáticas (Freire, 1978), pero también de las competencias individuales y comunitarias (López-Rodríguez, 2017). Las investigaciones señalan que existen una serie de factores que favorecen el empoderamiento femenino y que tienen que ver con: la educación, la participación ciudadana, los recursos económicos y de salud, la libertad de movimiento y la autonomía personal, y el acceso al mercado laboral (García et al., 2022). Implica también otros factores como el poder, la deconstrucción del patriarcado, el empoderamiento como proceso y la interseccionalidad (González-Oronoz, 2024).

## Identidad de género

Se utiliza para describir la percepción subjetiva del propio género, la forma en que las personas se etiquetan a sí mismas, y que se relaciona con cómo entienden el género con el que se identifican. De forma general, la identidad de género incluye personas cisgénero, transgénero o género no binario (Killermann, 2017; Nagoshi et al., 2014). Por tanto, existen diversas identidades de género que rompen con una definición binaria de la identidad de género:

- *Cisgénero*: se refiere a las personas en las que coincide el sexo asignado al nacer y su identidad de género (una persona que se identifica como hombre y que se le asignó el sexo masculino al nacer). Se corresponde con el género heteronormativo (Killermann, 2017). Algunos autores y autoras sostienen que su uso visibiliza el privilegio de las personas no-trans, contribuyendo a la normalización (Martínez-Guzmán, 2017). En este sentido, el *cisismo* constituye una forma de discriminación, ya que se basa en la creencia de una división binaria del sexo y del género (hombre/masculino y mujer/femenino) (Hibbs, 2014).
- *Trans*\*: se representa el término con asterisco para su forma inclusiva como término paraguas que abarca a las personas

cuya identidad y/o expresión de género difiere del sexo asignado al nacer. El término *trans\** es una manera de visibilizar la diversidad de experiencias que están detrás de una amplia amalgama de identidades, incluyendo personas transexuales, transgénero y otras identidades no binarias. Así, las personas trans\* pueden experimentar y vivir su género de diversas maneras, a través de su expresión, su identidad y las decisiones que toman en relación con su cuerpo y su entorno. Por tanto, su identidad no siempre está en consonancia con las expectativas binarias de género, y este proceso muestra una amplia diversidad, teniendo en cuenta su autoimagen y su apariencia física (Kutassy et al., 2023; Platero, 2017)

- *Géneros no binarios*, designan a las personas cuya identidad de género se sitúa entre, más allá o fuera de las categorías binarias de hombre y mujer (Agapoff, 2022):
  - *Agénero*: son las personas que tienen poca (o ninguna) conexión con el sistema tradicional de género, o también que puede existir sin una categoría vinculada al género. También se los puede denominar *género neutro* (Killermann, 2017).
  - *Bigénero*: son personas que se identifican con dos géneros separados (no solamente «hombre» o «mujer»), y esto puede llegar a implicar que la identidad que predomina pueda oscilar entre ambas identidades (Killermann, 2017).
  - *Género fluido*: se utiliza para identificar a las personas que pueden moverse entre lo masculino y lo femenino, de manera dinámica (Killermann, 2017).

Existen muchas otras identidades no binarias además de las aquí mencionadas, ya que las experiencias y formas de expresar el género son amplias y cambiantes.

### Expresión de género

Es la manifestación externa y visible de nuestro género, que se expresa a través de aspectos sociales como el lenguaje no verbal, la gesticulación, la forma de hablar, la vestimenta, el movimiento corporal o los pronombres con los que se identifica (Kutassy et al., 2023).

### Heteronormatividad

En la división binaria del sexo, y del género, en el sistema patriarcal, entiende que hombres y mujeres son heterosexuales, in-

visibilizando otras sexualidades no normativas (Killermann, 2017). En la heteronormatividad, también se presupone que la heterosexualidad es superior a otras orientaciones sexuales (López, 2017). Así pues, el heterosexismo se refiere a una ideología que reproduce la posición de privilegio de la heterosexualidad y contribuye al estigma hacia las personas y los comportamientos no heterosexuales (Rumens, 2016).

### **Interseccionalidad**

El concepto de *interseccionalidad* fue acuñado por primera vez por Kimberlé Crenshaw, profesora de Derecho en UCLA y una de las fundadoras de la corriente de la teoría crítica de la raza (CRT, en sus siglas en inglés), en el contexto de los estudios críticos de raza estadounidenses (Cantero-Sánchez, 2023). La interseccionalidad revela cómo el pensamiento unidireccional, una forma de razonamiento simplificada que reduce la complejidad de las experiencias humanas al abordarlas desde una única perspectiva o marco teórico, afecta negativamente al pensamiento jurídico, a la generación de conocimientos en diversas disciplinas y a las luchas sociales por la justicia y la equidad (Cho et al., 2013). La interseccionalidad se ha utilizado a menudo como un sinónimo de discriminación múltiple por género, etnia, cultura, clase social, orientación sexual, edad, nacionalidad, etc. (Cantero-Sánchez, 2023), ya que no operan de manera aislada, sino que se entrelazan y actúan de forma simultánea (Lousada, 2024). Así, aunque las desigualdades estructurales y sistémicas, como la clase social, el género o el racismo, configuran contextos de vulnerabilidad, la interseccionalidad permite comprender estas dinámicas desde una perspectiva situada y contextualizada (Rodó de Zárate, 2021).

### **Sistema patriarcal**

Este sistema se define como «una organización social en el cual el poder político, económico, religioso, militar y la organización familiar están encabezados por hombres» (Gil y Lloret, 2007, p. 23). A esta definición se debe incorporar un enfoque interseccional, que no solo cuestiona el mandato patriarcal, sino también un sistema aún más excluyente: el sistema sociopolítico cisheteropatriarcal. Este sistema se sostiene en la supremacía del género masculino, la heterosexualidad como norma y la imposición de la cisnormatividad sobre otras identidades, expresiones y géneros.

## 2.2. La socialización de género

En una sociedad como la actual, todavía fundamentada en pilares androcéntricos y capitalistas, se da la necesidad imperante de transformar las relaciones humanas para generar condiciones de mayor justicia, democracia y equidad (Contreras y Flores, 2022). Esta necesidad implica afrontar desafíos que exigen cuestionar los mandatos sociales establecidos, lo cual requiere un análisis profundo de las bases del sistema patriarcal.

Los mandatos sociales, como los roles y estereotipos de género tradicionales, junto con las creencias y valores socioculturales, se han transmitido de generación en generación y, en demasiadas ocasiones, se han asumido como «preceptos», sin ser cuestionados. Estos preceptos anacrónicos se vinculan a una visión hetero y cisnormativa, occidental, capacitista y excluyente, que marginaliza a una parte importante de la sociedad, sometiéndola a la opresión a través de diversos ejes como el género, la orientación sexual, la etnia, o la cultura. En este sentido, y coincidiendo con Kimberlé Crenshaw (1991), es preciso destacar que el género no puede entenderse de manera aislada de otros ejes de desigualdad, sino que debe analizarse teniendo en cuenta cómo se entrecruza con otras formas de discriminación, generando experiencias diferenciadas de exclusión. Esta mirada interseccional resulta clave para comprender las múltiples capas de desigualdad que afectan a determinados grupos sociales. Este proceso de transmisión cultural, que contribuye a reproducir estas desigualdades por razón de género desde edades tempranas, se conoce como *socialización de género* y se entiende como una aculturación que transmite valores, actitudes y habilidades de forma diferenciada según el género.

A través de esta *aculturación*, se configuran roles sociales (de género) vinculados al sexo asignado al nacer (Mateos, 2013). De este modo, se establecen roles diferenciados para mujeres y hombres. Desde una visión tradicional y estereotipada del género, a las mujeres se las vincula con el cuidado, la afectividad y la subordinación, asignándoles responsabilidades como el matrimonio, la maternidad, las tareas domésticas y el cuidado de otras personas, mientras que el ámbito económico y productivo se reserva para los hombres. Por su parte, a los hombres se los orienta hacia el éxito público, el estatus social y el control emocional, con la

excepción de la ira, considerada un símbolo de fuerza. Además, se les atribuye el control de la economía como muestra de poder, y su deseo, especialmente el sexual, se presenta desvinculado de las emociones (Mateos, 2011, 2013; Tamarit et al., 2005).

En este contexto, los roles sociales asociados a «hombre» y «mujer» se construyen socialmente bajo la presunción de heterosexualidad y cisgénero, lo que otorga un privilegio a quienes se ajustan o creen ajustarse a este canon normativo (Connell y Messerschmidt, 2005). Desde una perspectiva interseccional, el privilegio de la masculinidad «hegemónica» puede verse intensificado cuando se trata de un hombre blanco, occidental, capacitista y que ostenta condiciones de clase social alta-adinerada. El cisheteropatriarcado y la cisheteronormatividad promueven conductas discriminatorias basadas en creencias, actitudes y comportamientos sexistas, machistas y LGTBIQ+fóbicos, que oprimen especialmente al colectivo de mujeres, personas no binarias y LGTBIQ+, atravesadas a su vez por experiencias de colonialidad y racismos en contextos occidentalizados (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008).

Para desafiar esta ceguera de género que persiste en algunos sectores de la sociedad, es fundamental centrar la atención en el género y la sexualidad, así como en los procesos de socialización de género tradicionales que han perpetuado esta visión excluyente. Judith Butler (1998, 2000) argumenta que el género, el sexo y la sexualidad no son elementos aislados, sino que se configuran materialmente a través de la división sexual del trabajo en el sistema capitalista cisheteronormativo. Además, señala que la política heterosexual está vinculada a la política económica en el capitalismo, perpetuando la violencia y el control sobre los cuerpos que desafían la heteronormatividad.

Esta socialización diferenciada del género refuerza estereotipos y relaciones de poder desiguales, promoviendo actitudes y creencias sexistas que dan lugar a la discriminación, la desigualdad y diversas formas de violencia. Este proceso queda reflejado en el modelo piramidal explicativo de la violencia contra las mujeres (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2019), en el cual las autoras sitúan en los dos primeros niveles –de un total de cinco– los factores relacionados con el sustrato patriarcal y los procesos de socialización. Estos dos elementos, sumados a otros, constituyen el sustrato sobre el que se asentaría y desarrollaría la violencia con-

tra las mujeres, y también contra las personas con identidades no-normativas.

En este marco, el cisexismo reconoce no solo el sexism, entendido como la subordinación de las mujeres cis en relación con los hombres cis, sino que, además, pone de relieve el prejuicio que considera a las personas trans\* como menos válidas o auténticas que las personas cis. Se trata, pues, de la intersección de dos formas de sexismo (Cabral, 2009).

Este modelo de organización social, heteropatriarcal y cisexista (y al cual podemos añadir capacitista, occidental, colonial y racial), profundamente arraigado, plantea un desafío para las instituciones y los agentes socioeducativos. Sin embargo, la necesidad de «deconstruir» este sistema rígido y reproductor de violencias debe asumirse como un imperativo para promover sociedades inclusivas, diversas y libres de toda forma de violencia.

No es posible definir a la sociedad como un todo hegemónico que establezca el desarrollo humano en función de una «normatividad». Al referirse al ser humano (y, por extensión, a cuando hablamos de «la sociedad»), en realidad se alude a una ficción normativa, no a la totalidad de la especie humana. Esta concepción suele centrarse en el varón hegemónico: cisgénero, heterosexual, blanco, propietario, capacitado y perteneciente al norte global, entre otras características (González y Ballardo, 2024).

En este sentido, se identifica una clara ceguera de género en los procesos de socialización de niños, niñas y adolescentes, la cual se perpetúa de generación en generación y afecta tanto a la propia infancia y adolescencia como a las personas que les forman y educan (familia, profesorado, profesionales de la educación social y la pedagogía, etc.).

Para desafiar esta ceguera de género en la acción socioeducativa dirigida a la infancia, adolescencia y familia, y en línea con las aportaciones de Contreras y Flores (2022), resulta esencial analizar cómo los sistemas simbólicos construidos en una sociedad patriarcal, androcéntrica y sexista moldean ideas, actitudes y prácticas pedagógicas. Estos sistemas influyen tanto en la socialización de género de los y las profesionales que educan como en la de la propia infancia y adolescencia.

Por ello, es esencial formar y educar con perspectiva de género no solo a la infancia y adolescencia, sino también a las per-

sonas que ejercen tareas educativas tanto a nivel profesional (Ley 17/2015, de 21 de julio, de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, artículo 28) como a nivel familiar. La escuela y la familia, como agentes clave de socialización tienen ante sí una responsabilidad importante que deben asumir. Educar desde una perspectiva interseccional del género es una cuestión de ética y de justicia social ineludible. Solo así, al romper con una socialización de género diferenciada que perpetúa desigualdades, será posible desmantelar la violencia simbólica de género presente tanto en la práctica profesional socioeducativa como en la sociedad en su conjunto.

### 2.3. La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia

La incorporación de la perspectiva de género promueve la igualdad al abordar de manera sistemática las disparidades, inicialmente entre los sexos, pero, de acuerdo con la cuarta ola de los feminismos, también las desigualdades de género presentes en las instituciones y en las políticas. La investigadora Scott (1986), en su trabajo sobre el género como categoría analítica de la historia, argumenta que la integración de las perspectivas de género en las políticas desmonta las estructuras históricas de desigualdad y opresión. Diversos estudios han demostrado que las sociedades con mayor igualdad de género no solo mejoran el bienestar social, sino que también experimentan niveles más altos de confianza y cooperación (Inglehart y Norris, 2003). En educación, Skelton y Francis (2005) discuten cómo la eliminación de los sesgos de género crea entornos de aprendizaje más justos, con un impacto positivo tanto para el alumnado individual como para los resultados educativos más amplios. En el ámbito de la acción socioeducativa, promover entornos igualitarios y libres de discriminación por razón de género constituye un principio fundamental del trabajo educativo con personas, grupos y comunidades. La incorporación de la perspectiva de género resulta fundamental tanto en la educación formal como en la no formal, ya que busca integrar los principios de justicia social de género en todos los niveles y dimensiones que conforman los procesos socioeducativos, abarcando tanto el ámbito político como las prácticas e intervenciones educativas. En consecuencia,

la igualdad de género en la acción socioeducativa no debe concebirse como un elemento aislado, sino como el resultado de la integración de las múltiples dimensiones de la perspectiva de género. Estas dimensiones actúan de manera conjunta para propiciar la igualdad en los entornos socioeducativos, ya que cada una contribuye a generar las condiciones sociales, políticas y materiales necesarias para alcanzar este objetivo.

Según Connell (2010), los entornos de aprendizaje y de acompañamiento inclusivo se presentan como una condición intrínseca para crear espacios *gender-respectful*, un concepto que, a partir de una noción de *inclusión de género* más situada en nuestro contexto y evolucionada políticamente, se podría definir como «espacios de cuidados y seguros» (Agud et al., 2020), cuyas dinámicas reconocen una pedagogía encarnada del género así como de otras posibilidades de ser y estar en aula a partir de la vulnerabilidad (Pié, 2013, 2019). La revisión de la literatura científica ha evidenciado que los espacios educativos sensibles al género son fundamentales para enfrentar los sesgos de género presentes en los planes de estudio universitarios. Estos espacios contribuyen a transformar las dinámicas en las aulas, combatiendo las violencias epistémicas inherentes al currículum oculto de carácter androcéntrico, racista y capitalista. De este modo, se fomenta la creación de entornos educativos que promuevan el bienestar, el compromiso ético y educativo tanto del estudiantado como del profesorado, consolidando una educación más inclusiva y equitativa (Leach et al., 2014; Martínez, 2016). Dado que la universidad constituye el principal espacio de formación de las y los profesionales de la acción socioeducativa, incorporar la perspectiva de género en esta etapa resulta clave para garantizar su presencia en las prácticas profesionales futuras.

En el contexto de la acción socioeducativa, esto implica que las y los futuros profesionales de este ámbito desarrollen competencias que les permitan transferir conocimientos y habilidades, así como empatizar con los espacios comunitarios donde llevarán a cabo su práctica profesional. Esto no solo prepara a los y las profesionales para fomentar entornos inclusivos, equitativos y sensibles a las necesidades de las personas y colectivos con los que trabajen (Kikinezhdi et al., 2019), sino que también promueve una concienciación crítica, especialmente valiosa entre estudiantes pertenecientes a grupos subalternizados. Estos incluyen

personas afectadas por desigualdades basadas en la clase social, discapacidad, neurodiversidad, racialización y otras formas de exclusión educativa. Este enfoque permite visibilizar y abordar el malestar sistémico que con frecuencia permea y sesga el currículum formativo, contribuyendo, así, a una educación más justa y transformadora (Freire, 1978; hooks, 2000, 2014). Por lo tanto, la competencia de género de las y los futuros profesionales que realizan acciones socioeducativas, es el conocimiento que determina su posición ontoepistemológica, metodológica y práctica en las actividades profesionales (Kikinezhdi et al., 2019).

Desde la experiencia de las mujeres jóvenes estudiantes, y como futuras profesionales, se ha evidenciado que una educación con perspectiva de género actúa como una herramienta clave de empoderamiento e igualdad de oportunidades. Este enfoque no solo impacta de manera positiva en su desarrollo individual, sino que también contribuye significativamente a la prosperidad social, política y económica de los contextos que habitan las jóvenes. Así, la educación con perspectiva de género desempeña un papel fundamental en la erradicación de las violencias por razón de género que afectan a dichas comunidades, promoviendo entornos más justos e inclusivos (Mancini et al., 2006). En este sentido, se observa que el capital de género y étnico de las jóvenes que cursan estudios superiores, sobre todo aquellas con experiencias de «racialización», facilitan diversas formas de recursos que se distribuyen hacia otras comunidades (*bridging*), generando una retroalimentación de recursos hacia sus comunidades a través del agenciamiento que logran mediante la educación con perspectiva de género. Sin embargo, estas jóvenes deben enfrentar las tensiones derivadas de sus posiciones subjetivas, materiales y emocionales en la frontera entre su comunidad y los espacios socioeducativos. Estas dinámicas son consecuencia de la colonialidad, que interseca con identidades en conflicto, tanto dentro de los contextos occidentales como en oposición a ellos (Anzaldúa, 2021; Walsh, 2010).

Por su parte, Foradada-Villar (2021) y Foradada-Villar y Sala-Roca (2025) evidencian que una mirada socioeducativa con perspectiva de género de colectivos vulnerabilizados ofrece narrativas con agencia y empoderamiento y, por lo tanto, ponen de manifiesto la ceguera de género que la intervención social ha tenido históricamente de estos colectivos. Estas autoras muestran

cómo las jóvenes tuteladas y la infancia en dispositivos de protección social desarrollan un capital de género propio que se expresa en formas de agencia singulares. Estas jóvenes despliegan estrategias que les permiten navegar entre el rechazo, el hackeo y la resistencia frente a las diversas formas de violencia y vulnerabilidad de género a las que se ven expuestas. Asimismo, López et al. (2024) y Paul (2020) observan que, cuando la juventud tutelada y extutelada LGTBIQ+ tiene acceso a la red del activismo político LGTBIQ+, obtiene mejores resultados en sus procesos de transición a la vida adulta, bienestar de género y salud. Sin embargo, los y las profesionales con una mirada cisheterocentra- da y sin una sensibilidad *queer* de los cuidados promueven for- mas de violencia institucional hacia los y las jóvenes tuteladas.

En este marco, la adopción de la *herida interseccional*, propuesta por María Rodó de Zárate (2021), invita a repensar las acciones socioeducativas desde una perspectiva interseccional feminista y decolonial. Este enfoque permite hacer consciente de las contradicciones y privilegios que los y las profesionales pueden reproducir de forma inadvertida en sus intervenciones, y que en ocasiones materializan en dinámicas de violencia institucional basadas en el racismo, el género, la clase social u otras intersecciones que afectan a los colectivos vulnerabilizados sujetos a intervención social.

Así, la ética profesional en el ámbito de la acción socioeducativa adquiere un carácter feminista cuando el o la profesional es capaz de analizar críticamente, tanto individual como colectivamente, los factores que influyen en sus decisiones (*decision-making*). Esto incluye el reconocimiento de cómo los valores ontoepistemológicos, que sustentan dichas intervenciones, pueden perpetuar estereotipos y jerarquías en función de las características de los grupos vulnerabilizados (Corbella, 2023; Harbo y Kempt, 2020). Además, esta ética implica una reflexión sobre las desigualdades interseccionales que emergen en el proceso de intervención debido a las posiciones de poder que ocupan los y las profesionales (Middel et al., 2022). Por lo tanto, la dimensión ética de la perspectiva de género en la acción socioeducativa fortalece los contextos comunitarios y su democratización al situar la diversidad y la interdependencia como elemento común compartido de todas las personas, sus instituciones políticas y dispositivos socio-educativos porque, a su vez, y siguiendo la línea argumentativa de Hannah Arendt (2003), se está considerando la *banalización del*

mal en el contexto del sistema que sustenta el apoyo y acompañamiento de las personas en situación de vulnerabilidad, el cual ha sido históricamente ignorado por el androcentrismo, racismo, capitalismo y clasismo institucional, tanto en el ámbito socioeducativo como en los dispositivos de cuidados o punitivos.

En esta primera sección del capítulo, se han planteado las bases conceptuales para una intervención profesional que integre la perspectiva de género, promoviendo una práctica fundamentada en la equidad, la igualdad y el respeto a la diversidad. Se ha señalado con énfasis la urgencia de cuestionar y eliminar los sesgos de género perpetuados por un sistema cisheteronormativo y patriarcal. Este análisis ha evidenciado las limitaciones impuestas por dicha ceguera estructural y ha identificado retos clave para diseñar acciones socioeducativas inclusivas, con particular atención a las necesidades de la infancia, la adolescencia y las familias. En la figura 1 se presentan de forma resumida algunos de estos desafíos.

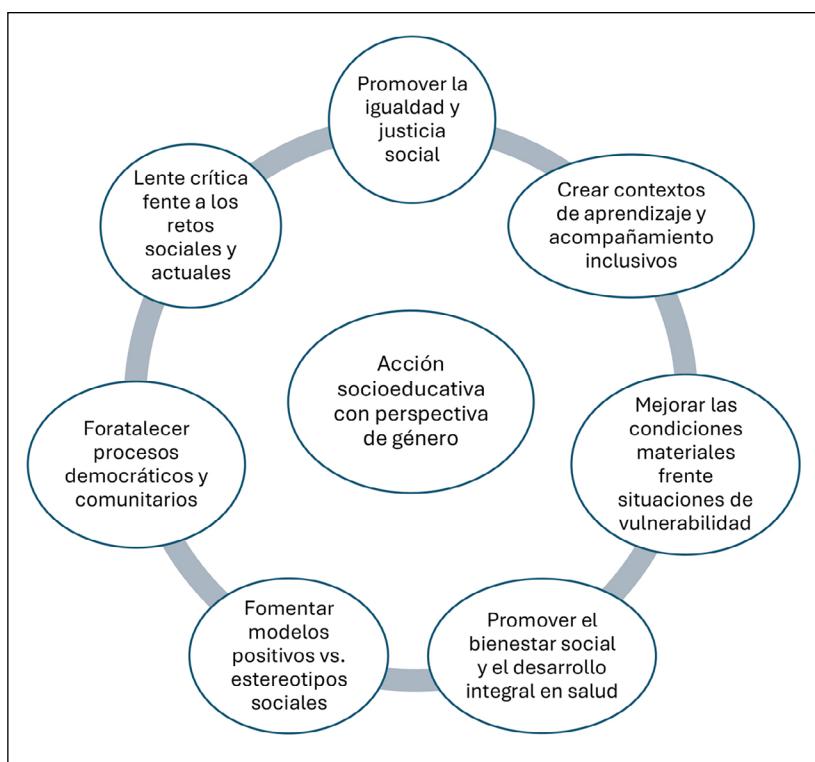


Figura 1. Desafíos de la acción socioeducativa con perspectiva de género

En conclusión, integrar la perspectiva de género desde un enfoque interseccional en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias es una cuestión de ética y justicia social. Se trata de reducir las desigualdades estructurales, cuestionar los sesgos de género y garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades para desarrollarse y participar activamente en la sociedad. Para ello, es fundamental formar a las personas profesionales que acompañarán a niños, niñas, adolescentes y familias en diversos ámbitos y contextos socioeducativos, tales como el acogimiento residencial, la educación afectiva y sexual, la justicia juvenil, el acogimiento familiar, las personas menores de edad migradas solas y la participación infantil, todo ello desde una perspectiva de género.

A continuación, se presenta el segundo bloque del capítulo, en el cual se proponen dos actividades para abordar la perspectiva de género en la intervención con infancia, adolescencia y familias en el contexto de la formación universitaria. Estas actividades facilitarán la integración y el abordaje de los contenidos de la cápsula formativa multimedia «Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023) de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» publicada en UBtv.<sup>1</sup>

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198183>.

## Actividad 1: «Cuando cae la venda, la mirada cambia»

### Objetivos

- Explorar los conocimientos previos del alumnado sobre la perspectiva de género con enfoque interseccional.
- Cuestionar la mirada androcéntrica y heteronormativa reproductora de desigualdades y de estereotipos de género.

### Resultados de aprendizaje

- Interpretar qué es la perspectiva de género y cuáles son sus implicaciones para una práctica profesional inclusiva con infancia, adolescencia y familias.
- Analizar las actitudes, comportamientos y estructuras que perpetúan las desigualdades de género.

### Contenidos

- Distinción entre la categoría sexo y la categoría género.
- Socialización de género: estereotipos y estructuras reproductoras de desigualdades.
- Identidades de género (cisgénero, transgénero y no binaria) y expresión de género.
- Perspectiva de género e interseccionalidad.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la acción socioeducativas.

### Estrategia didáctica

- Nube de palabras.
- Discusión dirigida.
- Visionado de la cápsula formativa.
- Estudio de caso.

### Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 1. Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023).<sup>2</sup>
- Ficha 1. *El sentir de Valentina*.

2. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/perspectiva-de-genero> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198061>.

## Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Esta actividad se estructura en dos partes: en la primera, se crea una nube de palabras y se hace una reflexión sobre la perspectiva de género; en la segunda, se visiona la cápsula formativa «Capítulo 1. Perspectiva de género», con el objetivo de establecer las bases sobre qué es la perspectiva de género y sus implicaciones para una práctica profesional inclusiva con infancia, adolescencia y familias.

### b) Desarrollo

#### *Primera parte*

La persona docente inicia la actividad proponiendo al alumnado la creación de una nube de palabras. Esta permitirá indagar sobre los conocimientos previos del alumnado respecto a la perspectiva de género.

Para crear una nube de palabras de manera colaborativa, se pueden utilizar diversas herramientas, como Mentimeter, WordArt o Wooclap, entre otras. Se recomienda que la persona docente tenga preparada previamente la pregunta en la herramienta seleccionada, de manera que, al iniciar la actividad, se pueda compartir directamente el código QR o el enlace para generar la nube de palabras en el aula.

La pregunta planteada al grupo es la siguiente:

– *¿Qué es para ti la perspectiva de género?*

Al escanear el código QR o acceder al enlace, se deben ingresar palabras que permitan definir la perspectiva de género. Se sugiere introducir al menos cinco palabras, y es posible agregar tantas como se desee. Se puede indicar que, si lo desean, pueden enfatizar algunas palabras repitiéndolas.

Mientras se introducen las palabras en la herramienta, se proyecta en pantalla la nube de palabras generada en tiempo real. De este modo, el grupo puede observar cómo se crea la nube de forma colaborativa y, si lo considera pertinente, añadir nuevas palabras o repetir algunas para destacarlas.

A partir de la nube de palabras, se reflexiona sobre las ideas y conceptos asociados a la perspectiva de género. Para motivar la reflexión y discusión sobre los conceptos que aparecen, se pueden plantear al alumnado algunas de las siguientes preguntas, o bien adaptarlas según lo que surja en la nube de palabras:

- *¿Qué palabras se repiten con mayor frecuencia? ¿O cuál es la palabra que aparece más grande (y, por lo tanto, con mayor frecuencia) en la nube de palabras?*
- *¿Hay alguna palabra que se asocia con estereotipos de género? ¿Por qué?*
- *¿Qué diferencia hay entre la categoría «sexo» y la categoría «género»?*
- *¿Aparecen palabras como igualdad, justicia o equidad? ¿Qué representan estas palabras en el contexto de la perspectiva de género?*
- *¿Hay alguna palabra que sorprenda por su ausencia en la nube? ¿Qué podría indicar esto sobre nuestra concepción colectiva del tema?*
- *¿Hay alguna palabra en la nube que refleje un desafío actual en nuestra sociedad en relación con la igualdad de género?*
- *¿Cómo influye nuestra socialización en las palabras que aparecen en la nube?*
- *¿Estas palabras tienen un significado diferente según el contexto socio-cultural y momento histórico?*

La persona docente puede complementar y clarificar los conceptos con algunas de las definiciones que presenta este capítulo en la sección «La perspectiva de género».

### *Segunda parte*

Tras la reflexión y debate, la persona docente proyecta la cápsula «Capítulo 1. Perspectiva de género» (Mateos y Rodríguez, 2023).<sup>3</sup> Esta cápsula tiene una duración de 3 minutos y 17 segundos. Está disponible de forma abierta en versiones en castellano y catalán, y cuenta con subtítulos para personas con dificultades auditivas.

Tras el visionado del vídeo, la persona docente pregunta al grupo:

3. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198061>.

- *Si pudierais agregar nuevas palabras o enfatizar algunas para definir la perspectiva de género, ¿cuál sería y por qué?*

La persona docente puede complementar o fomentar la aparición de conceptos que el alumnado no haya incluido en la nube de palabras, considerando el contenido teórico presentado en la primera sección de este capítulo.

En la última parte de la actividad, la persona docente propone dividirse en grupos de 4-5 personas. Se les facilita la siguiente situación hipotética (se recomienda entregar a cada grupo una impresión del texto o bien proyectarlo en pantalla):

#### **Ficha 1. *El sentir de Valentina***

Valentina tiene 15 años y está en una etapa de exploración y descubrimiento. Su curiosidad la lleva a cuestionar su identidad, y está experimentando cambios en su cuerpo, su forma de pensar, vestir y expresarse. Este proceso de autodescubrimiento le resulta fascinante, pero no se siente identificada con las etiquetas tradicionales de «hombre» o «mujer». Valentina se siente más cómoda identificándose como no binaria, prefiriendo no encasillarse en ninguna de las categorías de género tradicionales. Sin embargo, en su hogar, su familia no entiende su necesidad de cuestionar esas etiquetas. Constantemente le dicen que está en la edad del pavo y que esas ideas son solo modas pasajeras de las personas jóvenes de hoy, considerándolas banales y radicales, fruto de la etapa vital que está viviendo. Valentina se siente incomprendida y desearía que su familia pudiera ver la importancia de su proceso de autodescubrimiento y respetar su identidad no binaria.

En pequeño grupo se les indica que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Qué sesgos presenta la familia de Valentina en cuanto a la comprensión de su vivencia de género?*
- *¿Por qué crees que la familia de Valentina considera su identidad no binaria como una «moda pasajera»?*
- *¿Cómo crees que se siente Valentina al no ser comprendida por su familia? ¿Qué impacto puede tener en Valentina que su familia no respete su identidad de género?*
- *¿Qué podrías sugerir a la familia de Valentina para que puedan entender y apoyar mejor su proceso de autodescubrimiento? Piensa qué estrategias o intervenciones implementarías con la familia de Valentina para que superen los estereotipos de género y reconozcan la experiencia de su hija.*

A modo de ejemplo, se facilitan algunas sugerencias para que la persona pueda guiar al alumnado en pensar algunas implicaciones para la práctica con relación a qué estrategias e intervenciones podrían realizar con la familia de Valentina:

- Diseñar dinámicas que ayuden a la familia a reflexionar sobre las razones detrás de su rigidez respecto a los roles de género.
- Proporcionar recursos en los que puedan escuchar testimonios de otras familias que hayan atravesado situaciones similares y cómo han superado esa visión binaria del género.
- Fomentar la comunicación abierta y empática entre Valentina y su familia.
- Utilizar actividades creativas que promuevan la empatía y la comprensión de la diversidad de género.
- Plantear posibles derivaciones a equipos profesionales que puedan acompañar a Valentina y a su familia en gestionar cómo se sienten y mediar en la situación familiar.

La persona docente puede brindar apoyo a los grupos cuando sea necesario, ofreciendo orientaciones específicas. Es fundamental considerar el marco teórico presentado en la primera sección de este capítulo para promover la reflexión y el análisis crítico del caso.

Después de reflexionar y discutir en pequeño grupo, una persona representante de cada grupo comparte con el resto del grupo las estrategias o intervenciones que proponen.

### c) Consideraciones éticas

Para asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la sesión de reflexión sobre la perspectiva de género y su aplicación en la práctica profesional, es fundamental seguir ciertas orientaciones éticas, las cuales se detallan a continuación.

Es importante *promover la reflexión crítica*, fomentando el análisis continuo sobre cómo la intervención socioeducativa puede reforzar o cuestionar las desigualdades de género y de qué manera estas se intersecan con otros ejes de desigualdad, utilizando pedagogías feministas. Asimismo, resulta esencial *identificar y transformar los estereotipos de género*, reconociendo y trabajando activamente para modificar los valores, normas y prejuicios implícitos en la práctica socioeducativa.

En el desarrollo de la actividad, debe *evitarse la revictimización*, asegurando espacios de contención emocional y un trato empático cuando alguien comparta o manifieste una situación de discriminación. A tal fin, es fundamental conocer los protocolos y recursos de la universidad y brindar el apoyo adecuado cuando el alumnado lo solicite. Además, es necesario *amplificar todas las voces*, garantizando que sean escuchadas y valoradas, de manera que se promueva la inclusión y el respeto por las diferentes identidades y experiencias. Del mismo modo, *diseñar experiencias educativas relevantes* permitirá vincular el conocimiento con las realidades del estudiantado y favorecerá una reflexión situada sobre género y desigualdad.

Para reforzar un clima de respeto, es imprescindible *garantizar la inclusión y establecer normas claras* contra actitudes, comentarios o comportamientos sexistas, LGTBIQ+fóbicos o discriminatorios de cualquier índole. Estas normas deben quedar explicitadas en el plan docente o, al menos, en el desarrollo de las sesiones. En este sentido, *fomentar el diálogo y la comprensión* resulta clave, evitando juicios morales, promoviendo diversas perspectivas y utilizando un lenguaje no sexista, inclusivo y respetuoso con cualquier diversidad presente en el aula. También es esencial *respetar la intimidad y la confidencialidad*, asegurando el derecho de cada persona a decidir cuándo y con quién compartir determinada información de carácter privado.

Finalmente, la *intervención ante actitudes discriminatorias* debe ser inmediata y asertiva, promoviendo una reflexión pedagógica crítica sobre estos comportamientos y señalando sus consecuencias. Cuando estos comentarios o actitudes sobrepasen la acción pedagógica del profesorado y constituyan un hecho sancionable, será necesario activar el protocolo de la universidad. Es responsabilidad de la persona docente velar porque estas situaciones no se produzcan y, en caso de darse, erradicarlas con diligencia y firmeza.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente concluye la actividad subrayando la importancia de que los equipos profesionales que atienden a la infancia, adolescencia y sus familias diseñen acciones socioeducativas que cuestionen y desafíen la ceguera de género. Esto se logra al revisar los estereotipos de género, los cuales han sido histórica-

mente legitimados por una visión androcéntrica, sexista y heteronormativa. Además, es fundamental que, en el contexto de esta intervención, se reconozca la diversidad de las familias y se ofrezca acompañamiento para que puedan proporcionar una educación inclusiva, libre de estereotipos y respetuosa con todas las diversidades. Todo ello debe articularse desde una mirada interseccional, en la que el género se cruza con otros ejes de desigualdad.

#### e) Evaluación

Para evaluar los resultados de aprendizaje desde una perspectiva de género, se solicita al alumnado que, al finalizar la actividad (o en una fecha posterior que determine la persona docente), entregue una breve narrativa autoevaluativa. En esta narrativa, deberán relacionar los aprendizajes obtenidos del caso con la teoría feminista, incluyendo referencias a los textos complementarios facilitados para esta actividad, así como a la cápsula formativa visionada y la ficha didáctica<sup>4</sup> correspondiente. La persona docente también cuenta con un amplio repertorio de referencias bibliográficas del marco teórico de este capítulo, que puede seleccionar y proporcionar al alumnado para realizar esta evaluación.

La narrativa autoevaluativa, de aproximadamente una página, será valorada a partir de los siguientes indicadores:

- *Capacidad de autocritica*: evaluar la contribución individual al grupo y cómo esta se traduce en aprendizajes tras el trabajo en equipo.
- *Diálogo entre teoría y práctica*: relacionar los contenidos teóricos con el caso, mencionando teorías y referentes trabajados en el aula o de interés personal.
- *Reflexión sobre competencias de género*: analizar las competencias de género adquiridas y su aplicación futura como profesional en el ámbito socioeducativo.
- *Identificación de desacuerdos*: expresar desacuerdos con algunos aspectos o estrategias planteadas por el grupo.
- *Propuestas de mejora*: sugerir mejoras en las estrategias de intervención desde una perspectiva de género e interseccional.

4. Material (vídeo y ficha) disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/198061>

## Actividad 2: «Entre luces y sombras: un diario de género»

### Objetivos

- Reflexionar sobre la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas con infancia, adolescencia y familia.
- Autoevaluar la preparación y comprensión de esta perspectiva de género en su formación como futuras profesionales.

### Resultados de aprendizaje

- Interpretar desde una mirada de género los contenidos, experiencias y reflexiones generadas durante el desarrollo de la asignatura sobre la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.
- Valorar las propias capacidades y áreas de mejora para integrar la perspectiva de género en la futura práctica profesional.

### Contenidos

- Distinción entre la categoría sexo y la categoría género.
- Socialización de género: estereotipos y estructuras reproducitoras de desigualdades.
- Identidades de género (cigénero, transgénero y no binaria) y expresión de género.
- Perspectiva de género e interseccionalidad.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la intervención socioeducativa.

### Estrategia didáctica

- Diario reflexivo.

### Materiales y recursos necesarios

- Ficha 2. *Entre luces y sombras: guía para un diario de género*.

### Duración estimada

Durante el desarrollo de la asignatura. Trabajo autónomo.

### Desarrollo de la actividad

*Observación para la persona docente:* esta actividad, a diferencia de las otras actividades que se desarrollan en esta guía, tiene un carácter transversal dentro de la asignatura en la que se implemente. Dado que este capítulo proporciona un marco general sobre

la perspectiva de género en la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia, el diario reflexivo permite al alumnado integrar y profundizar en este enfoque de manera continua a lo largo del curso, promoviendo, así, la competencia de género del alumnado en el campo de la intervención. No se trata de una actividad puntual, sino de una estrategia adaptable a cualquier asignatura que aborde estos colectivos y desee incorporar la perspectiva de género en su desarrollo.

#### *a) Introducción*

La actividad del diario reflexivo se introduce en el marco de la asignatura como una herramienta de aprendizaje que acompaña al alumnado a lo largo del curso.<sup>5</sup> Su propósito es fomentar la reflexión sobre la inclusión de la perspectiva de género en la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.

Mediante la reflexión continua, esta actividad permitirá analizar críticamente la integración de este enfoque en la práctica socioeducativa y tomar conciencia de las capacidades y áreas de mejora necesarias para futuras intervenciones, promoviendo una formación en el alumnado más reflexiva y comprometida con la igualdad de género.

#### *b) Desarrollo*

La persona docente entregará al alumnado la ficha 2, «Entre luces y sombras: guía para un diario de género», y proporcionará las instrucciones necesarias para que, a partir de esta guía, elaboren de manera autónoma su diario reflexivo. Este diario se desarrollará en paralelo con la asignatura y formará parte del trabajo autónomo previsto en el curso.

El diario, en este contexto, será un documento en el que el alumnado seleccionará algunos de los temas abordados en la asignatura y reflexionará sobre cómo diseñar acciones socioeducativas en ese ámbito, contexto y colectivo, incorporando la perspectiva de género.

La persona docente puede optar por tres maneras de estructurar el diario reflexivo:

5. Se recomienda que esta actividad pueda formar parte de las evidencias evaluativas del plan docente de la asignatura.

1. *Incluir todo el contenido de la asignatura:* el alumnado reflexiona sobre todos los temas abordados en el plan docente a lo largo del curso.
2. *Definir temas específicos o experiencias concretas:* la persona docente selecciona y especifica qué temas o experiencias de aula deben tratarse en el diario, asegurando que las reflexiones se centren en aspectos clave de la asignatura. Si se pretende reflexionar sobre situaciones de aprendizaje que ha experimentado directamente el alumnado, es interesante poder consensuar previamente con ellos y ellas las situaciones y temas de reflexión, por la relevancia de los aprendizajes significativos que ofrece la experiencia.
3. *Permitir elección de temas por parte del alumnado:* la persona docente proporciona orientaciones generales y cada estudiante elige, dentro del conjunto de temas de la asignatura, aquellos sobre los que desea reflexionar. En este caso, se recomienda que se indique cuántos temas deben abordarse para garantizar un enfoque estructurado y coherente.

Desde este enfoque, e independientemente de la estructura elegida, el diario no implica necesariamente una escritura «*diaria*», tal como señala Zabalza (2011). Su propósito no es la mera repetición o el resumen del contenido trabajado en el aula, sino servir como una herramienta de reflexión que permita al alumnado analizar de manera crítica y profunda los temas abordados en la asignatura, su aplicación en la intervención socioeducativa y las estrategias para integrarlos desde la perspectiva de género en su futura práctica profesional.

Por ello, en la guía para la elaboración del diario de género (ficha 2, «*Entre luces y sombras: guía para un diario de género*») se propone una estructura y una serie de preguntas generales que facilitan la reflexión y el cuestionamiento de la ceguera de género en cualquier tema o ámbito relacionado con la intervención socioeducativa con infancia, adolescencia y familia. Al mismo tiempo, se invita al alumnado a autoevaluar su preparación y comprensión para abordar estos temas desde la perspectiva de género en el marco de su futura práctica profesional. El desafío a la ceguera de género se inicia en el momento en que el alumnado comienza este proceso de reflexión, cuestionamiento y valoración, reconociendo las desigualdades y buscando transformar sus enfoques y prácticas.

## **Ficha 2. Entre luces y sombras: guía para un diario de género**

### *Objetivos del diario reflexivo*

- Reflexionar sobre la inclusión de la perspectiva de género en las acciones socioeducativas con infancia, adolescencia y familia.
- Autoevaluar la preparación y comprensión de esta perspectiva de género en su formación como futuras profesionales.

### *Aspectos formales*

- Extensión: entre 5000-6000 palabras como máximo.
- Citas y referencias bibliográficas con estilo APA (versión con nombre de pila).
- Escritura en primera persona.
- Tono formal y accesible.
- Lenguaje inclusivo.

### *Formato del diario*

El formato del diario reflexivo es digital, libre y multimodal. Esto significa que, además de la narrativa escrita, puedes enriquecer tu texto con otros soportes multimedia, como imágenes, audios o vídeos. Por ejemplo, puedes incluir una foto que ilustre un punto importante o un enlace a un podcast breve que hayas grabado como síntesis de una reflexión.

Es importante que los elementos multimedia sean concisos y relevantes. Por ejemplo, los audios y vídeos no deben exceder los 3 minutos de duración. Además, asegúrate de que el diario mantenga un equilibrio adecuado entre la narrativa escrita y los elementos multimedia, evitando que estos últimos dominen el contenido.

### *Estructura*

- Introducción: presenta brevemente el tema sobre el que reflexionarás.
- Desarrollo: describe el tema desde un enfoque de género. Puedes utilizar citas bibliográficas cuando lo consideres oportuno. En esta descripción también puedes incluir elementos asociados a tus pensamientos y sentimientos.
- Análisis: reflexiona sobre el tema desde la perspectiva de género, dialogando a su vez con la literatura científica/académica de los estudios de género en educación. Para ello, te sugerimos algunas preguntas que pueden orientarte en este proceso: ¿Cómo se están abordando las diferencias de género en el tema tratado? ¿Qué estereotipos de género están presentes y cómo pueden ser desafiados? ¿Cómo afectan las intersecciones de género con otros ejes de opresión (etnia, cultura, clase social, etc.) en las experiencias descritas? ¿Qué cambios podrías proponer para hacer las intervenciones más inclusivas y equitativas? ¿Cómo puedes aplicar lo aprendido sobre la perspectiva de género en tu futura práctica profesional? ¿Cuáles son tus fortalezas y debilidades? ¿Qué retos te planteas?

- Conclusión: resume tus reflexiones y plantea preguntas o temas para futuras entradas en el diario o para continuar indagando en tu aprendizaje dentro y fuera del aula. Asimismo, indica en qué medida consideras que has adquirido una mejor competencia de género como futuro/a profesional en el ámbito de la intervención socioeducativa.

#### *Orientaciones para realizar una buena «entrada» o aportación en tu diario*

Puedes desarrollar tu narrativa en distintos niveles:

- *Nivel descriptivo*: en este nivel, debes narrar el tema abordado y describir cómo este se relaciona e interseca con la variable de género, exponiendo de manera clara y objetiva los puntos clave.
- *Nivel relacional*: aquí, además de describir el tema, deberás conectar lo aprendido con tus propias experiencias y conocimientos previos. Es importante que expliques el «por qué» de lo que argumentas y desde «dónde» lo argumentas, reflexionando sobre cómo tu «yo personal» se interrelaciona con tu «yo profesional».
- *Nivel reflexivo*: en este nivel, además de la descripción y la conexión con otras experiencias, se espera que hagas una reflexión más profunda. Esto incluye un análisis de tus fortalezas y debilidades como futuro o futura profesional para abordar una intervención socioeducativa con perspectiva de género, la identificación de retos futuros y la discusión de propuestas, basándote en las recomendaciones de la literatura científica sobre el tema.

Cada nivel te permitirá desarrollar una reflexión más rica y completa sobre los contenidos, ayudándote a integrar la perspectiva de género de manera crítica y fundamentada en tu futura práctica profesional.

#### *c) Consideraciones éticas*

Para asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la elaboración del diario reflexivo, es fundamental seguir ciertas orientaciones éticas que guiarán tanto al alumnado como a la persona docente en este proceso. A continuación, se presentan las consideraciones clave:

- Es imprescindible respetar la *confidencialidad y privacidad* de las experiencias y reflexiones compartidas en el diario. La persona docente debe garantizar que toda la información personal y sensible se maneje con la máxima discreción y no se divulgue sin el consentimiento del alumnado.
- Además, se debe abordar siempre los temas con *respeto y sensibilidad*, reconociendo la diversidad de experiencias y perspectivas del alumnado. Es fundamental evitar comentarios o jui-

cios que puedan resultar ofensivos o discriminatorios, creando, así, un ambiente seguro para la reflexión.

- El diario reflexivo debe ser entendido como un *espacio seguro* para el trabajo individual, donde el alumnado pueda expresar sus pensamientos, emociones y diálogos con la teoría con la certeza de que serán tratados con respeto y confidencialidad. La persona docente tiene la responsabilidad de fomentar este entorno seguro, prestando atención a cualquier señal de incomodidad y ofreciendo apoyo cuando sea necesario.
- En cuanto al *uso responsable de los materiales multimedia*, se debe asegurar que los elementos multimedia como imágenes, audios y videos sean pertinentes y respetuosos. Se recomendará evitar el uso excesivo de estos recursos, que podría desviar la atención de la narrativa escrita. Asimismo, es importante reconocer la autoría de cualquier contenido multimedia vinculado al diario.
- Es igualmente importante promover una *reflexión crítica y constructiva* sobre los temas tratados. La persona docente debe alentar al alumnado a cuestionar y analizar sus propias percepciones y las de los demás, favoreciendo, así, un aprendizaje profundo y significativo.
- Si durante la elaboración del diario surgen situaciones inapropiadas o discriminatorias, la persona docente debe *intervenir de manera inmediata y adecuada*, actuando con la diligencia necesaria para garantizar que el entorno se mantenga respetuoso.
- Otro aspecto fundamental es la *protección de datos sensibles*. Los diarios pueden incluir información personal y, en algunos casos, datos sensibles, tales como referencias a la orientación sexual, el origen étnico o racial, la identidad de género, la salud, las creencias o las experiencias de vida. La persona docente debe tener presente la normativa de protección de datos, tratando estos datos con máxima confidencialidad y respeto. En todo momento, la revisión del diario debe centrarse en el proceso reflexivo del alumnado y no en el contenido relacionado con esos datos sensibles.
- Finalmente, en la *evaluación de los diarios reflexivos*, la persona docente debe actuar con imparcialidad y respeto, reconociendo el esfuerzo y la honestidad del alumnado en sus reflexiones personales. La evaluación debe basarse en el proceso de reflexión y no en los datos personales compartidos.

#### *d) Conclusiones*

El diario reflexivo permite revisar aspectos de la esfera personal que, a menudo, permanecen en las sombras, invisibles, pero que inciden inevitablemente en la práctica profesional (Zabalza, 2011). Estos elementos, que no siempre se abordan en la formación académica, pueden influir en las intervenciones y enfoques futuros. De este modo, si buscamos formar profesionales capaces de intervenir desde la perspectiva de género, no podemos ignorar esas sombras; debemos reconocerlas, reflexionar sobre ellas y potenciar las luces, integrando esta comprensión en nuestra práctica.

#### *e) Evaluación*

Para evaluar el diario reflexivo se realizará a partir de tres niveles de narrativa que se pueden dar. Tener de referencia estos tres niveles permite a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la reflexión del alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

##### *Nivel descriptivo (0-10)*

Se evaluará la claridad y la precisión en la descripción del tema abordado, así como la capacidad para identificar y explicar cómo se relaciona este con el eje «género». Se valorará positivamente la exposición objetiva y coherente de los puntos clave, mostrando una comprensión profunda del tema tratado.

Criterios a valorar:

- Claridad y precisión en la descripción.
- Identificación y explicación de la relación del tema con el eje género.
- Coherencia y rigor en la exposición de los puntos clave.

##### *Nivel relacional (0-10)*

Se valorará la capacidad para conectar el contenido aprendido con experiencias y conocimientos previos, explicando el «por qué» de lo argumentado y desde «dónde» se argumenta. También se evaluará la reflexión sobre la interrelación entre el «yo personal» y el «yo profesional», analizando de forma crítica cómo las vivencias personales impactan en la futura práctica profesional.

Criterios a valorar:

- Conexión con experiencias y conocimientos previos.
- Explicación del «por qué» y «desde dónde» de lo argumentado.
- Reflexión crítica sobre la interrelación entre el «yo personal» y el «yo profesional».

#### *Nivel reflexivo (0-10)*

En este nivel, se evaluará la capacidad para realizar un análisis profundo de las fortalezas y debilidades en relación con la preparación para llevar a cabo una intervención socioeducativa con perspectiva de género. Además, se valorará la identificación de retos futuros y la discusión de propuestas basadas en la literatura científica/académica, demostrando una reflexión compleja sobre el enfoque de género en la práctica profesional.

Criterios a valorar:

- Análisis de fortalezas y debilidades personales en relación con la intervención con perspectiva de género.
- Identificación de retos futuros y propuestas basadas en la literatura científica/académica.
- Profundidad y coherencia en la reflexión crítica.

#### *Escala de valoración*

- 0-3: nivel muy básico o insuficiente.
- 4-6: nivel medio, con áreas de mejora.
- 7-8: nivel bueno, con reflexiones claras y bien argumentadas.
- 9-10: nivel excelente, reflexión profunda, con conexiones claras y bien fundamentadas, tanto personales como profesionales.

## 4. Conclusión

Este capítulo invita a tomar conciencia y asumir el reto de desafiar la ceguera de género que todavía atraviesa muchas acciones socioeducativas. Incorporar una perspectiva de género e interseccional no debe entenderse como un añadido, sino como una responsabilidad fundamental para avanzar hacia prácticas más justas, equitativas y respetuosas con la diversidad.

Reconocer y poner en cuestión los sesgos androcéntricos, sexistas, heteronormativos y coloniales en el ejercicio profesional resulta imprescindible para construir respuestas socioeducativas

más conscientes y transformadoras, alineadas con los derechos de la infancia, la adolescencia y sus familias. Formarse en esta mirada crítica es, en definitiva, un compromiso ético y de justicia social con una acción socioeducativa verdaderamente inclusiva.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agapoff, Jame A. (2022). A gender primer for psychiatrists. *Current Psychiatry*, 21(11), 32-33. <https://doi.org/10.12788/cp.0306>
- Agud, Ingrid; Amat, Meritxell; Bertran, Marta; Caravaca, Alejandro; Chamorro, Constanza Javiera; Corbella, Laura; Empain, Joanna; Flores, Clara; Forada, Mireia; Gavaldà, Xènia; Llos, Berta; López, Sara; Macià, Spei; Marbà, Anna; Prat, Maria; Puente, Sílvia; Rifà, Montserrat y Sánchez, Angelina (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Dipòsit digital de documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/226865>
- Anzaldúa, Gloria (2021). *Borderlands/La frontera: la nueva mestiza*. Capi-tán Swing Libros.
- Arendt, Hannah (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. [Traducción de Carlos Ribalta]. Lumen.
- Bosch-Fiol, Esperanza y Ferrer-Pérez, Victoria Aurora (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27(2), e54189. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n254189>
- Bower, Laura Jane (2024). The thorn in feminism's side: black feminist reconceptualization and defence of #tradwives and the #tradwife movement. *Journal of Gender Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/09589236.2024.2423198>
- Butler, Judith (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Butler, Judith (1998). Merely Cultural. *New Left Review*, 227(1), 33-44.
- Butler, Judith (2000). El marxismo y lo meramente cultural. *New left review*, 2: Socializar el bienestar, socializar la economía, 2, 109-121. <https://newleftreview.es/issues/2/articles/judith-butler-el-marxismo-y-lo-meramente-cultural.pdf>
- Butler, Judith (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Cabral, Mauro (5 de junio de 2009). Cisexual. *Diario* pág. 12, *suplemento Soy*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-803-2009-06-12.html>

- Cantero-Sánchez, Mayte (2023). Aportaciones de Kimberlé Crenshaw a la noción de interseccionalidad: mecanismos de invisibilización y reivindicación. *Lectora: revista de dones i textualitat*, 29, 137-151. <https://doi.org/10.1344/Lectora2023.29.8>
- Cho, Sumi; Crenshaw, Kimberlé W. y McCall, Leslie (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of women in culture and society*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Cobo, Rosa (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuaderno de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Connell, Raewyn (2010). Kartini's children: on the need for thinking gender and education together on a world scale. *Gender and Education*, 22(6), 603-615. <https://doi.org/10.1080/09540253.2010.519577>
- Connell, Raewyn W. y Messerschmidt, James W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/089124320527863>
- Consejo de Europa (2024). *What is gender mainstreaming?* <https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>
- Contreras, Claudia y Flores, Paula (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 82-92. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>
- Corbella, Laura (2023). *La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada*. [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://hdl.handle.net/10803/688698>
- Crenshaw, Kimberlé W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Donoso-Vázquez, Trinidad y Velasco-Martínez, Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 71-88. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART5.pdf>
- Foradada-Villar, Mireia (2021). *Jóvenes tuteladas: El capital social un recurso empoderante frente a las violencias machistas y otras formas de vulnerabilidad* [tesis doctoral, Universidad de Lleida]. Depósito Digital de la Universidad de Lleida. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673436>

- Foradada-Villar, Mireia y Sala-Roca, Josefina (2025). Young women in foster care: Social support capital as an empowerment resource against gender-based violence in intimate partners. *Child and Adolescent Social Work Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10560-025-01023-z>
- Freire, Paulo (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, Verónica Fernanda; Cruz, Erika y Mejía, Carlos (2022). Factores que impulsan e inhiben el empoderamiento femenino: una revisión de literatura. *Revista Reflexiones*, 101(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/rr.v10i1.43649>
- Gil, Eva P. y Lloret, Imma (2007). *La violencia de género*. UOC. <http://hdl.handle.net/10609/111126>
- González, Anahí Gabriela y Ballardo, María Belén (2024). El transfeminismo no es un humanismo: cruces entre animalidad y género. *Astrolabio. Nueva Época*, 33, 106-133. <https://dx.doi.org/10.55441/1668.7515.n33.41110>
- González-Oronoz, Mirelur (2024). El empoderamiento de las mujeres. 7 claves para comprenderlo desde una perspectiva de género. *Femeris*, 9(3), 8-33. <https://doi.org/10.20318/femeris.2024.8868>
- Harbo, Lotte y Kemp, Robyn (2020). Social pedagogical perspectives on fidelity to a manual: Professional principles and dilemmas in everyday expertise. *Journal of Social Pedagogy*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.012>
- Hibbs, Caroly (2014). Cissexism. En Tomas Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. (pp. 235-237). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_679](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_679)
- hooks, bell (2000). *All about love: New visions*. HarperCollins.
- hooks, bell (2014). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. Taylor and Francis.
- Inglehart, Roman y Norris, Pippa (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
- Kikinezhdi, Oksana; Kiz, Olha y Shulha, Iryna (2019). Gender sensitive university as a subject of social interaction in the territorial community. *Social Work and Education*, 6(2), 144-153. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.19.2.3>
- Killermann, Sam (2017). *A Guide to Gender: The Social Justice Advocate's Handbook*. Impetus Books.
- Kutassy, Dorottya; Platero, Lucas; Sadurní, Núria; Ancín, Ruth África; Blanco, Irene, y Pastor, Yolanda (2023). *Infancias de colores - Colourful Childhoods. Recomendaciones para la elaboración de protocolos con los que prevenir y combatir la violencia contra las infancias y adolescentes*.

- cias LGTBIQ en contextos vulnerables.* Servicio de Publicaciones de la URJC. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212826>
- Leach, Fiona; Dunne, Miread y Salvi, Francesca (2014). *School-Related Gender-Based Violence: A Global Review of Current Issues and Approaches in Policy, Programming and Implementation responses to School Violence (SRGBV) for the education sector.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-related-gender-based-violence-global-review-current-issues-and-approaches>
- Ley 17/2015, de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 215, pp. 78986-79029. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/07/21/17>
- López, Miguel (2017). Heteronormatividad. En Lucas Platero; María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Edicions Bellaterra.
- López, Mónica; Martínez-Jothar, Gabriela; Brummelaar, Mijntje ten; Parra, Luis Armando; San Román, Beatriz y Mallon, Gerald (2024). «They told me that you can be with whomever you want, be who you are»: Perceptions of LGBTQ+ youth in residential care regarding the social support provided by child welfare professionals. *Children and Youth Services Review*, 159, 107498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107498>
- López-Rodríguez, Silvia (2017). Empoderamiento. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 169-175). Edicions Bellaterra.
- Lousada, José Fernando (2024). *Mujeres y Discriminación Interseccional: Un Ensayo Sobre Las Mujeres en Los Márgenes* (1.ª ed.). Dykinson.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- Mancini, Jay A.; Nelson, John, P.; Bowen, Gary. L. y Martin, James. A. (2006). Changing the ways communities support families to prevent intimate partner violence. Preventing intimate partner violence: A community capacity approach. *Prevention of Intimate Partner Violence*, 3(3-4), 203-228. [https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J146v13n03\\_08](https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J146v13n03_08)
- Martínez-Guzmán, Antar (2017). Cis. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 83-88). Edicions Bellaterra.
- Martínez, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Edu-*

- cación, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Marugán, Begoña (2020). Género. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 18, 199-213. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5273>
- Mateos, Ainoa (2011). *Necesidades socioeducativas en la adolescencia sobre la violencia de género: propuesta educativa* (vol. 1) [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/482088>
- Mateos, Ainoa (2013). *Programa GENER@T. Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Pirámide.
- Mateos, Ainoa y Rodríguez, Julio (2023). Capítulo 1. Perspectiva de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198061>
- Mateos, Cristina (2017). Binarismo. En Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 47-55). Edicions Bellaterra.
- Middel, Floor; López, Mónica; Fluke, John y Grietens, Hans (2022). Racial/ethnic and gender disparities in child protection decision-making: What role do stereotypes play? *Child Abuse & Neglect*, 127, 105579.
- Morgade, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.
- Nagoshi, Julie J.; Nagoshi, Craig T. y Brzuzy, Stephan/ie (2014). *Gender and Sexual Identity*. Springer.
- Paul, June C. (2020). Exploring support for LGBTQ youth transitioning from foster care to emerging adulthood. *Children and Youth Services Review*, 119, 105481.
- Pié, Asunción (2013). L'Epistemología feminista d'Audre Lorde (1934-1992) i la teoria Queer en la pedagogia social del segle XXI. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 21, 115-141. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.112>
- Pié, Asunción (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad: para una pedagogía de los cuidados y la resistencia*. Pedagogies UB.
- Pla, Isabel; Adam, Antoni y Bernabeu, Isabel (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, XI(46), 20-28.
- Platero, Lucas (2017). Trans\* (con asterisco). En Lucas Platero, María

- Rosón y Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 409-415). Edicions Bellaterra.
- Rifà, Teresa (2018). *Educació i Pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats.
- Rodó de Zárate, María (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. Tigre de Paper.
- Rumens, Nick (2016). Heterosexism. En Abbie E. Goldberg (ed.), *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781071891414.n210>
- Scott, Joan W. (1986). *Gender: A useful category of historical analysis*. Oxford University Press.
- Skelton, Christine y Francis, Becky (eds.) (2005). *Feminist Critique of Education: Fifteen Years of Gender Development*. Routledge.
- Tamarit, Amparo; Lila, Marisol y Gracia, Enrique (2005). *Módulo IV. Aspectos psicosociales. Material del Postgrado de Especialización Universitaria en Violencia de Género* (4.ª ed.). Material docente. Alfa Delta.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-95). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zabalza, Miquel Ángel (2011). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.



# Acogimiento residencial con perspectiva de género

JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y NURIA FUENTES-PELÁEZ

## 1. Introducción

Este capítulo de la guía práctica ofrece una aproximación al acogimiento residencial, una medida de protección dirigida a la infancia y adolescencia en situación de desamparo. La incorporación de la perspectiva de género en la atención socioeducativa en este ámbito ha de garantizar la igualdad, la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, y contribuir a la mejora de la práctica profesional.

En la *primera sección*, se presenta el marco teórico, que desarrolla los conceptos centrales relacionados con el acogimiento residencial como medida de protección a la infancia y la adolescencia, la ceguera de género en el sistema de protección, el papel del género en la vivencia del acogimiento residencial, y la acción socioeducativa con perspectiva de género. Esta base conceptual ha de permitir a la persona lectora conocer y comprender los elementos críticos que configuran el marco interpretativo de la práctica profesional en el acogimiento residencial. Estos contenidos son básicos para cuestionarse las prácticas socioeducativas desde la perspectiva de género y proponer estrategias que desafíen la ceguera de género en este ámbito de intervención.

En la *segunda sección*, se proponen dos actividades prácticas diseñadas para fomentar la reflexión y la autoevaluación:

- *Actividad 1:* pretende identificar los estereotipos de género y sus repercusiones en el bienestar infantil en la vida cotidiana de niñas, niños y adolescentes en el acogimiento residencial y en la práctica socioeducativa. A través del visionado de un vídeo (cápsula formativa) y unas preguntas reflexivas se busca promover el análisis de las intervenciones socioeducativas para abordar estos estereotipos y promover la igualdad de género en los centros residenciales.
- *Actividad 2:* consiste en el diseño de un proyecto educativo individual (PEI) con perspectiva de género, aplicado a la simulación de un caso en el contexto de acogimiento residencial. A través de esta simulación, se abordan los desafíos prácticos que supone la elaboración de los planes educativos individualizados contemplando la perspectiva de género.

Estas actividades permiten aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, e invitan a una reflexión sobre el papel de la perspectiva de género en la práctica socioeducativa en el ámbito del acogimiento residencial.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La perspectiva de género en acogimiento residencial: una cuestión de justicia social

El acogimiento residencial es una medida de protección a la infancia y a la adolescencia en situación de desamparo, que implica la separación de la niña, niño o adolescente de su núcleo familiar de origen para que, de manera temporal, conviva en una institución residencial o centro que dé cobertura material y educativa a sus necesidades (Rodríguez y Mateos, 2022). Los datos estadísticos de 2025 muestran que en Catalunya hay 8867 niñas, niños y adolescentes en el sistema de protección con una medida de protección vigente (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència [DGAIA], 2025). Del total, el 59,2% (5.249) se encuentra en acogimiento residencial, lo que confirma que esta es la medida más frecuente dentro del sistema. Catalunya, además, es la comunidad autónoma con mayor número de centros y plazas residenciales del Estado (18,9%), seguida por An-

dalucía (16,3%) y Euskadi (8,9%) (Poole et al., 2025). A pesar de ser una medida muy utilizada en nuestro contexto, no está exenta de controversia (Cruz, 2011; Fernández del Valle, 2009; Van IJzendoorn et al., 2020).

Como medida de protección, el acogimiento residencial está indicado principalmente cuando no es posible un acogimiento familiar (en familia extensa o en familia ajena) (artículo 172 del Código Civil, introducido por la Ley 26/2015, de 28 de julio). El acogimiento residencial ha de constituir un entorno seguro, que ofrezca experiencias positivas y proporcione referentes educativos que fomenten la responsabilidad, favoreciendo la inclusión de las niñas, niños y adolescentes en los diferentes contextos sociales (Alonso et al., 2008; Ciurana, 2016; DGAIA, 2022; Rodríguez y Mateos, 2022).

El centro residencial representa un espacio de convivencia grupal y estructurado en un marco institucional, en contraste con los núcleos familiares. En este sentido, dicha medida de protección ha de ser especialmente sensible al género (Rodríguez y Mateos, 2023), dado que en las instituciones sociales y educativas se encuentran presentes sesgos y estereotipos de género (Cabellos et al., 2019; Martín, 2017).

Además, diversos estudios muestran que chicos y chicas presentan necesidades y problemáticas diferenciadas a lo largo de todo el proceso de acogimiento residencial: desde los motivos de ingreso, la estancia, y la salida del recurso, hasta los problemas emocionales, conductuales y de salud mental. Estas diferencias evidencian la necesidad de intervenciones adaptadas desde una perspectiva de género, ya que la atención estándar puede no responder adecuadamente a las necesidades específicas de las niñas, especialmente en ámbitos como la salud mental y la gestión emocional (Martín, 2015; Rodríguez, 2022).

Añadido a la anterior, diferentes estudios (López et al., 2023, 2024) identifican situaciones de discriminación a la infancia y adolescencia LGTBIQ+ en acogimiento residencial, quienes pueden experimentar acoso y falta de apoyo relacionado con su identidad de género u orientación sexual, lo que se traduce en impactos negativos en su salud física y mental.

En este contexto residencial de protección a la infancia, la persona profesional es un eje fundamental (Bautista-Cerro y Meléndro, 2011; Ciurana, 2016; De la Herrán et al., 2008; Mateos

et al., 2018). Por ello, cuidar la relación entre el personal socio-educativo y las niñas, niños y adolescentes, así como garantizar una buena formación y capacitación profesional (Bautista-Cerro y Melendro, 2011; Melendro et al., 2014), son aspectos fundamentales para asegurar su bienestar y desarrollo integral. En esta línea, y dado que una mejor formación favorece una mejor práctica profesional (Lázaro et al., 2020; Steels y Simpson, 2017), resulta imprescindible que los equipos profesionales se formen en perspectiva de género (Mateos et al., 2021). A lo anterior hay que añadir que, además, la perspectiva de género en este ámbito está incluida en los estándares de calidad desde hace ya más de una década (Fernández del Valle et al., 2012). Sobre este tema, en la actualidad, contamos con una concreción más detallada de esta perspectiva, que incluye el respeto a los derechos, la prevención de relaciones abusivas entre iguales o por parte de referentes adultos, la convivencia segura, la abogacía social y la educación afectivo-sexual integral. Todos estos elementos han sido recogidos en el artículo 30 de la actual Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), así como en la guía para incorporar la perspectiva LGTBIQ+ en el sistema de protección a la infancia en Catalunya (DGAIA, 2022).

En resumen, la incorporación de la perspectiva de género en acogimiento residencial es una cuestión de justicia social, porque como posicionamiento crítico, analítico y transformador, la perspectiva de género ha de ser capaz de visibilizar las desigualdades desde sus diferentes ejes, garantizar el respeto a los derechos de la infancia y la adolescencia, repensar los diferentes recursos residenciales para que se conviertan en verdaderos espacios de convivencia seguros e inclusivos, y mejorar la formación y la práctica de los equipos profesionales.

## 2.2. Ceguera de género en el acogimiento residencial

En conjunto, hay más niños que niñas en acogimiento residencial: un 64% son niños y un 36% niñas (Ministerio de Derechos Sociales Agenda, 2030, 2024). En el entorno residencial, al igual que en otros entornos sociales y educativos, se generan las expectativas y las maneras de entender las cuestiones vinculadas al género (Rocha, 2017). No en vano, las identidades personales se

van construyendo en la relación con las demás personas con las que se convive. Como cualquier organización social, el género es un factor que considerar en el funcionamiento de un recurso residencial. Por ejemplo, aunque hay evidencias de que las cosas están cambiando, las mujeres siguen predominando en los roles vinculados al bienestar o el cuidado de la infancia mientras que los hombres ocupan los cargos superiores, como el de dirección en los centros residenciales (O'Neill, 2008). Por otra parte, en los centros residenciales, las niñas, niños y adolescentes conviven y realizan toda una serie de actividades cotidianas, educativas y de ocio. Durante estas actividades, los sesgos y estereotipos se pueden manifestar en relación con los juguetes, la asignación de las tareas cotidianas, la forma de vestir, el tipo de relación y de comportamiento, así como los permisos para practicar deportes o llevar a cabo determinadas actividades, como también puede evidenciarse en otros entornos sociales y educativos (Álvarez-Cueva et al., 2021; Colás Bravo y Villaciervos, 2007).

Estas experiencias cotidianas en los recursos residenciales no son ajenaas al modelo binario dominante que estructura la construcción de identidades. Desde un modelo binario del sexo y el género, la construcción de la identidad masculina y femenina tiene unas diferencias marcadas. Así, los estereotipos respecto a la feminidad arrojan características como expresividad, dependencia, sensibilidad, obediencia, inseguridad, y fragilidad, entre otras. Por contra, los estereotipos respecto de la masculinidad proporcionan una imagen de independencia, racionalidad, emprendimiento, seguridad, fortaleza e inteligencia, entre otros (Rocha, 2017). Estos estereotipos afectan por igual a niñas, niños y adolescentes, e influyen en la infancia y adolescencia en situaciones de vulnerabilidad, porque pueden haber estado más expuestos a estos estereotipos y haberlos normalizado (O'Neill, 2008). Un ejemplo de ello son los hallazgos de Ortega et al. (2024), que constatan que las y los adolescentes que han estado en acogimiento residencial presentan mayores niveles de sexismo benévolos, una forma de discriminación que, aunque se expresa mediante actitudes aparentemente positivas (como la idea de que las mujeres deben ser protegidas por los hombres), en realidad refuerza estereotipos tradicionales y desigualdades de género. Además, muestran una percepción moderada o elevada de la violencia psicológica contra las mujeres, lo cual indica que,

si bien identifican ciertos comportamientos como violentos, aún tienen dificultades para reconocer otras formas sutiles de violencia en las relaciones de pareja.

Por otra parte, los estudios indican diferencias de género. Por ejemplo, las chicas muestran una mejor adaptación tanto a la institución residencial como a la escuela. Por otro lado, los chicos obtienen mejores resultados en el proceso de transición a la vida adulta en comparación con las chicas (Martín, 2017). Desde el punto de vista relacional, las chicas manifiestan recibir más afecto que los chicos, tanto de sus iguales como de los referentes adultos (Martín, 2011), siendo los chicos más retraídos y con menos habilidades adaptativas (Delgado, 2012). No obstante, los chicos tienen mayor sensación de confianza con los iguales en el ámbito escolar (Martín, 2011) y obtienen mayor satisfacción en sus relaciones interpersonales (Delgado, 2012). Chicas y chicos reciben apoyos diferentes del personal educativo, las y los compañeros en el centro residencial y los iguales en la comunidad (González-Navasa y Martín-Cabrera, 2020; Sonderman et al., 2021).

Además, a la hora de expresar emociones y comportamientos, en acogimiento residencial también existen diferencias entre chicos y chicas. Así, los chicos adolescentes expresan mayor agresividad con conductas externalizantes, mayores niveles de hiperactividad y déficit de atención, menor tendencia al aislamiento y autoestima más baja. En cambio, las chicas adolescentes muestran más agresividad relacional, mayores problemas conductuales y de ejecución, problemas de depresión y control de la ira, y tendencia al aislamiento (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2017; Martínez et al., 2017; Vaíllo et al., 2021; Van Vit et al., 2013).

Finalmente, la infancia y adolescencia LGTBIQ+ tiene una vivencia del acogimiento residencial atravesada por una realidad que a menudo no se ajusta a las normas binarias de género, como la división entre lo masculino y lo femenino. Es decir, el acogimiento residencial suele estar organizado y gestionado sobre ideas binarias de género (como habitaciones separadas por sexo, normas diferenciadas por género, expectativas sobre comportamientos o expresiones...). Esto podría hacer que las niñas, niños y adolescentes LGTBIQ+ experimenten estos espacios como excluyentes o poco seguros, porque no se sienten reconocidas en esas categorías binarias. Por tanto, es necesario revisar

las prácticas institucionales desde una perspectiva inclusiva. A pesar de que no hay datos unificados a nivel mundial, se estima que la infancia y la adolescencia LGTBIQ+ está sobrerepresentada en el sistema de protección (López et al., 2022), debido al rechazo y la victimización que todavía experimentan y que hace que esta infancia y adolescencia se encuentre en situación de mayor vulnerabilidad (McCormick et al., 2017). Los estudios señalan, además, que suelen cambiar más de recurso residencial, están más expuestos a situaciones de discriminación y violencia dentro del propio sistema de protección, y suelen transicionar a la vida adulta con una preparación insuficiente en comparación con los chicos y chicas cisheterosexuales (López et al., 2024). Dado que la infancia y adolescencia LGTBIQ+ tiene unas necesidades especiales, por el hecho de estar fuera del sistema cisheteronormativo, el vínculo con las y los profesionales socioeducativos puede constituir un espacio de seguridad que les permita tener experiencias de apoyo, comprensión y aceptación (Georgieva et al., 2024; López et al., 2023; 2024; Schaub et al., 2024). Asimismo, los estudios señalan, por un lado, la importancia de una práctica reflexiva que permita asegurar la mejor intervención socioeducativa que se les pueda ofrecer, inclusiva, antidiscriminativa y antiopresiva (Sutherland, 2009). Y, por otro, remarcen la importancia de la formación específica del personal socioeducativo para la mejora de la calidad del acompañamiento a estas niñas, niños y adolescentes LGTBIQ+ (Lindroth et al., 2025).

Esta falta de conciencia crítica sobre las dinámicas de género que se dan en los entornos residenciales de protección a la infancia puede interpretarse como una forma de ceguera de género, que limita su capacidad para detectar y cuestionar las desigualdades y violencias normalizadas.

### **2.3. Acción socioeducativa con perspectiva de género en el acogimiento residencial**

El recurso residencial es un espacio de convivencia y de socialización, de tal manera que integrar la perspectiva de género ha de permitir abordar estas manifestaciones diferenciadas de género. Además, la perspectiva de género implica también prevenir la victimización de las niñas, niños y adolescentes que han crecido en entornos familiares disfuncionales y que, posteriormente,

han estado en acogimiento residencial, como señalan Ortega et al. (2024).

A partir de las aportaciones de Fernández (2023), García (2009), Green (2005), Lancôt (2018), Martín et al. (2025) y Rocha (2017), podemos pensar que una visión crítica del género en el contexto del acogimiento residencial puede ofrecer diversos beneficios, entre los que destacarían:

- Favorecer que toda la infancia y adolescencia acogida en centros residenciales pueda expresar con libertad sus emociones más allá de los roles tradicionales.
- Realizar una asignación de las tareas cotidianas más justa, evitando que las responsabilidades tradicionalmente feminizadas recaigan solamente en las niñas.
- Promover la participación equitativa de toda la infancia y adolescencia acogida en los espacios grupales (como las asambleas y otros espacios de participación grupal).
- Visibilizar referentes femeninos en actividades y profesiones tradicionalmente masculinizadas.
- Utilizar el lenguaje inclusivo en los espacios de comunicación visibles.
- Identificar las actitudes sexistas sutiles y hostiles en la infancia y adolescencia.
- Crear espacios seguros para que toda la infancia y adolescencia pueda abordar con el equipo educativo sus necesidades y problemáticas específicas en relación con las situaciones de vulnerabilidad y los riesgos que las han llevado a una situación de desamparo.
- Proporcionar formación en educación afectivo-sexual integral, atendiendo tanto a las necesidades específicas de la adolescencia como a las demandas formativas de las y los profesionales en torno a cuestiones relacionadas con el género, el sexo (a menudo confundidas) o sobre la diversidad sexual, entre otras.

Finalmente, es preciso destacar la necesidad y la importancia de esta mirada de género en relación con la infancia y adolescencia LGTBIQ+ en el sistema de protección, dado que la situación de vulnerabilidad que ha motivado el desamparo puede verse acrecentada, entre otras, por estar fuera de la norma cisgénero-normativa, por un lado, y por la falta de formación específica de

los equipos profesionales, por otro. Como señala López et al. (2023), un 15% de la adolescencia en acogimiento residencial se identifica como parte del colectivo LGTBIQ+ (el 12% de la población española adulta se identifica como persona LGTBIQ+ [Ipsos, 2023]). Es decir, hay una sobrerepresentación de la infancia y adolescencia LGTBIQ+ en el sistema de protección, si bien los estudios también señalan su invisibilidad, atendiendo a diferentes factores institucionales (López et al., 2022). Por este motivo, la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de Catalunya (DGAIA, 2022), Kutassy et al. (2023) y López et al. (2022, 2023, 2024) proponen una serie de recomendaciones:

- Conocer la legislación autonómica y estatal en materia de derechos de la infancia y adolescencia LGTBIQ+.
- Colaborar con entidades y organizaciones LGTBIQ+ para hacer derivaciones si se considera oportuno (abordar la homofobia interiorizada, asistir a espacios lúdicos especializados en infancia y adolescencia LGTBIQ+, etc.).
- Utilizar un enfoque interseccional para entender la diversidad de identidades orientaciones, así como las vulnerabilidades que afectan a esta infancia.
- Generar espacios seguros, acogedores e inclusivos para la infancia y la adolescencia LGTBIQ+, que les permitan hablar de sus necesidades, teniendo en cuenta su opinión en la creación de estos espacios.
- Promover la formación de los equipos profesionales en materia de educación afectivo-sexual integral, y la reflexión en cuanto a actitudes manifiestas y sutiles, así como los propios prejuicios en relación con la diversidad y las identidades no-normativas.
- Revisar las estrategias de comunicación interpersonales e institucionales, para adecuar el lenguaje a la realidad de la infancia, utilizando vocabulario inclusivo y respetando las identidades y las orientaciones, así como la utilización de pronombres personales.
- Evitar actitudes y comportamientos que puedan llevar a la retraumatización y la revictimización, y mantener el respeto y la confidencialidad sobre la orientación, identidad y características sexuales de la infancia, tanto en el entorno profesional como en la relación con las familias.

A continuación, se presenta el segundo bloque del capítulo, en el que se proponen diversas actividades para abordar la temática del acogimiento residencial con perspectiva de género. En este bloque, se desarrollarán actividades que facilitarán la integración y el abordaje de los contenidos de la cápsula formativa multimedia «Acogimiento residencial con perspectiva de género» (Rodríguez y Mateos, 2023) de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» publicada en UBtv.<sup>1</sup>

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

#### Actividad 1: «Rompiendo moldes de género en el acogimiento residencial. Reflexiones críticas en torno a los roles de género»

##### Objetivos

- Analizar las repercusiones de los estereotipos de género en la vida cotidiana y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, así como también en la práctica del personal socioeducativo en acogimiento residencial.
- Reflexionar sobre las posibilidades de intervención socioeducativa para el abordaje de los estereotipos de género y la promoción de la igualdad de género en el contexto de acogimiento residencial.

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198062>

## Resultados de aprendizaje

- Identificar estereotipos de género en el ámbito del acogimiento residencial y reconocer su influencia en las dinámicas cotidianas.
- Proponer acciones concretas para abordar los estereotipos de género entre las y los profesionales en acogimiento residencial.

## Contenidos

- Estereotipos de género y repercusiones en la vida cotidiana en acogimiento residencial.
- Empatía y respeto hacia la diversidad sexual y de género.
- Actitudes y creencias del personal socioeducativo respecto al género.
- Acciones socioeducativas con perspectiva de género en el ámbito del acogimiento residencial.

## Estrategia didáctica

- Visionado de la cápsula formativa.
- Preguntas reflexivas.
- Trabajo en pequeño grupo.

## Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 2. Acogimiento residencial con perspectiva de género» (Rodríguez y Mateos, 2023).<sup>2</sup>

## Duración aproximada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Esta actividad se estructura en dos momentos. En un primer momento, se sitúa al alumnado en el contexto de un recurso residencial de protección a la infancia y la adolescencia mediante el visionado de la cápsula formativa «Capítulo 2. Acogimiento residencial con perspectiva de género» (Rodríguez y Mateos, 2023).

2. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/acogimiento-residencial-con-perspectiva-de-genero> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198062>

En un segundo momento, se trabajan las preguntas reflexivas propuestas y se realiza una puesta en común.

### *b) Desarrollo*

La persona docente introduce la actividad explicando que se visiónará una cápsula formativa multimedia sobre acogimiento residencial y perspectiva de género. El visionado se realiza en el aula con el conjunto del alumnado. Concretamente, se visiona la cápsula «Capítulo 2. Acogimiento residencial con perspectiva de género» (Rodríguez y Mateos, 2023), perteneciente a la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa», disponible en UBtv.<sup>3</sup> Esta cápsula tiene una duración de 2 minutos y 51 segundos, y se encuentra en abierto en versiones en castellano y catalán, ambas con subtítulos para personas con dificultades auditivas.

Tras el visionado del vídeo (cápsula), la persona docente plantea al grupo una serie de preguntas para promover la reflexión y el debate, con la consigna de analizar de forma crítica el impacto de los estereotipos de género en niñas, niños y adolescentes en situación de acogimiento residencial, así como explorar posibles actuaciones para abordar las desigualdades detectadas. Las preguntas reflexivas son:

- *Reflexiona sobre algún caso real o hipotético: ¿cómo gestionar una situación en la que un estereotipo de género haya limitado el desarrollo personal o emocional de un niño o niña?*
- *¿Qué comportamientos específicos suelen asociarse a niñas, niños y adolescentes en la sociedad, y cómo crees que esto afecta su experiencia en un entorno residencial?*
- *¿De qué manera los estereotipos de género pueden influir en las expectativas y actitudes del personal socioeducativo hacia las niñas, niños y adolescentes?*
- *¿Crees que las niñas, niños y los adolescentes enfrentan desafíos diferentes en el acogimiento residencial debido a su género? Si es así, ¿cuáles son esos desafíos y cómo podrían abordarse?*
- *¿Cómo pueden los programas de intervención socioeducativa y las actividades en los centros residenciales ayudar a reducir las desigualdades de género y a empoderar a los niños, niñas y adolescentes?*

3. Disponible en: <https://www.ub.edu/ubtv/coleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa>

Se distribuyen las preguntas entre los diferentes grupos y se les da tiempo para pensar y elaborar las respuestas. Conviene que cada grupo redacte una síntesis breve para cada respuesta y después poderla compartir con el resto de las personas participantes. En cada grupo deberá designarse una persona portavoz para hacer la puesta en común.

La persona dinamizadora ha de identificar las ideas clave y los temas presentes en las respuestas para facilitar la discusión general. Conviene pensar ejemplos para complementar el debate, como, por ejemplo:

- *¿Qué podríamos hacer en el caso de que un niño rechace llevar a cabo una tarea porque considera que eso es una cosa de chicas?*

También conviene estar atento a las personas que no hayan participado en el debate, y ofrecerles la oportunidad de expresar sus opiniones.

### c) Consideraciones éticas

Para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la actividad de reflexión sobre la perspectiva de género y su impacto en la práctica profesional en acogimiento residencial, es esencial seguir orientaciones éticas claras, que se detallan a continuación.

Es fundamental fomentar una reflexión crítica y transformadora sobre las desigualdades de género y las orientaciones sexuales diversas. Esto permitirá identificar, cuestionar y modificar los estereotipos de género, integrándolos activamente en la futura práctica socioeducativa en acogimiento residencial.

A lo largo de la actividad, es imprescindible crear espacios seguros e inclusivos que ofrezcan el apoyo necesario al alumnado. En este sentido, el conocimiento y acceso a los protocolos y recursos de la universidad se considera un elemento clave. Además, se debe garantizar que todas las voces, especialmente las de los grupos minoritarios, sean escuchadas y valoradas.

Para reforzar un clima de respeto y asegurar la inclusión, es necesario establecer normas claras contra cualquier actitud, comentario o comportamiento sexista, LGTBIQ+fóbico o discriminatorio. Estas normas tienen que quedar explícitamente reflejadas en el plan docente o, al menos, en el desarrollo de las sesio-

nes. Fomentar el diálogo y la comprensión es esencial, evitando juicios morales, promoviendo la diversidad de perspectivas y utilizando un lenguaje inclusivo, no sexista, y respetuoso con todas las diversidades presentes en el aula. También es fundamental respetar la intimidad y la confidencialidad de las personas, asegurando su derecho a decidir cuándo y con quién compartir información privada.

Asimismo, se debe promover el autocuidado tanto del alumnado como del profesorado, reconociendo que los temas relacionados con las desigualdades de género pueden generar reflexiones y emociones intensas. Es necesario garantizar que el alumnado disponga de un espacio adecuado para procesar sus experiencias y reflexiones de manera saludable.

Finalmente, la intervención ante actitudes discriminatorias debe ser inmediata y asertiva, promoviendo una reflexión pedagógica crítica sobre dichos comportamientos y señalando sus consecuencias. En los casos en que estas actitudes sobrepasen la capacidad de intervención pedagógica del profesorado y constituyan una infracción sancionable, será necesario activar el protocolo de la universidad. Es responsabilidad del profesorado velar por la prevención de estas situaciones y, en caso de que se produzcan, erradicarlas con diligencia y firmeza.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente pone de manifiesto la importancia de reflexionar sobre la perspectiva de género en el ámbito del acogimiento residencial. Se finaliza la actividad compartiendo las ideas y conclusiones clave, y motivando a pensar en la manera de poner en práctica las ideas y reflexiones en su futura práctica profesional.

#### *e) Evaluación*

Para la evaluación de esta práctica reflexiva, se tendrán en cuenta cuatro indicadores, que han de permitir a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la reflexión del alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

*Identificar los estereotipos de género en el ámbito del acogimiento residencial y reconocer su influencia y su influencia en las dinámicas cotidianas.*

#### Escala de valoración:

- 0-3: no identifica los estereotipos de género relevantes ni su repercusión en las niñas, niños y adolescentes en el contexto de acogimiento residencial.
- 4-6: identifica algunos estereotipos de género, aunque hace un análisis superficial o no está adecuadamente contextualizado.
- 7-8: identifica correctamente los estereotipos de género y muestra sus repercusiones, aunque podría profundizar más.
- 9-10: identifica clara y detalladamente los estereotipos de género y sus repercusiones, con ejemplos concretos que denotan una comprensión crítica y en profundidad.

*Manifestar empatía hacia las niñas, niños y adolescentes en situación de acogimiento residencial con respecto a las repercusiones de los estereotipos de género en su vida cotidiana.*

#### Escala de valoración:

- 0-3: no muestra empatía ni comprensión en relación con las repercusiones de los estereotipos de género en la infancia.
- 4-6: muestra cierta empatía, pero la reflexión es superficial y no aborda la manera en que los estereotipos repercuten en la vida cotidiana de las niñas, niños y adolescentes.
- 7-8: muestra empatía, aunque las reflexiones son generales y no se centran en las experiencias cotidianas de las niñas, niños y adolescentes.
- 9-10: muestra empatía profunda, conectando las repercusiones de los estereotipos con experiencias emocionales y cotidianas de niños, niñas y adolescentes.

*Utilizar un lenguaje inclusivo y respetuoso en las discusiones y reflexiones en el trabajo en pequeño grupo y en gran grupo.*

#### Escala de valoración:

- 0-3: no utiliza un lenguaje inclusivo ni respetuoso en las discusiones, contribuyendo a un ambiente potencialmente excluyente o insensible.
- 4-6: utiliza lenguaje inclusivo de forma inconsistente, y a veces recurre a términos sexistas o excluyentes sin intención aparente de hacerlo.
- 7-8: utiliza un lenguaje inclusivo en la mayoría de las ocasiones, pero en algunos momentos podría mejorar la sensibilidad o especificidad en su uso del lenguaje.

- 9-10: utiliza un lenguaje inclusivo y respetuoso, y promueve un ambiente de respeto mutuo y garantizando un espacio seguro y equitativo en todo momento.

*Proponer acciones concretas y creativas para abordar los estereotipos de género entre las y los profesionales en acogimiento residencial.*

Escala de valoración:

- 0-3: no presenta propuestas claras ni creativas para abordar las desigualdades de género en el acogimiento residencial.
- 4-6: presenta propuestas generales que abordan las desigualdades de género, pero carecen de creatividad o concreción en su aplicación.
- 7-8: presenta propuestas viables para reducir las desigualdades de género, aunque podrían ser más innovadoras o detalladas en su aplicación práctica.
- 9-10: presenta propuestas creativas, innovadoras y bien fundamentadas, aplicables al contexto del acogimiento residencial, abordando de manera clara las desigualdades de género.

**Actividad 2: «El despertar de los géneros: tejiendo estrategias para transformar el acogimiento residencial»**

### Objetivos

- Diseñar un Proyecto Educativo Individual (PEI) con perspectiva de género, teniendo en cuenta las características particulares de un caso, para garantizar una convivencia y vida cotidiana inclusiva y respetuosa con la diversidad de género en el ámbito de acogimiento residencial.
- Identificar desafíos asociados al abordaje de los estereotipos y desigualdades de género desde la acción socioeducativa en el ámbito del acogimiento residencial.

### Resultados de aprendizaje

- Integrar la perspectiva de género en el diseño de un PEI a partir de la utilización de los conceptos clave y un lenguaje inclusivo.
- Proponer estrategias didácticas con perspectiva de género aplicables al contexto cotidiano de un recurso residencial.

## Contenidos

- Perspectiva de género.
- Acogimiento residencial.
- Vida cotidiana en acogimiento residencial.
- PEI.

## Estrategia didáctica

- Simulación del proceso de diseño de un PEI a partir de situaciones (casos).
- Mural.

## Materiales y recursos necesarios

- Ficha 1. *Plantilla del proyecto educativo individual (PEI)*.
- Situaciones prácticas (casos).
- Post-its y rotuladores de colores.

## Duración

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

En esta actividad se introduce el PEI como una herramienta clave en la intervención socioeducativa en el ámbito residencial, y se propone al alumnado el diseño de un PEI, con sus diferentes ámbitos (familiar, relacional, escolar, etc.) a partir de tres situaciones concretas (casos). El PEI permite organizar la intervención socioeducativa en torno a la niña, niño o adolescente en el ámbito residencial, y que elabora la persona referente, con la colaboración de los diferentes profesionales que trabajan en la institución residencial (Rodríguez, 2002; Rodríguez y Mateos, 2022a). Se trata, pues, de una herramienta de trabajo profesional que debe incorporar una mirada sensible al género, ya que articula los distintos aspectos y temáticas que pueden abordarse desde la acción socioeducativa para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia en situación de acogimiento residencial.

### b) Desarrollo

La persona docente reparte entre el alumnado la ficha 1, «*Plantilla del proyecto educativo individual (PEI)*», en que se recogen

los diferentes ámbitos de intervención: familiar, emocional-relacional, vida cotidiana en la institución, escolar-formativo, social, y salud.

Se presentan tres situaciones (casos) a modo de simulación, sobre las necesidades de una niña, niño o adolescente en acogimiento residencial, para su discusión en grupo pequeño. Ejemplo:

- *Situación 1:* Claudia es una adolescente de 14 años que lleva dos años en acogimiento residencial. Desde siempre ha mostrado interés por el deporte en general y por el rugby en particular, un deporte tradicionalmente asociado a los chicos, lo que ha provocado ciertos comentarios y resistencias por parte de algunos chicos y chicas del centro y también entre el personal socioeducativo. A pesar de ello, Claudia persiste en su deseo de jugar y aprender más sobre este deporte.
- *Situación 2:* Miguel es un niño de 14 años que se encuentra en un centro de residencial y ha expresado a su educador y educadora social referente que es gay. Sus compañeros y compañeras de la institución residencial en general le respetan, aunque a veces es el blanco de burlas por parte de algunos chicos.
- *Situación 3:* Laura es una niña de 12 años que, a lo largo de su estancia en el centro residencial, ha demostrado un gran potencial en el ámbito científico, destacando en matemáticas y física. Sin embargo, a pesar de su talento, Laura no se ve a sí misma siguiendo estudios superiores en grados STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, y Matemáticas), ya que considera que esos campos son «para chicos» y no para niñas como ella.

Las personas participantes forman grupos de 4-5 estudiantes, e identifican los aspectos clave a trabajar en los diferentes ámbitos de intervención planteados en la plantilla del PEI (ficha 1). Se les da tiempo para que elaboren dos objetivos específicos por cada ámbito, y las acciones que se llevarían a cabo para su resolución, así como la temporalidad, los recursos humanos y materiales, y los indicadores de evaluación.

Posteriormente, se lleva a cabo la presentación en grupo de la resolución de los diferentes casos, para su discusión en grupo grande, que ha de permitir pulir y complementar las diferentes propuestas.

**Ficha 1. Plantilla del proyecto educativo individual (PEI)**

Ámbito familiar				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación
Ámbito emocional-relacional				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación
Ámbito aprendizajes-educación formal				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación
Ámbito vida cotidiana				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación
Ámbito social				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación
Ámbito salud				
Objetivos educativos	Acciones o estrategias didácticas	Temporalidad	Recursos	Indicadores de evaluación

*c) Consideraciones éticas*

Para garantizar un entorno de aprendizaje inclusivo, respetuoso y seguro durante la actividad de diseño de un PEI con la perspec-

tiva de género en acogimiento residencial, es esencial seguir orientaciones éticas claras, que se detallan a continuación.

Es fundamental fomentar una enseñanza crítica y transformadora sobre las desigualdades de género y las orientaciones sexuales diversas. Esto permitirá identificar, cuestionar y modificar los estereotipos de género, integrándolos activamente en la futura práctica socioeducativa en acogimiento residencial.

A lo largo de la actividad, es imprescindible crear espacios seguros e inclusivos que ofrezcan el apoyo necesario al alumnado. En este sentido, el conocimiento y acceso a los protocolos y recursos de la universidad se considera un elemento clave. Además, se debe garantizar que todas las voces, especialmente las de los grupos minoritarios, sean escuchadas y valoradas.

Para reforzar un clima de respeto y asegurar la inclusión, es necesario establecer normas claras contra cualquier actitud, comentario o comportamiento sexista, LGTBIQ+fóbico o discriminatorio. Estas normas deben quedar explícitamente reflejadas en el plan docente o, al menos, en el desarrollo de las sesiones. Fomentar el diálogo y la comprensión es esencial, evitando juicios morales, promoviendo la diversidad de perspectivas y utilizando un lenguaje inclusivo, no sexista, y respetuoso con todas las diversidades presentes en el aula. También es fundamental respetar la intimidad y la confidencialidad de las personas, asegurando su derecho a decidir cuándo y con quién compartir información privada.

Finalmente, la intervención ante actitudes discriminatorias debe ser inmediata y asertiva, promoviendo una reflexión pedagógica crítica sobre dichos comportamientos y señalando sus consecuencias. En los casos en que estas actitudes sobrepasen la capacidad de intervención pedagógica del profesorado y constituyan una infracción sancionable, será necesario activar el protocolo de la universidad. Es responsabilidad del profesorado velar por la prevención de estas situaciones y, en caso de que se produzcan, erradicarlas con diligencia y firmeza.

#### *d) Conclusiones*

La persona dinamizadora pone de manifiesto la importancia de reflexionar sobre la perspectiva de género en el ámbito del acogimiento residencial. Se finaliza la actividad con la construcción de un árbol, en el que las personas participantes escriban en las raíces

los aprendizajes fundamentales que consideran que han adquirido mediante la cápsula y la actividad número 2; en el tronco, señalar los compromisos o las ideas clave a implementar en el recurso residencial; y en las ramas, los desafíos que han identificado (se pueden utilizar post-its de colores para cada grupo de trabajo).

#### e) Evaluación

Para la evaluación de esta práctica se tendrán en cuenta dos indicadores, que han de permitir a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la simulación elaborada por el alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

*Integrar la perspectiva de género de manera coherente y adecuada en la elaboración del PEI y en las estrategias didácticas propuestas, utilizando los conceptos clave y un lenguaje inclusivo.*

Escala de valoración:

- 0-3: no integra adecuadamente la perspectiva de género en el PEI ni en las estrategias, utilizando un lenguaje no inclusivo o no reflejando adecuadamente los conceptos clave del género.
- 4-6: muestra una integración superficial de la perspectiva de género, con algunos aspectos incompletos o inconsistentes en el uso de conceptos y lenguaje inclusivo.
- 7-8: integra la perspectiva de género en la mayoría del PEI y las estrategias, aunque podría profundizar más en algunos aspectos o mejorar la consistencia en el lenguaje inclusivo.
- 9-10: integra de manera clara y completa la perspectiva de género en todo el PEI y las estrategias didácticas, utilizando conceptos clave con precisión y un lenguaje inclusivo en todas las secciones.

*Proponer estrategias didácticas, prácticas y creativas con perspectiva de género, adaptadas al contexto de acogimiento residencial, promoviendo la inclusión y la igualdad de género.*

Escala de valoración:

- 0-3: no propone estrategias claras ni aplicables para reducir las desigualdades de género en el contexto residencial.
- 4-6: presenta estrategias generales que abordan las desigualdades de género, pero carecen de profundidad o creatividad en su aplicación.

- 7-8: propone estrategias relevantes y viables, pero podrían ser más detalladas o innovadoras en su enfoque.
- 9-10: propone estrategias innovadoras, detalladas y completamente aplicables al contexto residencial, que abordan de manera efectiva las desigualdades de género.

## 4. Conclusión

Este capítulo ha articulado una propuesta que combina fundamentos teóricos y actividades prácticas para avanzar hacia una acción socioeducativa más justa e inclusiva en el ámbito del acogimiento residencial. La parte teórica ha ofrecido herramientas conceptuales para comprender cómo la ceguera de género opera en el sistema de protección en general y en el acogimiento residencial en concreto, condicionando tanto las experiencias de niñas, niños y adolescentes como la praxis profesional. La parte práctica, por su parte, ha permitido traducir estos conocimientos en estrategias aplicadas que fomentan la reflexión crítica, el cuestionamiento de estereotipos y el diseño de intervenciones con perspectiva de género.

Integrar esta mirada no es solo una mejora técnica o pedagógica: es una exigencia ética y un imperativo de justicia social. Desafiar la ceguera de género supone reconocer las múltiples formas de discriminación que atraviesan las trayectorias vitales de la infancia y adolescencia en contextos residenciales, y comprometerse activamente en la construcción de entornos que promuevan la equidad, el reconocimiento de la diversidad y la garantía de derechos.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alonso, Ruth; Fernández, Martín; Irureta, María José; Martínez, Armando; Moro, Enrique; Fernández del Valle, Jorge y Rodríguez, José Ángel (2008). *Manual Cantabria. Modelo de Intervención en Acogimiento Residencial*. Gobierno de Cantabria.
- Álvarez-Cueva, Priscila; Figueras-Maz, Mónica, y Medina-Bravo, Pilar (2021). Evolución de la heteronormatividad a partir de una categorización de los estereotipos de género. Análisis de los videoclips

- musicales más populares. *Profesional de la información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.01>
- Bautista-Cerro, María José y Melendro, Miguel (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XXI*, 14(1), 179-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224008>
- Cabellos, Albert; Ballester, Lluís y Minguélez, Abad, B. (2019). La socialización de género en acogimiento residencial. *V Jornadas Doctorales*. Universidad de Murcia. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.12902.27201>
- Ciurana, Anna (2016). *El tutor de resiliencia al sistema de protección a la infancia* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/104185>
- Colás Bravo, Pilar y Villaciervos, Patricia (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>
- Cruz, Laura (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball Social*, 1(2), 66-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3876296>
- De la Herrán, Agustín; García, Celiano e Imaña, Ana (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 193-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2575325>
- Delgado, Lorena (2012). *Infancia y adolescencia en acogimiento residencial. Conductas exteriorizadas-interiorizadas y evaluación del apego* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/114032>
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència [DGAIA] (2022). *Com podem incorporar la perspectiva LGBTI+ als serveis i recursos de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència*. Generalitat de Catalunya.
- Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència [DGAIA] (2025). *Informe estadístic mensual*. Generalitat de Catalunya. [https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits\\_tematicos/07infancia\\_adolescencia/dades\\_sistema\\_proteccio/2025/2025-04-informe-DGAIA.pdf](https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infancia_adolescencia/dades_sistema_proteccio/2025/2025-04-informe-DGAIA.pdf)

- Fernández-Daza, Martha y Fernández-Parra, Antonio (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psychología. Avances de la Disciplina*, 11(1), 57-70. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862017000100057&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862017000100057&script=sci_arttext)
- Fernández, Angustias Olga (2023). *Salud sexual de la población adolescente del sistema de protección* [tesis doctoral, Universitat de València]. Dipòsit digital de la Universitat de València. <https://roderic.uv.es/items/60071c41-6fc3-4495-9d5f-e0258ebda51b>
- Fernández del Valle, Jorge F. (2009). Evolución histórica, modelos y funciones del acogimiento residencial. En Amaia Bravo y Jorge Fernández del Valle (coords.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 11-24). Gobierno de Cantabria.
- Fernández del Valle, Jorge F.; Bravo, Amaia; Martínez, María y Santos, Iriana (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial especializado*. EQUAR-E. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4072\\_d\\_Estandares-calidad-acogimiento.residencial-EQUAR-E.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/4072_d_Estandares-calidad-acogimiento.residencial-EQUAR-E.pdf)
- García, Mercedes (2009). La educación sexual en acogimiento residencial. En Amaia Bravo y Jorge Fernández del Valle (coords.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pp. 203-228). Cantabria.
- Georgieva, Katrin; Nena, Beatriz; Elgie, Sarah y Dunbar, Rebecca (2024). Supporting gender diverse children in residential children's home: A qualitative study exploring the views and experiences of carers. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 23(1), 24-44. <https://doi.org/10.17868/strath.00088896>
- González-Navasa, Patricia y Martín-Cabrera, Eduardo (2020). Recursos activados en los Proyectos Educativos Individualizados en acogimiento residencial. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 10(19), 180-200. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.15275>
- Green, Lorraine (2005). Theorizing Sexuality, Sexual Abuse and Residential Children's Homes: Adding Gender to the Equation. *British Journal of Social Work*, 35(4), 453-481. <https://doi.org/10.1093/BJSW/BCH191>
- Ipsos (2023). *LGBT+ Pride 2023. A 30-Country Ipsos Global Advisor Survey*. Ipsos. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20LGBT%2B%20Pride%202023%20Global%20Survey%20Report%20-%20rev.pdf>

- Kutassy, Dorottya; Platero, Lucas; Sadurní, Núria; Ancín, Ruth África; Blanco, Irene y Pastor, Yolanda (2023). *Infancias de colores - Colourful Childhoods. Recomendaciones para la elaboración de protocolos con los que prevenir y combatir la violencia contra las infancias y adolescencias LGTBIQ en contextos vulnerables*. Servicio de Publicaciones de la URJC. <https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/24208>
- Lanctot, Nadine (2018). Gender-responsive programs and services for girls in residential centers: meeting different profiles of rehabilitation needs. *Criminal Justice and Behavior*, 45(1), 101-120. <https://doi.org/10.1177/0093854817733495>
- Lázaro, Araceli; Panchón, Carme; Ortega, Daniel y Rodríguez, Julio (2020). INFORME: *La figura de l'educadora i l'educador social en l'actual sistema català d'Atenció i de Protecció a la Infància i l'Adolescència*. CEESC. [https://www.ceesc.cat/documents/Altres/Figura\\_ES\\_CDP.pdf](https://www.ceesc.cat/documents/Altres/Figura_ES_CDP.pdf)
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Lindroth, Malin; Carlström, Charlotta; Andersson, Catrine y Husén, Elin (2025). Social Workers as Allies? Gender Confirming Practices and Institutional Limitations in Youth Residential Homes. *Clinical Social Work Journal*, 53, 108-116. <https://doi.org/10.1007/s10615-024-00940-3>
- López, Mónica; Mallon, Gerald P. y Wieldraaijer-Vincent, Leo (2022). Creating Safe and Welcoming Residential Care Placements for LGB-TQIA+ Youth. En James K. Whittaker, Lisa Holmes, Jorge C. Fernández del Valle y Sigrid James (eds.), *Revitalizing Residential Care for Children and Youth: Cross-National Trends and Challenges* (pp. 321-336). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197644300.003.0022>
- López, Mónica; Martínez Jothar, Gabriela.; ten Brummelaar, Mijntje; Parra, Luis A.; González-Álvarez, Rodrigo; San Juan Morán, Gamaliel; Wieldraaijer-Vincent, Leo y Mallon, Gerald P. (2023). *Informe FIRMUS: niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+ en los centros de acogimiento residencial del sistema de protección a la infancia de Cantabria*. Dirección General de Políticas Sociales - Gobierno de Cantabria. [https://www.observatoriodelainfancia.es/oiia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=8293](https://www.observatoriodelainfancia.es/oiia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8293)
- López, Mónica; Martínez-Jothar, Gabriela; ten Brummelaar, Mijntje; Parra, Luis A.; San Román, Beatriz, y Mallon, Gerald P. (2024).

«They told me that you can be with whomever you want, be who you are»: Perceptions of LGBTQ+ youth in residential care regarding the social support provided by child welfare professionals. *Children and Youth Services Review*, 159, 107498. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2024.107498>

Martín, Eduardo (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3432441>

Martín, Eduardo (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial: un análisis en función del género. *QURRICULUM - Revista De Teoría, Investigación Y Práctica Educativa*, (28), 91-105. <https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/19>

Martín, Eduardo (2017). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Revista Qurriculum*, 28, 91-105. <https://www.ull.es/revistas/index.php/qurriculum/article/view/19>

Martín, Eduardo; Torbay, Ángela; Alonso-Sánchez, José-Alexis; Gutiérrez, Virginia y Santos, Iriana (2025). Segregación por sexo en la adolescencia y su relación con el sexism ambivalente. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.592831>

Martínez, Asunción; Ruiz-Rico, Gerardo; Zurita, Félix; Chacón, Ramón; Castro, Manuel y Cachón, Javier (2017). Actividad física y conductas agresivas en adolescentes en régimen de acogimiento residencial. *Suma Psicológica*, 24(2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.002>

Mateos, Ainoa; Fuentes-Peláez, Nuria; Pastor, Crescencia y Mundet, Anna (2018). Good professional practices for promoting positive parenting and child participation in reunification processes. *Child & Family Social Work*, 23(4), 574-581. <https://doi.org/10.1111/cfs.12440>

Mateos, Ainoa; Rodríguez, Julio; Fuentes-Peláez, Nuria y Urrea, Aida (2021). Prevención de la ceguera de género en la formación de los y las futuras profesionales de la acción socioeducativa. Diseño y elaboración de cápsulas formativas multimedia con perspectiva de género. En Santiago Alonso, Juan Manuel Trujillo, Antonio José Moreno y Carmen Rodríguez (coords.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pp. 968-980). Dykinson.

McCormick, Adam; Scheyd, Kary y Terrazas, Samuel (2017). Policy Essay: Fostering the acceptance and inclusion of LGBTQ youth in the

- child welfare system: Considerations for advancing trauma informed responses for LGBTQ youth in care. *Journal of Family Strengths*, 17(2). <https://doi.org/10.58464/2168-670X.1355>
- Melendro, Miguel; De Juanas, Ángel y Limón, María Rosario (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas - Educação, 3(1)*, 89-102. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p89-102>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia*, número 25, Datos 2022. <https://observatoriodelainfancia.mdsocial.esa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/boletin25.pdf>
- O'Neill, Teresa (2008). Gender Matters in Residential Child Care. En Andrew Kendrick y Jan Nordoff (ed.), *Residential Child Care: Prospects and Challenges* (pp. 93-106). Jessica Kingsley.
- Ortega, Beatriz; Nieto, Marta; Latorre, José Miguel; Barocas, Briana y Jimeno, María Verónica (2024). Victimización en la Infancia, Percepción Actual de la Violencia Psicológica contra las Mujeres y Actitudes Sexistas en Parejas de Adolescentes en Acogimiento Residencial: Estudio Preliminar. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 22(1), e869. <https://doi.org/10.46381/reic.v22i1.869>
- Poole, Miriam; Álvarez, María Isabel y Ruiz de Huidobro, José María (2025). *II Estudio de los centros de acogimiento residencial en el ámbito de la protección a la infancia en España*. Dykinson.
- Rocha, Tania Esmeralda (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Gabriela Delgado (coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencia* (pp. 61-109). IISUE-UNAM.
- Rodríguez, Alba (2022). El acogimiento residencial desde un enfoque de género: una revisión sistemática. [Trabajo Final de Master]. Universidad de la Laguna
- Rodríguez, Julio (2002). El proyecto de acción tutorial en los CRAE: fundamentación teórica y procedimental. *Educación Social, revista de intervención socioeducativa*, 20, 114-125. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165397/381445>
- Rodríguez, Julio y Mateos, Ainoa (2022). *L'acolliment residencial com a mesura de protecció a la infància i a l'adolescència (I): Aspectes bàsics*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/183900>

- Rodríguez, Julio y Mateos, Ainoa (2023). Capítulo 2. Acogimiento residencial. En Ainoa Mateos (coord.). *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa. Cápsula formativa multimedia*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/198062>
- Schaub, Jason; Stander, Willem J. y Montgomery, Paul (2024). Residential social care experiences of LGBTQ+ young people in England: A qualitative interview study. *The British Journal of Social Work*, 54(4), 1420-1440. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad158>
- Sutherland, Mike (2009). Gay, lesbian, bisexual, transgender, questioning and residential child care in New York City, United States of America. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 8(1), 19-28. <https://doi.org/10.17868/strath.00085512>
- Sonderman, Juliette; Van der Helm, Peer; Kuiper, Chris; Roest, Jesse; Van de Mheen, Dike, y Stams, Geert-Jan (2021). Differences between boys and girls in perceived group climate in residential youth care. *Children and Youth Services Review*, 120, 105628. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105628>
- Steels, Stephanie y Simpson, Harriet (2017). Perceptions of Children in Residential Care Homes: A Critical Review of the Literature. *The British Journal of Social Work*, 47(6), 1704-1722. <https://www.jstor.org/stable/26612877>
- Vaíllo, María; Mavrou, Irini; Miñaca, María Isabel y Camuñas, Nuria (2021). Problemas conductuales y disfunción ejecutiva: Factores de vulnerabilidad y protección de niñas y adolescentes en acogimiento residencial. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(2), 147-175. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.6975>
- Van IJzendoorn, Marius H.; Bakermans-Kranenburg, Marian J.; Duschinsky, Robbie; Fox, Nathan A.; Goldman, Philip S.; Gunnar, Megan R.; Johnson, Dana E.; Nelson, Charles A.; Reijman, Sophie; Skinner, Guy C.; Zeanah, Charles H. y Sonuga-Barke, Edmund J. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *Lancet Psychiatry*, 7(8), 703-720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)
- Van Vugt, Eveline; Lanctôt, Nadine; Paquette, Geneviève; Collin-Vézina, Delphine y Lemieux, Annie (2013). Girls in residential care: From child maltreatment to trauma-related symptoms in emerging adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 38(1), 114-122. <https://doi.org/10.1016/j.chab.2013.10.015>

# Educación afectivo-sexual integral con perspectiva de género

JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y PAULO PADILLA-PETRY

## 1. Introducción

Este capítulo de la guía práctica proporciona una aproximación a la educación afectivo-sexual integral.<sup>1</sup> La incorporación de la perspectiva de género en la educación afectivo-sexual resulta esencial para fomentar relaciones igualitarias, promover el cuidado del propio cuerpo y prevenir las violencias por razón de género u orientación sexual. Además, constituye una línea de acción clave en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos para el año 2030.

El capítulo propone un enfoque integrador, partiendo de la reflexión teórica hacia la práctica, con actividades que estimulan la participación activa del alumnado. La *primera sección* presenta los conceptos esenciales desde una mirada de género que permite evidenciar la ceguera existente en el ámbito de la educación afectivo-sexual. Se propone una concepción integral y positiva, que trasciende otros planteamientos reduccionistas, centrados

1. A lo largo del capítulo utilizaremos preferentemente el término *educación afectivo-sexual integral*, salvo en aquellos párrafos en los que se contemple una nomenclatura diferente por tratarse de citas o ideas tomadas directamente de otras autoras y autores. Consideramos que educación afectivo-sexual integral es adecuada para referirnos a un enfoque que abarca no solo aspectos relacionados con la sexualidad, sino que también aborda las dimensiones relacionales, emocionales, y éticas del cuidado. Este enfoque incluye, de manera transversal, la identidad de género y el reconocimiento de la diversidad sexual, todo ello desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos.

en lo biológico o lo normativo, para incorporar la diversidad sexual y de género, así como las condiciones para desarrollar acciones socioeducativas inclusivas y transformadoras.

En la *segunda sección* se proponen dos actividades:

- *Actividad 1:* pretende abordar el tema del cuerpo y su cuidado, así como el valor del consentimiento corporal, trabajando a partir del visionado de una cápsula formativa y un cuento breve, que invitan a reflexionar sobre situaciones cotidianas en las que sentir comodidad o incomodidad ante la cercanía y el contacto con otras personas. La actividad pretende que el alumnado reconozca el valor de su propio cuerpo y aprenda a expresar con claridad lo que les gusta, así como respetar los límites de las otras personas.
- *Actividad 2:* consiste en un análisis crítico sobre las narrativas de desigualdad que experimentan personas pertenecientes a la comunidad LGTBIQ+, en el que se deberán identificar factores de riesgo y de protección, y se reflexionará sobre el impacto de la socialización heteronormativa en las vivencias de las personas LGTBIQ+. Estas actividades permiten aplicar los conocimientos teóricos adquiridos y promueven una reflexión crítica sobre la importancia de construir una educación afectivo-sexual integral desde una perspectiva de género.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Educación afectivo-sexual integral

Hablar de la *educación afectivo-sexual integral* es entrar en un terreno sensible, especialmente cuando se circscribe a la infancia y la adolescencia. Por este motivo, en algunos ámbitos se añade la dimensión afectiva en la denominación, con la finalidad de reducir las resistencias en ciertos contextos sociales o institucionales, La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE) establece que la educación afectivo-sexual se abordará en todas las etapas educativas, incorporando contenidos educativos relacionados con la igualdad de género, el respeto a la diversidad sexual, y la prevención de la violencia de género.

Aunque la LOMLOE se refiere a *educación afectivo-sexual*, existen otras denominaciones ampliamente consolidadas. La Unesco (2023a) habla de *educación integral en sexualidad* (Unesco, 2023a) y la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) utiliza el término *educación sexual integral*. A pesar de las diferencias terminológicas, comparten una concepción amplia de la sexualidad, y reconocen que la educación sobre sexualidad no significa únicamente educación sobre sexo. Así, en edades más tempranas, la educación sobre sexualidad ayuda a las niñas y a los niños a adquirir conocimientos sobre el cuerpo, identificar y comprender sus emociones, el consentimiento o cómo proceder frente a situaciones de violencia, entre otras. Todo ello contribuye a una visión integral y transformadora de esta educación.

Para comprender el alcance de la educación afectivo-sexual integral, es importante considerar qué se entiende por *sexualidad*. Según la OMS (2000), la sexualidad constituye una de las dimensiones fundamentales del ser humano, de manera que:

[...] basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (p. 12)

Desde una perspectiva amplia, se habla de *educación afectiva y sexual* porque es un proceso en el que se aborda la sexualidad y la genitalidad y se incluye, además, la afectividad, la intimidad y los vínculos, incluyendo la diversidad en relación la identidad de género y la orientación sexual (Fernández y Horno, 2021; Mateos et al., 2014). Así pues, estamos hablando de un constructo con un alcance amplio y que está condicionado por el contexto social y cultural, dado que el significado social que se atribuye a las prácticas, las relaciones y las identidades está condicionado por ese contexto.

La educación afectivo-sexual integral de niñas, niños y adolescentes es fundamental para garantizar una sexualidad libre de prejuicios, ideas distorsionadas e imposiciones (Eneth y Gallego, 2024; García y Gutiérrez, 2023; OMS, 2015). Actualmente, la

educación afectivo-sexual integral de jóvenes atraviesa un cambio de paradigma. Tradicionalmente se la justificaba por los cambios físicos, cognitivos y sociales de la adolescencia que contribuyen a alteraciones de la autoimagen y autoestima (Sánchez, 2009) y se asumía que las primeras experiencias sexuales ocurren espontáneamente y con poca prevención de riesgos (Egea, 2016). Con eso, los recursos destinados a la educación afectivo-sexual se han enfocado principalmente la prevención de infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados (Sánchez, 2009). Este modelo médico o preventivo de la educación afectivo-sexual deja de lado el placer, el bienestar y la calidad de vida, asociando la sexualidad a algo peligroso y negativo (Fallas et al., 2012; Lameiras et al., 2013). Reducir la sexualidad a la genitalidad y la reproducción, o a la prevención de infecciones y riesgos, implica dejar de lado otros elementos importantes, como puede ser el consentimiento, las relaciones saludables, el cuidado del propio cuerpo, y las identidades y orientaciones, entre otras (Future of Sex Education, 2020; Mateos et al., 2014). Por ello, se requiere abordarla desde una mirada integral (Sánchez Hernández et al., 2023).

Sin embargo, una tendencia creciente de la educación afectivo-sexual es no aceptar la visión estereotipada de la gente joven como personas arriesgadas e imprudentes o víctimas vulnerables, o reducir la sexualidad a algo peligroso (Contreras y Chiclana, 2015; Edwards, 2015; Hodes y Gittings, 2019). El colectivo adolescente recibe información que no siempre resulta adecuada o está libre de prejuicios acerca de su desarrollo psicosocial (Del Río y García Rojas, 2023; Unesco, 2018). Si se deja de lado una perspectiva negativa de la sexualidad, puede fomentarse la integración entre la sexología y la intervención social, considerando la educación afectivo-sexual como un proceso histórico, único y relacional, y trabajando desde una actitud de aceptación e incondicionalidad (Díez et al., 2014), una educación afectivo-sexual que incluya contenidos educativos relacionados con una sexualidad positiva (Mateos et al., 2014; Menéndez et al., 2022), orientada al bienestar y que promueva el respeto a la diversidad, sustentada en el conocimiento, la formación y la libertad de acción (Garzón, 2016). En ese contexto, las niñas, niños y adolescentes podrían ser incluidas como protagonistas diseñando intervenciones a partir de y para sus intereses (Cárdenas, 2015).

## 2.2. Perspectiva de género en la educación afectivo-sexual

La educación afectivo-sexual está profundamente condicionada por las normas sociales y por las desigualdades estructurales que atraviesan nuestra sociedad. Como señalan Malgosa et al. (2022), los estereotipos y roles de género, junto con la pobreza y la desigualdad (McClain, 2006), dificultan que las personas desarrollen autonomía y una relación saludable con su sexualidad.

Los estudios feministas sobre la educación afectivo-sexual han criticado sistemáticamente las desigualdades de género y cuestionado los roles y estereotipos presentes en los diferentes modelos de educación afectivo-sexual. Por ejemplo, el modelo conservador, que propone la abstinencia sexual hasta el matrimonio, atribuye a las mujeres la función de regular la sexualidad masculina. En ese modelo, además de no tener los mismos deseos sexuales, hombres y mujeres tienen distintas capacidades, necesidades y ambiciones, pero las mujeres son las responsables de la conducta y sexualidad masculinas (McClain, 2006).

La educación afectivo-sexual patriarcal y cisheteronormativa es sistemática e históricamente percibida por las personas jóvenes como insuficiente, confusa, amedrentadora y negadora de todo lo relacionado con el deseo y el placer. Además, el foco en el deseo sexual o placer femenino se mantiene ausente, y la sexualidad femenina es representada a través de la victimización, reproducción, enfermedad y moralidad (López, 2017; Sciberras y Tanner, 2024).

Una educación afectivo-sexual integral, feminista, por tanto, tiene como objetivo desafiar la desigualdad, vergüenza y estigma de los modelos educativos tradicionales, basados principalmente en la biología y la reproducción, especialmente en lo que se refiere a los deseos, cuerpos y desarrollo sexual de personas de género femenino, personas que no se identifican con un género en concreto, o bien para personas que no adhieren a los mandatos heteronormativos. Tal educación también puede contribuir a la protección sociosexual de las mujeres, apoyar la agencia personal y autonomía, y permitir una toma de decisiones informada (Setty, 2024). No se puede obviar, por tanto, que la perspectiva de género aporta herramientas fundamentales para evidenciar las desigualdades a las que se ven sometidas las personas a consecuencia del género o su orientación sexual. Como ponen de manifiesto

Malgosa et al. (2024), la construcción social cisheterosexual del género visibiliza la genitalidad y corporalidad de los niños, mientras que invisibiliza a las niñas. En consecuencia, la incorporación de la perspectiva de género ha de orientar la búsqueda de estrategias para reducir estas desigualdades y sus efectos.

### 2.3. Ceguera de género en la educación afectivo-sexual

Es fundamental una mirada de género en la educación afectivo-sexual. La evidencia científica recoge la presencia de sesgos y estereotipos de género en las etapas de educación infantil (Carrasco et al., 2023). Además, distintas instituciones socializadoras –como la escuela, la familia y otras– desempeñan un papel fundamental en el proceso por el cual las personas se constituyen como sujetos sociales. En este proceso de socialización, la construcción de la identidad de género se ve condicionada por las expectativas sociales vinculadas a lo que se considera apropiado para hombres y mujeres. El género constituye, probablemente, una de las dimensiones de la socialización que con mayor fuerza contribuye a definir la identidad de las personas (Yubero y Navarro, 2012). (para ampliar la información sobre la socialización de género se recomienda consultar el capítulo sobre perspectiva de género de esta guía).

La adolescencia es una etapa en la que se incrementan las expectativas en relación con las normas sociales a menudo estereotipadas, lo que contribuye a perpetuar las desigualdades de género (Kågesten et al., 2016). Además, la socialización cisheteronormativa en el ámbito escolar puede afectar negativamente a la infancia y adolescencia LGTBIQ+, aumentando su situación de vulnerabilidad (López, 2017; Palomino y Aparicio, 2024; Unesco, 2018). En el contexto familiar, esta misma socialización puede facilitar o dificultar la expresión abierta de la orientación sexual (Generelo et al., 2006; González et al., 2013). Dado que el proceso de visibilizarse como persona LGTBIQ+ es complejo y no está exento de dificultades, el apoyo positivo de la familia y el entorno social más cercano resultan elementos especialmente significativos, dado que actúan como una base de seguridad (Rodríguez-Rodríguez et al., 2025). Como señala López (2024), la presión de la heteronormatividad ejerce una influencia estructural que condiciona significativamente las vivencias de las per-

sonas LGTBIQ+, hasta el punto de que algunas pueden sentirse obligadas a simular o forzar una atracción sexual conforme a los mandatos heterosexuales dominantes. En esta misma línea, Pereda et al. (2025) evidencian que la juventud perteneciente a minorías sexuales presenta una mayor vulnerabilidad frente a fenómenos de victimización y polivictimización, en comparación con sus pares heterosexuales.

Una educación afectivo-sexual basada en la heteronormatividad limita o anula las posibilidades de visibilizar y legitimar la diversidad en diferentes contextos (Menéndez et al., 2022; Sánchez, 2019). En este sentido, Granero (2023) señala que la educación afectivo-sexual sigue presentando importantes limitaciones a la hora de integrar de manera profunda y significativa aquellas expresiones del deseo y la afectividad que se sitúan fuera del marco normativo heterosexual. Meadows (2018) ponen de manifiesto como la cisheteronormatividad en la escuela coloca a las niñas, niños y adolescentes LGTBIQ+ en desigualdad de condiciones a la hora de acceder a información importante sobre salud y relaciones. El contexto educativo formal es un espacio en el que la infancia y la adolescencia LGTBIQ+ ha sufrido acoso o discriminación (Lara-Garrido et al., 2022). Diferentes estudios señalan que las escuelas y los institutos contribuyen de manera involuntaria a la sensación de aislamiento de niñas, niños y adolescentes LGTBIQ+ (Harris et al., 2022), y desconocen la realidad de esta infancia y adolescencia, así como las situaciones de acoso a consecuencia de su identidad y orientación (Generelo, 2016; Generelo et al., 2006). El 45% de la infancia y adolescencia LGTBIQ+ han sufrido acoso en el ámbito escolar (Unesco, 2023b). Un 52,3% de chicos y un 42,8% de chicas LGTBIQ+ han sufrido violencia psicológica en el centro escolar (Garchitorena, 2009).

Por tanto, una educación afectivo-sexual integral ha de contribuir a la normalización de la diversidad (Menéndez et al., 2022), dado que todas las orientaciones sexuales se producen de manera natural (López, 2024), aunque unas sean más frecuentes que otras (el 12% de la población española adulta se identifica como persona LGTBIQ+ [Ipsos, 2023]). En consecuencia, y especialmente para las personas LGTBIQ+, esta educación ha de favorecer la vivencia de normalidad en relación con su orientación sexual, y disminuir situaciones de dificultad en su visibilización y en la vivencia de su orientación sexual (Rodríguez-Rodríguez et al., 2025).

## 2.4. Diversidad sexual y de género

Los sesgos, prejuicios y el odio hacia todo aquello que se vincula con la sexualidad y las personas con orientaciones e identidades no normativas (la diversidad) constituyen barreras para una salud sexual positiva (Meadows, 2018; OMS, 2000). La *diversidad sexual* hace referencia a la diversidad de sexos, de identidades y de orientaciones sexuales, y tiene que ver con las distintas posibilidades de expresar y vivir la sexualidad (López Lorente y García Rojas, 2023).

La *identidad de género*, desde un modelo no binario, reconoce múltiples formas de vivenciar el género más allá de la identificación exclusiva como hombre o como mujer, tal como se expone en el capítulo 1. A esta dimensión se le suman la orientación sexual y la expresión de género, que también forman parte de la diversidad de experiencias vinculadas a la sexualidad y la identidad.

La *orientación sexual* se entiende como la atracción afectiva, romántica, sexual o emocional que una persona siente en relación con las otras personas (López, 2024) del mismo sexo, de distinto sexo o de ambos (Bailey et al., 2016). La capacidad de sentir atracción y actuar en consecuencia constituye un elemento clave para comprender la orientación sexual. (Killerman, 2017). De manera general, se puede hablar de *persona homosexual* para referirse a aquellas personas que sienten atracción preferentemente hacia personas del mismo sexo (gay si es hombre, lesbiana si es mujer); *persona heterosexual*, para hablar de aquellas que sienten atracción preferentemente hacia personas de distinto sexo, y *bisexual*, para hacer referencia a personas que pueden sentirse atraídas tanto por personas del mismo sexo como de distinto sexo (Future of Sex Education, 2020). Pero esta es una división limitada. Existen también *personas asexuales*, esto es, que no sienten atracción sexual por otras personas; y *personas pansexuales*, que sienten atracción por otras personas sin importarles si son o no del mismo sexo (Granero, 2023; López, 2024). Finalmente, se habla de *fluidez sexual* (Bailey et al., 2016; Diamond, 2008, 2016), que significa que los sentimientos o deseos sexuales de una persona pueden cambiar dependiendo del momento, la situación o la relación que esté viviendo, e independientemente de su orientación sexual. Es decir, que, aunque una persona se identifique como heterosexual, homosexual o bisexual, puede sentir atrac-

ción por una persona que no encaja en su orientación habitual en ciertas circunstancias, y sin que eso signifique que su orientación haya cambiado por completo. Por tanto, la fluidez sexual reconoce que la atracción no siempre es fija o estática, y que puede variar con el tiempo. Podría pensarse que fluidez sexual y bisexualidad son lo mismo; sin embargo, la bisexualidad es una orientación sexual constante hacia más de un género, mientras que la fluidez sexual implica una posibilidad de cambio en el deseo, en momentos concretos, y no define la orientación sexual permanente de la persona (Diamond, 2016).

Diversos estudios revisados por Bailey et al. (2016) señalan que, en torno a los 10 años, suelen manifestarse en la infancia los primeros sentimientos de atracción sexual hacia otras personas, ya sea de forma heterosexual u homosexual. En el caso de las personas LGTBIQ+, la aparición de esta atracción está influida por el género. Por ejemplo, en el caso de los hombres, la atracción es vivida durante la infancia como un interés por estar cerca de referentes adultos masculinos, como profesorado o entrenadores, mientras que, en el caso de las mujeres, esta atracción es descrita como más emocional que sexual (Bailey et al., 2016).

Y, finalmente, tenemos la *expresión de género*, que es la manera en que las personas muestran de manera visible el género con el cual se identifican (Future of Sex Education, 2020). Esta expresión de género se comunica a través de la manera de vestir, el lenguaje corporal, el tono de voz o el comportamiento, entre otras (Killerman, 2017). Conviene tener presente que esta expresión está condicionada al entorno social y cultural, y que cambia con el tiempo.

Una expresión de género, por ejemplo, masculina o femenina, no determina ni anticipa una orientación sexual concreta. La educación afectivo-sexual integral ha de contribuir a desmontar estas asociaciones erróneas, promoviendo el respeto a la diversidad de vivencias identitarias y relaciones.

## 2.5. Acciones socioeducativas para una educación afectivo-sexual integral

La educación afectivo-sexual integral debe darse en todas las etapas de la vida, atendiendo a las necesidades y el grado de desarrollo de las personas, siendo el ámbito escolar uno de los espa-

cios privilegiados para esta educación de calidad (OMS, 2000). Autores como Kågesten et al. (2016) sugieren que las acciones socioeducativas se tienen que dirigir a las relaciones interpersonales, más que centrarse en los individuos, para promover actitudes de género equitativas. La iniciativa Future of Sex Education (2020) destaca que la educación afectivo-sexual debe ofrecer información rigurosa sobre aspectos como el desarrollo psico-sexual, la identidad y expresión de género, y la orientación sexual, entre otros. Asimismo, subraya la importancia de generar espacios que permitan explorar la propia identidad y los valores personales en diálogo con las familias y comunidades de referencia, contribuyendo, así, a la construcción de relaciones saludables. Finalmente, Granero (2021) señala la importancia de evitar el ciscentrismo, especialmente excluyente con las necesidades de las personas trans\*, cuya presencia no ha de limitarse a contenidos marginales.

Una educación afectivo-sexual integral posibilita el desarrollo de actitudes y valores positivos, así como ayudar a reflexionar acerca de las normas sociales y valores culturales tradicionales, y hacer que infancia y adolescencia se sienta menos vulnerable frente a comportamientos dañinos (Unesco, 2018). No puede abordarse la sexualidad si no se tiene en cuenta el género y las consecuencias de poder que tiene (OMS, 2000). La participación en programas de educación afectivo-sexual efectivos conlleva múltiples beneficios para quienes forman parte de ellos. Así, las investigaciones muestran que la educación afectivo-sexual permite no solamente evitar embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, sino que también facilita el conocimiento del propio cuerpo y su cuidado, y estrategias de autoprotección frente al abuso sexual infantil, el consentimiento y las relaciones saludables, la responsabilidad afectiva, y aumenta la aceptación del alumnado LGTBIQ+ (Future of Sex Education, 2020).

Existe una gran variedad de programas de educación afectivo-sexual en el Estado español, si bien, destacan en su mayoría los centrados en un modelo preventivo y de riesgos, aunque en los últimos años han surgido intervenciones para trabajar la educación afectiva y sexual desde una mirada integral (Sánchez Hernández et al., 2023). Según Hurtado et al. (2011), los programas y acciones socioeducativas orientadas a una educación afectivo-sexual integral deben:

- Dirigirse a los componentes cognitivos, comportamentales, emocionales y sociales vinculados con la sexoafectividad.
- Estar adaptados a la etapa evolutiva de las niñas, niños y adolescentes y a colectivos en situación de especial vulnerabilidad.
- Tener en cuenta el entorno sociocultural en el que viven.
- Contar con la participación de la infancia y la adolescencia en la elaboración de los contenidos y su aplicación.

Cabe señalar, además, que una educación afectivo-sexual integral no puede desvincularse de la educación en la afectividad, entendida como el desarrollo de la conciencia sobre las propias emociones, la capacidad de reconocer las emociones en otras personas, el fomento de la empatía y la adquisición de estrategias de respuesta respetuosas y consideradas con el entorno relacional (De la Torre, 2023). En este sentido, los sesgos asociados a los estereotipos de género adquieren una relevancia significativa, ya que pueden condicionar la forma en que se perciben y expresan las emociones, así como las relaciones que se establecen con otras personas. Por tanto, es fundamental legitimar que todas las personas son sensibles a las opiniones y acciones de quienes las rodean, y que experimentar emociones forma parte del desarrollo humano. Sentir no resta valor, sino que contribuye a la construcción de la identidad, al autoconocimiento y a la capacidad de establecer vínculos significativos con otras personas.

Asimismo, cabe destacar que este tipo de intervenciones debe estar disponible más allá de los entornos educativos formales tradicionales, especialmente para niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo, con el fin de garantizar el acceso universal a una educación afectivo-sexual integral (Mateos et al., 2014; Unesco, 2018). Del mismo modo, es fundamental que estas intervenciones se dirijan también a personas adultas en otros espacios institucionales (OMS, 2000), así como a colectivos que pueden encontrarse en situaciones de especial vulnerabilidad (Hurtado et al., 2011). En este contexto, conviene tener en cuenta que, en la actualidad, la pornografía se ha convertido en una fuente informal –y a menudo distorsionada– de información sobre sexualidad, lo que refuerza la necesidad de propuestas educativas rigurosas, accesibles y adaptadas a las diferentes etapas de la vida. Alonso-Ruido et al. (2022) señalan que el acceso a contenidos pornográficos se produce, de forma generalizada, alrededor de los

12 años, siendo los chicos los principales consumidores. Por su parte, el informe de Save the Children (2020) pone de manifiesto que un 68,2% de la adolescencia consume pornografía de manera habitual y que un 30% la utiliza como fuente principal de información sobre sexualidad. El consumo de este tipo de contenidos se ha relacionado con actitudes sexistas, la normalización de la violencia de género y una visión distorsionada de la sexualidad y de las relaciones sexoafectivas (Alonso-Ruido et al., 2022)

Por último, conviene recordar que el profesorado tampoco está exento de sesgos en relación con las identidades y expresiones de género, las diversas orientaciones sexuales, la concepción de las relaciones sexoafectivas, la responsabilidad afectiva o el consentimiento, entre otras cuestiones. Reconocer estos sesgos constituye un paso necesario para poder abordarlos de forma crítica desde la formación y la práctica docente, dado que la manera de entender, comprender y vivenciar el mundo se ha construido, en parte, a partir de informaciones, creencias y valores no cuestionados, y que, afortunadamente, pueden transformarse (Millán, 2012). Es necesario, por tanto, formar al profesorado tanto en la formación de grado como en la formación permanente (Huerta, 2020; Mariscal y Sánchez, 2025) con el fin de dotarlo de herramientas teóricas y prácticas que le permitan abordar la educación afectivo-sexual desde una perspectiva crítica, inclusiva y basada en derechos. Con una formación adecuada, el profesorado puede detectar y afrontar necesidades del alumnado vinculadas a la diversidad sexual (Huerta y Alfonso-Benlliure, 2024). Así, el profesorado ha de capacitarse para afrontar y abordar las vivencias y experiencias vitales de un alumnado que generacionalmente tiene otro abanico de realidades (relaciones poliamorosas, nuevas organizaciones de pareja, diferentes formas de parentalidad no vinculadas al matrimonio, expresiones de género no-normativas, el alumnado trans\*, por ejemplo). Por tanto, dada la responsabilidad que tiene el personal educativo (Monreal y Martínez, 2012; Ruiz de Morales, 2023), su capacitación es clave para una educación afectivo-sexual eficaz (OMS, 2000; Orte et al., 2022). Porque el abordaje de la sexualidad no puede basarse en opiniones ni en mensajes arbitrarios; requiere ofrecer información veraz, relevante, actualizada, respaldada por la evidencia científica y coherente con el marco normativo y los derechos reconocidos legalmente (Fulco, 2019).

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

#### Actividad 1: «¡Porque yo lo valgo!». Autocuidado, límites y consentimiento»

##### Objetivos

- Reconocer el propio cuerpo como algo valioso y único, y comprender la importancia de su cuidado y protección.
- Explorar situaciones cotidianas relacionadas con la cercanía física y aprender a expresar y respetar el consentimiento de forma clara y respetuosa.

##### Resultados de aprendizaje

- Describir diferentes formas de cuidar o proteger el cuerpo frente a situaciones de contacto físico no deseado.
- Analizar situaciones cotidianas relacionadas con la cercanía física e identificar aquellas que generan comodidad o incomodidad.
- Aplicar formas claras y respetuosas de expresar el consentimiento en situaciones simuladas.

##### Contenidos

- Corporalidad, protección y cuidado del cuerpo.
- Espacio público y espacio privado.
- Consentimiento y límites.

##### Estrategia didáctica

- Visionado de la cápsula formativa.
- Debate guiado.
- Trabajo en grupo.
- Elaboración de un mural.

## Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 3. Educación afectiva y sexual» (Lapadula, Mateos y Rodríguez, 2023).<sup>2</sup>
- Ficha 1. *Tengo dos grandes superpoderes: «Cuidar el cuerpo» y «Decir sí o no».*

## Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Cada persona tiene una forma única de sentir su cuerpo y de saber qué cosas le resultan agradables o no. A veces, las personas se sienten bien si alguien les da la mano o las abraza, pero otras veces no les gusta que se aproximen tanto. Por eso, es muy importante hablar del consentimiento. *Consentir* significa decir claramente que sí a algo hace sentir bien a una persona, como un abrazo, un juego o una muestra de afecto. Si una persona no quiere o no se siente cómoda, o si una persona cambia de opinión, debe ser respetada sin ninguna duda. Presionar para obtener un sí no es consentimiento. Suponer que alguien consiente solo por cómo se viste, tampoco lo es. El consentimiento solo es válido cuando se expresa clara y libremente y no deja lugar a la duda. «Nuestro cuerpo es nuestro, y tenemos derecho a decidir qué nos gusta y qué no».

Para desarrollar estos contenidos, la actividad se organiza en dos partes: una primera parte, que consiste en el visionado de la cápsula formativa sobre educación afectivo-sexual, que ha de permitir reflexionar sobre situaciones en las que sentimos comodidad e incomodidad en relación con la proximidad con otras personas y el contacto físico, y de qué manera el consentimiento interviene en estas situaciones.

### b) Desarrollo

La persona docente propone una primera parte de la actividad en la que el estudiantado debe visionar la cápsula formativa multimedia elaborada por Lapadula et al. (2023), con el obje-

2. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/educacion-afectiva-y-sexual-en-la-infancia-y-la-adolescencia> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <http://hdl.handle.net/2445/198063>

vo de situarse en el escenario de la educación afectivo-sexual. En dicha cápsula se abordan aspectos clave como el cuerpo, su cuidado y el consentimiento. A continuación, se le pide al alumnado que pueda identificar individualmente qué experiencias vinculadas al cuerpo y la proximidad física con otras personas les resultan cómodas y cuáles incómodas. Se pueden sugerir situaciones como darse la mano, abrazarse o darse un beso al saludarse o despedirse, introduciendo variaciones (con una persona conocida, con una persona del entorno familiar, etc.). El alumnado deberá escribir en un papel una cosa que incomoda y otra que incomoda (sin que le pongan una etiqueta), que se recogen en una caja. Después de recogerlas todas, la persona docente extrae al azar algunas de estas situaciones y se comentan en grupo, para poder ver que existen diferentes situaciones que pueden generar comodidad o incomodidad.

A continuación, se propone una segunda actividad en la que, organizados en pequeños grupos de 5 a 6 personas, el estudiante lee el cuento breve *Tengo dos grandes superpoderes*: «*Cuidar el cuerpo*» y «*Decir sí o no*» (ficha 1). El objetivo de esta dinámica es abordar de forma explícita el tema del consentimiento y resaltar su importancia como un derecho inherente a todas las personas. Se enfatiza que nadie está obligado a aceptar el contacto físico si no lo desea, y que el consentimiento constituye una expresión fundamental de la autonomía personal.

#### **Ficha 1. *Tengo dos: superpoderes: «Cuidar el cuerpo» y «Decir sí o no»***

Marta es una niña alegre y curiosa, y no tiene miedo de explorar situaciones desconocidas. Su madre siempre dice que es una aventurera. Le encanta jugar y mostrarse afectuosa con sus amigas y amigos, aunque no siempre le gustan las mismas cosas. Un día, en el patio del colegio, su amiga Laura y su amigo Ibrahim quieren darle un abrazo. Pero Marta da un paso atrás, diciendo: «Hoy no quiero abrazos». Y añade sonriendo: «Vamos a jugar a las palabras mágicas». Sus dos amigas se quedan confundidas, porque Marta siempre es muy afectuosa, se quieren mucho y siempre se muestran afecto. Sin embargo, Laura e Ibrahim dicen: «Está bien, si no quieres. Vamos a jugar».

Después del patio, y ya en la clase, la profesora les dice que hoy van a trabajar una cosa muy importante en clase, y esta cosa son los superpoderes. Aquello llama poderosamente la atención de toda la clase, especialmente de Marta. La profesora les dice: «Todas las personas, sean niñas y niños, o sean las personas adultas con las que vivimos, tenemos superpode-

res». Todas y todos exclaman su sorpresa, con un *ohhhh*. La profesora continua: «Uno de estos superpoderes es el cuidado, que tiene que ver con aquellas cosas que hacemos para tratar bien a nuestro cuerpo, cuidarlo y hacer cosas que le sientan bien». La maestra pregunta a las niñas y niños qué cosas hacen ellas y ellos para cuidar su cuerpo. Marta levanta la mano y explica a sus compañeras y compañeros que ella cuida su cuerpo todos los días cuando se peina y se lava los dientes. Ibrahim dice que él cuida de su cuerpo cuando se ducha, porque siempre se acuerda de limpiarse bien detrás de las orejas como le dice su abuela. Laura dice que ella cuida su cuerpo cuando se pone el casco para usar su bicicleta.

La maestra escucha con atención a cada una de las niñas y niños, y, cuando han acabado, añade que hay otro superpoder todavía más importante y que ese superpoder se llama *consentimiento*. Todas las niñas y niños quedan en silencio, y preguntan: «¿Qué superpoder es ese?». La maestra les explica que el consentimiento es «la capacidad de decir «sí» o «no» cuando alguien quiere acercarse, abrazarnos o darnos un beso. Y siempre hay que respetar lo que cada uno decida». Marta exclama emocionada: «Yo tengo ese superpoder. Porque hoy no quería un abrazo y usé mi superpoder». Y explica a sus compañeras y compañeros lo que le había pasado durante el tiempo del patio con sus amigas Laura e Ibrahim. La profesora sonríe y añade: «Sí, y Laura e Ibrahim también ha usado sus superpoderes, porque han respetado tu decisión». Desde ese momento, todas y todos han aprendido que su cuerpo es importante, y que hay que cuidarlo. Y una manera de cuidarlo también es poder decir «sí» o «no».

Después de la lectura, se le pide a cada grupo que explique, con sus propias palabras, qué significa el consentimiento, y en qué situaciones les resulta más fácil o difícil ejercer este derecho al consentimiento. Para facilitar la reflexión y el diálogo, se pueden utilizar algunas preguntas como guía para la discusión y puesta en común:

- *¿Cómo te sientes cuando una persona que no conoces intenta abrazarte sin preguntarte o pedirte permiso? ¿Qué sucede si es alguien conocido?*
- *¿Tienes derecho a decir «no» si hay algo que te incomoda o no te apetece? ¿Por qué?*
- *¿Cómo identificar si otra persona quiere que te acerques y le des un abrazo?*
- *Si observas que alguna persona cercana a ti se siente incómoda con una muestra de afecto, ¿qué puedes hacer?*
- *¿Por qué crees que es importante respetar el consentimiento de otra persona?*

- *¿Es posible que el consentimiento cambie según el momento o la situación? ¿Por qué?*

La actividad puede llevarse más allá, imaginando un escenario profesional socioeducativo, en el que el alumnado debe también ser siempre respetuoso con el consentimiento, la distancia interpersonal o la expresión de las emociones, por ejemplo. Se podrían plantear algunas cuestiones relacionadas con:

- *¿Cómo cambia la percepción de la proximidad interpersonales según la edad, el género o el contexto cultural?*
- *¿De qué manera podemos garantizar una relación cercana sin invadir el espacio personal?*

Como cierre de la actividad, se sugiere realizar una puesta en común mediante la elaboración de un mural. En él, el alumnado podrá ubicar, entre dos extremos, las distintas situaciones identificadas, clasificándolas según el nivel de dificultad que sienten al ejercer su derecho al consentimiento.

### c) Consideraciones éticas

La realización de una actividad socioeducativa en el ámbito de la educación afectivo-sexual integral debe estar guiada por criterios éticos que garanticen la calidad del proceso formativo y el bienestar de las personas participantes.

En primer lugar, es fundamental fomentar una enseñanza crítica y reflexiva que permita al grupo cuestionar estereotipos, reconocer la diversidad y construir conocimientos significativos. Asimismo, la intervención debe desarrollarse en un ambiente de respeto y cuidado, donde todas las personas se sientan seguras para expresarse y compartir sin juicios. Promover un aprendizaje situado y el diálogo comunitario contribuye a vincular los contenidos con las realidades concretas del contexto, favoreciendo, así, una mayor implicación y sentido del aprendizaje.

Por último, es esencial garantizar una participación equitativa, reconociendo y valorando las distintas voces y experiencias presentes en el grupo, y asegurando que nadie quede excluido del proceso educativo, poniendo especial atención a visibilizar las minorías, así como las diferentes diversidades.

#### *d) Conclusiones*

El alumnado debe tomar conciencia de la importancia que tiene el cuidado del propio cuerpo, pero también en relación con el cuidado de otras personas. Los diferentes códigos y normas culturales también han de tenerse en cuenta en este cuidado de la otra persona. Un gesto habitual en un entorno sociocultural, como dar una palmada en la espalda, puede experimentarse como una intromisión en el espacio personal en otro contexto cultural. Por tanto, este cuidado está estrechamente relacionado con la capacidad de comunicar lo que se desea o no se desea, con el respeto hacia uno mismo y también hacia los demás, y con el consentimiento y el derecho a decidir sobre el contacto físico. Se trata de un aprendizaje fundamental para construir relaciones basadas en el respeto mutuo, la empatía y la autonomía personal.

#### *e) Evaluación*

Para la evaluación de esta práctica, se tendrán en cuenta tres indicadores, que han de permitir a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la reflexión del alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

*Describir diferentes formas de cuidar o proteger el cuerpo frente a situaciones de contacto físico no deseado.*

Escala de valoración:

- 0-3: no identifica formas claras de cuidado del cuerpo ni muestra conciencia sobre situaciones de contacto no deseado.
- 4-6: menciona algunas formas de cuidado del cuerpo, pero con dificultad para relacionarla con situaciones de contacto físico no deseado
- 7-8: describe con claridad al menos dos formas de cuidado corporal, vinculándolas con situaciones comunes de contacto no deseado.
- 9-10: describe de manera clara, contextualizada y reflexiva varias formas de cuidado del cuerpo y muestra conciencia crítica del valor del cuerpo y sus límites.

*Analizar situaciones cotidianas relacionadas con la cercanía física e identifica aquellas que generan comodidad e incomodidad.*

Escala de valoración:

- 0-3: no identifica si una situación le resulta cómoda o incómoda o no logra explicarlo.
- 4-6: reconoce algunas situaciones de cercanía física, aunque su análisis de la comodidad o incomodidad es parcial o poco claro.
- 7-8: identifica con claridad diferentes situaciones cotidianas y discrimina adecuadamente si le resultan cómodas o incómodas.
- 9-10: analiza con profundidad diversas situaciones de cercanía física, expresando con claridad sus emociones y justificando sus sensaciones de comodidad o incomodidad.

*Aplicar formas claras y respetuosas de expresar el consentimiento en situaciones simuladas.*

Escala de valoración:

- 0-3: no manifiesta su consentimiento de forma clara o tiene dificultades para comunicar sus límites personales.
- 4-6: expresa su consentimiento en algunas situaciones, aunque con poca seguridad o sin consistencia.
- 7-8: Aplica de forma clara y respetuosa su consentimiento o rechazo en situaciones de contacto físico.
- 9-10: expresa y defiende de forma asertiva, clara y respetuosa su consentimiento, y reconoce la importancia de respetar también el de los demás.

**Actividad 2: «Educar con orgullo: caminos hacia la inclusión afectivo-sexual y de género»**

### **Objetivos**

- Identificar los factores de riesgo y de protección que pueden influir en la experiencia de las personas LGTBIQ+ en diferentes contextos (familia, escuela y sociedad).
- Reflexionar sobre cómo la socialización puede influir en las vivencias y experiencias de las personas LGTBIQ+ en comparación con otros grupos normativos.
- Proponer acciones socioeducativas para que familias, escuelas y entornos laborales promuevan una imagen positiva e inclusiva de la diversidad afectivo-sexual.

## Resultados de aprendizaje

- Identificar los factores de riesgo y de protección que afectan a las vivencias de las personas LGTBIQ+ en diferentes contextos sociales y educativos a partir de situaciones reales.
- Analizar críticamente el impacto diferencial de la socialización en las vivencias de las personas LGTBIQ+ con respecto a otros grupos normativos.
- Proponer acciones socioeducativas orientadas a la concienciación, visibilización e inclusión de la diversidad sexual en diferentes contextos clave de socialización como son la familia y la escuela.

## Contenidos

- Diversidad afectivo-sexual.
- LGTBIQ+fobia.
- Acoso (*bullying* y *mobbing*).
- Socialización secundaria.
- Estereotipos por orientación sexual.
- Acciones socioeducativas para la inclusión y equidad en la diversidad afectivo-sexual.

## Estrategia didáctica

- Análisis de narrativas.
- Trabajo en pequeños grupos.
- Trabajo en gran grupo.

## Materiales y recursos necesarios

- Ficha 2. *La lucha de Javier en el ámbito familiar y escolar.*
- Ficha 3. *La batalla de Laura en el ámbito laboral.*

## Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Una socialización primaria y secundaria positiva permite el desarrollo madurativo favorable de las personas. Crecer en un entorno que proporciona afecto y seguridad es un factor protector para el desarrollo saludable. Sin embargo, las personas con orientaciones

sexuales no-normativas a menudo experimentan el rechazo tanto dentro de la propia familia como en entornos próximos. De ahí la importancia de favorecer una mirada positiva de estas orientaciones, que contribuya a la visibilización y la normalización.

### *b) Desarrollo*

La persona dinamizadora organiza al alumnado en grupos de 4-5 personas y reparte aleatoriamente las dos historias (fichas 2 y 3) para que cada grupo pueda leerlas y reflexionar acerca de las dificultades en la socialización primaria y secundaria de las personas protagonista, así como los problemas y necesidades en cuanto a la visibilización como persona gay o lesbiana.

#### **Ficha 2. *La lucha de Javier en el ámbito familiar y escolar***

Javier siempre sintió que era diferente a los demás niños, desde pequeño, creció en un hogar tradicional donde los roles de género estaban muy marcados. Su padre siempre le decía: «Los hombres tienen que ser fuertes, valientes y no mostrar emociones. Nada de llorar ni mariconadas. Eso es cosa de mujeres». Estos estereotipos lo afectaron profundamente, a pesar de que se sentía muy querido por sus padres. Obviamente, en este contexto familiar, quedaba claro que una orientación sexual homosexual no era algo que fuera bien recibido.

En la escuela, Javier tuvo que soportar burlas y el acoso de algunos de sus compañeros de clase. Le llamaban *marica* y *afeminado* mucho antes de que él supiera realmente qué querían decir esas palabras, aunque sabía que no encajaba en el molde de lo que se esperaba de un chico. Y aunque le gustaban los deportes, también pasaba el tiempo leyendo o dibujando. Poco a poco, sus compañeros dejaron de invitarlo a hacer deporte con ellos, y Javier se refugió en la lectura y la pintura. Sin embargo, estas aficiones lo convirtieron en blanco fácil para algunos de sus compañeros, que aprovechaban cualquier oportunidad para insultarle o hacerle alguna pintada en su escritorio, con la palabra *maricón* o «eres una niña».

En casa, sus padres tenían expectativas claras sobre cómo debía comportarse. Su padre, en particular, era estricto y no toleraba muestras de «debilidad». Cuando Javier intentó hablar con su madre sobre sus sentimientos hacia los chicos, ella no supo responder de manera sensible a sus necesidades y le dijo que tenía que esforzarse por comportarse como un «chico de verdad» y que en su grupo había chicas con las que podría tener una relación afectiva. Esta falta de apoyo lo hizo sentir más aislado y confundido. La posibilidad de ser gay no era algo que se aceptara fácilmente. Por suerte, Javier encontró apoyo en su hermana y su hermano mayores,

que siempre estaban de su lado. Eso hacía que en ocasiones hubiera discusiones y un ambiente tenso en su casa.

A medida que crecía, Javier comenzó a aceptar su orientación sexual, pero el miedo a la reacción de su familia y amigos lo mantenían en secreto. La homofobia interiorizada y los estereotipos en relación con la orientación de género lo hacían dudar de su propio valor. Fue solo cuando encontró un grupo de apoyo *online* que comenzó a sentirse más seguro de sí mismo. Estos nuevos amigos, que también eran parte de la comunidad LGTBIQ+, le ofrecieron el apoyo y la comprensión que tanto necesitaba. Empezó a leer literatura juvenil LGTBIQ+ y algunas series de referencia. Sentía que ya no estaba solo y que no era un bicho raro.

Finalmente, en su último año de bachillerato, Javier decidió visibilizar su orientación sexual. Fue un proceso un tanto difícil y doloroso. Sus padres reaccionaron con enojo y decepción, y algunos de sus amigos se alejaron. Sin embargo, también encontró aliados inesperados: algunos profesores y profesoras, así como compañeras y compañeros de su entorno más próximo, que lo apoyaron y defendieron. Esta experiencia le enseñó que, aunque el camino hacia la aceptación pueda ser arduo, es posible encontrar personas que te acepten tal como eres.

Hoy, Javier es un joven activista por los derechos LGTBIQ+ y trabaja para promover un entorno más inclusivo en las escuelas. Su historia es un testimonio de la importancia de desafiar los estereotipos relacionados con la orientación sexual y luchar contra la homofobia y la homofobia interiorizada, para que las futuras generaciones no tengan que enfrentar las mismas dificultades que él.

### **Ficha 3. *La batalla de Laura en el ámbito laboral***

Fuerte e independiente, así es Laura. Siempre ha sabido que le gustaban las mujeres, y habiendo crecido en una familia que acogió su orientación sexual con la máxima naturalidad, Laura tuvo una infancia sin demasiadas dificultades en cuanto a su identidad. Su padre y su madre nunca le habían hecho un comentario negativo al respecto, y vivía su identidad sin dificultades. Sus amigas del instituto eran otro de sus puntos de apoyo, y fue en la universidad donde conoció a Marta, su pareja. Su etapa formativa se había resuelto sin incidentes de acoso homofóbico. Sin embargo, en su entorno laboral, ser lesbiana no era algo que se aceptara fácilmente. Trabajaba en una empresa dominada por hombres, donde los estereotipos de género estaban muy arraigados. Las mujeres debían ser femeninas, heterosexuales, delicadas y no mostrar ambición, mientras que los hombres eran los líderes naturales.

Desde el principio, Laura enfrentó dificultades para ser aceptada en su trabajo. Sus compañeros la veían como una intrusa en un mundo de hombres y no perdían oportunidad de hacer comentarios despectivos sobre su

apariencia y habilidades. La situación se complicó aún más cuando comenzaron a circular rumores sobre su orientación sexual. Algunos colegas la llamaban *marimacho* y *lesbiana* de manera despectiva, y otros la evitaban por completo.

A pesar de estos obstáculos, Laura se esforzó por demostrar su valía. Trabajaba más duro que nadie y siempre estaba dispuesta a asumir nuevos desafíos. Sin embargo, la homofobia y los estereotipos de género seguían siendo una barrera constante. Sus superiores la pasaban por alto para promociones y proyectos importantes, prefiriendo a sus colegas masculinos, a pesar de que ella tenía más experiencia y habilidades.

Un día, Laura decidió que ya no podía seguir ocultando quién era. Durante una reunión de equipo, mencionó casualmente a su pareja, con la que llevaba varios años. La reacción fue inmediata y negativa. Algunos compañeros hicieron comentarios sarcásticos, mientras que otros simplemente la ignoraron. Su jefe la llamó a su oficina y le sugirió que mantuviera su vida personal fuera del trabajo, insinuando que su orientación sexual podría afectar su carrera.

Esta experiencia fue un punto de inflexión para Laura. Decidió que no podía seguir trabajando en un lugar donde no se la respetaba por ser quién era. Porque la insinuación de que su orientación sexual podía afectar a su carrera no era algo que afectara de la misma manera a sus compañeros y compañeras heterosexuales. Presentó su renuncia al cabo de unas semanas y comenzó a buscar un entorno laboral más inclusivo. Finalmente, encontró una empresa que valoraba la diversidad y la inclusión, donde pudo ser ella misma sin miedo a represalias.

Actualmente, Laura trabaja para promover políticas de inclusión y diversidad en las empresas y sectores STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) y ofrece talleres sobre la importancia de desafiar los estereotipos y combatir la homofobia.

La persona dinamizadora propone una serie de preguntas para el debate y la reflexión:

- *¿Cuáles son las dificultades y los factores protectores que experimentan Javier y Laura en los diferentes escenarios en los que se encuentra? (familia, escuela, entorno social, trabajo)*
- *¿Cómo influye la sociedad en la experiencia de Javier y Laura?*
- *¿De qué manera puede verse comprometida la autoestima y la autoimagen de Javier y Laura?*
- *¿Qué diferencias encuentran entre la socialización de una persona gay o lesbiana como Javier y Laura y las vivencias que tiene el alumnado en relación con su propia identidad?*

- *¿Qué orientaciones para la acción socioeducativa pueden hacerse para las familias y la escuela para favorecer una imagen positiva de las personas gay y lesbiana?*

Después de esta reflexión grupal, se hace una puesta en común, en gran grupo, a partir de las aportaciones de los grupos pequeños (cada grupo tendrá una persona portavoz) elaborando una propuesta de acción para apoyar la diversidad sexual y de género en el ámbito familiar y escolar.

### c) Consideraciones éticas

La revisión y análisis de los dos casos sobre el acoso hacia una persona gay y una persona lesbiana debe sustentarse en criterios éticos que garanticen una experiencia de aprendizaje transformadora y segura.

En primer lugar, es fundamental establecer normas claras contra cualquier actitud, comentario o comportamiento sexista, LGTBIQ+fóbico o discriminatorio, que deben explicitarse en el desarrollo de la actividad o reflejarse previamente en el plan docente. Estas normas son esenciales para asegurar un ambiente de respeto y cuidado, donde el alumnado se sienta protegido para expresar sus opiniones y emociones sin miedo a ser juzgado.

Frente a cualquier manifestación discriminatoria, el profesorado deberá abordarla de forma inmediata y con una actitud firme y educativa, favoreciendo la reflexión crítica del alumnado sobre el impacto de estos comportamientos. En los casos en que dichas actitudes excedan el marco de intervención pedagógica y puedan considerarse sancionables, deberá activarse el protocolo correspondiente de la universidad. Corresponde al profesorado actuar con responsabilidad, rapidez y contundencia ante cualquier situación que vulnere los derechos de las personas.

Dado que se trata de una temática que puede favorecer auto-revelaciones, al inicio de la actividad se explicitará, además, el compromiso del grupo con la confidencialidad de las narrativas e historias personales que se puedan compartir.

Asimismo, la actividad debe promover un aprendizaje que conecte los contenidos con realidades sociales concretas y fomentando el diálogo comunitario como vía para comprender colectivamente las causas y consecuencias del acoso por orientación sexual.

Finalmente, se debe fomentar una participación equitativa, garantizando que todas las voces sean escuchadas, especialmente aquellas que históricamente han sido silenciadas o marginadas, y asegurando que la actividad no reproduzca estigmas ni desigualdades.

#### *d) Conclusiones*

La educación afectivo-sexual integral, con perspectiva de género, es esencial para construir sociedades más justas e igualitarias. A través de la práctica reflexiva se puede transformar la manera en que se viven las relaciones afectivas y sexuales, contribuyendo a una convivencia libre de violencias y discriminaciones.

#### *e) Evaluación*

Para la evaluación de esta práctica se tendrán en cuenta tres indicadores, que han de permitir a la persona docente valorar la profundidad y calidad de la reflexión del alumnado. A continuación, se presentan los criterios para cada nivel:

*Identificar factores de riesgo y de protección que afectan a las vivencias de las personas LGTBIQ+ en distintos contextos sociales, a partir del análisis de situaciones reales.*

Escala de valoración:

- 0-3: no reconoce factores de riesgo ni de protección en los casos analizados.
- 4-6: identifica de forma parcial o poco clara algunos factores de riesgo o protección en los contextos planteados.
- 7-8: reconoce con claridad factores de riesgo y de protección, y los vincula adecuadamente con los casos analizados.
- 9-10: identifica de manera precisa diversos factores de riesgo y protección, y argumenta críticamente su relación con las experiencias LGTBIQ+ en distintos contextos.

*Analizar críticamente el impacto diferencial de la socialización en las vivencias de las personas LGTBIQ+ en comparación con los grupos normativos.*

Escala de valoración:

- 0-3: no logra establecer diferencias claras entre los efectos de la socialización en personas LGTBIQ+ y en grupos normativos.

- 4-6: muestra una comprensión básica de estas diferencias, aunque sin profundidad o ejemplos concretos.
- 7-8: explica con claridad cómo la socialización afecta de manera diferente a las personas LGTBIQ+, ofreciendo ejemplos relevantes.
- 9-10: realiza un análisis crítico y fundamentado sobre el impacto diferencial de la socialización, integrando perspectiva de género y diversidad.

*Proponer acciones socioeducativas orientadas a la concienciación, visibilización e inclusión de la diversidad afectivo-sexual en contextos clave de socialización como la familia y la escuela.*

Escala de valoración:

- 0-3: no propone acciones claras o las planteadas son poco pertinentes o irrelevantes.
- 4-6: propone alguna acción coherente, aunque sin profundizar en su viabilidad o impacto.
- 7-8: plantea acciones pertinentes y factibles, adaptadas a los contextos de socialización propuestos.
- 9-10: diseña propuestas innovadoras, contextualizadas y sostenibles, con perspectiva crítica e inclusiva.

## 4. Conclusión

Este capítulo ha articulado una propuesta que combina fundamentos teóricos y actividades prácticas con el objetivo de avanzar hacia una acción socioeducativa más justa e inclusiva en el ámbito de la educación afectivo-sexual integral. La sección teórica ha aportado claves conceptuales para comprender la educación afectivo-sexual, la ceguera de género, la diversidad de orientaciones sexuales y la necesidad de acciones socioeducativas que aborden esta temática desde una perspectiva integral. La parte práctica, por su parte, ha permitido traducir dichos conocimientos en propuestas aplicadas que promueven la reflexión crítica y el desarrollo de competencias en el alumnado. La incorporación de la perspectiva de género en la educación afectivo-sexual representa una oportunidad para transformar la intervención socioeducativa mediante una mirada renovada, positiva y basada en derechos hacia la afectividad y la sexualidad, entendidas como

dimensiones fundamentales del desarrollo humano, independientemente de la edad.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alonso-Ruido, Patricia; Sande-Muñiz, María y Regueiro, Bibiana (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/ripe.2022.9.1.8653>
- Bailey, Michael J.; Vasey, Paul L.; Diamond, Lisa M.; Breedlove, Marc; Vilain, Eric y Epprecht, Marc (2016). Sexual Orientation, Controversy and Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45-101. <https://doi.org/10.1177/1529100616637616>
- Cárdenes, Jesús E. (2015). La educación sexual como estrategia de inclusión en la formación integral del adolescente. *Praxis*, 11(1), 103-115. <https://doi.org/10.21676/23897856.1558>
- Carrasco, Ana Belén; González-Gijón, Gracia y Martínez-Heredia, Nazaret (2023). Revisión sistemática sobre la socialización de género en la etapa de educación infantil. *Pedagogía Social*, 43, 191-204. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/99224>
- Contreras, María y Chiclana, Carlos (2015). *La necesidad de educar en sexualidad desde un enfoque holístico*. XVI Congreso Virtual de Psiquiatría.com. [https://www.researchgate.net/publication/273758997\\_LA\\_NECESIDAD\\_DE\\_EDUCAR\\_EN\\_SEXUALIDAD\\_DESDE\\_UN\\_ENFOQUE\\_HOLISTICO](https://www.researchgate.net/publication/273758997_LA_NECESIDAD_DE_EDUCAR_EN_SEXUALIDAD_DESDE_UN_ENFOQUE_HOLISTICO)
- De la Torre, Javier (2023). *Educación afectivo-sexual: lo que nos une en el fondo. Criterios fundamentales para padres y educadores*. Dykinson.
- Del Río, Francisco Javier y García Rojas, Antonio Daniel (2023). Caminando hacia una educación sexual. En Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez y M. Pilar Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pp. 8-9). Junta de Andalucía.
- Diamond, Lisa M. (2008). *Sexual fluidity: Understanding women's love and desire*. Harvard University Press.
- Diamond, Lisa M. (2016). Sexual Fluidity in Male and Females. *Current Sexual Health Reports*, 8, 249-256. <https://doi.org/10.1007/s11930-016-0092-z>
- Díez, Samuel; Herranz, Almudena y Rodríguez, Ana Belén (2014). Educación social y sexología, una relación real, necesaria y urgente para

- una nueva educación sexual. *RES: Revista de Educación Social*, 18, 1-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6425051>
- Edwards, Nichole (2015). Women's reflections on formal sex education and the advantage of gaining informal sexual knowledge through a feminist lens. *Sex Education*, 16(3), 266-278. <http://dx.doi.org/10.1080/14681811.2015.108433>
- Egea, Sílvia (2016). La vivencia de la sexualidad en la adolescencia. *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 118, 71-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5567812>
- Eneth, Jaedith y Gallego, Gabriel (2024). Educación para la sexualidad en niñas, niños y adolescentes. Debate actual y desafíos sociales. *ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 23, 213-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14268788>
- Fallas, Manuel A.; Artavia, Cindy y Gamboa, Alejandra (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista Electrónica Educare*, 16(especial), 53-71. <http://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.7>
- Fernández, Itziar y Horno, Pepa (2021). *Guía de educación afectivo sexual: Atrévete a sentir, atrévete a cuidar y cuidarte*. Ayuntamiento de Burgos.
- Fulco, Verónica (2019). La Educación Sexual Integral será feminista o no será. *Mora*, 25(1), 1-3. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2019000100010&lng=es&lng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100010&lng=es&lng=es)
- Future of Sex Education (2020). Estándares Nacionales de Educación Sexual: Habilidades y contenido básicos, de jardín de infantes a 12.º grado (2.ª ed.). Future of Sex Education. <https://www.advocatesforyouth.org/resources/future-of-sex-education-national-sexuality-education-standards/>
- Garchitorena, Marta (2009). *Jóvenes LGTB*. FELGTB/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. <https://cogam.es/wp-content/uploads/2016/12/Informe-J%C3%83%80venes-LGBT-FELGBT-2009.pdf>
- Generelo, Jesús (2016). La Diversidad sexual y de Género en el sistema educativo: ¿qué sabemos sobre ella? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5338225>
- Generelo, Jesús; Pichardo, José Ignacio; Galofré, Guillem; Fernández, Berta; Palma, Amalia; Machado, Mónica y Juárez, Natalia (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. COGAM.

- García, Antonio Daniel y Gutiérrez, M. Pilar (2023). Violencia de género en las primeras relaciones de noviazgo. En Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez y M. Pilar Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pp. 16-17). Junta de Andalucía.
- Garzón, Anabella (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía*, 9(16), 195.203. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- Granero, Alejandro (2021). Exclusiones y discriminaciones hacia las identidades trans en educación afectivo-sexual. *Aula Abierta*, 50(4), 833-840. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.833-840>
- Granero, Alejandro (2023). *Educación afectivo-sexual y colectivo LGTBIQ*. Octaedro.
- González, Kirsten A.; Rostosky, Sharon S.; Odom, Robert D. y Riggle, Ellen (2013). The Positive Aspects of Being the Parent of an LGBTQ Child. *Family Process*, 52(2), 325-337. <https://doi.org/10.1111/famp.12009>
- Harris, Richard; Wilson-Daily, Ann E. y Fuller, Georgina (2022). «I just want to feel like I'm part of everyone else»: how schools unintentionally contribute to the isolation of students who identify as LGBT+, *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 155-173, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965091>
- Hodes, Rebecca y Gittings, Lesley (2019). «Kasi curriculum»: what young men learn and teach about sex in a South African township. *Sex Education*, 19(4), 436-454. <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1606792>
- Huerta, Ricard (2020). Letras de cine: tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital*, 20(1), e2409 <https://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2049>
- Huerta, Ricard y Alfonso-Benlliure, Vicente (2024). Nivel de conflicto, implicación del profesorado y defensa de la diversidad sexual en los centros de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 61-78. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100070>
- Hurtado, Felipe; Pérez, María; Rubio-Aurioles, Eusebio; Coates, Rosemary; Coleman, Eli; Corona, Esther; Mazín, Rafael y Horno, Pepa (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA.
- Ipsos (2023). *LGBT+ Pride 2023. A 30-Country Ipsos Global Advisor Survey*. Ipsos. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2023-05/Ipsos%20LGBT%2B%20Pride%202023%20Global%20Survey%20Report%20-%20rev.pdf>

- Kågesten Anna; Gibbs Susannah; Blum, Robert W.; Moreau, Caroline; Chandra-Mouli, Venkatraman; Herbert, Ann, y Amin, Avni (2016). Understanding Factors that Shape Gender Attitudes in Early Adolescence Globally: A Mixed-Methods Systematic Review. *PLoS ONE*, 11(6), e0157805. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157805>
- Killermann, Sam (2017). *A Guide to Gender: The Social Justice Advocate's Handbook*. Impetus Books.
- Lameiras Fernández, María; Carrera Fernández, María Victoria, y Rodríguez Castro, Yolanda (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.
- Lapadula, M. Carmelita; Mateos, Ainoa y Rodríguez, Julio (2023). Capítulo 3. Educación afectiva y sexual en la infancia y la adolescencia. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198063>
- Lara-Garrido, Adrián; Álvarez-Bernardo, Gloria y García-Berbén, Ana Belén (2022). «...recordáis vuestra primera agresión por ser LGTB?»: Un análisis de testimonios de personas LGTB en el movimiento #MeQueer. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 321-338. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.2.09>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, Emilio (2024). *¿LGBTQué? Guía para entender(nos)*. Egalets.
- López Lorente, Ana M. y García Rojas, Antonio Daniel (2023). Caminando hacia la diversidad, respeto y libertad. En Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez y M. Pilar Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pp. 26-27). Junta de Andalucía.
- López, Miguel Ángel (2017). Heteronormatividad. En R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 228-238). Edicions Bellaterra.
- Malgosa, Estel; Álvarez, Bruna y Marre, Diana (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. *Periferia, revista de recerca i formació en antropologia*, 27(2), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8733782>

- Malgosa, Estel; Álvarez, Bruna y Marre, Diana (2024). «We haven't even been able to talk!»: gender norms and masculinity exams in representations of sexuality in Spanish primary schools. *Gender and Education*, 36(5), 489-509. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2354857>
- Mariscal, Sara y Sánchez, Begoña (2025). Colectivo LCTBIQ+ y educación: análisis hermenéutico de las creencias y actitudes del futuro profesorado. En Begoña Sánchez, Cristóbal Torres, Lucía Morales y Pola Ritacco (eds.), *Logros y desafíos en la inclusión de la diversidad sexogenérica y afectiva* (pp. 7-19). Dykinson. <http://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/21682>
- Mateos, Ainoa; Balsells, Maria Àngels; Molina, Cruz; Fuentes-Peláez, Nuria; Pastor, Crescencia y Amorós, Pere (2014). Necessitats educatives per promoure la salut afectiva i sexual en joves en risc social. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 14-27. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2722>
- Meadows, Emily (2018). Sexual Health Equity in Schools: Inclusive Sexuality and Relationship Education for Gender and Sexual Minority Students. *American Journal of Sexuality Education*, 13(3), 297–309. <https://doi.org/10.1080/15546128.2018.1431988>
- Menéndez, Aldana; Daunas, Laura F. y Tallón, Xavi (2022). *Guía sexualidades y adolescencias LGTBI+*. Sexus ABD. <https://sexus.org/multimedia/guia-sexualidades-y-adolescencias-lgtbi>
- McClain, Linda C. (2006). Some ABCs of feminist sex education (in light of the sexuality critique of legal feminism). *Columbia Journal of Gender and Law*, 15(1), 63-88.
- Millán, Raquel (2012). Visibilizar las diferencias de la educación y la socialización de género en la intervención social. En Elena Roldán, Begoña Leyra, M. Isabel Nebreda, Marta Pajarín y Ana M. Rivas (coords.), *Género, Educación e Intervención Social: experiencias compartidas entre España y Níger* (pp. 51-57). Instituto Complutense de Estudios Internacionales. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codiго=759371&orden=0&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codiго=759371&orden=0&info=open_link_libro)
- Monreal, M. del Carmen y Martínez, Belén (2012). Esquemas de género y desigualdades sociales. En Luis V. Amador y M. del Carmen Monreal (coords.), *Intervención social y género* (pp. 73-96). Narcea.
- OMS (2000). *Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción*. Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2015). *Brief sexuality-related communication*. World Health Organization.

- OMS (2023). *Educación sexual integral*. [https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education?utm_source=chatgpt.com)
- Orte, Carmen; Sarrablo-Lascorz, Roxana y Nevot-Caldentey, Lluc (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 145-164. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>
- Palomino, Carla y Aparicio, M. Evelia (2024). Impacto de los talleres sobre diversidad de género en estudiantes de Educación Secundaria. *Estudios LGBTIQ+ Comunicación y Cultura*, 4(2), 75-86. <https://dx.doi.org/10.5209/eslg.95514>
- Pereda, Noemí; Águila-Otero, Alba y Leiva, Varinia (2025). The prevalence of victimization and polyvictimization in sexual minority adolescents in Spain. *Child Abuse & Neglect*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2025.107505>
- Rodríguez-Rodríguez, Julio; Mateos, Ainoa y Ortega, Daniel (2025). «Sonrisas y lágrimas»: limitaciones, apoyos y estilos de apego en la visibilización de personas gais y lesbianas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 47. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/accionesinvestig.soc..20254711535](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/accionesinvestig.soc..20254711535)
- Ruiz de Morales, M. del Mar (2023). Reflexión congreso universidad, educación afectivo sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación. En Francisco Manuel Morales-Rodríguez (coord.), *Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación* (pp. 94-97). Universidad de Granada.
- Sánchez, Begoña (2019). Diversidad afectivo-sexual e infancia: la escuela como espacio de inclusión. *Boletín Infancia*, 8, 40-47, [http://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin\\_8\\_Espanol.pdf#page=40](http://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_8_Espanol.pdf#page=40) [http://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin\\_8\\_Espanol.pdf#page=40](http://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_8_Espanol.pdf#page=40)
- Sánchez, Inmaculada (2009). El desarrollo socio-emocional del adolescente. En Sonia Mariscal (dir.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (pp. 281-301). McGraw-Hill.
- Sánchez Hernández, Yessica; Crisol, Emilio; Caurcel, M. Jesús y Peregrina, Paula (2023). ¿Qué recursos existen para una educación afectivo sexual? Revisión sistemática de guías y programas. En Francisco Manuel Morales-Rodríguez (coord.), *Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación* (pp. 29-36). Universidad de Granada.

- Save the Children (2020). *(Des)información sexual: pornografía y adolescencia*. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia>
- Sciberras, Ruby y Tanner, Claire (2024). «Sex is so much more than penis in vagina»: sex education, pleasure and ethical erotics on Instagram. *Sex Education*, 24(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/14681811.2023.2199976>
- Setty, Emily (2024). The compromises and contradictions of «feminist» sex and relationships education in the home: empowerment vs. protection in digital risk societies. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2024.2403115>
- Unesco (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Unesco (2023a). *Educación integral en sexualidad: Para educandos sanos, informados y empoderados*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/health-education/cse>
- Unesco (2023b). *LGTBIQ+ youth: bullying and violence at school*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Yubero, Santiago y Navarro, Raúl (2012). Socialización de género. En Luis V. Amador y M. del Carmen Monreal (coords.), *Intervención social y género* (pp. 43-72). Narcea.



# Justicia Juvenil con perspectiva de género

ELISA COLINA-LABRADOR Y SARA PÉREZ-HERNANDO

## 1. Introducción

Este capítulo de la guía ofrece una primera aproximación a la Justicia Juvenil desde la perspectiva de género, entendida como una herramienta indispensable para repensar los modelos de intervención socioeducativa y garantizar un sistema más justo e inclusivo. La evolución del Derecho Penal Juvenil en España ha transitado desde un modelo punitivo y represivo hacia un enfoque orientado a la rehabilitación y la reinserción. Sin embargo, en los últimos años se observa un resurgimiento de discursos securitizadores y de control que afectan de manera desproporcionada a la juventud más vulnerable, especialmente cuando se cruzan factores como la clase social, el origen étnico, racial o migrante, y el género.

El análisis con perspectiva de género permite evidenciar que las instituciones de justicia juvenil se han construido principalmente en torno a los hombres jóvenes cisgénero, invisibilizando a las mujeres y a las personas LGTBIQ+. Todo ello revela la necesidad de incorporar miradas interseccionales y decoloniales que permitan cuestionar las estructuras de poder y desigualdad presentes en este ámbito.

En este sentido, este capítulo se plantea como un marco conceptual y práctico para comprender por qué es imprescindible integrar la perspectiva de género en la justicia juvenil. En la *primera sección* se aborda, en primer lugar, la evolución del sistema

y los sesgos de género que atraviesan las medidas socioeducativas, identificando las diferencias según género y reflexionando sobre la necesidad de una intervención transformadora y feminista. En segundo lugar, se analiza el papel de la figura de la persona referente de género como innovación clave para transversalizar la equidad en los dispositivos de justicia juvenil y reforzar la prevención de la violencia de género.

En la *segunda sección* se proponen dos actividades para el aula universitaria que buscan promover la reflexión crítica y el debate en torno a la equidad de género en el sistema de justicia juvenil:

- *Actividad 1:* se centra en cuestionar la normalización de conductas de acoso, visibilizando sus diferencias según el género y explorando la necesidad de una intervención socioeducativa con perspectiva interseccional.
- *Actividad 2:* se orienta a analizar la figura de la persona referente de género, promoviendo un aprendizaje colaborativo que permita al alumnado identificar sus funciones clave y valorar su importancia en la transformación institucional de la Justicia Juvenil.

Estas dinámicas no solo contribuyen a la aplicación práctica de los contenidos teóricos, sino que también invitan a desarrollar una mirada crítica y profesional capaz de repensar el sistema de justicia juvenil desde la equidad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Evolución de la justicia juvenil en España

El surgimiento y desarrollo del Derecho Penal Juvenil y los Tribunales de Menores responden a la necesidad de superar los modelos penales tradicionales, centrados en la retribución y la represión, para avanzar hacia enfoques basados en la intervención socioeducativa (Corbalán y Moreno, 2013). Con todo, en los últimos años, el tratamiento de la delincuencia juvenil ha reactivado enfoques securizadores que impactan de manera desproporcionada juventud vulnerable debido a su clase social, género

u origen étnico, racial y/o migrante (Bridges y Steen, 1998; Leiber y Fox, 2005; Moore y Padavic, 2010; Peck et al., 2014).

La Justicia Juvenil ha transitado de un modelo punitivo, centrado en el control de la persona infractora, hacia un enfoque que prioriza el interés superior del menor y su rehabilitación. En España, la Ley Orgánica 5/2000 regula la responsabilidad penal de los menores, aplicando medidas educativas y sancionadoras proporcionales con el objetivo de promover su reeducación y reinserción. No obstante, la delincuencia juvenil, junto con su representación mediática y el giro conservador de los discursos de odio, ha reavivado el debate sobre la securitización de la sociedad, con un énfasis particular en la población joven (García-García y Calvo, 2019).

En consecuencia, la securitización actual de la sociedad lleva reproducir modelos más represivos y de control, que no socioeducativos, no solo en jóvenes, sino también en infancias en situación de vulnerabilidad por la clase, el género y el racismo (Myers, 2019). Asimismo, la perspectiva de género en el ámbito de la justicia juvenil señala que las intervenciones e instituciones punitivas para jóvenes están enfocados a los hombres jóvenes cisgénero, y no, a las mujeres cisgénero, menos aún al colectivo de personas jóvenes LGBTIQ+, porque son un número significativamente menor (Paéz-Mérida y Montero, 2022; Pozo, 2021). Kynn et al. (2024) destacan que las personas jóvenes LGBTIQ+ tienen mayor probabilidad de ser detenidas por presuntos delitos de prostitución, en comparación con jóvenes cisgénero y heterosexuales. Asimismo, Flores et al. (2020) muestra como las jóvenes en medidas penales en Canadá están más psicopatologizadas, y por lo tanto medicalizadas con psicofármacos, por la irrupción y transgresión de estereotipos de género asociados a la masculinidad (agresividad, rabia...). Estas investigaciones muestran la necesidad de que la perspectiva de género y las miradas interseccional y decolonial constituyan el marco de pensamiento crítico para repensar la intervención socioeducativa mediante las relaciones de género, poder y desigualdad que sufren las personas jóvenes con medidas penales específicas en dichos dispositivos de castigo distópico y de control (Almena Cooperativa Feminista, 2019; Pozo, 2015).

El sistema de Justicia Juvenil se centra y se estructura en tres ámbitos de intervención: mediación y reparación, asesoramiento-

to técnico y ejecución de medidas, que pueden ser no privativas de libertad (medio abierto) y privativas de libertad (internamiento en centros). Estos ámbitos corresponden a las diferentes fases en que los y las jóvenes con procedimientos judiciales abiertos se pueden encontrar.

Si atendemos al caso catalán, los datos recopilados durante el año 2024 reflejan diferencias significativas tanto en los tipos de delitos cometidos como en las medidas judiciales adoptadas según el género (Departament de Justícia i Qualitat Democràtica, 2024). En el ámbito juvenil, del total de demandas recibidas por el sistema de Justicia Juvenil catalán, más del 80% eran referidas a hombres jóvenes, de las cuales menos de un tercio correspondían a primeras infracciones. Sin embargo, en el caso de las mujeres jóvenes, que suponía menos del 20% del total de infracciones, casi la mitad eran referidas a un primer expediente. El tipo de delito al que se refieren estas demandas difiere también en función del género. En el caso de los hombres, en primer lugar, encontramos delitos de patrimonio, mientras que, en las mujeres (Jiménez, 2024), este lugar lo ocupan los delitos de lesiones. Asimismo, la respuesta judicial también difiere en ambos casos. La principal medida tanto para chicos como chicas es el asesoramiento técnico; sin embargo, en el caso de los chicos jóvenes, esta medida va seguida muy de cerca por las medidas de medio abierto. En contraste, para las jóvenes, la segunda medida más aplicada es la justicia restaurativa. En cuanto a las medidas privativas de libertad, aunque son las menos frecuentes en ambos casos, su aplicación es notablemente más residual en el caso de las chicas jóvenes, lo que subraya una diferencia adicional en la gestión judicial según el género.

## 2.2. La perspectiva de género en Justicia Juvenil

La justicia transformativa, restaurativa y feminista, centrada en la reparación y la educación, propone abordar las causas estructurales de la violencia de género y otros delitos, promoviendo la reintegración sin vulnerar derechos ni deshumanizar a las personas jóvenes. Dorothy Roberts (2022), desde una perspectiva feminista interseccional y decolonial, examina los discursos socio-educativos de castigo en los sistemas de servicios sociales y de protección a la infancia, destacando cómo están mediados por

sesgos de clase, género y racismo, y que estas poblaciones suelen ser objeto de un mayor escrutinio y de medidas de control o castigo por parte de dichos dispositivos. Su análisis revela una conexión directa entre estas prácticas y el sistema de Justicia Juvenil (Suárez-Soto et al., 2018).

Es imprescindible integrar la perspectiva de género en las normativas y herramientas del sistema de Justicia Juvenil. Es necesario disponer de datos desagregados por sexo y facilitar un análisis interseccional que considere variables como la nacionalidad, el origen o la edad. Asimismo, debe transformarse el lenguaje androcéntrico y sexista en un lenguaje inclusivo y respetuoso. También se evidencian sesgos de género en las normas internas, como el control desigual sobre la vestimenta de las jóvenes en comparación con los jóvenes. Es necesario un enfoque con perspectiva de género, así como mayor formación profesional para abordar las necesidades de las jóvenes (Best et al., 2021). La criminología feminista nos permite analizar las desigualdades de género no solamente en la comisión del delito, sino que pretende también dar claves para comprender cómo el sistema de Justicia Juvenil responde al asunto de género (Cámara, 2020; Mallicoat, 2019).

La intervención socioeducativa (Roncero et al., 2025) debe considerar cómo las relaciones de género y los estereotipos perpetúan desigualdades y violencias, enfatizando la importancia de transformar estas dinámicas a través de la educación y la promoción de valores inclusivos (Almena Cooperativa Feminista, 2019). Las masculinidades hegemónicas y los modelos tradicionales de feminidad imponen limitaciones a ambos géneros, influyendo negativamente en el desarrollo personal y las relaciones sociales.

### 2.3. La figura de referente de género: el caso de Catalunya

Desde 2009, los centros penitenciarios de adultos en Catalunya cuentan con la figura del referente de género (Martín, 2022), encargada de garantizar la incorporación de la perspectiva de género en la intervención y en la institución. Aunque esta práctica ha aportado aprendizajes valiosos, las particularidades del sistema de Justicia Juvenil requieren diseñar la figura de referentes en género y violencia de género considerando los derechos fundamentales y las necesidades específicas de este ámbito.

to. Esto asegura que la intervención sea efectiva y adaptada a su contexto.

En este marco, resulta crucial transversalizar la perspectiva de género y abordar de manera integral la violencia de género, tanto como causas de conductas delictivas como factores de riesgo a prevenir. Por ello, la Generalitat de Catalunya ha elaborado una guía para implementar figuras referentes en género y violencia de género en el Sistema de Justicia Juvenil (Almena Cooperativa Feminista, 2019), con el objetivo de garantizar la igualdad y combatir estereotipos y discriminaciones. Aunque el marco legal de la Justicia Juvenil no contempla explícitamente esta perspectiva, normativas generales como la Ley 14/2010 respaldan y legitiman su incorporación (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

La implantación de esta figura se ve también como una oportunidad de mejora de la tarea educativa y de atención directa a jóvenes, impulsando una prevención más integral de la violencia de género y una acción coordinada para trabajar con los estereotipos y roles de género. Esto ofrece la oportunidad de incluir la perspectiva de género y de erradicación de la violencia de género a la estructura y las relaciones de poder de la Dirección General de Ejecución Penal en la Comunidad y de Justicia Juvenil, no solo a la actuación hacia el colectivo de personas jóvenes infractoras

En cuanto a la violencia de género, es necesario reforzar su detección y mejorar su abordaje en el sistema de Justicia Juvenil. Existen casos en los que las chicas son tanto infractoras como víctimas, lo que exige una detección transversal durante todo el proceso (Belloff, 2017; Bodelón y Aedo, 2015). Sin embargo, el tiempo puede suponer una limitación para los programas de asesoramiento técnico y mediación para explorar violencias no relacionadas con el delito imputado. En el medio abierto, la detección puede facilitarse a través de espacios compartidos con parejas o familiares, lo que resalta la necesidad de introducir preguntas específicas que permitan identificar estos casos desde etapas tempranas.

Una de las necesidades más relevantes en el ámbito de la Justicia Juvenil (Venceslao y Marí, 2021) es la promoción de programas educativos y psicoeducativos, así como la implementación de herramientas y acciones específicas dirigidas tanto a las personas jóvenes como a los profesionales, orientadas a fomen-

tar la igualdad de género y prevenir la violencia de género. En el ámbito del medio abierto, por ejemplo, la educación afectiva y sexual integral no se trabaja de forma sistemática, siendo una iniciativa individual de los técnicos y las técnicas, y no una apuesta institucional. En cambio, en los centros, este tema se desarrolla desde hace años en el marco del programa de educación para la salud, como parte de proyectos que mejoran la intervención educativa en educación afectiva y sexual.

A modo de cierre, es esencial reconocer que la integración de la perspectiva de género en el sistema de Justicia Juvenil no solo es una necesidad normativa, sino una exigencia ética y práctica para garantizar una intervención más equitativa, efectiva, transformadora y justa hacia la adolescente infractora que ha sido invisibilizada históricamente tanto por el hecho de ser mujer como por ser infante (Jiménez, 2024). Esta perspectiva debe transversalizarse en todos los niveles, desde el diseño de políticas hasta la implementación de programas específicos que atiendan las desigualdades de género y la violencia de género de manera integral. Solo así será posible construir un sistema que no solo responda a las necesidades de los jóvenes y las jóvenes infractoras de manera justa y respetuosa, sino que también contribuya a desmantelar las estructuras de opresión que perpetúan la exclusión social, los estereotipos y las desigualdades.

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades propuestas en este capítulo están diseñadas para su aplicación en el aula universitaria con grupos de entre 50 y 60 personas. Aunque cada actividad puede desarrollarse de manera independiente, se recomienda implementarlas conjuntamente para integrar la perspectiva de género de forma transversal en la asignatura y evitar que queden como acciones aisladas.

Mediante estas dinámicas, se pretende promover una reflexión crítica en torno a la incorporación de la perspectiva de género en el ámbito de la Justicia Juvenil: visibilidad de desigualdades de género, prevención a la violencia de machista, atención diferenciada considerando factores como la interseccionalidad, trato justo e igualitario evitando la reproducción de los estereotipos de género u otras intersecciones de desigualdad

y transformación institucional de las prácticas de intervención para hacerlo más inclusivo, justo y respetuoso con los derechos humanos.

### Actividad 1: «No es normal, aunque lo parezca»

#### Objetivos

- Reflexionar sobre diferentes conductas de acoso y su normalización.
- Debatir sobre el sesgo de género en la prevalencia de las conductas de acoso.
- Sensibilizar sobre la importancia de la perspectiva de género en la intervención en casos de acoso.
- Deconstruir la mirada de la intervención educativa des de una perspectiva interseccional.

#### Resultados de aprendizaje

- Identificar situaciones normalizadas que constituyen conductas de acoso.
- Analizar sesgo de género en la prevalencia de las conductas de acoso.

#### Contenidos

- Prevalencia de conductas y situaciones de acoso normalizadas.
- Perspectiva de género en la intervención socioeducativa en situaciones de acoso.

#### Estrategia didáctica

- Círculo pecera.
- Debate en grupo.

#### Materiales y recursos necesarios

- Aula o espacio amplio.

#### Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Esta actividad, el círculo pecera, permite al alumnado explorar sus experiencias en relación con el acoso y la violencia de género, promoviendo la empatía y una comprensión más profunda de las dinámicas de poder, abordar estas cuestiones desde una perspectiva de género e interseccionalidad no solo permite visibilizar cómo se manifiestan y perpetúan estas violencias en distintos contextos, sino también cuestionar los privilegios y roles normalizados en nuestra sociedad. Esta reflexión es clave para generar conciencia, implicación y compromiso en la construcción de entornos más seguros, equitativos y respetuosos para todas las personas.

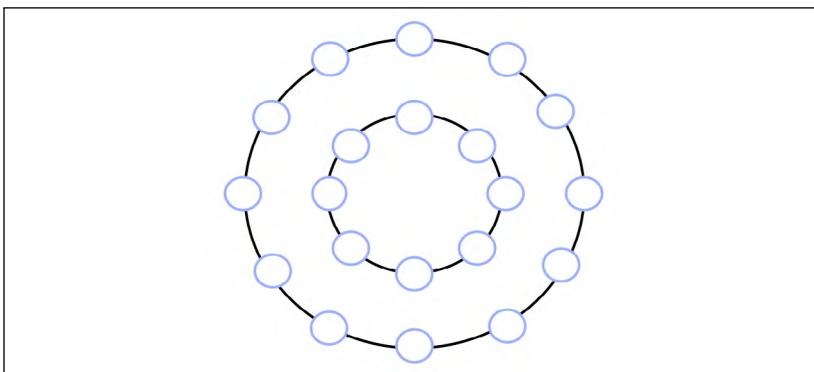
### b) Desarrollo

La persona docente inicia la sesión explicando que se va a trabajar mediante una dinámica restaurativa llamada *círculo pecera*. Para ello, se divide el grupo entre hombres, mujeres y personas no binarias y se plantean dos círculos concéntricos, uno compuesto por los hombres y otro por las mujeres y las personas no binarias.

En la primera fase de la dinámica se coloca en el círculo interior a los hombres, siguiendo el ejemplo de la figura 1. Una vez se ha colocado todo el alumnado, la persona docente plantea las preguntas listadas a continuación para que contesten únicamente las personas del círculo interior.

Posteriormente, los dos círculos intercambian posiciones, siendo las mujeres y personas no binarias las que, desde el círculo interior, contestan a las preguntas.

Finalmente, todas las personas participantes se sientan en círculo y debaten en torno a las respuestas de ambos grupos. La persona docente debe conducir el debate, planteando preguntas en el caso necesario, con el objetivo de debatir si existe o no diferencia en la prevalencia y vivencia de las situaciones de acoso en función del género y si, en consecuencia, las propuestas para prevenir e intervenir en estas situaciones deben tener en cuenta la perspectiva de género y de qué manera.



**Figura 1.** Círculo pecera

Se hacen diversas preguntas encaminadas a dinamizar la reflexión y el debate:

- Acoso físico
  - *¿Alguna vez un grupo de iguales te ha empujado constantemente en los pasillos o te ha tirado las pertenencias al suelo?*
  - *¿Alguna vez un niño o niña te ha golpeado o empujado de forma agresiva en el patio de la escuela?*
- Acoso verbal
  - *¿Alguna vez un compañero o compañera se ha burlado constantemente del aspecto físico, la forma de hablar o la ropa usando con apodos despectivos?*
  - *¿Alguna vez has recibido insultos constantes, amenazas verbales o comentarios crueles por parte de otros compañeros o compañeras?*
- Acoso psicológico
  - *¿Alguna vez te han ignorado intencionalmente tus compañeros o compañeras, dejándote fuera de actividades grupales o de la conversación, causando que te sientas rechazado o rechazada?*
  - *¿Alguna vez te han hecho sentir que no vales nada a través de manipulación emocional o intimidación sutil?*
- Acoso sexual
  - *¿Alguna vez te han hecho comentarios o chistes inapropiados sobre tu cuerpo, expresión de género y/o orientación sexual, ya sea en la escuela, el trabajo o en otro contexto social?*
  - *¿Alguna vez alguien te ha intentado tocar o invadir tu espacio personal de forma no deseada, como roces o caricias sin consentimiento, o forzar una conversación sobre temas sexuales?*

- *Ciberbullying*
  - *¿Alguna vez han publicado o compartido fotos comprometedoras o videos sin tu consentimiento?*
  - *¿Alguna vez te han enviado mensajes crueles o amenazantes a través de plataformas en línea, como WhatsApp, Instagram, o Facebook, para hacerte sentir miedo o angustia?*

#### *c) Consideraciones éticas*

Durante la actividad del círculo pecera, es fundamental evitar la revictimización del alumnado al tratar temas sensibles como el acoso y las violencias de género. Para ello, se debe garantizar un espacio seguro y de confianza, asegurando un trato empático y respetuoso. Además, es importante conocer los protocolos y recursos de apoyo de la universidad para derivar casos si es necesario. La dinámica debe diseñarse de manera que conecte con las realidades del alumnado, promoviendo una reflexión situada sobre las desigualdades de género y la normalización de ciertas formas de acoso. Para ello, es esencial fomentar el pensamiento crítico y el análisis de experiencias personales y colectivas desde una perspectiva socioeducativa. Asimismo, se debe garantizar la participación equitativa de todo el grupo, asegurando que todas las voces sean escuchadas y evitando la reproducción de roles de género en la toma de la palabra, así como los discursos narrativos sexistas, androcéntricos y/o LGTBIQ+fóbicos. La persona facilitadora ha de moderar la actividad con especial atención a posibles sesgos, promoviendo un diálogo inclusivo y respetuoso.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente concluye la actividad subrayando la importancia de fomentar el pensamiento crítico y cuestionar los modelos cis heteronormativos que generan desigualdades por razón de género y orientación sexual.

#### *e) Evaluación*

Para evaluar los resultados de aprendizaje desde una perspectiva de género, la persona docente deberá evaluar mediante una rúbrica que valore la participación en la dinámica que tenga en cuenta los siguientes criterios, con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

- Demuestra reflexión sobre cómo las conductas de acoso pueden afectar de manera diferente a mujeres, hombres y personas con otras identidades de género.
- Identifica actitudes y comportamientos que normalizan el acoso en su entorno.
- Realiza un análisis de situaciones cotidianas donde se pueda identificar la normalización del acoso, y proponer alternativas para cuestionar o cambiar esas actitudes.
- Utiliza un enfoque de género al proponer soluciones o estrategias de intervención en casos de acoso.

## Actividad 2: «Donde germina el cambio: referentes de género en trayectorias juveniles»

### Objetivos

- Reflexionar sobre la importancia de la perspectiva de género en los servicios de Justicia Juvenil.
- Identificar las funciones clave de la figura de referente de género en este ámbito.
- Fomentar el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo en torno a la perspectiva de género en Justicia Juvenil.

### Resultados de aprendizaje

- Comprender el papel de la persona referente de género en Justicia Juvenil.
- Analizar y proponer funciones clave para esta figura profesional.
- Comparar las propuestas desarrolladas con las funciones definidas en la literatura y valorar posibles necesidades de mejora.

### Contenidos

- Perspectiva de género en la Justicia Juvenil.
- Funciones de la persona referente de género en Catalunya.
- Estrategias de incorporación de la perspectiva de género en programas de Justicia Juvenil.

### Estrategia didáctica

- Visionado de la cápsula formativa.
- Trabajo en pequeños grupos.

- Lluvia de ideas.
- Debate en grupo grande.

## Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 4. Justicia juvenil con perspectiva de género» (Panchón y Mateos, 2023).<sup>1</sup>
- Papel DIN A3.
- Papelógrafo o pizarra.
- Rotuladores o material de escritura.
- Ficha 1. *Funciones de la figura referente de género de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019).<sup>2</sup>

## Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

Esta actividad se centra en la figura de la persona referente de género dentro de la Justicia Juvenil en Catalunya, invitando al alumnado a analizar sus funciones y responsabilidades dentro del sistema y su papel en la prevención de la violencia de género. Ambas propuestas están orientadas a generar un aprendizaje participativo basado en el diálogo, la colaboración y la reflexión crítica (Shugurova, 2021) que ayude al alumnado a incorporar este enfoque en su futura práctica profesional, contribuyendo a la construcción de una intervención socioeducativa más justa.

### b) Desarrollo

La persona docente introduce la actividad con el visionado de la cápsula formativa multimedia «Capítulo 4. Justicia Juvenil con perspectiva de género» (Panchón y Mateos, 2023) para contextualizar, donde se explica brevemente la estructura del sistema de Justicia Juvenil, incide en la importancia de la perspectiva de

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/justicia-juvenil-con-perspectiva-de-genero> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198064>

2. *Guia per a incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de Justícia Juvenil de la Generalitat de Catalunya*. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14226/385>

género en este ámbito, presenta la *Guia per a incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de Justícia Juvenil de la Generalitat de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019) y, finalmente, destaca las funciones de la figura referente de género. En consecuencia, se pedirá al alumnado que preste atención a por qué es importante la perspectiva de género en el sistema de Justicia Juvenil y cómo se puede intervenir a partir de la acción socioeducativa; por otro lado, que preste mucha atención a las funciones de la persona referente de género.

Después del visionado, se divide al grupo en pequeños grupos de cuatro o cinco personas. Se repartirá un papel DIN A4 con rotuladores de colores para que cada grupo reflexione sobre las funciones que debería ejercer la persona referente de género en Justicia Juvenil y anotarlas en formato mapa conceptual.

Cada grupo deberá decidir una persona portavoz que será la encargada de compartir sus ideas en el grupo clase, presentando de manera breve su mapa conceptual.

Paralelamente, habrá una persona voluntaria o la docente que, se encargará de recoger y sintetizar las propuestas en la pizarra o papelógrafo de la clase en forma de lluvia de ideas. Este conjunto de ideas se deja reposar mientras la persona docente presenta las funciones establecidas en la literatura sobre esta figura profesional y se les reparte la ficha 1, «Funciones de la figura referente de género», donde se resumen las funciones estipuladas en *Guia per a incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de Justícia Juvenil de la Generalitat de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

#### **Ficha 1. Funciones de la figura referente de género**

A continuación, se presenta la clasificación de las funciones de la figura de referente de género (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

- Observación e identificación de situaciones de desigualdad y violencia de género.
  - Observar de forma directa a los y las jóvenes en sus dinámicas para poder hacer un análisis y una posterior devolución a los equipos de trabajo y coordinación.
  - Observar de forma directa las reuniones de trabajo de equipo y las dinámicas que se producen.
  - Crear un sistema anónimo de comunicación para enviar a la persona referente de género observaciones, comentarios o propuestas.

- Utilizar el protocolo de prevención, detección, actuación y resolución de situaciones de acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual y/o de identidad sexual de la administración correspondiente.
- Asesoramiento a profesionales y promoción de espacios de intercambio.
  - Proponer y dinamizar reuniones periódicas de seguimiento y asesoramiento con los equipos de profesionales.
  - Asistir a espacios de coordinación para poder resolver dudas, comentar y sugerir.
  - Acompañar y asesorar a los equipos hacia un cambio de lenguaje no androcéntrico ni sexista.
  - Facilitar los espacios ya existentes en cada ámbito para que sirvan específicamente para el intercambio entre personas profesionales.
- Identificación y difusión de buenas prácticas.
  - Identificar, recoger y sistematizar las actuaciones y aprendizajes positivos dentro de la comunidad de Justicia Juvenil.
  - Promover grupos de trabajo, jornadas y charlas para difundir aprendizajes y buenas prácticas.
  - Facilitar espacios específicos de intercambio entre profesionales de todas las disciplinas y de diferentes ámbitos de intervención.
  - Conectar diferentes ámbitos y territorio de Justicia Juvenil para ampliar el conocimiento sobre otras experiencias, nuevos recursos y normativas.
- Soporte a la incorporación de la perspectiva de género en la planificación y despliegue de herramientas y programas de Justicia Juvenil.
  - Trabajar con los equipos, la coordinación y la dirección del servicio para empezar procesos de creación de nuevos procedimientos, herramientas y programas.
  - Participar en la revisión, desde una perspectiva de género, de las herramientas que ya existen.
  - Fomentar el uso de un lenguaje no androcéntrico ni sexista en el conjunto de materiales que se utilizan en Justicia Juvenil.
  - Acompañar el despliegue de programas específicos de prevención de las violencias machistas y derechos sexuales y reproductivos.
  - Promover la realización de acciones de sensibilización específicas hacia chicos, promoviendo masculinidades alternativas.
- Apoyo en la mejora de la detección y abordaje de la violencia de género.
  - Orientar a las personas profesionales, a través de la identificación de indicadores de alerta, para poder detectar si se ejerce o si se recibe alguna violencia machista.
  - Facilitar la utilización de preguntas específicas que facilitan la detección de las violencias machistas lo antes posible.

- Orientar los casos en los que se detecta que las chicas tienen una doble situación de infractora y denuncias por violencia machista.
  - Fomentar el uso de herramientas de valoración de riesgo compartidas en los recursos especializados.
- Promoción del trabajo en red con los servicios y agentes del territorio.
  - Desarrollar un buen conocimiento de los servicios y agentes del territorio y, establecer estrategias colaborativas con ellos.
  - Reforzar la vinculación directa con los servicios de proximidad en el ámbito social especializados en violencias, como son el SIAD o SIES (en el caso de Catalunya).
  - En relación con servicios no específicos de violencia machista, reforzar la conexión con servicios como el SAI, el Servei d'Atenció Integral LGTBI (en el caso de Catalunya), para ampliar la mirada sobre la LGTBIfobia y reforzar el trabajo en red.
  - Participar en espacios de coordinación sobre violencias machistas del territorio y, socializar con los equipos de información y herramientas derivadas de esta participación.

Conocer los protocolos de referencia en violencia machista del territorio donde se trabaje como referente.

Para concluir, se organiza un debate final para comparar las funciones pensadas por el alumnado con las estipuladas en la literatura y discutir posibles mejoras o necesidades no cubiertas. En el caso de realizarse esta actividad en una comunidad autónoma que no cuente con esta figura, reflexionar y debatir su importancia.

### c) Consideraciones éticas

Durante la actividad sobre la figura de la persona referente de género en Justicia Juvenil, es fundamental evitar la revictimización del alumnado al tratar temas sensibles relacionados con la violencia de género. Para ello, se debe crear un espacio de confianza donde las opiniones sean respetadas y gestionadas con sensibilidad. Es importante conocer los protocolos y recursos de apoyo de la universidad para actuar en caso necesario. La actividad debe promover una reflexión situada sobre la desigualdad de género en el sistema de Justicia Juvenil y el papel de las personas referentes en su transformación. La persona docente debe moderar el debate con atención a posibles sesgos, fomentando un diálogo crítico, inclusivo y respetuoso.

#### d) Conclusiones

Esta actividad permite al alumnado aproximarse de forma crítica y participativa a la figura de la persona referente de género en el sistema de Justicia Juvenil de Catalunya, analizando sus funciones clave y su papel en la incorporación de la perspectiva de género en la intervención socioeducativa. En el caso de realizarse en comunidades autónomas que aún no cuentan con esta figura, el ejercicio ayuda a conocer modelos existentes en otros territorios y reflexionar sobre la relevancia de integrar perfiles especializados en género en sus propios sistemas. De este modo, se promueve una práctica profesional más consciente, justa y comprometida con la prevención de las desigualdades y violencias de género.

#### e) Evaluación

La sesión se evaluará a partir de una evaluación del docente a los pequeños grupos a partir de una rúbrica que valore la participación y el trabajo en pequeños grupos que contemple los siguientes criterios, con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

- Demuestra una comprensión clara de la importancia de la perspectiva de género en la Justicia Juvenil durante el debate y la lluvia de ideas.
- Identifica correctamente las funciones clave de la figura del referente de género en Justicia Juvenil.
- Realiza un análisis crítico sobre las funciones de la persona referente de género, comparando las propuestas grupales con las funciones definidas en la literatura.
- Demuestra habilidades de pensamiento crítico y trabajo colaborativo durante las discusiones en grupo y en el gran grupo.
- Participa de manera equitativa en el debate, respetando las opiniones de las demás personas y evitando la reproducción de roles de género.
- Identifica áreas de mejora en las funciones de la persona referente de género y propone soluciones basadas en el contexto actual del sistema de Justicia Juvenil.

Por otro lado, con los mismos criterios, cada grupo de estudiantes realizará dos *checklists*: uno como modo de autoevaluación y otro de coevaluación de los otros grupos, en una escala del 1 a 5 (1: en desacuerdo, 5: totalmente de acuerdo).

## 4. Conclusión

El análisis de la Justicia Juvenil desde una perspectiva de género muestra avances limitados hacia un enfoque transformador y restaurativo, pero persisten desigualdades que afectan principalmente a las mujeres y personas LGBTIQ+, limitando su rehabilitación e inclusión social.

Aunque se han realizado esfuerzos para integrar la perspectiva de género, las mujeres jóvenes siguen siendo objeto de una atención diferenciada y estereotipada, lo que obstaculiza su reinserción. Es esencial revisar las normativas y protocolos, así como incorporar una educación libre de estereotipos de género en los programas de intervención.

Además, la perspectiva interseccional es clave para abordar las múltiples vulnerabilidades de los jóvenes en conflicto con la ley, en especial en relación con su clase social y origen étnico. Los protocolos deben adaptarse a las realidades concretas de estos jóvenes, con énfasis en detectar y abordar la violencia de género.

Finalmente, la creación de referentes de género dentro del sistema de Justicia Juvenil es esencial para garantizar una intervención adecuada y respetuosa. El modelo de Justicia Juvenil debe avanzar hacia un enfoque más inclusivo, que promueva la reinserción social y la reparación de las violencias, creando un sistema más justo y equitativo para todos los jóvenes.

## 5. Referencias bibliográficas

- Almena Cooperativa Feminista (2019). *Guia per incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de Justícia Juvenil de la Generalitat de Catalunya*. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Departament de Justícia.
- Belloff, Mary (2017). La protección de los derechos de las niñas en la justicia juvenil. *Revista Electrónica. Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, 19, 55-81.
- Best, Charlotte; Ioane, Julia y Lambie, Ian (2021). Young female offenders and the New Zealand Youth Justice System: The need for a gender-specific response. *Psychiatry, Psychology and Law*, 28(6), 881-898. <https://doi.org/10.1080/13218719.2021.1894258>

- Bridges, George S. y Steen, Sara (1998). Racial Disparities in Official Assessments of Juvenile Offenders: Attributional Stereotypes as Mediating Mechanisms. *American Sociological Review*, 63, 554-570.
- Bodelón González, Encarna y Aedo Rivera, Marcella (2015). Las niñas en el sistema de justicia penal. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 219-236. <https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3283>
- Cámara Arroyo, Sergio (2020). Criminología y perspectiva de género: la delincuencia juvenil femenina. *IgualdadES*, 3, 519-555. <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.3.09>
- Corbalán, Montserrat y Moreno, María A. (2013). *Reincidencia y mediación en menores*. J. M. Bosch Editor.
- Departament de Justícia i Qualitat Democràtica (20 de diciembre del 2024). *Descriptors estadístics de justícia juvenil*. [https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/justicia\\_juvenil/descriptors-justicia-juvenil/](https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/justicia_juvenil/descriptors-justicia-juvenil/)
- Departament de Justícia i Qualitat Democràtica (20 de diciembre del 2024). *Descriptors estadístics de les víctimes de menors infractors*. [https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/atencio\\_victima/descriptors-victimes-menors/](https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/atencio_victima/descriptors-victimes-menors/)
- Flores, Jerry; Hawes, Janelle y Bhinder, Breanne (2020). Incarcerated girls, criminal pathways and multiple forms of abuse. *Journal of Family Violence*, 35(5), 509-518.
- García-García, Juan y Calvo Borobia, Kerman (2019). Repressing the masses. Newspapers and the securitisation of youth dissent in Spain. *Revista Internacional de Sociología*, 77(4). <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.4.19.006>
- Jiménez, Sandra (2024). La invisibilidad de la niña y la adolescente en el sistema de justicia juvenil y en el proceso penal de menores. *El Criminalista Digital. Papeles De Criminología*, 12, 53-70.
- Kynn, Jax; Boyke, Hannah; McCarthy, Sam y Gzesh, Ari (2024). Structural vulnerabilities and over-criminalization of LGBTQ+ youth in the California justice system. *Children and Youth Services Review*, 160, 107389. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2024.107389>
- Leiber, Michael J. y Fox, Kristian C. (2005). Race and the Impact of Detention on Juvenile Justice Decision Making. *Crime and Delinquency*, 51(4), 470-497. <https://doi.org/10.1177/0011128705275976>
- Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5646, pp. 45106-45153. <https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/5646/1120292.pdf>

- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 11, pp. 1439-1454. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/12/5>
- Mallicoat, Stacy L. (2019). *Women, Gender, and Crime: core concepts*. SAGE.
- Martin, Elena (2022). Referentes de género hacia el cambio de la normatividad hegemónica en el espacio penitenciario. En Fanny Añáños, María del Mar García-Vila y Ana Amaro (ed.), *Justicia social Género e intervención socioeducativa* (pp. 103-112). Pirámide.
- Moore, Lori D. y Padavic, Irene (2010). Racial and Ethnic Disparities in Girls: Sentencing in the Juvenile Justice System. *Feminist Criminology*, 5(3), 263-285. <https://doi.org/10.1177/1557085110380583>
- Myers, Tamara Gene (2019). *Youth squad: Policing children in the Twentieth Century*. McGill-Queen's Press-MQUP.
- Páez-Mérida, Ana y Montero Molera, Alicia (2022). ¿Cómo se juzga a las chicas en el sistema de justicia juvenil español? Un estudio exploratorio a partir de datos primarios. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 20, 1-27. <https://doi.org/10.46381/reic.2022.848>
- Panchón, Carmen y Mateos, Ainoa (2023). Capítulo 4. Justicia juvenil y perspectiva de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa. Cápsula formativa multimedia*. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198064>
- Peck, Jennifer H., Leiber, Michael J. y Brubaker, Sarah Jane (2014). Gender, Race, and Juvenile Court Outcomes: An Examination of Status Offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(3), 250-267. <https://doi.org/10.1177/1541204013489713>
- Pozo, Rosario (2015). Girls Offenders Pathways into the Spanish Juvenile Justice. En S. Royo y S. Lee (ed), *Violence and Crime in the Family: Patterns, Causes, and Consequences (Contemporary Perspectives in Family Research* (pp. 285-309). Emerald.
- Pozo, Rosario (2021). ¿Es la Justicia Juvenil Patriarcal? Percepciones, Actitudes y Expectativas de los y las Profesionales que Intervienen Directa o Indirectamente con las Jóvenes y Niñas Infractoras. *Multi-disciplinary Journal of Gender Studies*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.17583/generos.2021.5970>
- Roberts, Dorothy (2022). *Torn Apart: How the Child Welfare System Destroys Black Families—and How Abolition Can Build a Safer World*. Basic Books.

- Roncero, David; Fernandez Moreno, Álvaro y Benedicto, Carlos (2025). Efectividad de un programa de intervención para la reducción del sexismo hostil y benévolos en adolescentes infractores varones. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 46, 189-207.
- Shugurova, Olga (2021). Feminist Dialogic Pedagogical Spaces in Teacher Education: Practical Inclusivity, Eye-opening and Change. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 7-26.
- Suárez-Soto, Elisabeth; Pereda, Noemí; Guilera, Georgina y Catalán, Nuria (2018). ¿Víctimas o Delincuentes?: Jóvenes implicados en los sistemas de protección y justicia juvenil en Cataluña: Un estudio exploratorio. *Revista de Victimología*, 8, 103-130 <https://doi.org/10.12827/RVJV.8.04>
- Venceslao, Marta y Marí, Rosa (2021). Intervención educativa en centros de justicia juvenil. Una aproximación a sus discursos y prácticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 181-193. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.12](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.12)



# Acción socioeducativa en el acogimiento familiar con perspectiva de género

NURIA FUENTES-PELÁEZ Y JUDIT RABASSA

## 1. Introducción

El acogimiento familiar es una medida de protección que garantiza un entorno familiar seguro y afectivo para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes cuando sus padres y/o madres no pueden atenderlos adecuadamente. Esta medida, sin embargo, no está exenta de influencias socioculturales que condicionan su práctica. Entre ellos destacan estereotipos de género que asocian el cuidado con las mujeres (Heslop, 2014), y la predominancia de modelos familiares heteronormativos, centrados en familias biparentales y heterosexuales (Cosis et al., 2015).

Estos retos influyen directamente en el diseño y la implementación de apoyos y recursos socioeducativos que sean adecuados, equitativos y respetuosos con la diversidad familiar, la identidad de género, la orientación sexual y la corresponsabilidad en el cuidado. Como consecuencia se ve afectado el bienestar y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar (Austin et al., 2021). Además, dichos entornos tienen la obligación de garantizar la seguridad de toda la infancia y adolescencia, independientemente de su género u orientación sexual (LOPIVI, 2021).

Ante este contexto, el presente capítulo busca aportar evidencias que ayuden a superar la ceguera de género en esta temática, como señalaron Cosis et al. (2015), y promover la reflexión sobre la importancia de incorporar la perspectiva de género en la

acción socioeducativa relacionada con el acogimiento familiar, con el fin de garantizar una protección adecuada a niños, niñas y adolescentes. Para ello, el capítulo se organiza en dos secciones.

La *primera sección* ofrece un marco conceptual sobre el acogimiento familiar y sus diferentes tipologías. A continuación, se incorpora la perspectiva de género aplicada a este ámbito, para luego presentar orientaciones dirigidas a la acción socioeducativa que permitan enfrentar la ceguera de género identificada en el acogimiento familiar. Estas orientaciones se abordan en relación con todas las fases del proceso: valoración y formación, asignación del niño, niña o adolescente, seguimiento y cierre.

En la *segunda sección* se proponen dos actividades prácticas diseñadas para fomentar la reflexión y promover una práctica profesional socioeducativa con enfoque de género en el contexto del acogimiento familiar.

- *Actividad 1:* tiene como objetivo analizar cómo las dinámicas de género influyen en las experiencias de niños, niñas y adolescentes en situación de acogimiento familiar, así como identificar desigualdades en la acción socioeducativa derivadas de las diferencias de género. A través del visionado de una cápsula audiovisual, una lluvia de ideas y el trabajo en pequeños grupos, se busca fomentar el pensamiento crítico y promover la formulación de propuestas para incorporar la perspectiva de género en la práctica socioeducativa relacionada con el acogimiento familiar.
- *Actividad 2:* se centra en valorar la adecuación de una familia acogedora extensa monoparental para asumir este rol, considerando tanto las distintas tipologías de acogimiento familiar como la perspectiva de género. Mediante el análisis de un caso práctico, se pretende reflexionar sobre los beneficios y desafíos del acogimiento en contextos monoparentales, identificar los factores clave del proceso de valoración y proponer intervenciones socioeducativas ajustadas a las necesidades tanto de la familia acogedora como del niño, niña o adolescente, integrando la perspectiva de género en todas las fases de la intervención.

## 2. Marco teórico

### 2.1. ¿Qué es el acogimiento familiar y qué tipologías existen? ¿Dónde se encuentra la ceguera de género?

El acogimiento familiar es una medida de protección a la infancia y a la adolescencia que ofrece un entorno familiar de forma temporal a un niño, niña y adolescente que está en situación de desamparo. Por lo tanto, la situación familiar del niño, niña y adolescente ha requerido la separación del núcleo familiar de origen y la aplicación de una medida protectora como es el acogimiento familiar. El acogimiento familiar implica la delegación de la guarda del niño, niña y adolescente a una persona o núcleo familiar con la obligación de velar por su protección, bienestar y desarrollo integral. Esta tarea se lleva a cabo en coordinación con la administración pública, que mantiene la tutela legal del niño, niña o adolescente (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023).

El acogimiento familiar puede ser en su *familia extensa*, cuando el niño, niña y adolescente comparte lazos familiares con las personas acogedoras, o en *familia ajena*, cuando el niño, niña y adolescente no comparte ningún lazo familiar con la familia de acogida, incluyendo en esta última tipología el acogimiento especializado (Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia). Además, en función de la duración y de los objetivos, puede ser de urgencia, temporal o permanente.

Cada tipo de familia acogedora presenta características que, desde la perspectiva de género, influyen en el desarrollo del acogimiento:

- *Compatibilidad del rol acogedor con el trabajo fuera del hogar*: los estudios indican que las mujeres acogedoras en familia ajena suelen compaginar el empleo remunerado con el cuidado y la crianza. En cambio, en las familias extensas, las mujeres tienden a asumir estas tareas de forma exclusiva (Poyatos, 2015), ya sea por estar jubiladas (Del Valle et al., 2008) o porque han tenido que dejar su trabajo o reducir su jornada para cuidar al niño, niña o adolescente acogido, lo que luego dificulta su regreso al mercado laboral (Gautier y Wellard, 2012).

- *Concepción del rol acogedor (contribución social vs. obligación natural):* en ambos modelos, las mujeres acogedoras asumen el rol principal de cuidadoras, y muestran una mayor implicación en el acogimiento (Heslop, 2014; Holtan y Thørnbald, 2009; Poyatos, 2015). Aun así, el rol de las mujeres acogedoras en familia ajena es mayormente reconocida como una contribución social, mientras que en las mujeres acogedoras en familia extensa es concebida como una obligación natural o moral (Poyatos, 2015).
- *Condiciones socioeconómicas y estado de salud:* por lo general, las mujeres acogedoras en familia ajena tienen una situación socioeconómica más favorable, cuentan con una red de apoyo social más amplia y gozan de mejor salud que las mujeres acogedoras en familia extensa. Estas últimas suelen enfrentar condiciones económicas más precarias, redes de apoyo más limitadas y un estado de salud más deteriorado, en gran parte porque la mayoría son abuelas de edad avanzada (Holtan y Thørnbald, 2009; Poyatos, 2015).
- *Estructura familiar:* en el acogimiento en familia ajena es más común la presencia de dos personas acogedoras, mientras que en la familia extensa predominan los hogares monoparentales, encabezados en su mayoría por mujeres, especialmente abuelas maternas (Fuentes-Peláez et al., 2023; Holtan y Thørnbald, 2009). Aunque la mayoría de los acogimientos están compuestos por dos personas, entre el 20% y el 30% son monoparentales, siendo esta proporción más alta en el acogimiento en familia extensa (Fuentes-Peláez et al., 2021, 2023).
- *Nivel educativo:* existen diferencias significativas en el nivel educativo de las personas acogedoras, siendo más alto en las mujeres que acogen en familia ajena (Holtan y Thørnbald, 2009).

Estas dimensiones muestran cómo el acogimiento familiar está atravesado por desigualdades de género que influyen en las condiciones y experiencias de quienes asumen el rol de acogedoras. Ahora bien, una mirada inclusiva desde la perspectiva de género no puede limitarse únicamente a las diferencias entre hombres y mujeres, sino que debe ampliar su alcance para reconocer otras formas de discriminación y vulnerabilidad. En este sentido, es fundamental incorporar también la perspectiva de diversidad

sexual y de género, especialmente en relación con las familias y los niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+ en el ámbito del acogimiento familiar (Mallon, 2017; Schofield et al., 2019).

## 2.2. Claves para la acción socioeducativa y perspectiva de género en el acogimiento familiar

Mantener al niño, niña y adolescente en el centro de la práctica del acogimiento y de la toma de decisiones (Cosis et al., 2015) es un principio general de la acción socioeducativa. En la práctica del acogimiento, esto implica reconocer y priorizar sus necesidades específicas, derechos y bienestar en todas las etapas del proceso de acogida. Con este principio, la acción socioeducativa busca garantizar que todas las decisiones y prácticas en el acogimiento familiar estén orientadas a su bienestar y desarrollo, respetando sus derechos y promoviendo su participación en el proceso.

La perspectiva de género es también un principio fundamental en la acción socioeducativa del acogimiento familiar (Fuentes-Peláez, 2024). Su incorporación permite comprender y abordar desigualdades estructurales que influyen en las experiencias tanto de los niños, niñas y adolescentes como de las propias familias acogedoras. Estas no son ajenas a las dinámicas de género: las desigualdades están presentes en la vida cotidiana y en las estructuras familiares, incluidas aquellas que participan en el acogimiento (Heslop, 2014). Integrar esta mirada facilita la identificación de estereotipos y formas de discriminación que pueden limitar el desarrollo y la libertad de todas las personas implicadas. Además, promueve un acompañamiento socioeducativo basado en la equidad, respetuoso con la identidad de género y la orientación sexual.

Asimismo, esta perspectiva visibiliza el papel central que muchas mujeres desempeñan en los cuidados emocionales y prácticos, sin reforzar estereotipos, y fomenta la corresponsabilidad, incentivando una mayor implicación de los hombres en las tareas de cuidado (Poyatos, 2015). También permite detectar situaciones de desigualdad o violencia machista en el entorno familiar, reforzando, así, la dimensión protectora del acogimiento.

En este contexto, la hegemonía del modelo familiar tradicional plantea importantes retos para la acción socioeducativa. Entre ellos destacan: romper con los estereotipos de género, fomen-

tar la corresponsabilidad parental (Heslop, 2014, 2019; Poyatos, 2015), eliminar barreras institucionales que llevan a las personas LGTBIQ+ a ocultar su identidad (Levitt et al., 2020), promover la diversidad de modelos familiares (Cosis et al., 2015) y reconocer el cuidado como una contribución social, y no como una obligación moral o natural (Poyatos, 2015; Smith, 1991).

Por último, resulta esencial atender a las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+, quienes se enfrentan a mayores riesgos de discriminación, aislamiento, menor acceso a oportunidades de acogida y mayor inestabilidad en los procesos de acogimiento (McCormick et al., 2016).

Por todo ello, es imprescindible garantizar que las y los profesionales cuenten con las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para realizar un análisis crítico y transformador de su práctica, y para promover procesos de acogimiento libres de estereotipos y discriminaciones por razón de género u orientación sexual en todas sus fases: a) *valoración y formación*, b) *asignación del niño, niña o adolescente a la familia de acogida*, c) *seguimiento del acogimiento* y d) *cierre*. En lo que sigue, se propone un desglose de cada una de estas fases con orientaciones específicas para avanzar hacia prácticas de acogimiento más inclusivas y equitativas.

#### *a) Valoración y formación*

Desde la acción socioeducativa, adoptar una perspectiva antipresiva y orientada a la equidad –que reconoce que cualquier persona puede asumir roles de cuidado, independientemente de su identidad de género, orientación sexual o tipo de familia (Cosis et al., 2015; Heslop, 2014, 2019)– implica un compromiso con la justicia social y el reconocimiento de la diversidad. Esto tiene implicaciones en el discurso, las relaciones y las prácticas profesionales.

En este marco, es esencial garantizar que los procesos de valoración y selección para el acogimiento sean inclusivos y centrados en una evaluación integral de las competencias de quienes desean acoger, alejándose de estereotipos de género y modelos familiares heteronormativos (Heslop, 2014). Esta evaluación debe evitar tanto la invisibilización como la sobreatención a la orientación sexual o identidad de género de las personas solicitantes (Cosis et al., 2015), y considerar qué apoyos pueden necesitar para desarrollar su rol de forma satisfactoria.

Asumir esta perspectiva implica reconocer que no existe un único modelo válido de familia ni una única forma correcta de acoger. Validar la diversidad familiar –monoparentales, homoparentales, reconstituidas, entre otras– ayuda a garantizar procesos de valoración libres de sesgos, y para promover la igualdad de oportunidades en el acceso al acogimiento. Todo ello con el fin último de asegurar el bienestar y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Del mismo modo, los procesos formativos deben fomentar modelos de crianza flexibles e igualitarios, destacando que el rol de cuidado no es exclusivo de las mujeres ni está determinado por la estructura familiar o la orientación sexual (Cano, 2022; Heslop, 2014). La formación debe centrarse en el desarrollo de competencias parentales y ofrecer herramientas basadas en la parentalidad positiva y no violenta (Consejo de Europa, 2006), evitando reproducir estereotipos y modelos excluyentes.

Además, es fundamental revisar los contenidos, enfoques y dinámicas de los programas formativos para asegurar que todas las personas acogedoras se sientan respetadas, valoradas e incluidas (Cosis et al., 2015). Incluir formación continua sobre las necesidades de la infancia y adolescencia LGTBIQ+ contribuye a crear entornos seguros, sensibles a la diversidad y garantes de sus derechos (Mallon, 2017; Schofield et al., 2019). Finalmente, incorporar una perspectiva interseccional permite comprender cómo la identidad de género y la orientación sexual se entrecruzan con otros factores como la clase social, el origen cultural, la edad o la discapacidad.

#### *b) Asignación del niño, niña y adolescente a la familia de acogida*

Diversos estudios han analizado el proceso de asignación de niños, niñas y adolescentes a familias acogedoras, así como las características, competencias y experiencias de estas familias, con el fin de responder adecuadamente a las necesidades de la infancia y adolescencia en acogimiento. Sin embargo, este proceso presenta diversos desafíos, entre los que destacan la presión del tiempo y la escasez de familias disponibles (Bergman et al., 2025).

Estas limitaciones obligan a los equipos profesionales a tomar decisiones en plazos a menudo insuficientes para analizar en profundidad cada caso desde una perspectiva de género, lo

que los lleva a priorizar aquellos aspectos que consideran más urgentes para activar la medida de protección. Además, hay poca evidencia sobre si dichas decisiones se adoptan conforme a las recomendaciones de Cosis et al. (2015), que subrayan la importancia de evitar supuestos heteronormativos y de centrarse en las necesidades específicas de cada niño, niña o adolescente.

Por otra parte, la investigación apunta a que los niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+ tienen mayor riesgo de sufrir múltiples cambios de acogimientos, debido a la falta de aceptación en sus familias de acogida. Para reducir el riesgo, así como también la inestabilidad de los acogimientos en este colectivo, McMillan (2023) recomienda asignar a los niños, niñas y adolescentes a familias de acogida afirmativas y abiertas a la diversidad LGTBIQ+, hecho que implica poner especial atención a los procesos de valoración de las familias de acogida y sus actitudes y creencias hacia la diversidad sexual y de género.

### c) Seguimiento del acogimiento familiar

Respecto a la fase de seguimiento del acogimiento familiar, Heslop (2014) ofrece una serie de recomendaciones que se detallan a continuación:

- Analizar y cuestionar los roles de género dentro de las familias de acogida. Se debe promover la formación y la sensibilización de los hombres para asumir roles de cuidado que desafíen las normas tradicionales de masculinidad y feminidad;
- Involucrar activamente a los hombres acogedores en los procesos de supervisión del acogimiento familiar. Además, se recomienda incluir explícitamente el rol de los padres de acogida en todo el proceso de acción socioeducativa del acogimiento familiar;
- Durante las visitas a los hogares de las familias de acogida, se recomienda que las personas profesionales se reúnan con ambas personas acogedoras, asegurando que los hombres acogedores estén integrados en el proceso de apoyo y supervisión;
- Visibilizar y normalizar ejemplos de hombres que desempeñan roles activos y afectivos en el cuidado niños, niñas y adolescentes en acogimiento. Esto puede contribuir a redefinir los roles de género y demostrar que el cuidado no es exclusivo de las mujeres.

Por otra parte, es importante también articular acciones dirigidas a las personas acogedoras LGTBIQ+ para que se beneficien de los grupos de apoyo LGTBIQ+; la información sobre estos grupos puede ser útil y a la vez actúan como referentes para estos niños, niñas y adolescentes. Además, es necesario asegurarse de que en los grupos de apoyo que se ofrecen a todas las familias acogedoras no se produzcan discriminaciones (McMillan, 2023) y por lo tanto, se configuren y desarrollen de forma inclusiva (Cosis et al., 2015).

#### *d) Cierre del acogimiento familiar*

Incorporar la perspectiva de género en el proceso de cierre de un acogimiento familiar implica analizar cómo esta influye en la toma de decisiones, en las relaciones interpersonales y en las experiencias tanto de niñas, niños y adolescentes como de las personas acogedoras y de los y las profesionales implicados. El cierre de un acogimiento conlleva inevitablemente un impacto emocional en todas las personas involucradas. Ante ello, cabe preguntarse: ¿cómo acompañar este proceso sin recurrir a miradas estereotipadas?

En una hoja de ruta para preparar el cierre del acogimiento con perspectiva de género –y en línea con las evidencias presentadas en este marco teórico–, proponemos tres acciones para esta fase. En primer lugar, es fundamental cuestionar las suposiciones asociadas al género, como la mayor sensibilidad atribuida a las niñas o la supuesta falta de expresión emocional en los niños. Junto a esto, se debe garantizar la existencia de espacios seguros y libres de juicios de género donde todas las personas puedan expresar sus emociones. En segundo lugar, este es un buen momento para asegurar una distribución equitativa de las cargas emocionales dentro de la familia acogedora, reconociendo la dedicación de cada miembro a fin de evitar sentimientos de invisibilidad o desgaste. En tercer lugar, el cierre puede ser una oportunidad para reflexionar sobre el propio proceso de acogimiento familiar e identificar si se han reproducido estereotipos o dinámicas de desigualdad, y reforzar el empoderamiento de todas las personas implicadas.

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

#### Actividad 1: «Análisis de los desafíos en el acogimiento familiar desde la perspectiva de género»

##### Objetivos

- Analizar cómo las dinámicas de género influyen en las experiencias de niñas, niños y adolescentes en las diferentes tipologías de acogimiento familiar.
- Identificar desigualdades que se puedan producir en el proceso de acción socioeducativa en el acogimiento familiar causadas por las diferencias de género.
- Formular estrategias para incorporar la perspectiva de género en las prácticas de acogimiento familiar.

##### Resultados de aprendizaje

- Identificar los efectos de los roles y estereotipos de género sobre el bienestar y desarrollo de niños, niñas y adolescentes en contextos de acogimiento familiar.
- Analizar las desigualdades derivadas de las diferencias de género en los procesos de acción socioeducativa en el acogimiento familiar.
- Aplicar el pensamiento crítico con perspectiva de género en el análisis de prácticas socioeducativas de acogimiento familiar.
- Proponer estrategias para incorporar la perspectiva de género en la acción socioeducativa dentro del contexto del acogimiento familiar.

##### Contenidos

- Tipologías de acogimiento familiar.

- Estereotipos de género o prácticas que afectan al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento familiar.
- Estereotipos de género que afectan al proceso de acción socio-educativa en acogimiento familiar.
- Impacto de los estereotipos de género en la experiencia de acogimiento familiar.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la valoración y el acompañamiento a las familias acogedoras.

### **Estrategia didáctica**

- Visionado de la cápsula formativa.
- Lluvia de ideas.
- Trabajo en pequeño grupo.

### **Materiales y recursos necesarios**

- Ficha 1. *Relación de preguntas sobre el acogimiento familiar con perspectiva de género*.
- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 5. Acogimiento familiar con perspectiva de género» (Fuentes-Peláez, y Mateos, 2023).<sup>1</sup>

### **Duración aproximada**

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

### **Desarrollo de la actividad**

#### *a) Introducción*

Esta actividad se estructura en tres tiempos: en un primer momento, se sitúa al alumnado en el recurso del acogimiento familiar dentro del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, terminando la explicación con el visionado de la cápsula formativa «Capítulo 5. Acogimiento familiar con perspectiva de género». En un segundo momento, se hace una lluvia de ideas, y en un tercer momento se trabajan las preguntas reflexivas en pequeño grupo para concluir con la puesta en común.

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/es/node/128888> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198065>.

### b) Desarrollo

Antes de iniciar el visionado, se pide al alumnado que observe con atención el contenido del vídeo para que:

1. Identifiquen las diferentes tipologías de acogimiento familiar y cómo creen que la perspectiva de género puede influir en cada una de ellas.
2. Señalen los desafíos específicos para niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+ en situación de acogimiento familiar.
3. Planteen prácticas y estrategias en el acogimiento familiar que sean inclusivas y equitativas en términos de género.

Tras el visionado de la cápsula, se lanza una primera pregunta a modo de lluvia de ideas:

– *¿Por qué es necesario incorporar la perspectiva de género en la acción socioeducativa dentro del acogimiento familiar?*

Esta pregunta invita al alumnado a analizar la relevancia de considerar las diferencias y desigualdades de género en el trabajo en contextos de acogimiento familiar, con el objetivo de garantizar que las prácticas de acción socioeducativa sean respetuosas, equitativas y promuevan el bienestar de toda la infancia y adolescencia. Asimismo, se pretende fomentar una mirada crítica que evite prejuicios y estereotipos de género hacia las personas acogedoras, de modo que las acciones de formación, valoración y acompañamiento se desarrolle desde un enfoque inclusivo y respetuoso.

La persona docente recogerá en la pizarra las aportaciones del alumnado y, a continuación, les invitará a que continúen con la discusión en grupos pequeños compartiendo sus observaciones, reflexiones y propuestas sobre cómo la perspectiva de género impacta en las diferentes tipologías de acogimiento, en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes acogidos.

Posteriormente, se distribuye una batería de preguntas (ficha 1) entre los diferentes grupos del aula. A cada grupo se le asigna una sola pregunta, y se les da tiempo para pensar y elaborar las respuestas. Conviene que cada grupo redacte una síntesis breve para poder compartir con el resto de las personas participantes.

Finalmente, cada pequeño grupo designa una persona portavoz para que comparta con el gran grupo la síntesis realizada en

relación con la pregunta asignada. Durante la puesta en común, la persona docente ha de identificar las ideas clave y los temas presentes en las respuestas para facilitar la discusión general.

**Ficha 1. Relación de preguntas sobre el acogimiento familiar con perspectiva de género**

- a) ¿Cuáles son las dos principales tipologías de acogimiento familiar mencionadas en la cápsula de acogimiento familiar con perspectiva de género y cómo puede influir la perspectiva de género en cada una de ellas?
- b) ¿Qué desafíos específicos enfrentan los niños, niñas y adolescentes LGTBIQ+ en el sistema de acogimiento familiar?
- c) ¿Qué prácticas o estrategias podrían implementarse para garantizar que el acogimiento familiar sea un recurso inclusivo y equitativo en términos de género?

Como orientaciones para la persona docente, se puede observar que:

- Pregunta *a*: busca que el alumnado identifique las distintas modalidades de acogimiento y reflexione sobre cómo las dinámicas de género pueden afectar las experiencias y necesidades de los niños, niñas y adolescentes en cada tipología.
- Pregunta *b*: pretende animar a reflexionar acerca de cómo pueden impactar los desafíos específicos en las oportunidades y relaciones con las personas acogedoras.
- Pregunta *c*: persigue que el alumnado identifique prácticas y estrategias para asegurar que, durante todo el proceso de acogimiento, se mantenga una atención sensible a las cuestiones de género, promoviendo el bienestar integral del niño, niña y adolescente, así como la valoración y acompañamiento a las familias acogedoras. En otras palabras, se trata de recoger propuestas para desarrollar acciones que las familias acogedoras y profesionales puedan implementar, garantizando un entorno inclusivo y equitativo para todos los niños, niñas y adolescentes.

**c) Consideraciones éticas**

Se comparte la responsabilidad entre todas las personas, docente y alumnado, de construir un espacio respetuoso y ético. Para

ello, se cuidará el lenguaje y las dinámicas a fin de no perpetuar estereotipos o invisibilizar situaciones diferenciales. En este marco, se prestará especial atención al desarrollo de los debates, tratando de ofrecer la oportunidad a todas las personas de expresar sus opiniones, prestando especial interés a quienes no lo hayan hecho. Asimismo, se buscará equilibrar y motivar la participación del alumnado independientemente del género. Por último, y muy importante, a lo largo de la actividad se promocionará tanto la perspectiva interseccional como el compromiso con el cambio social y educativo. La primera, fomentando el reconocimiento de cómo intersecta el género con otros ejes de opresión o privilegio que están presentes en el acogimiento familiar a fin de evitar lecturas reduccionistas. El segundo, para que esta actividad académica constituya una oportunidad para transformar prácticas y discursos en el área de la acción socioeducativa del acogimiento familiar.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente pone de manifiesto la importancia de reflexionar sobre la perspectiva de género en el ámbito del acogimiento familiar. Se finaliza la actividad compartiendo las ideas y aprendizajes clave, y motiva al alumnado a pensar en la manera de ponerlos en práctica. Asimismo, se les orienta a que continúen sus reflexiones sobre la práctica en el acogimiento familiar con perspectiva de género y las competencias que esto requerirá para su futura práctica profesional, indicándoles que elaboren un breve texto reflexivo individual en el que analicen dichas competencias y su posible aplicación en el ámbito socio-educativo.

#### *e) Evaluación*

La evaluación de esta actividad se realizará a partir de dos evidencias. La primera evidencia de evaluación es el trabajo realizado en grupo. A partir de este, se evaluarán los tres objetivos de la actividad y sus cuatro resultados de aprendizaje. La segunda evidencia consiste en un breve texto reflexivo individual sobre las competencias de género adquiridas en la actividad, en el cual se valorará especialmente el resultado de aprendizaje referido al pensamiento crítico fundamentado en las referencias teóricas y las aportaciones de clase.

Para las preguntas del trabajo en grupo, se propone valorar los siguientes indicadores con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

1. Tipologías de acogimiento familiar:

- Identifica las diferentes tipologías de acogimiento familiar.
- Reflexiona sobre cómo las dinámicas de género pueden afectar las experiencias y necesidades de los niños, niñas y adolescentes en cada tipología de acogimiento familiar.

2. Interpretación y análisis crítico con perspectiva de género:

- Analiza la relevancia de considerar las diferencias y desigualdades de género al trabajar en contextos de acogimiento familiar, para asegurar que las prácticas de acción socioeducativa son respetuosas, inclusivas, equitativas y generan bienestar para todos los niños, niñas y adolescentes. A la vez, estas prácticas están libres de prejuicios y estereotipos de género respecto a las personas acogedoras.
- Reflexiona sobre cómo los desafíos específicos asociados a la diversidad de género pueden impactar en las oportunidades y relaciones con las personas acogedoras, y con los niños, niñas y adolescentes acogidos y acogidas.

3. Prácticas y estrategias socioeducativas con perspectiva de género:

- Plantea prácticas y estrategias socioeducativas en las distintas fases del proceso de acogimiento, con perspectiva de género y orientadas al bienestar y al desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, así como de las personas acogedoras, garantizando un entorno inclusivo y equitativo para las familias acogedoras.

Para la evaluación del texto reflexivo individual, se propone valorar el siguiente indicador con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

- Analiza las competencias de género adquiridas en la presente actividad en el ámbito del acogimiento familiar, y su aplicación futura como profesional en el ámbito socioeducativo. Para ello, incorpora elementos teóricos de la lectura del capítulo, u otros textos, y reflexiones, tanto sobre la experiencia de clase, como sobre otras experiencias.

## Actividad 2: «¿Cómo valorar a una familia para el acogimiento? De la valoración técnica a la reflexión con perspectiva de género»

### Objetivos

- Identificar los elementos clave a considerar en la valoración de familias acogedoras extensas, con especial atención a los casos de familias monoparentales.
- Analizar los procesos socioeducativos implicados en la fase de valoración del acogimiento en familia extensa, integrando la perspectiva de género.
- Proponer intervenciones socioeducativas ajustadas a las necesidades del niño, niña y adolescente y de la familia acogedora monoparental, basándose en los resultados de la valoración.

### Resultados de aprendizaje

- Analizar las características de las familias acogedoras extensas incorporando la perspectiva de género en los elementos clave del proceso de valoración.
- Proponer intervenciones socioeducativas ajustadas a las necesidades del niño, niña o adolescente y de la familia acogedora monoparental, en función de los resultados obtenidos en la fase de valoración.
- Reflexionar críticamente sobre los beneficios y desafíos presentes en la fase de valoración del acogimiento en familia extensa, integrando la perspectiva de género.
- Identificar criterios e indicadores relevantes para valorar la idoneidad de una familia acogedora extensa, incorporando la perspectiva de género y atendiendo a la diversidad familiar.

### Contenidos

- Elementos clave a considerar en la valoración de las personas acogedoras extensas.
- Estereotipos de género que afectan a la valoración de las personas solicitantes de acogimiento familiar y su impacto potencial en el acogimiento familiar.
- Estrategias y acciones con perspectiva de género para la valoración y el acompañamiento a las familias acogedoras.

## **Estrategia didáctica**

- Análisis de caso.
- Trabajo en pequeño grupo.

## **Materiales y recursos necesarios**

- Amorós, Pere y Servicio de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familia del Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2011). *Manual Cantabria: Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Acogimiento Familiar en la Comunidad Autónoma de Cantabria: Manual Cantabria* (vol. 09). Instituto Cántabro de Servicios Sociales. Dirección General de Políticas Sociales. [https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd\\_file/manual-cantabria-09-procedimiento-y-criterios-de-actuacion-de-los-programas-de-acogimiento-familiar](https://bienestaryproteccioninfantil.es/wpfd_file/manual-cantabria-09-procedimiento-y-criterios-de-actuacion-de-los-programas-de-acogimiento-familiar)
- Fuentes-Peláez, Nuria; Amorós, Pere; Pastor, Crescencia; Molina, María Cruz y Mateo, Maribel (2015). Assessment in kinship foster care: A new tool to evaluate the strengths and weaknesses. *Social Sciences*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci4010001>
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF) y UNICEF (2015). *Guía de estándares para las prácticas de acogimiento familiar*. UNICEF.
- Ficha 2. *Caso práctico: Familia extensa monoparental*.

## **Duración estimada**

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 2 sesiones de aula de 1 h 30 min cada una. Trabajo en el aula.

## **Desarrollo de la actividad**

### **a) Introducción**

Esta actividad se estructura en tres tiempos: en un primer momento, se sitúa al alumnado en los procesos de valoración y de formación en el acogimiento familiar y se presentan los estándares relacionados con esta fase recogidos en el documento *Acogimiento familiar: Guía de Estándares* (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y UNICEF, 2015) y en una herramienta para la valoración de la adecuación del acogimiento en familia extensa (Amorós et al. 2011 y Fuentes-Peláez et al., 2015). En un segundo momento se presenta el caso a valorar, así como también las preguntas reflexivas que orientan el análisis del caso desde la

perspectiva de género. En un tercer momento, se realiza una puesta en común y se discute en gran grupo los elementos clave del análisis del caso, poniendo especial énfasis en las aportaciones relacionadas con la perspectiva de género.

### *b) Desarrollo*

#### *Primera parte: Presentación de las herramientas de valoración*

La persona docente inicia la actividad destacando la importancia de los procesos de valoración y de formación en el acogimiento familiar para garantizar la calidad, estabilidad, bienestar y satisfacción para todos los miembros implicados en el acogimiento, y especialmente del niño, niña y adolescente acogido. Para apoyar esta exposición inicial, se puede consultar el documento *Acogimiento familiar: Guía de Estándares* (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar y UNICEF, 2015). Con esta actividad se pretende ir más allá de situar la acción socioeducativa del proceso de valoración y formación en el acogimiento familiar, se pretende incidir en la integración de la perspectiva de género en los procesos de valoración. Integrar esta perspectiva implica considerar de manera integral, holística y analítica la situación en la que se encuentran las personas acogedoras extensas y sus dinámicas familiares, así como las motivaciones hacia el acogimiento, sus competencias y habilidades que poseen para garantizar el bienestar y desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes, liberándose de estereotipos de género o modelos familiares heteronormativos.

Posteriormente, se presenta una herramienta para la valoración de las personas acogedoras extensas. Para presentar esta herramienta se recomienda consultar el artículo «Evaluación del acogimiento en familia extensa: una nueva herramienta para evaluar fortalezas y debilidades» (Fuentes-Peláez et al., 2015) y la propia herramienta en el anexo 1 del *Manual Cantabria: Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Acogimiento Familiar en la Comunidad Autónoma de Cantabria: Manual Cantabria* (Amorós et al. 2011).

Estos documentos y herramientas se pueden compartir en el espacio virtual designado a la asignatura, o bien se pueden distribuir copias físicas de las mismas para que puedan ser consultadas en el marco de la asignatura. El alumnado deberá identificar en estos documentos los criterios de valoración de adecua-

ción para el acogimiento familiar, diferenciado entre los indicadores favorables y los considerados de riesgo. Se trata de familiarizarse con ellos y realizar una primera aproximación que permita incorporar la perspectiva de género. Se adelanta, que estos criterios serán usados para el análisis de caso que se presentará en la segunda parte de la actividad.

### *Segunda parte: Presentación y análisis del caso*

Una vez presentada la herramienta para la valoración, se expone el caso a analizar, junto con las preguntas reflexivas. Tras la exposición del caso, el alumnado deberá organizarse en pequeños grupos de 3 o 4 personas para proceder al análisis.

#### **Ficha 2. Caso práctico: Familia extensa monoparental**

##### *Contexto general*

La señora Carmen, de 54 años, solicita acoger a su nieta Filo, de 11 años, tras conocer la situación de negligencia y abandono en la que se encuentra. La madre de Filo (Ruth) y su pareja (Kevin) mantienen un consumo activo de drogas con episodios de consumo continuados que los lleva a ausentarse a ambos, dejando a Filo sola en casa durante días. Filo acude al colegio con ropa sucia y sin haber desayunado en repetidas ocasiones. Además, ha verbalizado a su maestra que a menudo se queda sola por la noche, ya que su madre y su padre «salen mucho» y, cuando están, «duermen todo el día». Ante esta situación, el centro escolar contactó con servicios sociales quienes valoraron la situación de desamparo con una propuesta de acogimiento familiar.

Carmen vive en un municipio diferente al de su hija. Ella vive sola en un piso de alquiler y trabaja desde hace 14 años como auxiliar de geriatría en una residencia local, con un contrato parcial de 30 horas semanales. Ella consiguió este empleo después de realizar un ciclo medio de auxiliar en este ámbito, ya que no encontraba empleo. Ella fue madre soltera y en la actualidad no cuenta con pareja estable ni tiene otros hijos a su cargo.

##### *Situación previa de la niña*

Filo vivió sola con su madre desde su nacimiento hasta los 8 años. A partir de esa edad, se incorporó a la convivencia la pareja de su madre, Kevin. La convivencia estuvo marcada por inestabilidad emocional, absentismo escolar intermitente y falta de rutinas. Mantiene un vínculo afectivo positivo con su abuela Carmen, que ha sido una figura de referencia estable a lo largo de su vida, aunque, debido a que no viven en el mismo municipio, sus contactos no son tan frecuentes como a ella le hubieran gustado.

#### *Situación actual de Carmen*

Carmen vive en un piso de alquiler con dos habitaciones. Su situación económica es modesta, pero estable. Cuenta con el apoyo emocional de una hermana que vive en la misma ciudad, aunque esta no puede implicarse directamente en el cuidado de Filo. Carmen manifiesta un fuerte deseo de hacerse cargo de su nieta y expresa disposición a recibir formación o apoyo si fuera necesario.

#### *Otros aspectos relevantes*

- Carmen refiere sentirse sola en ocasiones, pero ve el acogimiento como una oportunidad para mejorar la vida de su nieta y reforzar su vínculo.
- La escuela de Filo está dispuesta a colaborar con la transición y ha confirmado el vínculo positivo con la abuela.
- La madre de Filo se encuentra en un proceso de rehabilitación, con contactos limitados y supervisados. La pareja de su madre también ha iniciado el tratamiento, pero desde el inicio ha mostrado poca motivación y compromiso con este.

Se pueden plantear las siguientes preguntas guía para la valoración del caso desde la perspectiva de género:

- a) *Trata de valorar la adecuación de la Sra. Carmen como acogedora de familia extensa en esta propuesta de acogimiento siguiendo la guía de Amorós et al. (2011).*
- b) *Analiza la situación de Carmen desde una perspectiva de género, considerando su conciliación laboral con su rol de acogedora. ¿De qué manera los estereotipos de género pueden influir en las valoraciones relacionadas con el acogimiento familiar?*
- c) *¿Qué aspectos deben considerarse para integrar la perspectiva de género durante la valoración y formación de las familias acogedoras?*
- d) *¿Qué acciones socioeducativas generales anticipáis que cabría considerar en el acompañamiento de Carmen y Filo durante el acogimiento, teniendo en cuenta la perspectiva de género?*

Conviene tener presentes estas orientaciones para la persona docente:

- Pregunta a: se pretende que el alumnado se familiaricen con los criterios comúnmente empleados para la valoración de la adecuación de los acogimientos en familia extensa. Para poder adecuar la actividad al tiempo disponible, se puede pedir

a cada grupo que valore dos secciones diferentes del instrumento.

- Pregunta *b*: se pretende que el alumnado tome conciencia de la influencia de los estereotipos de género en los procesos de valoración y toma de decisiones relacionadas con el acogimiento familiar. Para realizarla, reflexionarán sobre las dos secciones que hayan escogido en la anterior pregunta.
- Pregunta *c*: se pretende que el alumnado reconozca la importancia de evaluar y formar a las familias desde una óptica de género, garantizando que estén preparadas para abordar y respetar las identidades y expresiones de género, así como la diversidad sexual y familiar de los niños, niñas y adolescentes en acogimiento. Se trata de que cada grupo pueda aportar sugerencias que después se comentarán en la puesta en común.
- Pregunta *d*: se pretende promover la capacidad de plantear acciones de acompañamiento integrales, igualitarias, inclusivas y antiopresivas, que apliquen la perspectiva de género en un contexto de acogimiento monoparental liderado por una abuela materna. Las actuaciones deben considerar las necesidades emocionales, psicológicas, educativas y sociales de Carmen y Filo, así como las dinámicas familiares que se desarrollan en su contexto de acogimiento. No se trata de desarrollar estas acciones, sino de proponer un listado de acciones genéricas o incluso objetivos que se puedan incluir en el seguimiento que favorezcan el empoderamiento de la Sra. Carmen como acogedora, como, por ejemplo, reforzar la red de apoyo social, formal e informal de Carmen, incorporarla en un grupo de formación, etc.

### *Tercera parte: Puesta en común en gran grupo*

Cada pequeño grupo designa una persona portavoz que sintetizará las conclusiones asociadas al análisis de caso. La puesta en común se estructura según los puntos que se indican a continuación:

- *¿Cuál ha sido la valoración que habéis realizado del caso de Carmen y Filo?*
- *¿Cuáles consideráis que han sido los elementos clave de la perspectiva de género en este caso con respecto a la influencia de los estereotipos de género en la valoración del caso?*

Seguidamente, se explorará en gran grupo si ha habido diferencias entre grupos en la valoración que se ha realizado del caso, y se comentarán aquellos aspectos de la perspectiva de género que hayan sido más relevantes para el caso analizado.

Finalmente, se concluye la puesta en común en gran grupo, comentando las acciones socioeducativas propuestas para el acompañamiento de Carmen y Filo. A la vez, será importante destacar cómo estas intervenciones no solo buscan abordar las necesidades individuales de cada miembro de la familia acogedora, sino también garantizar que se respeten y promuevan sus derechos, especialmente desde una perspectiva de género que no reproduzca ni refuerce desigualdades ni roles estereotipados.

#### c) Consideraciones éticas

Se comparte la responsabilidad entre todas las personas docentes y alumnado, de construir un espacio respetuoso y ético. Para ello, se velará por el uso de un lenguaje no androcéntrico ni sexista en las dinámicas a fin de no perpetuar estereotipos o invisibilizar situaciones diferenciales. En este marco, se prestará especial atención al desarrollo de los debates tratando de ofrecer la oportunidad a todas las personas de expresar sus opiniones, prestando especial interés a quienes no lo hayan hecho. Asimismo, se tratará de equilibrar y motivar la participación del alumnado independientemente del género. Por último, y muy importante, a lo largo de la actividad se promoverá tanto la perspectiva interseccional en el acogimiento como el compromiso con el cambio social y educativo. La primera fomentando el reconocimiento de cómo se cruza el género con otros ejes de opresión o privilegio a fin de evitar lecturas reduccionistas. El segundo, para que esta actividad académica constituya una oportunidad para transformar prácticas y discursos en el área de la acción socio-educativa del acogimiento familiar.

#### d) Conclusiones

La persona docente pone de manifiesto la importancia de incorporar la perspectiva de género en el ámbito del acogimiento familiar, atendiendo a las tipologías específicas, como en este caso de acogimiento en familia extensa en una situación de monoparentalidad. Además, se hace notar el peso que pueden tener otros ejes interseccionales en la valoración. Se finaliza la actividad

compartiendo las ideas y conclusiones clave, y se motiva a pensar en la manera de poner en práctica las ideas y reflexiones en su futura práctica profesional. Para ello, se les orientará para que elaboren un breve texto reflexivo individual en el que recojan estas cuestiones y analicen su posible aplicación en el ámbito socioeducativo.

#### e) Evaluación

La evaluación de esta actividad se realizará en dos niveles. En un primer nivel, una evaluación del trabajo realizado en pequeño grupo. En un segundo nivel, se valorarán las aportaciones efectuadas por el alumnado en su breve texto reflexivo individual sobre las competencias de género adquiridas en la actividad.

Para la evaluación del trabajo realizado en pequeño grupo, se propone valorar los siguientes indicadores con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

- Comprensión de las herramientas de evaluación:
  - Comprender la fase de valoración y formación, así como la herramienta de valoración de la adecuación del acogimiento familiar presentada, identificando y relacionando los criterios de valoración a una situación de caso real.
- Pensamiento y análisis crítico con perspectiva de género:
  - Analizar la conciliación laboral de Carmen con su rol como acogedora desde una perspectiva de género, reconociendo las cargas y expectativas asociadas al rol de mujer acogedora monoparental.
  - Integrar la perspectiva de género en los procesos de valoración y formación de las familias acogedoras, destacando la importancia de una valoración holística que no refuerce roles estereotipados.
- Propuesta de acciones socioeducativas con perspectiva de género:
  - Proponer acciones y medidas concretas que promuevan la igualdad de género y aborden las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes y las personas acogedoras según su identidad de género, buscando el bienestar integral de los niños, niñas y adolescentes y las personas acogedoras.

Para la evaluación del texto reflexivo individual, se propone valorar el siguiente indicador con puntuaciones de 1 a 5 (1: insuficiente, 5: excelente):

- Analizar las competencias de género adquiridas en la presente actividad en el ámbito del acogimiento familiar, y su aplicación futura como profesional en el ámbito socioeducativo.

## 4. Conclusión

La persona docente finalizará ambas actividades ayudando al alumnado a establecer conexiones entre ellas, promoviendo, además, la consulta de sus anotaciones en el texto reflexivo individual en relación con las distintas tipologías familiares y las propuestas de acción socioeducativa en las fases de valoración y formación

Asimismo, se podrán incorporar nuevos temas de reflexión, como el uso del lenguaje inclusivo y las estrategias comunicativas.

Por último, se recordará que las prácticas profesionales deben basarse en los principios de igualdad y respeto a la diversidad familiar, de identidades de género y orientaciones sexuales, con el objetivo de garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes puedan crecer en un entorno familiar seguro y respetuoso.

## 5. Referencias bibliográficas

Amorós, Pere. y Servicio de Atención a la Infancia, Adolescencia y Familia del Instituto Cántabro de Servicios Sociales (2011). *Manual Cantabria: Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Acogimiento Familiar en la Comunidad Autónoma de Cantabria: Manual Cantabria* (vol. 09). Instituto Cántabro de Servicios Sociales. Dirección General de Políticas Sociales.

Austin, Ashley; Craig, Shelley; Matarese, Marlene; Greeno, Elizabeth J.; Weeks, Angela. y Betsinger, S. Aaron (2021). Preliminary effectiveness of an LGBTQ+ affirmative parenting intervention with foster parents. *Children and Youth Services Review*, 127, 106107. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2021.106107>

- Bergman, Ann Sophie; S., Järkestig, Ulrika; Engwall, Kritina y Bask, Miia (2025). Matching in practice: how to find the right family foster home for the right child. *European Social Work Research*, 3(1), 70-85. <https://doi.org/10.1332/27551768Y2024D000000024>
- Cano Arteaga, Fabiola (2022). Aceramiento cualitativo a los discursos parentales constructores de género. *Revista SOMEPSO*, 7(2), 91-128. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/139>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec(2006)19 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. [https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/recomendacion\\_0.pdf](https://www.dsca.gob.es/sites/default/files/derechos-sociales/recomendacion_0.pdf)
- Cosis Brown, Helen; Sebba, Judy y Luke, Nikki (2015). *The recruitment, assessment, support and supervision of LGBT foster carers: an international literature review*. The Rees Centre.
- Del Valle, Jorge. F.; Lopez, Mónica; Montserrat, Carme y Bravo, Amaia (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fuentes-Peláez, Nuria y Mateos, Ainoa (2023). Capítulo 5. Acogimiento familiar con perspectiva de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/196847>
- Fuentes-Peláez, Nuria; Montserrat, Carme; Sitges-Figueras, Rosa y Crous, Gemma (2021). Breaking the silence on special needs children in foster care: The diversity of children in foster care, carers and processes. *Children & Society*, 36(2), 183-200. <https://doi.org/10.1111/chso.12510>
- Fuentes-Peláez, Nuria; Amorós, Pere; Pastor, Crescencia; Molina, María Cruz, y Mateo, Maribel (2015). Assessment in kinship foster care: A new tool to evaluate the strengths and weaknesses. *Social Sciences*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci4010001>
- Fuentes-Peláez, Nuria; Montserrat, Carme; Sitges-Figueras, Rosa, y Crous, Gemma (2023). Differences in the evaluation and satisfaction with foster care between kinship and non-kin foster carers. *Journal of Family Studies*, 30(2), 304-323. <https://doi.org/10.1080/13229400.2023.2223185>
- Gautier, Agnes y Wellard, Sarah (2012). *Survey findings report: Kinship carers and employment*. Grandparents Plus. <https://kinship.org.uk/wp-content/uploads/2024/09/Giving-up-the-day-job-2012-report.pdf>

- Heslop, Philip A. (2014). *Fathers who foster: Exploring gendered narratives from foster-fathers* [tesis doctoral, Durham University]. Durham e-Theses. <https://etheses.dur.ac.uk/10951>
- Heslop, Philip A. (2019). Foster fathers performing gender: the negotiation and reproduction of parenting roles in families who foster. *Journal of Family Social Work*, 22(4-5), 352-368. <https://doi.org/10.1080/10522158.2019.1608612>.
- Holtan, Amy y Thørnblad, Renee (2009). Kinship foster parenting; gender, class and labour-force participation: Slektsfosterhjem: KjØnn, klasse og yrkesdeltakelse. *European Journal of Social Work*, 12(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/13691450902840655>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 180, pp. 64544-64613. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Levitt, Heidi. M.; Schuyler, Sophie W.; Chickerella, Rachele; Elber, Allison; White, Lindsey; Troeger, Rebeca L.; Karter, Justin M.; Preston, Justin M. Collins, Kathleen M. et al. (2020). How discrimination in adoptive, foster, and medical systems harms LGBTQ+ families: Research on the experiences of prospective parents. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 32(3), 261-282. <https://doi.org/10.1080/10538720.2020.1728461>
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Mallon, Gerald P. (ed.) (2017). *Social work practice with lesbian, gay, bisexual, and transgender people* (3.ª ed.). Routledge.
- McCormick, Adam; Schmidt, Kathryn y Terrazas, Samuel (2016). LGBTQ Youth in the Child Welfare System: An Overview of Research, Practice, and Policy. *Journal of Public Child Welfare*, 11(1), 27-39. <https://doi.org/10.1080/15548732.2016.1221368>
- McMillan, Stephanie. N. (2023). *Foster caregivers' experiences fostering LGBTQ+ youth: A qualitative study* [tesis doctoral, Capella University]. Capella University.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia. Boletín número 25 (Datos 2022). Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. [https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/boletines\\_estadisticos/16122024%20BOLETIN%20PROTECCION%2026%20DATOS%202023.Final.pdf](https://www.juventudeinfancia.gob.es/sites/default/files/boletines_estadisticos/16122024%20BOLETIN%20PROTECCION%2026%20DATOS%202023.Final.pdf)

Poyatos, Ana (2015). *El acogimiento familiar de la infancia: modelos de familia y contextos de intervención social* [tesis doctoral, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/46358>

Schofield, Gillian; Cossar, Jeanette; Ward, Emma; Larsson, Birgit y Belderson, Pippa (2019). Providing a secure base for LGBTQ young people in foster care: The role of foster carers. *Child & Family Social Work*, 24(3), 372–381. <https://doi-org/10.1111/cfs.12657>

Smith, Brenda (1991). Australian women and foster care: a feminist perspective. *Child Welfare*, 70(2), 175-184. <https://www.jstor.org/stable/i40235260>



# Intervención socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas desde una perspectiva de género

ALMENDRA ESPINOZA-RIVERA, VALERIA SOTO-GÓMEZ Y GEMMA CROUS

## 1. Introducción

El presente capítulo ofrece una propuesta para abordar la intervención con personas menores de edad migradas no acompañadas desde una perspectiva de género. Resulta fundamental iniciar el capítulo destacando la importancia de nombrar a estos niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) por lo que realmente son: menores de edad que, por diversas circunstancias, han partido de sus lugares de origen para llegar a territorios donde no cuentan ni contarán con una persona adulta de referencia que resguarde sus necesidades y les brinde protección. Resituarnos en este paradigma de comprensión evita la deshumanización e instrumentalización de estos NNA (Martínez et al., 2024), rompiendo estigmas y poniendo el foco en la necesidad de intervenir desde una perspectiva de derechos y de género, para comprender la diversidad de las experiencias migratorias vividas (Kauhanen y Kaukko, 2020; Torrado, 2012).

Dicho esto, en una *primera sección*, el capítulo contiene un marco teórico que sitúa a la persona docente desde conceptualizaciones y antecedentes clave para la reflexión y sensibilización de la complejidad de la experiencia migratoria no acompañada que viven los NNA.

Le sigue una *segunda sección*, donde se proponen dos actividades prácticas, diseñadas para propiciar un espacio reflexivo en el

aula, buscando desarrollar competencias personales y profesionales para la práctica socioeducativa desde una perspectiva de género.

- *Actividad 1:* busca sensibilizar al alumnado sobre la situación de niñas y adolescentes migradas no acompañadas. A través de la visualización de una cápsula formativa y la reflexión individual y grupal, el alumnado identifica prejuicios, estereotipos y estrategias para generar espacios inclusivos y seguros. Esta dinámica permite organizar y compartir colectivamente las ideas, promoviendo el debate crítico y la construcción de conocimiento.
- *Actividad 2:* propone que el alumnado lea y analice testimonios de NNA migrados no acompañados con el objetivo de comprender los riesgos y dificultades a que se enfrentan en su proceso migratorio dependiendo de las diferentes trayectorias y experiencias migratorias. A través de la reflexión individual y grupal, se busca fomentar la empatía, identificar factores de riesgo relacionados con el género y reflexionar sobre cómo la acción socioeducativa puede intervenir, desarrollando, así, una mirada crítica y comprometida con su protección e inclusión.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Cifras que llaman a la acción

Retomando lo planteado al inicio de este capítulo, y en línea con el propósito de contribuir a la desestigmatización de este colectivo, se sugiere interpretar los datos aquí expuestos como una oportunidad para tomar conciencia de los desafíos que enfrenta el sistema de protección en la atención a personas menores de edad migradas no acompañadas, reconociendo la magnitud y complejidad del tema y también la urgencia en la entrega de respuestas frente a esta realidad. A partir de este análisis, es posible desarrollar políticas y programas basados en la evaluación de las necesidades existentes, con el objetivo de fortalecer las intervenciones y mejorar los procesos de protección y reparación de derechos de estos NNA. Los datos deben ser revisados para contribuir a la mejora de las prácticas socioeducativas, no a la alarma

social que solo reproduce formas de exclusión y estigmatización (García et al., 2024).

## 2.2. NNA no acompañados y/o separados

El número de NNA no acompañados que solicitaron asilo<sup>1</sup> en la Unión Europea aumentó de 11.460 en 2013 a 40.415 casos en 2023 (Eurostat, 2024). En otro estudio, realizado a nivel mundial, en 2022 se registraron 51.700 solicitudes de asilo de NNA separados de sus familias de origen,<sup>2</sup> lo que representa un aumento del 89% respecto a 2021 (ACNUR, 2023). En el mismo año, aproximadamente, 55.700 NNA (23 % niñas, 77 % niños) llegaron a países como Bulgaria, Chipre, Grecia, Italia, Malta y España, lo que representó un aumento del 58 % respecto a 2022 en estos territorios (+35.170) (ACNUR, UNICEF y OIM, 2024). De estos, España ocupó el segundo lugar, luego de Italia, en registrar el mayor número de menores de edad migrantes.<sup>3</sup> De esta población, los casos de menores de edad no acompañados representaron el 89% (9.131) del total de 10.287 menores de edad que llegaron al territorio español.

En el caso español, los informes evidencian una gran disparidad de género reportados por el sistema de protección a la infancia: solo un 2,38 % de los NNA registrados fueron niñas, frente a un 97,61 % de niños. Esta diferencia pone de manifiesto la invisibilización a la que se ven relegadas las experiencias de niñas y adolescentes migradas no acompañadas o, como señalan Martín-González y Gimeno (2023) «mal acompañadas» (p. 28).

1. Un *solicitante de asilo* es una persona que ha solicitado asilo y está a la espera de una decisión sobre si se le reconocerá como refugiado. La determinación del estatuto de refugiado solo puede tener carácter declarativo. En efecto, cualquier persona es un refugiado dentro del marco de un instrumento dado si cumple con los criterios de la definición de refugiado en ese instrumento, haya sido formalmente reconocida como tal o no (Nota del ACNUR sobre la Determinación del Estatuto de Refugiado según los Instrumentos Internacionales) (ACNUR, UNICEF e IOM, 2024).

2. «Niños y niñas separados son aquellos que han sido separados de ambos padres o de su anterior cuidador principal legal o consuetudinario, pero no necesariamente de otros familiares. Por lo tanto, pueden incluir a menores acompañados por otros miembros adultos de la familia» (ACNUR, UNICEF e IOM, 2024, p. 8).

3. «Migrante se refiere a cualquier persona que se está desplazando o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un Estado, alejándose de su lugar habitual de residencia, independientemente de: su estatus legal; si el desplazamiento es voluntario o involuntario; cuáles sean las causas del desplazamiento; o cuál sea la duración de la estancia» (ACNUR, UNICEF e IOM, 2024, p. 8).

La literatura señala una preocupante falta de rigor en la detección de niñas y adolescentes que migran solas o en condiciones de vulnerabilidad. Muchas de ellas, además de formar parte del colectivo de personas menores de edad solicitante de asilo, están expuestas a situaciones de tráfico y trata durante el tránsito migratorio (Torrado y Ceballos-Vacas, 2023). En datos recogidos por Amnistía Internacional (2020), durante el primer trimestre del año 2019, de un total de 956 niñas y adolescentes que ingresaron al territorio español, solo 10 fueron identificadas como víctimas de trata, sin embargo, los datos recogidos en múltiples entrevistas de este mismo estudio dan cuenta de la falta de identificación y especialización en las intervenciones con estas niñas y adolescentes, lo que refleja una grave omisión institucional en la protección de estas niñas y adolescentes.

Las causas que explican esta falta de detección son múltiples: desde las amenazas ejercidas por los acompañantes hasta la desconfianza de las propias niñas y adolescentes hacia los equipos profesionales en los centros de acogida, quienes muchas veces no logran generar un vínculo protector. Esta desconfianza, como estrategia de autoprotección, limita el desarrollo de itinerarios de intervención adecuados a sus necesidades específicas (Martín-González y Gimeno, 2023).

Por último, es preciso mencionar que, entre 2014 y 2024, al menos 3.696 NNA murieron o desaparecieron durante su trayecto migratorio por causas que incluyen inanición, abuso físico, ahogamiento en cruces marítimos, así como trata de personas y esclavitud moderna (OIM, 2025). Además, el proyecto *Lost in Europe* reveló que al menos 51.433 menores de edad migrantes no acompañados desaparecieron tras llegar a países europeos entre 2021 y 2023<sup>4</sup>, lo que subraya la fragilidad de los sistemas de protección incluso una vez alcanzado el destino.

Frente a esta cruda realidad, se torna urgente fortalecer los sistemas de protección y acogida de menores de edad migrantes no acompañados en Europa y en España, garantizando su seguridad y bienestar en todas las etapas del trayecto migratorio.

4. Se puede ver más sobre esta investigación en <https://lostineurope.eu> y sobre su reconocimiento por el Premio de Periodismo Daphne Caruana Galizia 2024 en 2025 Edition – Daphne Caruana Galizia

## 2.3. Origen, rutas y motivaciones de las niñas y adolescentes no acompañadas

Dentro del colectivo de niñas migradas no acompañadas, destacan dos perfiles diferenciados: por un lado, las niñas y adolescentes de origen africano, que suelen intentar llegar a Marruecos para posteriormente cruzar hacia España; por otro, las procedentes de Europa del Este (Alonso, 2010).

En el caso de las migrantes subsaharianas, aunque las rutas migratorias cambian constantemente, muchas de ellas buscan ingresar primero a Marruecos (Médicos sin Fronteras, 2013). Estas niñas y adolescentes se enfrentan a riesgos específicos de género, como violencia sexual, explotación, mendicidad forzada o prostitución (Martín-González y Gimeno, 2023; Vásquez, 2024) y a menudo viajan acompañadas de adultos que no forman parte de su familia de origen, en el marco de contextos de violencia, matrimonios forzados, maltrato o situaciones de reagrupación familiar complejas, lo que dificulta su identificación en los puntos de llegada (Torrado, 2012).

Uno de los principales factores que impulsa la migración de estas niñas y adolescentes es la situación económica familiar. En contextos de mayor precariedad, algunas familias ven en la migración una vía de supervivencia y proyectan en las hijas el rol de proveedoras en el extranjero (Torrado y Ceballos-Vacas, 2023). En casos como este, la familia se convierte en un agente central en el diseño y ejecución del proyecto migratorio de estas niñas, pudiendo transformarse dicho núcleo familiar tanto en un factor de protección como de riesgo (Martín-González y Gimeno, 2023).

En cuanto al perfil de las niñas y adolescentes procedentes de Europa del Este, especialmente aquellas llegadas a Catalunya, se ha documentado que algunas migran directamente a través de redes de trata vinculadas al comercio sexual (Alonso, 2010). Este proceso migratorio puede estar gestionado por familiares o personas conocidas residentes en el país de destino, o bien por redes de explotación organizadas (Lazaroiu y Alexandru, 2003).

## 2.4. Ceguera de género en la acción socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas

Abordar esta temática implica cuestionar la ceguera de género que, con frecuencia, impide en los procesos de acción socioeducativa reconocer la diversidad de experiencias vividas por las personas menores de edad migradas no acompañadas (NNA). Esta ceguera se manifiesta en dos niveles: por un lado, invisibiliza las complejidades específicas de las niñas y adolescentes migradas no acompañadas (Torrado y Cáceres, 2021); por otro, omite otros factores interseccionales como la edad, etnia, religión y sexo, los cuales generan múltiples formas de vulnerabilidad (Clark-Kazak, 2025; Ekström et al., 2022).

¿Por qué incorporar la perspectiva de género en la acción socioeducativa con NNA migradas no acompañadas? La perspectiva de género permite identificar y abordar las desigualdades que atraviesan las experiencias migratorias de estas personas, mejorando, así, la calidad y pertinencia de la acción socioeducativa.

Tal como se señala en el Marco Estratégico de Ciudadanía e Inclusión, contra el Racismo y la Xenofobia 2023-2027 (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2023), todas las políticas y acciones en materia de inclusión social de la población migrante deben desarrollarse bajo un enfoque de derechos, género e interseccionalidad.

Para las y los profesionales de la acción socioeducativa, resulta fundamental considerar no solo la procedencia y motivos de migración de estos NNA, sino también su género. Este enfoque permite realizar diagnósticos más precisos de las vulneraciones sufridas, comprender sus trayectorias migratorias y atender las especificidades de sus experiencias (Martín-González y Gimeno, 2023).

## 2.5. Relevancia de la perspectiva de género en la acción socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas

Los estudios migratorios que adoptan una perspectiva de género y que analizan factores macrosociales y socioculturales evidencian cómo los roles de género –tanto en los países de origen como en los de destino– influyen en los movimientos migrato-

rios. Desde esta perspectiva, la migración se configura en contextos marcados por modelos patriarcales que imponen restricciones estructurales, particularmente a las mujeres (Torrado, 2012).

Además, las políticas migratorias están enmarcadas en sistemas normativos con una fuerte impronta patriarcal, androcéntrica y capitalista. Este contexto requiere repensar nuestras prácticas profesionales en busca de mayor justicia, equidad y democracia (Contreras y Flores, 2022), incluyendo las experiencias migratorias de niñas y adolescentes.

Si ya resulta difícil cuantificar y comprender las migraciones de personas menores de edad no acompañadas, aún más complejo es hacerlo considerando variables como el género, la edad o la situación económica. La invisibilización de niñas y adolescentes en estos procesos migratorios es especialmente preocupante, pues muchas de ellas se encuentran en contextos de trata o explotación sexual y/o doméstica, lo cual dificulta su identificación como menores de edad por parte de las autoridades (Amnistía Internacional, 2020; Gimeno-Monterde et al., 2024). Esta triple invisibilización –por edad, migración y género– hace indispensable el uso de una mirada interseccional (Wihstutz, 2022). Las motivaciones para migrar, las características del viaje y las condiciones de acogida varían significativamente entre niños y niñas. Por ello, la acción socioeducativa debe adoptar enfoques diferenciados que incorporen el análisis de género, respondiendo, así, a las diversas realidades y desigualdades estructurales que atraviesan sus experiencias.

Varias autoras han señalado los desafíos específicos que enfrentan las niñas y adolescentes migradas en los dispositivos institucionales de acogida, los cuales a menudo no responden adecuadamente a su situación de vulnerabilidad durante y después del proceso migratorio. De ahí la necesidad de establecer protocolos y trayectorias de atención diferenciadas (Brook y Ottemöller, 2020). Un ejemplo claro es el ingreso de muchas adolescentes al sistema de protección poco antes de alcanzar la mayoría de edad, lo que limita el tiempo de intervención y dificulta los procesos de emancipación (Martín-González y Gimeno, 2023).

En suma, las migraciones de NNA no acompañados son el resultado de procesos de exclusión y de desigualdades estructurales promovidas por la globalización, así como de redes delictivas internacionales que, bajo falsas promesas, las y los conducen

a situaciones de invisibilización, desprotección, estigmatización y vulneración de derechos.

Particularmente en el caso de las niñas no acompañadas, sus trayectorias están mediadas por flujos migratorios clandestinos que las mantienen al margen de la protección institucional. Frente a esta realidad, es urgente analizar con profundidad las causas y consecuencias de estos desplazamientos, tanto en sus países de origen como en los de destino.

La integración de una perspectiva de género e interseccional en los servicios sociales especializados permite identificar con mayor precisión las diferencias en las trayectorias migratorias de estos NNA. Esta mirada contribuye a una comprensión más ajustada de sus necesidades, considerando todas las dimensiones que se intersectan y dificultan el pleno ejercicio de sus derechos humanos y su acceso efectivo a la ciudadanía (Gimeno-Monterde et al., 2024).

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, aunque se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

#### Actividad 1: «Lo que la pared dice: infancia migrada con perspectiva de género»

##### Objetivos

- Sensibilizar a futuros profesionales de la acción socioeducativa sobre la situación de las personas menores de edad migradas no acompañadas.
- Reflexionar sobre el impacto del género en el proceso migratorio, abordando riesgos específicos, desigualdades y estrategias de protección.
- Promover una mirada interseccional, de género y de derechos humanos en la acción socioeducativa, como eje clave en la

formación de profesionales del ámbito socioeducativo comprometidos con la equidad y la justicia social.

## Resultados de aprendizaje

- Comprender posibles causas y consecuencias de los procesos de las personas menores de edad migradas no acompañadas en distintos contextos migratorios.
- Analizar cómo el género influye en los riesgos y desigualdades en los procesos migratorios de personas menores de edad migradas, así como también en las estrategias para la intervención con ellas.
- Expresar una actitud crítica, con perspectiva de género, frente a los discursos y prácticas profesionales relacionadas con la experiencia de personas menores de edad migradas no acompañadas.

## Contenidos

- Concepto y caracterización de las personas menores de edad migradas no acompañadas.
- Factores diferenciadores en los procesos migratorios de NNA migrados no acompañados.
- Invisibilización de experiencias de niñas y adolescentes migradas no acompañadas: desprotección y factores agravantes de sus vulneraciones.
- Enfoque interseccional, de género y de derechos humanos en la intervención con niñas y adolescentes migradas no acompañadas.

## Estrategia didáctica

- Visionado de la cápsula formativa.
- Trabajo grupal reflexivo.
- Discusión dirigida.

## Materiales y recursos necesarios

- Cápsula formativa multimedia «Capítulo 6. Personas menores de edad migradas no acompañadas: una mirada de género» (Crous y Mateos, 2023).<sup>5</sup>

5. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/personas-menores-migradas-no-acompanadas> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/198081>

- Post-its de 2 colores distintos (será necesario disponer de dos post-its de colores diferentes por persona).
- Lápices y/o rotuladores.

## **Duración estimada**

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## **Desarrollo de la actividad**

### *a) Introducción*

En esta primera actividad se visualiza una breve cápsula audiovisual para introducir el tema de las personas menores de edad migradas no acompañadas, la cual servirá como punto de partida para promover la reflexión posterior. Esta reflexión se realiza en pequeños grupos, para luego poder ser compartida en el grupo grande. La reflexión se promueve por dos preguntas diseñadas para estimular el pensamiento crítico y el debate en torno al tema abordado, y la reflexión conjunta se realiza a través de la dinámica grupal de la pared reflexiva que favorece el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

### *b) Desarrollo*

#### *Primera parte*

La persona docente ofrece la visualización de la cápsula «Capítulo 6. Personas menores de edad migradas no acompañadas: una mirada de género» (Crous y Mateos, 2023). Esta cápsula tiene una duración de 3 minutos y 4 segundos. Está disponible de forma abierta en versiones en castellano y catalán, y cuenta con subtítulos para personas con dificultades auditivas. En esta cápsula se introduce el tema de la situación de las personas menores de edad migradas sin un referente adulto, considerando que el proceso migratorio de las niñas y chicas es muy distinto al de los niños y chicos, y eso tiene repercusiones a su llegada, a la entrada o no en el sistema de protección a la infancia, y a la transición a la situación de legalidad en el nuevo país. El vídeo es solo una pincelada sobre el tema, para luego poder abrir debate.

#### *Segunda parte*

Tras el visionado de la cápsula formativa, la persona docente invita al alumnado a la reflexión sobre el tema propuesto, a partir

de dos preguntas. Estas son escritas en la parte superior de dos pliegos de papel grande. Las preguntas sugeridas son:

- *¿Qué prejuicios o estereotipos existen sobre las niñas y adolescentes migradas no acompañadas?*
- *¿Qué estrategias o recursos pueden aplicar las personas educadoras para generar espacios inclusivos y seguros para estas niñas y adolescentes?*

Después de plantear las preguntas, el estudiantado reflexiona de manera individual sobre estas (5-10 minutos). A continuación, se propone un intercambio de ideas en pequeños grupos (3-5 personas) donde reflexionan sobre sus respuestas. Luego, se reparten post-its para cada grupo y se les pide escribir ideas clave de sus reflexiones.

### *Tercera parte*

En la tercera parte se promueve la reflexión colectiva, a través de compartir las respuestas grupales de los post-its. La persona docente debe mediar y organizar al alumnado para que cada grupo comparta sus respuestas. Se empieza por la pregunta 1, y se promueve que una persona por grupo pegue los post-its bajo la pregunta correspondiente mientras las otras personas integrantes del grupo comentan lo dialogado sobre aquella pregunta. Se les indica que, si identifican ideas similares a las suyas, coloquen sus post-its cerca de ellas, permitiendo, así, agrupar y categorizar las reflexiones en torno a temas comunes. Este ejercicio facilita la organización de ideas y promueve una visión colectiva y, por lo tanto, diversa sobre la temática abordada. A continuación, se hace lo mismo con la pregunta 2.

La persona docente guía el debate en torno a las ideas expuestas en la pared, buscando consolidar las reflexiones desarrolladas en la sesión mediante el análisis crítico y la construcción de propuestas concretas para la práctica socioeducativa.

#### *c) Consideraciones éticas*

Para fomentar la participación equitativa en el aula, se sugiere crear dinámicas que eviten la reproducción de roles de género en el acceso a la palabra. Es importante utilizar un lenguaje inclusivo y, al poner ejemplos, procurar abarcar la mayor diversidad posible. En lugar de formar grupos basados en el sexo, es

preferible buscar otros criterios (por ejemplo: que se organicen unos junto a otros según la letra con que comienzan sus nombres y, posteriormente, separarlos en grupos). Si surgen diferencias culturales o religiosas que puedan generar actitudes discriminatorias, es fundamental aclarar que los derechos humanos prevalecen sobre estas creencias. Ante comentarios o actitudes que no respeten la diversidad, es importante intervenir. Esto no implica prohibir o censurar, sino escuchar, tratar de comprender, hacer comprender, cuestionar y abrir espacios de diálogo.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente concluye la actividad resaltando la necesidad de que los equipos socioeducativos integren una perspectiva de género en la atención a niñas y adolescentes migradas no acompañadas. Esto implica, en primer lugar, visibilizarlas en su experiencia, cuestionando los prejuicios y estereotipos que perpetúan su invisibilización y desprotección, así como reconocer los riesgos y desigualdades específicas que enfrentan en los procesos migratorios. Todo ello debe abordarse desde un enfoque interseccional y teniendo en consideración los derechos de la infancia, asegurando que las respuestas socioeducativas sean sensibles a las múltiples situaciones de vulneración que atraviesan estas niñas y adolescentes.

#### *e) Evaluación*

La evaluación de la actividad se realiza mediante una lista de cotejo a completar por la persona docente. A continuación, se propone una lista de indicadores y las opciones de cotejo. Marcar con una «X» si «Se logra» o «No se logra» cada indicador. Si la persona docente lo decide, puede añadir observaciones que sustenten la constatación del logro:

- *Identificación y cuestionamiento de prejuicios:* el alumnado identifica y cuestiona prejuicios y estereotipos asociados a las personas menores de edad migradas no acompañadas, proponiendo estrategias concretas con enfoque de género, interseccional y de derechos.

Se logra  No se logra Observaciones: \_\_\_\_\_

- *Participación equitativa en el debate:* el alumnado participa de manera equitativa en el debate, utilizando un lenguaje inclusivo y respetuoso.  
□ Se logra □ No se logra Observaciones: \_\_\_\_\_
- *Sensibilidad a la diversidad cultural y de género:* el alumnado muestra sensibilidad hacia la diversidad cultural y de género de niñas y adolescentes migradas no acompañadas, promoviendo discursos que eviten la reproducción de estigmatizaciones.  
□ Se logra □ No se logra Observaciones: \_\_\_\_\_
- *Reflexión sobre la acción socioeducativa:* el alumnado se cuestiona y reflexiona sobre estrategias y/o posibles intervenciones para enfrentar los desafíos que supone trabajar con niñas y adolescentes migradas no acompañadas.  
□ Se logra □ No se logra Observaciones: \_\_\_\_\_

## Actividad 2: «Paso a paso: entendiendo los obstáculos en la migración de NNA»

### Objetivos

- Fomentar la empatía y sensibilización hacia la realidad de las personas menores de edad migradas no acompañadas.
- Comprender los riesgos específicos que enfrentan NNA en su proceso migratorio.
- Reflexionar sobre los desafíos de la acción socioeducativa en la integración de estos NNA.

### Resultados de aprendizaje

- Comprender posibles causas, experiencias y consecuencias de los procesos de las personas menores de edad migradas no acompañadas en distintos contextos.
- Identificar factores de riesgo en las rutas migratorias a causa del género en personas menores de edad migradas, así como también en las estrategias para la detección e intervención con ellas.

### Contenidos

- Relatos reales de niñas migrantes no acompañadas a través de distintas redes de tráfico, rutas y personas adultas involucradas en el proceso.

- Historias autobiográficas, entrevistas e investigaciones sobre diferentes casos de personas migrantes no acompañadas con perspectiva de género e interseccional.
- Invisibilización y ceguera de las instituciones involucradas en los procesos migratorios y de llegada de las personas menores de edad no acompañadas.

### **Estrategia didáctica**

- Análisis de casos.
- Discusión dirigida.

### **Materiales y recursos necesarios**

- Ficha 1. *Extracto de libro autobiográfico del activista Ousman Umar, persona menor de edad migrante no acompañada en Barcelona.*
- Ficha 2. *Extracto de entrevista en periódico español sobre niñas menores de edad migrantes no acompañadas.*
- Ficha 3. *Preguntas para la reflexión individual.*

### **Duración estimada**

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

### **Desarrollo de la actividad**

#### *a) Introducción*

La persona docente explica que la actividad a realizar pretende promover la reflexión individual y grupal después de conocer algunos relatos reales de niñas y niños migrantes no acompañados por una persona adulta en su proceso de migración. Se quiere reflexionar sobre los procesos migratorios de las niñas y niños menores de edad, con una perspectiva de género e interseccional, poniendo especial énfasis en lo diversas que son estas experiencias, pero también en las similitudes no visibilizadas de estas por cuestiones de género. Así pues, para realizar la actividad se propone la lectura de dos historias breves que relatan experiencias de tránsito migratorio de niñas y niños no acompañados por referentes adultos, promoviendo la reflexión con la ayuda de una ficha que contiene preguntas, las cuales deberán ser valoradas de acuerdo con el nivel de posibilidad de atender a las necesidades de cada caso.

### b) Desarrollo

La actividad se realiza en tres partes. En la primera parte, la persona docente reparte a cada estudiante las fichas 1 y 2 con las dos historias de vida para que las puedan leer (15 minutos). En la segunda parte, se reparte la ficha 3 que contiene una serie de preguntas para promover la reflexión en torno a cada testimonio recogido en las fichas 1 y 2. Cada estudiante deberá valorar de 1 a 5 cada pregunta que se le plantea, siendo 1 «Poco posible» y 5 «Muy posible», considerando cada historia por separado. En la tercera parte, se promueve una reflexión grupal. La persona docente promueve un debate entre el alumnado, empezando primero por la primera historia, correspondiente a la ficha 1 y yendo pregunta por pregunta, y continuando con la segunda historia, correspondiente a la ficha 2.

#### *Ficha 1. Extracto de libro autobiográfico del activista Ousman Umar, persona menor de edad migrante no acompañada en Barcelona*

*Viaje al país de los blancos* por Ousman Umar. «Capítulo 7 El paraíso era esto: De vuelta a las calles» (pp. 181-183)

En esta nueva época callejera intentaba dormir cerca de donde estudiaba. Fue una etapa bastante dura, donde empecé a pensar que Barcelona era la selva urbana. Aquellos días me sentía como en una selva, porque yo no sabía llegar a ningún lado y tenía que pernoctar en la calle. Había muchos centros donde refugiarse y donde comer, pero todo estaba escrito en un idioma que yo todavía no entendía. Los papeles y las explicaciones que me daban en la Cruz Roja me resultaban incomprensibles. Estaba completamente desvalido.

Un día un estaba sentado en la calle, en un banco, y apareció un hombre negro y bien vestido. Me habló en inglés.

– ¿Tienes hambre?

Le conteste que sí, me llevó a comer a un restaurante por la zona de la Barceloneta. Era de Senegal y llevaba diez años viviendo en Bélgica, decía que estaba muy asentado. Quería que lo acompañara a un pueblo y lo seguí hasta el tren. Cuando nos dimos cuenta, estábamos en Puigcerdà, en la frontera con Francia. Me dejó esperando en una plaza y, al cabo de un rato, aprecio con dos personas más y me llevaron a una casa. En ella vivían bastantes chicos senegaleses. Había uno que era el más chulo, el líder, que tenía su propio ordenador portátil... Era rapero o algo así. Los otros eran más normales, chicos religiosos. El hombre me prometió trabajo, dinero para comprar cosas para vender en la calle. Creo que también había allí algunos negocios relacionados con la venta de marihuana. Me iba a resolver la vida, vaya.

La vida te mete en situaciones extrañas. Aquella noche, mientras yo dormía, me intentó forzar sexualmente. Me quería violar. Me resistí y acabé durmiendo en el suelo. Él tenía miedo de que yo hiciese mucho ruido y los demás se despertasen y se enterasen de lo que estaba ocurriendo.

A la mañana siguiente no hablamos de ello, desayunamos como si no hubiera pasado nada. Salimos otra vez, cogimos el tren, me dijo que teníamos que ir a otro pueblo. Me prometió que no volvería a intentar tener sexo conmigo y que me iba a respetar. Yo asentí. El tren viajaba hacia Barcelona, pero nosotros, decía el hombre, teníamos que bajar a medio camino. Cuando llegamos a la parada, me dijo:

- Aquí es, venga, baja.
- No –le respondí–, yo me quedo.
- ¡Que bajes!, es esta parada!
- No, yo sigo hasta Barcelona.

Me intentó obligar, forcejeamos un poco, pero, como había más gente en el tren, cesó en su empeño, porque no quería dar un espectáculo. Tampoco tenía mucho tiempo, porque las puertas del tren se iban a cerrar otra vez. Así me liberé de ese hombre y regresé a Barcelona.

#### **Ficha 2. Extracto de entrevista en periódico español sobre niñas menores de edad migrantes no acompañadas**

*Menores Extranjeras No Acompañadas. Las niñas que migran solas: son muchas menos pero más vulnerables. Por Irene Quirante<sup>6</sup>*

Mariem, Naima, Selima y Nora son cuatro chicas que cruzaron solas la frontera sur y residen en Melilla, dentro o fuera del sistema de acogida. Estas historias reflejan el duro proceso migratorio de las menores extranjeras no acompañadas. Aunque en menor número, las niñas que migran solas se enfrentan a mayores peligros, debido a su condición de menores de edad y como mujeres.

En 2024, la Policía Nacional registró 1.184 menores de edad extranjeros en Melilla sin adultos a su cuidado, de los cuales solo 134 eran niñas provenientes de Marruecos, Siria, Guinea, Yemen, Costa de Marfil, Mali y Níger. La mayoría de estas niñas duermen en centros de acogida como Gota de Leche, donde también se acoge a niños, y Divina Infantita, gestionado por monjas. Estas niñas, conscientes del riesgo que conllevaría vivir en la calle, deben tomar decisiones difíciles para seguir adelante.

Mariem, de 15 años, llegó a Melilla desde Guinea. Aunque esperaba una vida mejor, su experiencia ha sido difícil. En el centro de menores de edad Gota de Leche, sufrió abusos y discriminación por parte de otras niñas. «No

6. Periódico *Público*, Melilla 26/02/2019. Visitar el reportaje completo en el siguiente enlace: <https://www.publico.es/sociedad/ninas-migran-solas-son-muchas-pero-mas-vulnerables.html>

me gustó el centro porque otras niñas abusaban de mí», explica Mariem. Ahora, en el Centro de Estancia Temporal de Inmigrantes (CETI), ha vuelto a encontrarse con su tía, con quien emprendió su viaje hace casi medio año para salir de África. Ambas esperan con paciencia a que el Ministerio del Interior resuelva su solicitud de asilo.

Mariem sueña con una vida mejor en Europa, pero teme nuevas decepciones. «Lo único que quiero es que nos den la salida pronto y que Europa sea diferente a lo que he conocido», expresa. Las asociaciones de derechos humanos han destacado lo dura y arriesgada que resulta la travesía para las niñas y mujeres de origen subsahariano, quienes a menudo caen en redes de trata o son víctimas de abusos sexuales durante el trayecto. A pesar de los desafíos, estas niñas continúan luchando por un futuro mejor.

### **Ficha 3. Preguntas para la reflexión individual**

A continuación, se presentan una serie de preguntas que invitan a reflexionar a partir de los testimonios recogidos en las fichas 1 y 2.

Valora cada una utilizando la siguiente escala:

**1 = Nada posible      2 = Poco posible      3 = Medianamente posible  
4 = Bastante posible      5 = Totalmente posible**

*Preguntas para la ficha 1: Extracto de libro autobiográfico del activista Ousman Umar, persona menor de edad migrante no acompañada en Barcelona.*

1. ¿En qué medida es posible detectar, por parte del sistema de protección, este caso al llegar a su país de destino?

1       2       3       4       5

2. ¿En qué medida es posible que los centros de acogida, o las personas profesionales, se transformen en sujetos de confianza de estas niñas, niños y adolescentes para poder conocer sus vivencias y atender a las necesidades derivadas de ellas?

1       2       3       4       5

3. Sin una formación específica (en interculturalidad, trata, etc.), ¿en qué medida es posible realizar una intervención adecuada a las necesidades de estas personas?

1       2       3       4       5

4. ¿En qué medida es posible la inserción social y laboral de la/s persona/s de este caso?

1       2       3       4       5

*Preguntas para la ficha 2: Extracto de entrevista en periódico español sobre niñas menores de edad migrantes no acompañadas.*

1. ¿En qué medida es posible detectar, por parte del sistema de protección, este caso al llegar a su país de destino?

1       2       3       4       5

2. ¿En qué medida es posible que los centros de acogida, o las personas profesionales, se transformen en sujetos de confianza de estas niñas, niños y adolescentes para poder conocer sus vivencias y atender a las necesidades derivadas de ellas?

1       2       3       4       5

3. Sin una formación específica (en interculturalidad, trata, etc.), ¿en qué medida es posible realizar una intervención adecuada a las necesidades de estas personas?

1       2       3       4       5

4. ¿En qué medida es posible la inserción social y laboral de la/s persona/s de este caso?

1       2       3       4       5

#### c) Consideraciones éticas

Es importante que la persona docente pueda promover la participación en el aula de manera equitativa, evitando que el acceso a la palabra sea siempre por parte de un grupo dominante. El lenguaje, como en la actividad anterior, debe ser no sexista y los ejemplos deben comprender la diversidad. Por la tipología de actividad, podrían surgir actitudes discriminatorias, y se deben solucionar y cerrar teniendo siempre en cuenta los derechos humanos por encima de cualquier creencia. La persona docente debe fomentar una escucha activa, intentando no cuestionar y juzgar, pero siempre promoviendo el pensamiento crítico, el debate y el respeto. Además, es importante promover el aprendizaje situado. Teniendo en cuenta que las dos historias se contextualizan en España, se puede promover la reflexión de todas las situaciones cotidianas que a veces se ven, pero no se reflexionan de manera crítica, y que pueden tener relación con el tema que nos concierne.

#### d) Conclusiones

A través de esta actividad, los estudiantes habrán desarrollado una mayor empatía y comprensión hacia las experiencias de NNA migrantes no acompañados, y abierto la mirada a lo que acontece en sus propios contextos situados, como estudiantes y

como futuros profesionales. Serán capaces de identificar y analizar los riesgos específicos que este colectivo enfrenta en su proceso migratorio. Además, habrán reflexionado críticamente sobre el impacto de la acción socioeducativa en la integración de estos NNA, desde un enfoque que articula la perspectiva de género, la interseccionalidad y los derechos humanos.

#### e) Evaluación

Para esta actividad, se propone una evaluación por pares en la que cada grupo valorará el desempeño de sus integrantes. Se propone leer, comentar y llegar a un consenso grupal sobre cada uno de los enunciados que se presentan a continuación. Cada indicador debe puntuarse según la escala indicada:

*El grupo participó de manera activa y equitativa en el análisis de las historias y en la discusión.*

Escala de valoración:

- 1 – Muy en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Muy de acuerdo

*El grupo analizó y reflexionó de forma crítica sobre cómo el género influye en los procesos migratorios de NNA, aportando ejemplos y argumentos.*

Escala de valoración:

- 1 – Muy en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Muy de acuerdo

*El grupo promovió un diálogo respetuoso y escuchó las opiniones de cada miembro, garantizando el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista.*

Escala de valoración:

- 1 – Muy en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Muy de acuerdo

*El grupo logró una reflexión crítica sobre los desafíos de la acción socioeducativa con niñas y adolescentes migradas no acompañadas, considerando una perspectiva de género, interseccional y de derechos humanos en el tratamiento de los testimonios.*

Escala de valoración:

- 1 – Muy en desacuerdo
- 2 – En desacuerdo
- 3 – De acuerdo
- 4 – Muy de acuerdo

## 4. Conclusión

En este capítulo se ha puesto de relieve cómo la perspectiva de género e interseccional enriquece la comprensión de las trayectorias migratorias de niñas, niños y adolescentes no acompañados o mal acompañados por adultos, evidenciando las múltiples capas de exclusión a las que se pueden enfrentar. A través de una propuesta teórica-práctica, se proponen herramientas didácticas para fomentar la reflexión crítica, identificar prejuicios y generar propuestas inclusivas en el aula, siempre bajo un enfoque de derechos que pone en el centro la voz y las experiencias de la infancia y adolescencia migrante desde una perspectiva de género.

Invitamos a la persona docente a implementar este recurso, adaptando las actividades a las particularidades de su aula y enriqueciendo las sesiones con relatos o experiencias que acerquen al alumnado a la realidad de estas NNA. Al mismo tiempo, animamos a reflexionar sobre los desafíos que enfrenta el sistema de protección de la infancia en su conjunto y, de manera más concreta, el papel de las personas educadoras al acompañar estas vivencias migratorias. Solo así, al transversalizar la perspectiva de género, podremos contribuir a la formación de estudiantes críticos, conscientes y avanzar hacia entornos educativos verdaderamente transformadores y respetuosos con los derechos de la infancia migrante.

## 5. Referencias bibliográficas

ACNUR (2023). *Global trends: Forced displacement in 2022*. <https://www.unhcr.org>

- ACNUR, UNICEF y OIM (2024). *Migrant and refugee children via mixed migration routes in Europe: Accompanied, unaccompanied and separated. Overview of trends – 2023*. <https://www.unhcr.org>
- Alonso, Ariadna (2010). En tierra de nadie: migración y prostitución entre adolescentes no acompañados de Europa del Este en Cataluña. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 45, 65-77.
- Amnistía Internacional (2020). *Cadenas invisibles: Identificación de víctimas de trata en España*. <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/reportajes/trata-en-espana>
- Brook, Martika Irene y Ottemöller, Fungisai Gwanzur (2020). A new life in Norway: The adaptation experiences of unaccompanied refugee minor girls. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105287>
- Clark-Kazak, Christina (2025). Unaccompanied Minors in the Borderlands: Suspicions and Assumptions at the Intersection of Gender and Social Age. En Feghali, Zalfa y Toner, Deborah (ed.), *The Routledge Companion to Gender and Borderlands* (1.ª ed., pp. 371-380). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003006770-42>
- Contreras, Claudia y Flores, Paula (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 82-92. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2598>
- Crous, Gemma y Mateos, Ainoa (2023). Capítulo 6. Personas menores de edad migradas no acompañadas: una mirada de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198081>
- Eurostat (2024). *Children in migration – demography and migration*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children\\_in\\_migration\\_-\\_demography\\_and\\_migration](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_demography_and_migration)
- Ekström, Elin; Andersson, Ann-Christine y Börjesson, Ulrika (2022). «I've Got Many Stories You Know» –Problematizing Silence Among Unaccompanied Migrant Girls. *Int. Migration & Integration* 23, 797-814. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00841-1>
- García, Julia; Villarrubia, Cristina y Tomás, Sergio (2024). *Prevención del racismo en la intervención con niños, adolescentes y jóvenes que han migrado solos. Necesidades, buenas prácticas y recomendaciones*. [https://www.accem.es/wp-content/uploads/2024/12/Accem\\_Guia-Racismo.pdf](https://www.accem.es/wp-content/uploads/2024/12/Accem_Guia-Racismo.pdf)

- Gimeno-Monterde, Chabier; Mendoza-Pérez, Karmele y Rodríguez-García-de-cortázar, Ainhoa (2024). Niñas y adolescentes que migran solas: Análisis de expedientes de protección. *Papers*, 109(2), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3201>
- Kauhanen, Lida y Kaukko, Mervi (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. *Child and family social work*, 25(4), 875-883. <https://doi.org/10.1111/cfs.12772>
- Lazaroiu, Sebastian y Alexandru, Monica (2003). Who is the next victim? Vulnerability of young Romanian Women to Trafficking in Human Beings. *International Organisation for migration Mission in Romania*. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/who\\_next\\_victim\\_0.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/who_next_victim_0.pdf)
- Lost in Europe (s. f.). *Lost in Europe*. <https://lostineurope.eu>
- Martín-González, Alma Pilar y Gimeno, Chabier (2023). Las niñas y adolescentes migrantes no acompañadas: un reto para el Sistema de Protección de Menores. *Sociedad e infancias*, 7(1), 27-39. <https://doi.org/10.5209/soci.87256>
- Martínez, Julia; Villarrubia, Cristina y Tomás, Sergio (2024). *Cartografías del racismo. Estudio sobre el racismo cotidiano hacia los niños, adolescentes y jóvenes que han migrado solos*. <https://www.accem.es/informe-cartografias-del-racismo>
- Médicos sin Fronteras (2013). *Violencia, vulnerabilidad y migración: atrapados a las puertas de Europa. Un informe sobre los migrantes subsaharianos en situación irregular en Marruecos*. [https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/InformeMarruecos2013\\_CAST.pdf](https://www.msf.es/sites/default/files/legacy/adjuntos/InformeMarruecos2013_CAST.pdf)
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2023). *Marco Estratégico de Ciudadanía e Inclusión, contra el Racismo y la Xenofobia (2023-2027)*. <https://expinterweb.mites.gob.es/libreriavirtual/descargaGratuita/OBERAXE233>
- OIM (2025). *Missing migrants project*. <http://storymaps.arcgis.com/stories/1098aa8ecb07417ab4276607092149cc>
- Premio de Periodismo Daphne Caruana Galizia (2024). *Edición 2025*. <https://daphnejournalismprize.eu/edition-2025/#toggle-id-1>
- Quirante, Irene (25 de febrero de 2019). Las niñas que migran solas: son muchas menos pero más vulnerables. *Público*. <https://www.publico.es/sociedad/menores-extranjeras-acompanadas-ninas-migran-solas-son-muchas-pero-vulnerables.html>
- Torrado, Ester (2012). Las migraciones de menores no acompañados desde una perspectiva de género. *Dilemata*, 10, 65-84.

- Torrado, Esther y Cáceres, Celsa M. (2021). Huir del fuego para caer en las brasas: niñas y jóvenes transmigrantes con destino a Europa. En Quiroga, Violeta y Chagas, Eveline (coords.), *Empuje y audacia: Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as. Siglo XXI*.
- Torrado, Esther y Ceballos-Vacas, Esperanza-María (2023). La infancia enajenada: niñas y adolescentes extranjeras víctimas de la trata con fines de explotación sexual. *Revista Migraciones*, 57, 1-17. <https://www.siiis.net/documentos/ficha/587064.pdf>
- Umar, Ousman (2019). El paraíso era esto. En Ousman Umar (ed.), *Viaje al país de los blancos* (pp. 165-195). Plaza & Janés.
- Vázquez, Luís Miguel (2024). Aproximación social de la migración en el Estrecho de Gibraltar con perspectiva de género. *Revista Asociación Unificada de Guardias Civiles (AUGC): Boletín informativo*, 2, 1-61.
- Wihstutz, Anne (2022). La infancia desde un enfoque interseccional sustanciado en el caso de los niños y niñas refugiados en Alemania. *Política y Sociedad*, 59(3), 80339. <https://doi.org/10.5209/poso.80339>



# Participación infantil con perspectiva de género. ¿Desde qué mirada?

HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ Y PAULO PADILLA-PETRY

## 1. Introducción

Este capítulo aborda la participación infantil desde una perspectiva de género interseccional en la acción socioeducativa. Se plantea como un marco conceptual que establece las bases para una intervención profesional con perspectiva de género e interseccional, promoviendo prácticas equitativas, inclusivas y respetuosas que desafien las estructuras de opresión adultocéntricas, patriarciales y coloniales.

En la *primera sección*, se presenta el marco teórico, explorando la participación infantil, la perspectiva de género y la interseccionalidad. Se analizan cómo el género, la edad y la cultura, junto con otros ejes como la etnidad o la discapacidad, configuran las experiencias de la infancia, sentando las bases para intervenciones críticas e inclusivas.

En la *segunda sección* se plantean dos actividades prácticas:

- *Actividad 1*: invita al alumnado a diseñar un espacio inclusivo que promueva la participación infantil desde una lógica interseccional, considerando factores como el género, la diversidad cultural y la accesibilidad.
- *Actividad 2*: mediante la creación de mapas de relieve y el uso de técnicas del teatro del oprimido, esta actividad fomenta la reflexión crítica sobre las barreras interseccionales que enfrentan niños y niñas en su participación. El alumnado analiza y representa situaciones de exclusión, proponiendo soluciones inclusivas que promuevan la equidad y la justicia social.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Participación infantil y desafíos de la psicología evolutiva

La participación infantil en diversos ámbitos es una tendencia creciente y coherente con otros cambios sociales ocurridos en los últimos treinta años, como la inclusión social de la diversidad y la educación decolonial y con perspectiva de género. Esos cambios, contrarios a la sociedad patriarcal y colonialista, están basados en avances de las ciencias sociales, cambios de paradigma y conquistas políticas. Sin embargo, que los y las niñas dejen de ser vistos como salvajes a civilizar (Lesko, 1996) u objetos de protección o investigación (Cheney, 2011) y pasen a ser sujetos con voz activa y poder de decisión tiene sus complejidades.

Históricamente, las investigaciones en psicología evolutiva han determinado las necesidades y posibilidades de las sucesivas fases de la infancia. Los resultados de esas investigaciones han servido de base para pautas y métodos educativos, pero no sin controversias. Por ejemplo, en un extremo, movimientos como el *Children's Agency* argumentan que la infancia es una invención social para quitar los derechos de niños y niñas, que deberían ser exactamente los mismos de las personas adultas (Lancy, 2012). Asimismo, desde una perspectiva postmoderna, algunos estudios critican los ideales ocultos de la psicología evolutiva, como los estadios de Piaget (Lesko, 1996) o la idea misma de desarrollo (Walkerdine, 1993). Otras investigaciones critican la universalidad y la independencia cultural de muchas investigaciones cuestionando la aplicabilidad de sus hallazgos a algunas poblaciones (Henrich et al., 2010). Otras críticas se refieren a la imposibilidad de ajustar la educación a las necesidades o potencialidades de la infancia debido, por una parte, a la subjetividad de personas educadoras y de las personas a las que educan (Ellsworth, 1997) y, por otra parte, a la dificultad de encontrar un equilibrio consensuado en las pautas educativas (Lajonquiére, 2000). ¿Cuánta protección es necesaria o excesiva? ¿Cuánta información deben recibir los infantes y sobre qué temas? (Dolto, 1993). Considerando todas las controversias y críticas a la psicología evolutiva, la respuesta a la pregunta sobre qué pueden decidir los niños y niñas sobre sus vidas no parece depender solamente de cuestiones científicas.

## 2.2. Participación infantil y la interseccionalidad

Para comprender la relación entre la participación infantil y la perspectiva de género, es fundamental ofrecer una conceptualización clara de lo que implica la participación infantil. Esta definición no solo revela oportunidades y posibilidades de inclusión, sino que también puede evidenciar sesgos y estructuras de opresión. Dado que las interpretaciones de estos conceptos no son neutrales, es importante destacar aquellas definiciones que, tal y como se propone en este capítulo, fortalecen los enfoques tratados en este capítulo: la participación infantil desde una perspectiva de género.

Por lo tanto, ¿cuál será la mirada cuando fomentemos la perspectiva de género en las acciones de participación infantil? Para responder a esta pregunta, es fundamental reflexionar sobre los principios y discursos ideológicos que guían estas acciones.

La participación infantil es un derecho fundamental reconocido en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN en adelante) de 1989, que establece que los niños y las niñas tienen el derecho a expresar sus opiniones y a que estas sean tomadas en cuenta en todos los asuntos que les afectan. Este marco normativo ha sido crucial para el desarrollo de políticas y prácticas que buscan empoderar a los niños y niñas como agentes activos en la sociedad (Ravetllat y Sanabria, 2016). Laura Lundy (2007) propone un modelo que integra la voz de los niños y las niñas en la toma de decisiones, enfatizando la importancia de un enfoque que contemple tanto los derechos como las capacidades de la infancia (Aparecida, 2016; Díaz-Alday et al., 2023; Romero et al., 2021). La *participación infantil* se entiende, por lo tanto, como un proceso que debe ser significativo y efectivo, lo que implica que la infancia no solo debe ser escuchada, sino que su opinión debe influir en su futuro (Novella, 2012; Noveilla et al., 2021).

En este sentido, se apuesta también por la inclusión de la infancia en procesos investigadores. Incluir a la infancia como agente principal en la investigación es fundamental porque les permite manifestar sus propias voces, enriqueciendo, así, los resultados y asegurando que sus perspectivas sean reconocidas (Fuentes-Peláez et al., 2023). Esto no solo fortalece su papel como sujetos de derechos y promueve su desarrollo en habili-

dades como la comprensión y la negociación, sino que también fomenta una investigación más ética y responsable, alineada con los principios de la Convención sobre los Derechos de la Infancia, donde la participación activa de la infancia es esencial en todas las fases del proceso (Mateos et al., 2020) y más si cabe si nos referimos a colectivos vulnerables (Alfandari et al., 2023).

Desde la lógica interseccional, resulta necesario abordar posicionamientos que complementen las perspectivas previas y que, además, operativicen y concreten la participación infantil frente a diversos ejes de opresión y privilegio. Entre estos, en el marco de esta guía, el género se propone como eje central para enfrentar la ceguera de la que podemos ser reproductores en las intervenciones con infancia. Para comprender toda la potencia que el género ejerce sobre las dinámicas de participación infantil, es fundamental analizar cómo este interactúa con otros ejes que lo refuerzan, sostienen y, en última instancia, le otorgan un carácter multidimensional. Por ello, este enfoque se centrará en tres ejes principales que permiten entender y validar las propuestas sobre participación infantil que han surgido hasta ahora: el género, la edad y la cultura. Aunque existen otros ejes posibles, estos tres proporcionan una base sólida para analizar cómo las dinámicas de poder y privilegio condicionan la posibilidad de que niños y niñas participen de manera plena, significativa y emancipadora en los espacios sociales que habitan.

El primer eje es el del *género*. La participación infantil y la *perspectiva de género* son conceptos interrelacionados que han sido objeto de estudio en diversas disciplinas, incluyendo la educación, la sociología y los derechos humanos. Este derecho a la participación es fundamental para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable, y su implementación efectiva requiere un enfoque que considere las diferencias de género en las experiencias de los niños y las niñas (Trujillo et al., 2021).

La literatura indica que las niñas suelen enfrentar barreras adicionales, frecuentemente sustentadas en estereotipos que limitan su capacidad para participar plenamente en diversas esferas, como la educación y la política, como las expectativas de género que las sitúan en roles pasivos o de cuidado, limitando su acceso a espacios de toma de decisiones o la asignación de tareas menos visibles o de apoyo en actividades grupales, mientras los

varones asumen roles más públicos o directivos (Azúa et al., 2019; Finco, 2015; García-Andrés et al., 2024).

En este mismo sentido, se señalan diferencias significativas en la forma en que se percibe y se valora la participación de niños y niñas. Por ejemplo, las niñas tienden a tener puntuaciones más altas en el nivel de participación que se alinea con la justicia social, mientras que los niños obtienen puntuaciones más altas en niveles que se centran en la autoridad y el mérito. Esto sugiere que, aunque ambos géneros pueden ser escuchados, las niñas podrían tener una voz más influyente en contextos que promueven la equidad y la justicia social (Finco, 2015).

Se ha demostrado que las niñas son menos escuchadas en entornos escolares, lo que resalta la necesidad de políticas que promuevan una participación equitativa en el ámbito escolar, las niñas son vistas como más «dedicadas» y «estudioosas», lo que podría llevar a que sus opiniones sean valoradas de manera diferente en comparación con los niños. Esto sugiere que, aunque ambos géneros pueden ser escuchados, las niñas podrían ser vistas a través de un prisma que las asocia con la conformidad y el esfuerzo, mientras que los niños podrían ser percibidos como más rebeldes o problemáticos (Díaz-Alday et al., 2023). Lundy (2018) afirma la idea de que tener voz no es lo mismo que tener audiencia, añadiendo que las niñas tienen menos visibilidad e influencia pública en comparación con los niños, como en los patios de las escuelas (Hernández y García, 2024).

Lundy (2018) enfatiza que la participación debe ser inclusiva y considerar las diversas realidades que enfrenta la infancia, incluidas las diferencias de género, para garantizar que toda la infancia tenga la oportunidad de ser escuchada y de influir en su entorno (Francesconi, 2018; Novella, 2012). Además, el enfoque de capacidades complementa el marco de derechos al considerar las condiciones necesarias para que la participación infantil sea efectiva. Esto implica no solo reconocer el derecho a participar, sino también crear espacios y oportunidades donde los niños y las niñas puedan ejercer este derecho de manera significativa (Novella, 2012; Romero et al., 2021). Las barreras sociales, culturales e institucionales deben ser abordadas para garantizar que toda la infancia, independientemente de su género, tengan la oportunidad de ser escuchadas y de influir en su entorno (Arroyo y Hernández, 2023).

El segundo eje es el de la *edad*, un factor crucial para comprender y transformar las dinámicas de participación infantil. Este enfoque critica los modelos adultocéntricos (Lundy, 2007), que históricamente han reducido a los niños y las niñas a meros receptores o receptoras de decisiones tomadas por las personas adultas, negándoles un papel activo en la vida social, política y cultural. En contraposición, la perspectiva interseccional sobre la edad (Flores et al., 2024) busca visibilizar a la infancia como un grupo social con agencia propia, capaz de contribuir de manera significativa en los espacios donde habitan y se desarrollan.

La participación infantil, desde este eje, se plantea como una herramienta clave para promover la autonomía, fortalecer el empoderamiento y fomentar una ciudadanía activa y responsable. Esto no solo beneficia a los niños y niñas, sino que también enriquece las comunidades y sociedades al incorporar sus perspectivas, experiencias y propuestas en la toma de decisiones colectivas (García-Andrés et al., 2024; Roig et al., 2022).

El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) constituye un referente fundamental en este ámbito, al reconocer el derecho de los niños y niñas a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y a que dichas opiniones sean tenidas en cuenta de acuerdo con su edad y madurez. Sin embargo, la implementación efectiva de este principio enfrenta importantes desafíos, que incluyen barreras culturales, institucionales y estructurales que perpetúan el adultocentrismo (Juanes y Jacott, 2020). Este eje promueve la participación infantil considerando los límites de la psicología evolutiva, cuestionando estructuras adultocéntricas para fomentar prácticas transformadoras que reconozcan a niños y niñas como agentes de cambio.

El tercer eje es el de la *cultura*. Manfred Liebel (2023) ha dedicado una parte significativa de su trabajo a explorar la interrelación entre la *participación infantil* y la *diversidad cultural*, cuestionando cómo la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) aborda estas cuestiones en contextos culturales diversos. La noción de participación infantil, tal como se define en la CDN, a menudo refleja valores y estructuras propias de las sociedades occidentales, sin tomar en cuenta las formas de participación que existen en otras culturas y que pueden diferir significativamente en sus enfoques y significados. Es importante interpretar

y aplicar los derechos de participación de la infancia considerando las particularidades culturales, sociales y económicas de cada contexto. Destaca que la práctica participativa no puede ser uniforme ni universal, ya que las formas en que los niños y las niñas participan en sus comunidades están profundamente arraigadas en las tradiciones, estructuras y valores culturales locales (Liebel y Saadi, 2013). Su enfoque enfatiza la necesidad de un diálogo intercultural que permita reinterpretar los derechos de la infancia desde perspectivas no hegemónicas, reconociendo que las formas de participación infantil en muchas culturas no siempre se alinean con los modelos occidentales, pero son igualmente válidas y significativas, con el límite del cumplimiento de los derechos humanos como línea infranqueable. Esta visión de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) busca no solo respetar la diversidad cultural, sino también enriquecer las prácticas participativas globales al incluir experiencias y saberes locales que, de otra manera, podrían quedar marginados. Los niños y las niñas del Sur Global enfrentan desventajas sociales persistentes en un mundo marcado por desigualdades poscoloniales. Se destacan las dimensiones políticas de la infancia, mostrando formas prácticas de dar significado a los derechos de la infancia en el ámbito comunitario. Algunas de estas iniciativas serían acciones sobre medio ambiente o seguridad vial, programas educativos inclusivos que fomentan la expresión de opiniones con perspectiva de género y diversidad, y talleres o foros comunitarios que abordan temas como bullying o conservación de espacios públicos. Reconociendo a los niños y las niñas como agentes activos de cambio social, los derechos de la infancia pueden ser herramientas fundamentales para la resistencia, la emancipación y la liberación (Liebel, 2023).

Respondemos, por último, a la pregunta inicial. La mirada propuesta debe asumir la participación infantil desde una perspectiva interseccional que considere el género como eje desde el que pivota la cultura y la edad. En el caso de la edad, se busca superar el adultocentrismo y reconocer a la infancia como un grupo con agencia propia, promoviendo su autonomía y contribución en la toma de decisiones, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de la Infancia. El eje cultural resalta la necesidad de un diálogo intercultural que respete las diversas formas de participación infantil en contextos no occidentales,

valorando los saberes locales como herramientas de resistencia y emancipación. Finalmente, la perspectiva de género visibiliza las barreras específicas que enfrentan las niñas, promoviendo políticas inclusivas que garanticen una participación equitativa y significativa para todos los niños y niñas, enfrentando las normas sociales y dinámicas de poder que perpetúan desigualdades. Estos tres ejes interrelacionados permiten construir prácticas participativas más justas e inclusivas. Se reconoce una limitación debido a la brevedad de la propuesta, que debería ampliar este análisis a más ejes, como, por ejemplo, el de la clase social, donde seguramente también impacta de manera determinante en la participación infantil.

### 3. Propuestas de actividades

Las actividades que se presentan en este capítulo están diseñadas para implementarse en un contexto de aula con un grupo de entre 50 y 60 personas. Cada actividad es autónoma, si bien se recomienda su implementación de forma conjunta para incorporar la perspectiva de género de manera transversal a lo largo de la asignatura. De esta manera, se evita la implementación de acciones aisladas, favoreciendo una docencia con perspectiva de género de forma continua.

A continuación, se presentan dos actividades diseñadas cuidadosamente para abordar la complejidad inherente a la participación infantil con perspectiva de género al tiempo que facilitan una conexión práctica y significativa entre los conceptos clave y su aplicación en la praxis educativa. Estas propuestas buscan no solo profundizar en la comprensión teórica, sino también profundizar en la comprensión del tema que trata la cápsula y el capítulo que enriquezcan el proceso de aprendizaje, fomentando un enfoque reflexivo y dinámico adaptado al contexto universitario.

Se propone que, antes de realizar cualquiera de estas dos actividades, se visualice la cápsula formativa «Participación infantil con perspectiva de género»<sup>1</sup> (Urrea y Mateos, 2023) de la cole-

1. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/es/node/128883> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://deposit.ub.edu/dspace/handle/2445/198082>

ción «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa».<sup>2</sup>

## Actividad 1: «Imaginando espacios interseccionales para la infancia»

### Objetivos

- Analizar los factores interseccionales que afectan a la participación infantil desde una perspectiva de género.
- Reconocer elementos necesarios para el diseño de espacios socioeducativos (parques, centros comunitarios, aulas, entidades sociales, etc.) que fomenten la participación infantil desde una lógica de género interseccional.

### Resultados de aprendizaje

- Comprender la participación infantil desde un enfoque de género interseccional y su relevancia en la educación.
- Identificar barreras y oportunidades para la inclusión de la infancia en distintos contextos educativos.
- Diseñar una propuesta de espacio educativo que promueva la participación infantil de manera equitativa.

### Contenidos

- Conceptos clave: *interseccionalidad de género, edad y diversidad cultural, participación infantil, diseño inclusivo y teorías de justicia social*.
- Factores interseccionales que configuran las experiencias de la infancia (género, diversidad cultural, situación socioeconómica, discapacidad, migración).
- Principios de diseño participativo y su aplicación en contextos reales.

### Estrategia didáctica

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP) adaptado para grupo grandes.
- Trabajo colaborativo.
- Debate estructurado.

2. Material disponible en UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevencion-de-la-ceguera-de-genero-en-la-accion-socioeducativa> y en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198183>

## Materiales y recursos necesarios

- Hojas DIN A3 o cartulinas (una por equipo).
- Rotuladores, lápices de colores y otros materiales de dibujo.
- Ficha 1. *Preguntas orientadoras*.
- Pizarra o proyector para la puesta en común.
- Opcionalmente legos o estructuras de construcción.

## Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

## Desarrollo de la actividad

### a) Introducción

La persona docente introduce la actividad contextualizando la participación infantil como un derecho fundamental que requiere un enfoque interseccional para ser verdaderamente inclusivo. Se propone superar la participación simbólica que es maniquea a una participación real y genuina. Se presenta una breve explicación de la interseccionalidad, destacando cómo factores como el género, la etnia o la discapacidad intersecan en las experiencias de la infancia. Se plantea la pregunta central:

- *¿Cómo diseñarías un espacio que garantice la participación activa de todas las infancias, considerando sus realidades diversas, especialmente el eje de género?*

Se invita al alumnado a conectar esta idea con sus conocimientos previos o experiencias personales.

### b) Desarrollo

El desarrollo de esta actividad implica 6 momentos diferentes, que detallamos a continuación:

1. *Formación de equipos*: se propone al alumnado que se divida en equipos de 5-6 personas (aproximadamente 10 equipos para 50-60 estudiantes). Se asigna a cada equipo un rol ficticio (por ejemplo: urbanistas, educadores, diseñadores sociales) para enriquecer la perspectiva del diseño.
2. *Análisis inicial*: cada equipo recibe la ficha guía (ficha 1) y discute sobre cómo los factores interseccionales (género, clase,

cultura, etc.) afectan la participación infantil. Se les pide identificar, al menos, tres factores relevantes y anotar ejemplos concretos (por ejemplo: «niñas de comunidades rurales pueden tener menos acceso a espacios recreativos»).

#### **Ficha 1. Preguntas orientadoras**

- ¿Cómo pueden las políticas públicas ser diseñadas para abordar las necesidades interseccionales de los niños y niñas? ¿Y explícitamente de las niñas?
- ¿Qué estrategias pueden implementarse en las escuelas para fomentar la participación activa de los niños y niñas, y sobre todo a las niñas, en la toma de decisiones?
- ¿De qué manera las comunidades pueden apoyar a los niños y niñas como agentes de cambio social?
- ¿Cómo pueden los medios de comunicación representar de manera justa y equitativa las diversas realidades de la infancia?
- ¿Cómo pueden los niños y niñas participar en la creación de políticas que les afectan directamente?
- ¿Qué papel juegan las familias en la promoción de la participación interseccional de los niños y niñas?
- ¿Cómo pueden los niños y niñas ser protagonistas en la lucha contra las desigualdades poscoloniales?

3. *Diseño del espacio*: a partir del análisis, los equipos imaginan y dibujan un espacio (parque, centro comunitario, aula, etc.) que fomente la participación infantil desde una lógica interseccional. Se les anima a incluir elementos específicos (rampas, zonas multilingües, áreas seguras) y a justificar sus decisiones con argumentos teóricos o prácticos. Por ejemplo, podrían citar principios de diseño universal o teorías de equidad. Se les propone poder prototipar el diseño, con una cartulina, folios, legos...
4. *Preparación de la presentación*: cada equipo prepara una explicación breve (3 minutos) de su diseño, destacando cómo responde a las necesidades de las infancias diversas y qué lo hace inclusivo. Se les pide vincular al menos un concepto académico (género, interseccionalidad, justicia social, etc.) a su propuesta.
5. *Puesta en común*: una persona representante de cada equipo presenta su diseño al grupo completo, mostrando el dibujo y explicando sus decisiones. La persona docente modera, asegurando que todas las presentaciones se realicen en el tiempo asignado (2-3 minutos por equipo).

6. *Debate final:* se abre un espacio de reflexión colectiva guiada por la persona docente. Se plantean preguntas como:

- *¿Qué patrones comunes se observan en los diseños desde una perspectiva socioeducativa, más allá de su estructura?*
- *¿Cómo podríamos mejorar estas propuestas en un contexto real?*

El alumnado aporta ideas basadas en las presentaciones y sus conocimientos teóricos.

#### *c) Consideraciones éticas*

El equipo docente debe velar que el desarrollo de la actividad se da desde un enfoque ético, y esto implica garantizar que las discusiones y diseños eviten estereotipos o representaciones sesgadas de la infancia. La persona docente fomenta un ambiente de respeto mutuo, asegurando que todas las voces sean escuchadas y que las propuestas no refuerzen desigualdades. Se enfatiza la responsabilidad de diseñar espacios que no solo incluyan, sino que empoderen a las infancias diversas, especialmente a las niñas en alguna situación de opresión específica, evitando soluciones superficiales o maniqueas.

#### *d) Conclusiones*

La persona docente concluye la actividad enfatizando en la idea de que la participación infantil no es un concepto homogéneo, sino un proceso complejo que requiere considerar múltiples dimensiones de la diversidad. Los diseños creados reflejan cómo la mirada de género interseccionalidad puede traducirse en acciones concretas, promoviendo espacios que no solo sean accesibles, sino también que promuevan una participación significativa para las infancias, diferenciarse de la participación simbólica o *tokenism*, que no es transformadora. Se resalta la importancia de conectar la teoría con la práctica, invitando a una reflexión crítica sobre el rol del diseño participativo en la construcción de sociedades más justas.

#### *e) Evaluación*

La evaluación se basa en los siguientes criterios de evaluación. Será la persona docente quien marcará los criterios de éxito de cada indicador:

- Participación crítica:
  - Excelente: contribuye consistentemente con argumentos reflexivos, fomenta el diálogo y respeta todas las ideas.
  - Bueno: aporta argumentos sólidos, con respeto, pero con menor frecuencia o profundidad.
  - Suficiente: participa mínimamente, con aportes poco desarrollados o sin respetar plenamente las ideas del equipo.
  - Insuficiente: no participa o sus aportes carecen de reflexión y respeto.
- Aplicación de la interseccionalidad:
  - Excelente: identifica y justifica claramente tres o más factores interseccionales, con ejemplos o teorías bien fundamentados.
  - Bueno: identifica tres factores con justificaciones adecuadas, pero con ejemplos o teorías menos desarrollados.
  - Suficiente: identifica menos de tres factores o con justificaciones débiles.
  - Insuficiente: no identifica factores interseccionales o carece de justificación.
- Perspectiva de género:
  - Excelente: propone diseños que promueven equidad de género, integran otras desigualdades y evitan roles tradicionales con claridad.
  - Bueno: incluye equidad de género, pero la integración de otras desigualdades es limitada.
  - Suficiente: aborda la equidad de género de forma superficial o refuerza parcialmente roles tradicionales.
  - Insuficiente: no considera la equidad de género ni otras desigualdades.
- Coherencia teórico-práctica:
  - Excelente: el diseño refleja un vínculo claro y sólido entre conceptos académicos y su aplicación práctica.
  - Bueno: muestra vínculo entre teoría y práctica, pero con algunas inconsistencias.
  - Suficiente: el vínculo es débil o poco explícito.
  - Insuficiente: no hay conexión entre teoría y práctica.

## Actividad 2: «Teatralizando interseccionalmente la participación infantil»

### Objetivos

- Reflexionar sobre cómo los ejes de edad, cultura y género interactúan en las dinámicas de participación infantil y social.
- Analizar críticamente las barreras y posibilidades de la infancia desde una perspectiva interseccional.

### Resultados de aprendizaje

- Identificar y representar las interacciones entre edad, cultura y género en la participación infantil a través de mapas de relieve y escenas teatrales.
- Aplicar técnicas del teatro del oprimido para dramatizar casos reales o imaginados, promoviendo la reflexión colectiva sobre soluciones inclusivas.

### Contenidos

- Conceptos de interseccionalidad aplicados a la infancia.
- Ejes de análisis: edad, cultura y género en la participación social.
- Principios básicos del teatro del oprimido como herramienta de transformación social.

### Estrategia didáctica

- Mapas interseccionales.
- Teatro foro (técnica del teatro del oprimido).

### Materiales y recursos necesarios

- Hojas de papel DIN A4 o DIN A3 (una por persona).
- Rotuladores, lápices de colores y bolígrafos.
- Espacio amplio en el aula para pequeñas representaciones.

### Duración estimada

Tiempo aproximado que llevará completar la actividad: 1 h 30 min.  
Trabajo en el aula.

### Desarrollo de la actividad

#### a) Introducción

La persona docente introduce la actividad explicando cómo la edad, cultura y género configuran las experiencias de participa-

ción infantil, utilizando la interseccionalidad como lente. Se presenta el teatro del oprimido como un medio para transformar las opresiones sociales en escenas que se socializan. Se plantea la pregunta a todo el grupo:

- *¿Cómo podemos escuchar voz de las infancias diversas a través de escenas?*

#### *b) Desarrollo*

Esta actividad se desarrolla en 6 fases, que se despliegan a continuación:

1. *Explicación inicial:* la persona docente explica que cada persona pensará una reflexión individual sobre momentos en su infancia donde fue discriminado, oprimido o se menoscabaron sus derechos, después, en equipo, se convertirán en escenas teatrales.
- 2 *Creación de reflexiones individuales:* se propone al alumnado que realice un ejercicio individual de introspección profunda para identificar y rememorar un momento concreto de su infancia en el que se les impidió participar activamente. Se pide que escriban en un papel el análisis de cómo esta exclusión estuvo condicionada por espacios sociales específicos, como el aula escolar, el entorno familiar, el parque del barrio, la iglesia local o las actividades recreativas de la comunidad, y cómo se vio influenciada por ejes interseccionales claramente definidos, tales como la edad (por ejemplo: ser considerados «demasiado pequeños» para opinar), el género (como niñas excluidas de juegos «de niños» o viceversa), la cultura (familias migrantes enfrentando barreras lingüísticas), la situación socioeconómica (falta de recursos para acceder a ciertos espacios) o la discapacidad (ausencia de adaptaciones físicas o sociales).

Además, se les anima a reflexionar, también individualmente, sobre hechos o acciones específicas que hayan vivido en el presente como personas jóvenes adultas, ya sea en sus prácticas educativas (por ejemplo: observando en una escuela cómo se margina a alumnado por su origen), en experiencias laborales (como dinámicas de exclusión en trabajos grupales por diferencias culturales o de género), o en

contextos cotidianos (participando en asociaciones juveniles donde las voces de grupos minoritarios son silenciadas). Se les pide que detallen un caso reciente, como haber sido testigos de un niño o niña excluido/a en una práctica docente por no cumplir con expectativas de género normativas, o haber enfrentado ellos mismos obstáculos en un empleo por prejuicios relacionados con su edad, género o procedencia.

3. *Formación de equipos*: se forman grupos de 5-6 personas (aproximadamente 10 grupos para 50-60 estudiantes).
4. *Preparación de escenas*: cada equipo selecciona una o dos anécdotas o situaciones identificadas en la fase individual, eligiendo aquellas que evidencien de manera clara formas de opresión relacionadas con la participación infantil, ya sea desde los recuerdos de su infancia o desde observaciones actuales en prácticas o entornos laborales. Por ejemplo: podrían escoger un caso como «un niño con discapacidad física excluido de actividades deportivas en la escuela por falta de adaptaciones» o «una adolescente migrante que no participa en decisiones comunitarias por barreras lingüísticas y culturales». Con estas situaciones como punto de partida, el equipo construye, guionizando brevemente una escena breve de 3 a 4 minutos que fijione el conflicto, transformando los detalles específicos en una narrativa generalizada para proteger la privacidad y fomentar la abstracción (ejemplo: en lugar de una niña indígena concreta, se representa un personaje ficticio que enfrenta exclusión en un espacio cultural por su identidad étnica).

Se los orienta para que presenten un conflicto abierto sin resolverlo, dejando que la opresión sea evidente pero incompleta, lo que invita a la intervención posterior. Durante la preparación, el equipo define roles (opresor, oprimido, testimonios), un escenario básico (una escuela, un parque, una reunión familiar) y un diálogo breve pero impactante que refleje las barreras interseccionales de edad, cultura o género (ejemplo: un maestro que dice «esto no es para niñas» o un líder comunitario que ignora a un menor por su origen). Se les anima a ensayar al menos una vez dentro del tiempo asignado, ajustando gestos y movimientos para que la escena sea clara y expresiva. La persona docente circula entre los grupos

para ofrecer apoyo y asegurar que las propuestas mantengan un enfoque ético y crítico.

5. *Representaciones y foro*: dos o tres equipos, dependiendo del tiempo disponible, presentan sus escenas ante el grupo completo, con una duración aproximada de 5 a 10 minutos por actuación, lo que incluye tanto la representación inicial como las intervenciones posteriores. Cada escena se desarrolla en un espacio designado del aula, y el equipo actúa con claridad para que el conflicto sea comprensible para el público (ejemplo: una niña que intenta unirse a un juego en el recreo, pero es rechazada por su género y origen socioeconómico, con compañeros y un docente como figuras opresoras). Una vez concluida la actuación inicial, la persona docente detiene la escena en el momento de mayor tensión y explica brevemente el rol de los «espect-actores», invitando al resto del alumnado a intervenir como agentes de cambio.

Los «espect-actores» pueden proponer soluciones prácticas y realistas, como cambiar el diálogo del opresor (ejemplo: un docente que, en lugar de excluir, adapta la actividad), modificar las acciones (incluir a la niña en el juego con un ajuste inclusivo) o introducir un nuevo personaje (un aliado que defiende la participación), todo esto se hace mediante el cambio del actor o actriz original por la persona que estaba en el público, cerrando el público la escena. Cada intervención se representa en vivo, permitiendo que el equipo adapte la escena según las sugerencias, lo que genera un diálogo dinámico entre actores y público. La persona docente modera este proceso, asegurando que las propuestas sean viables y respetuosas, y anota en la pizarra ideas clave que surjan (ejemplo: «accesibilidad como solución a la exclusión por discapacidad»). Al final se reflexiona por escena sobre la efectividad, legitimidad, viabilidad de las soluciones planteadas, guiados por preguntas como:

- ¿Qué cambió con esta intervención?
- ¿Qué ejes interseccionales abordamos?

6. *Cierre reflexivo*: se dedica un momento final a resumir patrones observados en los mapas y las escenas, guiado por preguntas como:

- *¿Qué barreras comunes se han visibilizado respecto a la participación infantil?*
- *¿Cómo se conectan con la interseccionalidad?*

#### *c) Consideraciones éticas*

Se promueve un ambiente de respeto y empatía, asegurando que los mapas y escenas no refuercen estereotipos ni expongan experiencias personales sin consentimiento. La persona docente fomenta la ficcionalización ética de los casos, evitando juicios y garantizando que las intervenciones en el teatro-foro sean constructivas y equitativas. Se subraya la importancia de visibilizar las opresiones sin perpetuarlas.

#### *d) Conclusiones*

La actividad combina la reflexión individual con la acción colectiva, mostrando cómo los ejes de edad, cultura y género moldean la participación infantil de maneras diversas. Los mapas y las escenas destacan la complejidad de estas dinámicas, mientras que el teatro del oprimido ofrece un espacio para imaginar soluciones inclusivas, reforzando la idea de que escuchar y transformar son pasos clave hacia la justicia social.

#### *e) Evaluación*

La evaluación se basa en los siguientes criterios de evaluación:

- Participación crítica
  - Excelente: crea una historia detallada y contribuye activamente a la escena o intervención con ideas originales y relevantes.
  - Bueno: elabora una historia adecuada y aporta a la escena, pero con menor profundidad o consistencia.
  - Suficiente: presenta una historia básica o participa mínimamente en la escena/intervención.
  - Insuficiente: no crea un mapa o no contribuye a la escena/intervención.
- Análisis interseccional
  - Excelente: integra edad, cultura y género de manera clara, reflexiva y con ejemplos bien fundamentados.
  - Bueno: aborda los tres factores (edad, cultura, género) con claridad, pero con reflexiones o ejemplos menos desarrollados.

- Suficiente: integra solo algunos factores o lo hace de forma superficial.
- Insuficiente: no integra edad, cultura ni género, o carece de reflexión.
- Perspectiva de género
  - Excelente: identifica barreras específicas de género (ej. para niñas) y propone soluciones equitativas y bien justificadas.
  - Bueno: aborda desigualdades de género con soluciones adecuadas, pero menos específicas o justificadas.
  - Suficiente: menciona desigualdades de género, pero las soluciones son genéricas o poco desarrolladas.
  - Insuficiente: no aborda desigualdades de género ni propone soluciones.
- Creatividad transformadora
  - Excelente: las escenas/intervenciones reflejan un vínculo claro y original entre análisis teórico y propuestas prácticas.
  - Bueno: muestra conexión entre teoría y práctica, pero con menor originalidad o claridad.
  - Suficiente: el vínculo entre teoría y práctica es débil o poco creativo.
  - Insuficiente: no hay conexión entre análisis teórico y propuestas prácticas.

## 4. Conclusión

La participación infantil con perspectiva de género interseccional, analizada en el capítulo, se posiciona como un marco crítico que desafía las estructuras patriarcales, adultocéntricas y coloniales, centrando el género como eje para promover una participación equitativa de niños y, especialmente, niñas. Este enfoque reconoce la infancia como agente activo, pero subraya cómo las niñas se enfrentan a barreras adicionales derivadas de estereotipos que las relegan a roles pasivos o de cuidado, limitando su acceso a espacios de decisión. La interseccionalidad, al integrar género, edad y cultura, permite desentrañar las dinámicas de opresión que configuran las experiencias infantiles, abogando por prácticas socio-educativas que no solo escuchen, sino que empoderen a las niñas para influir significativamente en su entorno, fomentando una ciudadanía activa desde una perspectiva de justicia social.

Las actividades propuestas, basadas en el diseño de espacios inclusivos y el teatro del oprimido, potencian una reflexión crítica sobre las desigualdades de género en la participación infantil, visibilizando cómo las niñas son frecuentemente silenciadas en contextos escolares o comunitarios.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alfandari, Ravit; Crous, Gemma y Fuentes-Peláez, Nuria (2023). Children's Participation in Research on Violence Affecting Them: A European Overview. En M. Roth, R. Alfandari y G. Crous (eds.), *Participatory Research on Child Maltreatment with Children and Adult Survivors (Emerald Studies in Child Centred Practice)* (pp. 27-49). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-80455-526-220231003>
- Aparecida, Monique (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Arroyo, Adriana y Hernández, Carolina (2023). Narrativas educativas en torno a la equidad de género en la primera infancia. *Infancias Imágenes*, 21(2), 180-190. <https://doi.org/10.14483/16579089.20801>
- Azúa, Ximena; Lillo, Daniela y Saavedra, Pamela (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 50, 49-82. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Cheney, Kristen E. (2011). Children as ethnographers: Reflections on the importance of participatory research in assessing orphan's needs. *Childhood*, 18(2), 166-179. <https://doi.org/10.1177/0907568210390054>
- Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Díaz-Alday, Natalia; Irene Salvo-Agoglia y Manuela García-Quiroga (2023). Yo tengo mi abogado: vínculo y participación en representación jurídica de niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.1.5944>
- Dolto, Françoise (1993). *La causa de los niños*. Paidós.
- Ellsworth, Elizabeth Ann (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address*. Teachers College Press.

- Finco, Daniela (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1313250214>
- Flores, Silvana Dolores; Rivera, Alexis Roberto; Mendoza, Geovanny Marcelo e Hidalgo, Fredy Roberto (2024). Los derechos de la niñez y la adolescencia transexual como garantía del interés superior del niño. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 496-506. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1603>
- Francesconi, Laviana (2018). El derecho de participación de niños, niñas y adolescentes desde el derecho internacional de los derechos humanos, y su aproximación al proyecto de ley de identidad de género en Chile. *Anuario de Derechos Humanos*, 14, 155-166. <https://doi.org/10.5354/0718-2279.2018.49299>
- Fuentes-Peláez, Nuria; Ainoa Mateos y María José Rodrigo (2023). Arts-Based Research With Children in Program Evaluation in Spain. En Katrin Križ y Mimi Petersen (eds.), *Children and Young People's Participation in Child Protection: International Research and Practical Applications* (ed. en línea). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197622322.003.0009>
- García-Andrés, Amaia; Bergantiños, Noemi y Amurrio, Milagros (2024). La intervención con hijos e hijas en contextos de violencia de género: visiones profesionales sobre la protección y participación infantil en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 28-50. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.24078>
- Henrich, Joseph; Heine, Steven J. y Norenzayan, Ara (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-135. DOI: 10.1017/S0140525X0999152X
- Hernández, Claudia y García, Jorge (2024). El patio escolar y la geografía del espacio: un análisis iconográfico desde la perspectiva de género. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(34), 193-23. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-384>
- Juanes, Almudena y Jacott, Liliana (2020). ¿Qué Piensan Estudiantes de Primaria Bonaerenses y Madrileños sobre la Participación Escolar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 197-217. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.010>
- Lajonquièr, Leandro (2000). *Infancia e ilusión psico-pedagógica*. Nueva Visión.
- Lancy, David F. (2012). Unmasking children's agency. *SSWA Faculty Publications*. Paper 277. [http://digitalcommons.usu.edu/sswa\\_facpubs/277](http://digitalcommons.usu.edu/sswa_facpubs/277)

- Lesko, Nancy (1996). Past, present and future conceptions of adolescence. *Educational Theory*, 46(4), 453-472. <http://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1996.00453.x>
- Liebel, Manfred (2023). Submission and Humiliation of Childhoods From a Decolonial Perspective. En *Children's rights from below. Children's Rights and Resistance* (pp. 25-42). Policy Press.
- Liebel, Manfred y Saadi, Iven (2013). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. Desacatos. *Revista de Ciencias Sociales*, 39, 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Lundy, Laura (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657098>
- Lundy, Laura (2018). The role of children's rights in the development of participatory practice. *Childhood*, 25(3), 309-324.
- Mateos, Ainoa; Vaquero, Eduard; Urrea, Aida y Parra, Belen (2020). La participación activa de niños, niñas y adolescentes en la investigación: Una experiencia desde el grupo de investigación en intervenciones socioeducativas en infancia y juventud (GRISIJ). *Sociedad e Infancia*, 4, 87-98.
- Novella, Anna María (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Novella, Anna María; Mateos, Tania; Crespo i Torres, Ferran y López, Aitor (2021). Escenarios de participación de la infancia: oportunidades para la coproducción en los municipios. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 38, 61-76. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2021.38.04](https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.04)
- Ravetllat, Isaac y Sanabria, Claudia (2016). La participación social de la infancia y la adolescencia a nivel municipal. El derecho del niño a ser tomado en consideración. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(1), 87-102. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2016.julio.87-102>
- Roig, Dominique; Molina, Sofía; Parra, Sofía y García-Quiroga, Manuela (2022). Alcances y limitaciones de la participación infantil en orientaciones técnicas de programas ambulatorios SENAME: un análisis documental. *Revista Cuhso*, 32(1), 310-334. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2747>
- Romero, Clara; Quirós, Alba y Buxarrais, María Rosa (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía So-*

cial. *Revista Interuniversitaria*, 38, 1-18. [https://doi.org/10.7179/psri\\_2021.38.01](https://doi.org/10.7179/psri_2021.38.01)

Trujillo, Catalina; Sierra, Willian y Rincón, Julieth Milena (2021). Educación y atención a la primera infancia: concepción y síntesis histórica. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 159-176. DOI:10.36260/rbr.v10i3.1226

Urrea-Monclús, Aída y Mateos, Ainoa (2023). Capítulo 7. La participación infantil y adolescente con perspectiva de género. En Ainoa Mateos (coord.), *Prevención de la ceguera de género en la acción socioformativa*. Cápsula formativa multimedia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/198082>

Walkerdine, Valerie (1993). Beyond developmentalism? *Theory & Psychology*, 3(4), 451-469. <https://doi.org/10.1177/0959354393034004>

Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Chatherine Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bell.



# Conclusiones

La guía desarrollada a lo largo de estas páginas constituye el resultado de un proceso colectivo de reflexión, diseño y elaboración pedagógica orientado a promover una docencia universitaria que incluya de forma crítica y situada la perspectiva de género en el ámbito de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia.

Se trata de una propuesta formativa concebida para acompañar al profesorado universitario en la construcción de una docencia crítica, comprometida con la ética y la justicia social en el ámbito socioeducativo. Ofrece bases teóricas y actividades prácticas que invitan a revisar las propias metodologías docentes e incorporar de manera real y significativa la perspectiva de género en la formación del alumnado universitario. La formación de quienes actualmente ocupan las aulas resulta clave, ya que serán quienes asumirán responsabilidades profesionales en el futuro y quienes podrán promover una práctica socioeducativa más justa, inclusiva y consciente. Si bien esta guía no tiene la capacidad de transformar por sí sola las estructuras institucionales ni de garantizar la implementación plena de esta perspectiva en el conjunto del sistema universitario, representa una aportación necesaria en ese proceso colectivo, consciente tanto de sus posibilidades como de sus límites.

Los capítulos que la conforman abordan diversos temas clave vinculados a la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias, partiendo del reconocimiento de la ceguera de género

como un obstáculo estructural que reduce su capacidad transformadora. Esta limitación impide identificar y cuestionar las múltiples formas de discriminación y desigualdad que atraviesan las experiencias vitales de niños, niñas, adolescentes y sus familias, con especial incidencia en contextos marcados por situaciones de mayor vulnerabilidad social. La guía da continuidad y contextualiza las cápsulas multimedia de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa», ampliando su potencial formativo y proponiendo herramientas educativas concretas para su integración en la docencia universitaria.

El primer capítulo de la guía, centrado en la perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia, y concebido como marco general del conjunto de la guía, destaca que incorporar una mirada de género e interseccional no debe entenderse como una opción ni como un añadido, sino como una exigencia ética y una condición indispensable para el ejercicio profesional comprometido con la justicia social. Reconocer los sesgos androcéntricos, sexistas, heteronormativos y coloniales presentes en las prácticas socioeducativas constituye un primer paso imprescindible para construir respuestas más equitativas, respetuosas con la diversidad y alineadas con los derechos de la infancia, la adolescencia y sus familias.

Desde esta premisa, el capítulo dedicado al acogimiento residencial ofrece una reflexión crítica sobre la manera en que las estructuras del sistema de protección a la infancia y la adolescencia reproducen desigualdades de género, condicionando de forma diferencial las trayectorias vitales de niños, niñas y adolescentes. La propuesta didáctica planteada invita al profesorado a promover un análisis profundo de los estereotipos que atraviesan la vida cotidiana en los centros residenciales, así como a desarrollar una práctica profesional en dichos contextos más inclusiva, equitativa y respetuosa con la diversidad.

En el ámbito de la educación afectivo-sexual, se destaca la urgencia de avanzar hacia una propuesta integral, positiva y basada en derechos, que trascienda la mirada biomédica, cisheteronormativa y de los enfoques tradicionalmente centrados únicamente en los comportamientos de riesgo (embarazos, ITS, métodos anticonceptivos...). Incorporar la perspectiva de género en este ámbito implica reconocer la afectividad y la sexualidad como dimensiones esenciales del desarrollo humano, que deben ser

abordadas desde edades tempranas con una mirada positiva, crítica, plural y libre de estereotipos y sesgos. Las actividades propuestas en este capítulo ofrecen al profesorado herramientas para fomentar en el alumnado universitario una reflexión crítica sobre sus propios marcos de referencia, contribuyendo, así, a una formación más consciente y transformadora.

El capítulo dedicado a la justicia juvenil pone de relieve las limitaciones de los modelos actuales para responder de forma adecuada a las realidades y necesidades de los y las adolescentes en el marco del sistema de justicia juvenil, especialmente en el caso de chicas y jóvenes LGTBIQ+, cuyas trayectorias están atravesadas por múltiples formas de vulnerabilidad. La incorporación de la perspectiva de género, entendida en relación con otros ejes de desigualdad, permite una comprensión más profunda de los factores estructurales que condicionan su recorrido dentro del sistema y su proceso de inclusión social. Desde esta mirada, se plantea la necesidad de avanzar hacia un modelo de justicia restaurativa que contemple protocolos sensibles al género y orientados a la reparación de las violencias.

La acción socioeducativa en el acogimiento familiar, por su parte, exige una revisión de los imaginarios tradicionales sobre las funciones de cuidado, muchas veces asociados exclusivamente a las mujeres. Las propuestas de este capítulo inciden en la necesidad de visibilizar y normalizar el rol activo de los hombres en todas las fases del proceso de acogida, así como en la inclusión de familias diversas, en particular las formadas por personas LGTBIQ+, incluyendo en estas funciones de cuidado una mirada sensible hacia la infancia y la adolescencia con perspectiva de género. Desde esta perspectiva, se promueve una mirada inclusiva que cuestiona los modelos normativos de familia y que refuerza la dimensión comunitaria del cuidado.

El capítulo dedicado a las personas menores de edad migradas no acompañadas por referentes adultos aborda los desafíos específicos derivados de la interacción entre género, origen, edad y estatus migratorio. Se subrayan las diferencias en las trayectorias de chicos y chicas y la necesidad de diseñar dispositivos de acogida sensibles a sus realidades y que incorporen de forma transversal la perspectiva de género. La propuesta didáctica presentada ofrece herramientas para que el profesorado trabaje con el alumnado universitario la complejidad de estas situaciones a

las que se enfrentan niñas, niños y adolescentes, así como la importancia de garantizar el acceso efectivo a sus derechos.

Finalmente, el capítulo dedicado a la participación infantil ofrece una mirada crítica a las dinámicas que invisibilizan las voces de las niñas en entornos educativos y sociales. Se subraya la importancia de generar espacios que promuevan una participación real, significativa y libre de estereotipos, reconociendo las diferentes formas de expresión y los obstáculos específicos que enfrentan niñas y adolescentes. La propuesta didáctica planteada tiene como objetivo fortalecer el ejercicio de la ciudadanía desde la infancia, mediante el diseño de espacios socioeducativos y la aplicación del teatro del oprimido como recurso para articular una mirada de género e interseccional en la intervención.

En conjunto, esta guía ofrece no solo herramientas para la docencia universitaria, sino también un marco para repensar el papel del profesorado como agente de cambio. La incorporación de la perspectiva de género en la formación inicial de profesionales del ámbito socioeducativo no puede depender únicamente de la voluntad individual, sino que requiere el respaldo institucional, la revisión permanente de los programas docentes y la creación de espacios de diálogo y formación continua.

La propuesta aquí presentada aspira a ser una invitación a la práctica reflexiva: un recurso flexible y adaptable que pueda integrarse de forma orgánica en los planes docentes y que contribuya a impulsar procesos formativos más justos, inclusivos y transformadores. Desafiar la ceguera de género en la universidad es una tarea colectiva que interpela tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Solo desde esta corresponsabilidad será posible avanzar hacia una educación y una práctica profesional verdaderamente comprometidas con la equidad y la justicia social, en los distintos espacios de la acción socioeducativa, tanto en contextos de educación formal como informal.

# Índice

Prólogo.....	11
Introducción .....	15
1. ¿Cómo utilizar esta guía? .....	18
2. ¿Cómo se estructuran los capítulos? .....	19
3. ¿Qué estructura siguen las actividades propuestas? .....	20
4. Consideraciones éticas .....	20
5. Referencias bibliográficas.....	21
1. La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias .....	23
1. Introducción.....	23
2. Marco teórico .....	24
2.1. La perspectiva de género .....	24
2.2. La socialización de género.....	30
2.3. La perspectiva de género en la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familia .....	33
3. Propuestas de actividades.....	38
Actividad 1: «Cuando cae la venda, la mirada cambia» .....	39
Actividad 2: «Entre luces y sombras: un diario de género» .....	46
4. Conclusión .....	53
5. Referencias bibliográficas.....	54
2. Acogimiento residencial con perspectiva de género.....	61
1. Introducción.....	61
2. Marco teórico .....	62

2.1. La perspectiva de género en acogimiento residencial: una cuestión de justicia social . . . . .	62
2.2. Ceguera de género en el acogimiento residencial . . . . .	64
2.3. Acción socioeducativa con perspectiva de género en el acogimiento residencial . . . . .	67
3. Propuestas de actividades . . . . .	70
Actividad 1: «Rompiendo moldes de género en el acogimiento residencial. Reflexiones críticas en torno a los roles de género» . . . . .	70
Actividad 2: «El despertar de los géneros: tejiendo estrategias para transformar el acogimiento residencial» . . . . .	76
4. Conclusión . . . . .	82
5. Referencias bibliográficas . . . . .	82
 3. Educación afectivo-sexual integral con perspectiva de género . . . . .	89
1. Introducción . . . . .	89
2. Marco teórico . . . . .	90
2.1. Educación afectivo-sexual integral . . . . .	90
2.2. Perspectiva de género en la educación afectivo-sexual .	93
2.3. Ceguera de género en la educación afectivo-sexual . .	94
2.4. Diversidad sexual y de género . . . . .	96
2.5. Acciones socioeducativas para una educación afectivo-sexual integral . . . . .	97
3. Propuestas de actividades . . . . .	101
Actividad 1: «¡Porque yo lo valgo!». Autocuidado, límites y consentimiento» . . . . .	101
Actividad 2: «Educar con orgullo: caminos hacia la inclusión afectivo-sexual y de género» . . . . .	107
4. Conclusión . . . . .	114
5. Referencias bibliográficas . . . . .	115
 4. Justicia Juvenil con perspectiva de género . . . . .	123
1. Introducción . . . . .	123
2. Marco teórico . . . . .	124
2.1. Evolución de la justicia juvenil en España . . . . .	124
2.2. La perspectiva de género en Justicia Juvenil . . . . .	126
2.3. La figura de referente de género: el caso de Catalunya .	127
3. Propuestas de actividades . . . . .	129
Actividad 1: «No es normal, aunque lo parezca» . . . . .	130

Actividad 2: «Donde germina el cambio: referentes de género en trayectorias juveniles» . . . . .	134
4. Conclusión . . . . .	140
5. Referencias bibliográficas . . . . .	140
<b>5. Acción socioeducativa en el acogimiento familiar con perspectiva de género . . . . .</b>	<b>145</b>
1. Introducción . . . . .	145
2. Marco teórico . . . . .	147
2.1. ¿Qué es el acogimiento familiar y qué tipologías existen? ¿Dónde se encuentra la ceguera de género? . . . . .	147
2.2. Claves para la acción socioeducativa y perspectiva de género en el acogimiento familiar . . . . .	149
3. Propuestas de actividades . . . . .	154
Actividad 1: «Análisis de los desafíos en el acogimiento familiar desde la perspectiva de género» . . . . .	154
Actividad 2: «¿Cómo valorar a una familia para el acogimiento? De la valoración técnica a la reflexión con perspectiva de género» . . . . .	160
4. Conclusión . . . . .	168
5. Referencias bibliográficas . . . . .	168
<b>6. Intervención socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas desde una perspectiva de género . . . . .</b>	<b>173</b>
1. Introducción . . . . .	173
2. Marco teórico . . . . .	174
2.1. Cifras que llaman a la acción . . . . .	174
2.2. NNA no acompañados y/o separados . . . . .	175
2.3. Origen, rutas y motivaciones de las niñas y adolescentes no acompañadas . . . . .	177
2.4. Ceguera de género en la acción socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas . . . . .	178
2.5. Relevancia de la perspectiva de género en la acción socioeducativa con personas menores de edad migradas no acompañadas . . . . .	178
3. Propuestas de actividades . . . . .	180
Actividad 1: «Lo que la pared dice: infancia migrada con perspectiva de género» . . . . .	180
Actividad 2: «Paso a paso: entendiendo los obstáculos en la migración de NNA» . . . . .	185

4. Conclusión . . . . .	192
5. Referencias bibliográficas . . . . .	192
<b>7. Participación infantil con perspectiva de género.</b>	
¿Desde qué mirada? . . . . .	197
1. Introducción . . . . .	197
2. Marco teórico . . . . .	198
2.1. Participación infantil y desafíos de la psicología evolutiva . . . . .	198
2.2. Participación infantil y la interseccionalidad . . . . .	199
3. Propuestas de actividades . . . . .	204
Actividad 1: «Imaginando espacios interseccionales para la infancia» . . . . .	205
Actividad 2: «Teatralizando interseccionalmente la participación infantil» . . . . .	210
4. Conclusión . . . . .	215
5. Referencias bibliográficas . . . . .	216
<b>Conclusiones . . . . .</b>	<b>221</b>



# Desafiando la ceguera de género en la docencia universitaria

Guía práctica para la formación de profesionales del ámbito socioeducativo con infancia, adolescencia y familia

Esta guía práctica constituye un recurso fundamental para el profesorado universitario que imparte asignaturas vinculadas con la acción socioeducativa en titulaciones como Educación Social, Pedagogía, Trabajo Social, Educación Infantil y Primaria, y otras disciplinas afines. Pretende orientar la incorporación de la perspectiva de género en la docencia de una forma transversal, favoreciendo aprendizajes críticos y reflexivos que permitan cuestionar los imaginarios sociales que reproducen desigualdades y contribuir a la formación de profesionales con una visión transformadora capaces de promover la inclusión y la justicia social en su trabajo con infancia, adolescencia y familias.

Cada capítulo está estructurado en torno a las cápsulas multimedia de la colección «Prevención de la ceguera de género en la acción socioeducativa» (UBtv). El primer capítulo ofrece un marco general sobre la perspectiva de género en la acción socioeducativa, mientras que los seis restantes abordan temáticas específicas como la educación afectivo-sexual integral, el acogimiento familiar, el acogimiento residencial, la justicia juvenil, las personas menores de edad migradas solas y la participación infantil. Cada eje temático se desarrolla mediante un marco teórico con enfoque de género, que permite identificar y cuestionar los elementos que perpetúan la ceguera de género, acompañado de reflexiones pedagógicas y propuestas didácticas para profundizar en el análisis crítico y estimular la participación del alumnado.

¡No es solo una mejora en la docencia, es una revolución para el futuro de la acción socioeducativa con infancia, adolescencia y familias!

**Ainoa Mateos Inchaurreondo.** Doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona (2011), con mención europea y premio extraordinario. Licenciada en Pedagogía por la misma universidad (2006), también con premio extraordinario. Posee un Diploma de Especialización Profesional Universitaria en violencia de género y otro en maltrato infantil (Universitat de València). Miembro del Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en la Infancia y la Juventud (GRISIJ), reconocido y consolidado por la Generalitat de Catalunya, y coordinadora del grupo de innovación docente consolidado GID-InnovaSEIS (Innovación en Salud, Educación e Inclusión Social). Su docencia e investigación se centra en la infancia en riesgo y su familia; la infancia y la adolescencia en el sistema de protección; la prevención de las violencias de género en la adolescencia; la parentalidad positiva; y el diseño y evaluación de programas socioeducativos.

