



Ainoa Mateos Inchaurreondo
(coord.)

Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària

Guia pràctica per a
la formació de professionals
de l'àmbit socioeducatiu
amb infància, adolescència
i famílies

Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària

Guia pràctica per a la formació de professionals
de l'àmbit socioeducatiu amb infància,
adolescència i famílies

Com citar:

Mateos, Ainoa (coord.) (2026). *Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària: guia pràctica per a la formació de professionals de l'àmbit socioeducatiu amb infància, adolescència i famílies*. Octaedro. <http://doi.org/10.36006/81003-1>

Ainoa Mateos Inchaurreondo (coord.)

Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària

Guia pràctica per a la formació
de professionals de l'àmbit
socioeducatiu amb infància,
adolescència i famílies

Octaedro 

Col·lecció Horitzons-Universitat

Títol: *Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària: guia pràctica per a la formació de professionals de l'àmbit socioeducatiu amb infància, adolescència i famílies*

Títol de l'edició original: *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, 2025)

Finançament

Aquest projecte ha tingut el suport del Consell Interuniversitari de Catalunya, en el marc de la convocatòria INDOVIG 2023 per a projectes d'innovació orientats a la millora de la qualitat docent en matèria de violència de gènere, del Departament de Recerca i Universitats i de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

Títol del projecte: *Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa. Fase 2: Guia didàctica per introduir les càpsules multimèdia amb perspectiva de gènere en la docència universitària*. Codi del projecte: 2023INDOV00016



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Innova seis
Grup d'Innovació Docent Salut, Educació i Polítiques Socials



Pacte d'Estat
contra la violència de gènere
016



Primera edició: abril de 2026

© Ainoa Mateos Inchaurredo (coord.)

© D'aquesta edició:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailèn, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Aquesta publicació està subjecta a la llicència internacional pública d'atribució/reconeixement-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Podeu consultar les condicions d'aquesta llicència accedint a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-340-8

Col·laboració: Ylenia Fernández Olivares
Traducció i correcció: Serveis Lingüístics de la Universitat de Barcelona
Maquetació: Fotocomposició gama, sl
Disseny i producció: Octaedro Editorial

Publicació en accés obert - *Open access*

Autoria

Héctor Alonso-Martínez

Professor lector

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Elisa Colina-Labrador

Graduada en Pedagogia

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Gemma Crous

Professora 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

Professora lectora

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

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

Nuria Fuentes-Peláez

Professora catedràtica

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Ainoa Mateos Inchaurreondo

Professora titular

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Paulo Padilla-Petry

Professor agregat

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Sara Pérez-Hernando

Professora 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

Professor lector

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Valeria Soto-Gómez

Professora associada

Universitat de Barcelona (UB). Facultat d'Educació

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

Sumari

Pròleg	11
Introducció	15
1. La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies	23
AINOA MATEOS INCHAURRONDO, MIREIA FORADADA-VILLAR I JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ	
2. Acolliment residencial amb perspectiva de gènere	61
JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ I NURIA FUENTES-PELÁEZ	
3. Educació afectivosexual integral amb perspectiva de gènere.	89
JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ I PAULO PADILLA-PETRY	
4. Justícia juvenil amb perspectiva de gènere.	123
ELISA COLINA-LABRADOR I SARA PÉREZ-HERNANDO	
5. Acció socioeducativa en l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere	145
NURIA FUENTES-PELÁEZ I JUDIT RABASSA	
6. Intervenció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades des d'una perspectiva de gènere	171
ALMENDRA ESPINOZA-RIVERA, VALERIA SOTO-GÓMEZ I GEMMA CROUS	
7. Participació infantil amb perspectiva de gènere. Des de quina mirada?	195
HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ I PAULO PADILLA-PETRY	
Conclusions.	219

Pròleg

La guia pràctica que teniu a les mans és el resultat del treball col·lectiu d'un equip docent compromès amb la incorporació de la perspectiva de gènere en l'educació superior, especialment en titulacions vinculades a l'àmbit social i educatiu. Aquest treball ha estat impulsat pel GIDC InnovaSEIS (Grup d'Innovació Docent Consolidat en Salut, Educació i Inclusió Social) de la Universitat de Barcelona i dona continuïtat al material pedagògic elaborat en el marc del projecte INDOVIG21, «Prevenició de la ceguesa de gènere en els i les futures professionals de l'acció socioeducativa: disseny i elaboració de càpsules formatives multimèdia amb perspectiva de gènere».¹

Fruit d'aquest primer projecte, es va publicar la col·lecció de càpsules formatives multimèdia titulada «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa» (Mateos *et al.*, 2023), disponible a la plataforma UBtv.² La col·lecció està composta per set

1. INDOVIG21, «Prevenició de la ceguesa de gènere en els i les futures professionals de l'acció socioeducativa: disseny i elaboració de càpsules formatives multimèdia amb perspectiva de gènere» (referència del projecte: 2021INDOV00006. Coordinació: Ainoa Mateos Inchaurredo. Universitat de Barcelona). Activitat finançada amb càrrec als crèdits rebuts del Ministeri de la Presidència, Relacions amb les Corts i Igualtat, a través de la Secretaria d'Estat d'Igualtat, i amb el suport del Consell Interuniversitari de Catalunya. Projecte concedit en convocatòria de l'AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca).

2. Col·lecció «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa», disponible a UBtv <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevenicio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa>

càpsules breus –de no més de 3 minuts– que conviden l'alumnat a reflexionar sobre la incorporació de la perspectiva de gènere en diversos àmbits de l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies. Aquestes càpsules tenen com a finalitat oferir un recurs educatiu que impulsi el pensament crític de l'alumnat universitari dels àmbits socials i educatius, promovent la reflexió sobre com acompanyar els col·lectius d'infància, adolescència i famílies mitjançant una acció socioeducativa amb perspectiva de gènere. Lluny de ser un recurs complementari, les càpsules estan concebudes com un punt de partida per abordar els continguts curriculars des d'una mirada crítica i transformadora.

L'elaboració d'aquesta guia obeeix a la necessitat d'oferir un recurs que articuli, per a cada temàtica abordada, un marc teòric amb enfocament de gènere i propostes didàctiques que en facilitin el desenvolupament en la pràctica docent.

Cada capítol desenvolupa un eix temàtic vinculat a una de les càpsules multimèdia, que actua com a fil conductor de la proposta formativa. No es tracta de presentar un desenvolupament exhaustiu dels continguts disciplinaris, sinó d'aportar claus conceptuals, reflexions pedagògiques i estratègies docents que permetin abordar cada temàtica des d'una mirada crítica, situada i amb perspectiva de gènere, en diàleg amb els desafiaments socials i educatius actuals. En particular, el capítol inicial de la guia, «La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies», ofereix un marc teòric més ampli que sustenta el conjunt dels continguts i les activitats que es desenvolupen a la guia.

Confiam que aquesta guia serà una eina útil per avançar cap a una educació més justa, crítica i inclusiva. Incorporar la perspectiva de gènere en la docència implica generar espais segurs i comprometre's amb un aprenentatge lliure d'estereotips, biaixos i relacions de poder desiguals. Adoptar una mirada feminista no és només una qüestió d'ètica i justícia social, sinó també una oportunitat per enriquir les pràctiques docents i contribuir a la formació de professionals amb capacitat per identificar i qüestionar com un sistema cisheteropatriarcal, classista, racista i capacitista reproduceix desigualtats. Aquesta proposta aborda el gènere reconeixent la seva intersecció amb altres eixos de desigualtat, sense perdre de vista la complexitat dels contextos en els quals es duu a terme l'acció socioeducativa.

Així, la guia pretén ser un pas més en la construcció d'una docència i una pràctica professional transformadores, capaces de qüestionar la ceguesa de gènere que, històricament –i encara avui–, continua present en la formació universitària.

Introducció

La transversalitat de la perspectiva de gènere constitueix un principi d'actuació fonamental que ha d'impregnar tots els espais públics, inclosa la universitat. En l'àmbit acadèmic, aquest enfocament s'ha d'integrar tant en la docència com en la recerca i orientar no només els continguts, sinó també les metodologies, els llenguatges i les formes de relació que es generen a l'aula i a la institució.

El compromís amb la igualtat de gènere en la formació universitària no respon únicament a principis pedagògics, sinó que, a més, es fonamenta també en un sòlid marc normatiu. La Llei 17/2015, d'igualtat efectiva entre dones i homes, estableix l'obligació d'incorporar la perspectiva de gènere en la formació del professorat universitari, en el conjunt de les disciplines acadèmiques i en l'elaboració de mòduls i continguts específics, prestant atenció especialment a les titulacions vinculades a les ciències de l'educació. Aquest mandat es veu reforçat per la Llei orgànica de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència (LOPVI), que reconeix el paper clau del personal docent i educador en la prevenció, la detecció i l'actuació davant de situacions de violència cap a infants i adolescents. Aquesta norma estableix que les administracions públiques han de garantir una formació especialitzada en drets de la infància, amb un enfocament inclusiu, per als qui treballen amb infància i adolescència.

En aquest context, la universitat, com a espai clau de socialització i formació professional –i, especialment, en la preparació

del futur professorat i de les persones que es dedicaran a l'acció socioeducativa–, té la responsabilitat de fer efectiu aquest mandat i de situar la perspectiva de gènere al centre de les seves pràctiques educatives.

Aquest marc legal es complementa amb orientacions específiques com les recollides per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2019), que estableix criteris concrets per diagnosticar i avaluar la incorporació de la perspectiva de gènere en els plans docents universitaris. Entre aquests criteris s'inclou dur a terme activitats que permetin qüestionar desigualtats i estereotips de gènere vinculats a les diverses disciplines i a les seves sortides professionals, així com disposar d'eines i recursos per aplicar l'enfocament de gènere d'una manera efectiva. També s'assenyala la importància d'utilitzar un llenguatge inclusiu i no sexista tant en els materials docents com en les comunicacions institucionals.

Incorporar la perspectiva de gènere en la docència no implica impartir continguts «sobre les dones» ni afegir temes complementaris, sinó entendre el gènere com una categoria analítica i explicativa fonamental per revisar críticament el coneixement, el currículum i les pràctiques educatives. Coincidint amb AQU (2019), es tracta d'incloure el gènere i el sexe com a variables que permeten analitzar els processos de socialització, les relacions de poder i les formes d'exclusió que travessen els contextos socioeducatius.

Aquest enfocament esdevé especialment necessari si es considera que la docència universitària, igual que altres àmbits socials i institucionals, ha estat marcada històricament per la predominança d'una visió patriarcal que ha afavorit el domini del masculí sobre el femení (Contreras i Flores, 2022). Aquesta configuració ha deixat petjades visibles tant en els continguts curriculars com en les dinàmiques quotidianes de l'aula i ha evidenciat que les disciplines acadèmiques, en molts casos, s'han construït des de perspectives i veus predominantment masculines, heterosexuales i occidentals, la qual cosa ha donat lloc a epistemologies marcadament masclistes i colonials. Aquesta herència reforça la urgència de revisar críticament el currículum i les pràctiques docents des d'una perspectiva de gènere que inclogui la diversitat d'experiències i desigualtats que travessen els contextos socioeducatius.

Abordar aquesta herència exigeix una reorientació del model binari i biologicista tradicional cap a una comprensió relacional del gènere. Com assenyalen Oliva *et al.* (2017), la perspectiva de gènere promou un paradigma basat en la cooperació, l'empoderament i l'equitat i és imprescindible tant en la recerca com en la formació de l'alumnat que es prepara per acompanyar la infància, l'adolescència i les famílies, especialment en contextos de vulnerabilitat.

En aquest sentit, la proposta pedagògica d'aquesta guia s'alinea amb els plantejaments de Tània Verge i Teresa Cabruja (2017), que afirmen que la incorporació de la perspectiva de gènere implica atendre també la seva intersecció amb altres eixos de desigualtat, evitant un tractament aïllat o superficial. D'aquesta manera, es contribueix no només a visibilitzar les diferències, sinó també a prevenir la reproducció de desigualtats estructurals i del currículum ocult, que, de manera implícita, perpetua estereotips i relacions de poder discriminatoris.

Adoptar una docència amb perspectiva de gènere –i amb una mirada interseccional– no és senzill. Requereix compromís, formació i reflexió constants. Però també ofereix beneficis clau: millora la qualitat docent i la rellevància social dels coneixements, les tecnologies i les innovacions produïdes, promou el pensament crític, enriqueix la comprensió de la diversitat de l'alumnat i amplia les eines que tenen com a professionals del futur de l'àmbit socioeducatiu (AQU, 2019; Giménez, 2023; Rifà, 2021). En definitiva, contribueix a prevenir la *ceguesa de gènere* (Donoso i Vázquez, 2013), entesa com la dificultat per identificar i qüestionar les desigualtats derivades d'un sistema cisheteropatriarcal que continua articulant bona part del coneixement, les relacions socials i la pràctica professional.

Aquest marc, reforçat per les mesures recollides al Pacte d'Estat contra la Violència de Gènere (PEVG), ha configurat un escenari propici per al desenvolupament d'iniciatives com el projecte INDOVIG21,¹ que va permetre dissenyar i desenvolupar la

1. INDOVIG21, «Prevenió de la ceguesa de gènere en els i les futures professionals de l'acció socioeducativa: disseny i elaboració de càpsules formatives multimèdia amb perspectiva de gènere» (referència del projecte: 2021INDOV00006. Coordinació: Ainoa Mateos Inchaurredo. Universitat de Barcelona). Activitat finançada amb càrrec als crèdits rebuts del Ministeri de la Presidència, Relacions amb les Corts i Igualtat, a través de la Secretaria d'Estat d'Igualtat, i amb el suport del Consell Interuniversitari

col·lecció de càpsules multimèdia «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa» (Mateos *et al.*, 2023). Aquesta col·lecció constitueix el punt de partida de la guia pràctica que es presenta en aquestes pàgines. El bon acolliment que van rebre les càpsules va evidenciar la necessitat d'una segona fase –el projecte INDOVIG23–² orientada a oferir recursos que en facilitessin la integració crítica en la docència universitària, des d'una mirada situada i amb perspectiva de gènere.

Les temàtiques abordades a les càpsules –i, per tant, en aquesta guia pràctica– abasten des d'una introducció general a la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa fins a qüestions com l'educació afectivosexual integral, l'acolliment familiar i residencial, la justícia juvenil, la situació de les persones menors d'edat migrants no acompanyades i la participació infantil.

El valor afegit d'aquesta guia resideix en el seu caràcter pràctic i flexible, ja que cada capítol s'estructura entorn d'una càpsula formativa multimèdia concreta. A partir de cada càpsula, es proposa un eix temàtic que es desenvolupa mitjançant claus conceptuals amb perspectiva de gènere, reflexions pedagògiques i activitats didàctiques orientades a fomentar l'anàlisi crítica, la reflexió situada i el debat transformador.

D'aquesta manera, la guia contribueix no només a incorporar la perspectiva de gènere a l'aula, sinó també a enfortir una docència compromesa amb la justícia social, capaç d'identificar i qüestionar les desigualtats que travessen els contextos de l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies.

1. Com utilitzar aquesta guia?

La guia està concebuda com un recurs flexible, que permet seleccionar un o diversos capítols en funció dels continguts que

de Catalunya. Projecte concedit en convocatòria de l'AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca).

2. INDOVIG23, «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa. Fase 2: Guia didàctica per introduir les càpsules multimèdia amb perspectiva de gènere en la docència universitària» (referència del projecte: 2023INDOV00016. Coordinació: Ainoa Mateos Inchaurredo. Universitat de Barcelona). Aquest projecte ha tingut el suport del Consell Interuniversitari de Catalunya, del Departament de Recerca i Universitats i l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR).

cada docent desenvolupi en el pla docent de la seva assignatura. No cal treballar tots els temes inclosos en els capítols o en la col·lecció de càpsules per poder utilitzar la guia. Se suggereix triar els capítols que tractin temàtiques s'alineïn amb els objectius de l'assignatura que s'imparteix. Tanmateix, es recomana encaridament iniciar la consulta de la guia pel capítol titulat «La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies». Aquest capítol ofereix un marc de referència per al conjunt de la proposta i desenvolupa més exhaustivament els fonaments conceptuals i pràctics necessaris per incorporar una mirada de gènere en els diversos àmbits de l'acció socioeducativa. La lectura prèvia del capítol pot enriquir significativament la comprensió i l'ús pedagògic dels altres capítols temàtics.

Així mateix, aquest capítol inclou, entre les seves propostes didàctiques, una activitat especialment versàtil: «Entre llums i ombres: un diari de gènere». Pel seu caràcter reflexiu i transversal, aquesta proposta es pot aplicar al llarg d'una assignatura, independentment dels temes específics que es treballin, atès que convida a analitzar i qüestionar el desenvolupament de la matèria des d'una mirada crítica i situada, amb perspectiva de gènere. Així mateix, pot ser útil en altres matèries de l'àmbit socioeducatiu, encara que no coincideixin amb les temàtiques que es desenvolupen als capítols de la guia.

2. Com s'estructuren els capítols?

Cada capítol segueix una estructura comuna que en facilita la lectura i l'aplicació a l'aula. Comença amb una introducció breu a la temàtica abordada, seguida d'un marc teòric amb perspectiva de gènere que permet contextualitzar el contingut, identificar els elements que reproduïen la ceguesa de gènere i oferir claus per qüestionar-la i transformar-la. A continuació, es presenten dues propostes d'activitats didàctiques pensades per implementar-les a l'aula, i el capítol conclou amb una síntesi que recull els aspectes clau tractats.

Aquestes activitats tenen com a objectiu promoure la reflexió, l'anàlisi crítica i el debat entorn de la temàtica específica tractada des de la perspectiva de gènere. De les dues propostes, una

incorpora l'ús de les càpsules multimèdia de la col·lecció «Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa» (Mateos *et al.*, 2023). Es recomana implementar totes dues activitats per afavorir un abordatge integral del tema proposat, facilitar el vincle entre teoria i pràctica i fomentar una implicació més gran de l'alumnat en l'anàlisi de les desigualtats de gènere en els contextos socioeducatius.

3. Quina estructura segueixen les activitats proposades?

Cadascuna de les activitats didàctiques incloses als capítols ha estat dissenyada per aplicar-la en contextos universitaris, principalment de grau, tot i que també es poden adaptar i implementar en programes de postgrau o màster. La durada estimada de cada proposta és d'1 hora i 30 minuts de treball a l'aula. L'única excepció és l'activitat «Entre llums i ombres: un diari de gènere» –inclosa al capítol 1 sobre perspectiva de gènere–, que té un caràcter transversal i es pot desenvolupar al llarg de tota l'assignatura, incloent-hi treball fora de l'aula.

Totes les activitats segueixen una estructura comuna, dissenyada per facilitar-ne la planificació, la implementació i l'avaluació. El desenvolupament de cada activitat inclou els apartats següents: títol de l'activitat; objectius i resultats d'aprenentatge; continguts treballats; estratègia didàctica; materials i recursos necessaris; durada estimada, i desenvolupament de l'activitat, estructurat en: *a)* introducció, *b)* desenvolupament, *c)* consideracions ètiques, *d)* conclusions i *e)* avaluació.

4. Consideracions ètiques

La incorporació de la perspectiva de gènere en la docència requereix no només un enfocament crític i transformador, sinó també una atenció conscient a les implicacions ètiques que poden sorgir en treballar unes temàtiques determinades. Qüestions com les violències per raó de gènere, d'orientació sexual o d'una altra mena, així com la discriminació o les desigualtats estructurals,

poden activar experiències personals sensibles, que s'han de gestionar amb respecte, cura i responsabilitat pedagògica.

Per aquesta raó, totes les activitats de la guia incorporen un apartat específic de «Consideracions ètiques», ajustat al tipus de contingut i a l'estratègia didàctica proposada. Aquestes orientacions tenen com a finalitat garantir un entorn d'aprenentatge segur, inclusiu i respectuós, que promogui la participació sense riscos d'exposició ni revictimització i que reconegui la diversitat d'identitats, trajectòries i experiències presents a l'aula.

Aquestes consideracions no són accessòries, sinó que formen part fonamental de l'enfocament amb què s'ha dissenyat aquesta guia. Assegurar una pràctica docent ètica és clau per afavorir processos d'aprenentatge significatius, compromesos amb l'equitat i la justícia social.

En definitiva, aquesta guia no tan sols ofereix eines per incorporar la perspectiva de gènere en la docència universitària, sinó que també contribueix a establir les bases per a una pràctica professional compromesa amb una visió feminista, crítica i inclusiva. Una mirada capaç d'identificar i qüestionar els biaixos derivats de l'absència d'enfocament de gènere en l'ensenyament i de transformar les estructures que històricament han reproduït desigualtats i exclusions en l'àmbit socioeducatiu.

Convidem els qui exerceixen la docència a fer un ús actiu, reflexiu i situat d'aquesta guia, adaptant-la als seus contextos i necessitats i convertint-la en una aliada per a una docència més justa, inclusiva i transformadora.

5. Referències bibliogràfiques

- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2019). Marc general per incorporar la perspectiva de gènere en la docència universitària. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Contreras, Claudia i 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>
- Donoso-Vázquez, Trinidad i 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>
- Llei 17/2015, de 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 215, pàg. 78986-79029. <https://www.boe.es/eli/es-ct/1/2015/07/21/17>
- Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència. *Butlletí Oficial de l'Estat*, 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 i 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 i 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 i 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 gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies

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

1. Introducció

Aquest capítol de la guia pràctica ofereix una primera aproximació a la perspectiva de gènere amb un enfocament interseccional en l'àmbit de l'acció socioeducativa, un camp que, malgrat que té una llarga trajectòria pràctica, no sempre ha incorporat aquest enfocament de manera sistemàtica. El contingut s'inicia amb conceptes generals que permeten, posteriorment, una reflexió orientada a la seva transferència i aplicabilitat en pràctiques contextualitzades dins de l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i les seves famílies.

Aquest capítol es planteja, per tant, com un marc conceptual que estableix les bases per a una acció socioeducativa amb perspectiva de gènere i interseccional, orientada a promoure pràctiques equitatives, igualitàries, respectuoses i descoloniales.

A la *primera secció*, es presenta el marc teòric, que desenvolupa els conceptes clau relacionats amb la perspectiva de gènere, identifica on i com es manifesta la ceguesa de gènere i explora la seva aplicació en l'àmbit socioeducatiu. Aquesta base conceptual permetrà a la persona lectora comprendre les arrels de les desigualtats de gènere i, en conseqüència, identificar els elements clau que configuren el marc de pensament dels estudis de gènere en l'àmbit educatiu, integrant també la perspectiva interseccional. D'aquesta manera, es fonamenta la importància d'incorporar una mirada

crítica i inclusiva en les pràctiques professionals i s'estableixen les bases per proposar estratègies que desafii aquesta ceguesa.

A la *segona secció*, es proposen dues activitats pràctiques dissenyades per fomentar la reflexió i l'autoavaluació:

- *Activitat 1*: centrada a indagar els coneixements previs de l'alumnat sobre la perspectiva de gènere i qüestionar la mirada androcèntrica i heteronormativa que perpetua les desigualtats i els estereotips. Mitjançant la projecció d'un vídeo i l'anàlisi d'una situació hipotètica, es busca transferir el pensament crític que promou la mirada de gènere entorn de situacions socioeducatives concretes.
- *Activitat 2*: consisteix a elaborar un diari reflexiu que té com a objectiu aprofundir en la inclusió de la perspectiva de gènere en les accions socioeducatives i autoavaluar el nivell de comprensió i preparació de l'alumnat en el seu futur professional en aquest camp.

Aquestes activitats no només permeten aplicar els coneixements teòrics adquirits, sinó que també conviden a fer una reflexió subjectiva i professional sobre el paper de la perspectiva de gènere en la pràctica socioeducativa.

2. Marc teòric

2.1. La perspectiva de gènere

La perspectiva de gènere en l'entorn universitari és una acció política que persegueix la promoció de la igualtat de gènere i la diversitat en els àmbits de la recerca, la gestió i la docència, que són àrees afectades pels biaixos de gènere (Rifà, 2018). Això vol dir que cal tenir en compte les característiques, les necessitats i els interessos de les persones i ser capaços de diferenciar els aspectes pròpiament biològics (sexe) dels constructes socials entorn dels rols de gènere. Per aquest motiu, adoptar la perspectiva de gènere en la docència universitària és una estratègia indispensable per desafiar la ceguesa de gènere, entesa com la dificultat que pot tenir el professorat per reconèixer els indicadors de desigualtat.

La perspectiva de gènere (*gender mainstreaming*) és una categoria d'anàlisi de la norma heterosexual i patriarcal que regeix tot sistema social, en què el gènere és l'eix que estructura i ordena els espais, la ideologia, l'economia i fins i tot els valors (Consell d'Europa, 2024; Donoso-Vázquez i Velasco-Martínez, 2013).

Per comprendre la complexitat que implica incorporar la perspectiva de gènere en l'àmbit socioeducatiu, és útil aclarir alguns conceptes bàsics, com els que es presenten a les pàgines següents:

Sexe

El sexe es refereix a les característiques biològiques que tenen dones i homes als seus cossos i que determina els rols en la reproducció de l'espècie humana (Morgade, 2001). Aquest terme inclou les característiques cromosòmiques, hormonals i anatòmiques que permeten identificar les persones com a sexe femení, sexe masculí i intersexe. A vegades, s'utilitzen també altres termes, com ara *sexe biològic*, *sexe assignat en néixer* i *sexe designat en néixer* (Killermann, 2017). Sovint es confonen els conceptes de sexe i gènere, per la qual cosa és fonamental aclarir-ne el significat.

Entre les diverses manifestacions del sexe, potser la menys reconeguda i visibilitzada és la *intersexualitat*. Aquest terme s'utilitza per descriure les persones que neixen amb cossos amb unes característiques (cromosomes, òrgans reproductius o genitals) que es presenten en un *continuum* de característiques sexuals primàries i secundàries del cos més ampli i divers del que havia considerat el binarisme sexual (Kutassy *et al.*, 2023).

Sovint, aquesta divisió del sexe anatòmic, més enllà de la vinculació a la reproducció humana, s'ha utilitzat per atribuir determinades capacitats, significats i valors vinculats al que s'espera d'homes i dones. Això no deixa de ser una forma de discriminació, perquè defineix i limita les persones a partir d'unes característiques biològiques que no es corresponen amb el que les persones poden arribar a fer, pensar o sentir, independentment del seu sexe (Killermann, 2017).

Gènere

El gènere és la forma en què les persones pensen i experimenten la masculinitat i la feminitat en la societat cisheteropatriarcal (Kutassy *et al.*, 2023). No s'ha d'entendre només com una interpretació cultural del sexe biològic, ja que aquest també està influït pel gènere. De fet, com assenyala Morgade (2001), el sexe no es pot comprendre sense el gènere, perquè aquest darrer abasta els processos i els mecanismes que produeixen i defineixen el que entenem com a sexe i el converteix, així, en una construcció social (Butler, 1990). El gènere no es pot entendre com una cosa estàtica i universal, atès que les definicions del masculí i el femení canvien segons l'època i el context sociocultural. En aquest sentit, el gènere constitueix un sistema de classificació que transforma la diferència sexual en desigualtat social (Marugán, 2020). Com exposa Cobo (2005):

Les construccions socials que es legitimen per raó del seu origen natural són les més difícils de desmuntar amb arguments racionals, perquè arrossegueu el prejudici de formar part d'un «ordre natural de les coses» fix i immutable sobre el qual la voluntat humana no pot fer res. (pàg. 251)

Per tant, entendre el gènere com una categoria històrica implica reconèixer-lo com una construcció cultural que modela el cos i permet transformacions constants. En conseqüència, ni l'«anatomia» ni el «sexe» es poden concebre fora d'un context cultural que els atorga significat (Butler, 2006).

D'altra banda, quant als valors assignats al gènere, en una visió binària (únicament home o dona) es dona una identificació de la feminitat amb l'entrega, la passivitat i la seducció, mentre que la masculinitat s'associa a la potència, el poder i la propietat (Pla *et al.*, 2013). Aquesta concepció binària del gènere, o binarisme, és una forma de pensament dominant que no tan sols sosté que existeixen només dos gèneres (basant-se en la idea que només hi ha dos sexes), sinó que també és una manera d'entendre el gènere que és rígida, limitant i discriminatòria (Mateos, 2017).

Empoderament

Es refereix al procés actiu de guanyar poder, tant des del punt de vista de les capacitats pròpies com sobre les dificultats a què es fa front en la vida. Sovint, aquest terme es vincula a les persones generalment oprimides pel sistema patriarcal, com les dones i altres grups no normatius. A més, l'empoderament implica una conscienciació de les necessitats i les problemàtiques pròpies (Freire, 1978), però també de les competències individuals i comunitàries (López-Rodríguez, 2017). Les recerques assenyalen que hi ha una sèrie de factors que afavoreixen l'empoderament femení i que tenen a veure amb l'educació, la participació ciutadana, els recursos econòmics i de salut, la llibertat de moviment i l'autonomia personal, i l'accés al mercat laboral (García *et al.*, 2022). Implica també altres factors com el poder, la desconstrucció del patriarcat, l'empoderament com a procés i la interseccionalitat (González-Oronoz, 2024).

Identitat de gènere

S'utilitza per descriure la percepció subjectiva del gènere propi, la forma en què les persones s'etiqueten a si mateixes, i que es relaciona amb com entenen el gènere amb què s'identifiquen. De manera general, la identitat de gènere inclou persones cisgènere, transgènere o gènere no-binari (Killermann, 2017; Nagoshi *et al.*, 2014). Per tant, hi ha diverses identitats de gènere que trenquen amb una definició binària de la identitat de gènere:

- *Cisgènere*: es refereix a les persones en les quals el sexe assignat en néixer i la seva identitat de gènere coincideixen (una persona que s'identifica com a home i que se li va assignar el sexe masculí en néixer). Es correspon amb el gènere heteronormatiu (Killermann, 2017). Alguns autors i autores sostenen que el seu ús visibilitza el privilegi de les persones no trans i contribueix a la normalització (Martínez-Guzmán, 2017). En aquest sentit, el *cissexisme* constitueix una forma de discriminació, ja que es basa en la creença d'una divisió binària del sexe i del gènere (home/masculí i dona/femení) (Hibbs, 2014).
- *Trans**: es representa el terme amb asterisc per a la seva forma inclusiva com a terme paraigua que comprèn les persones amb una identitat o expressió de gènere que difereix del sexe assignat en néixer. El terme *trans** és una manera de visibilitzar

la diversitat d'experiències que hi ha darrere d'una àmplia amalgama d'identitats, incloent-hi persones transsexuals, transgènere i altres identitats no-binàries. Així, les persones trans* poden experimentar i viure el seu gènere de diverses maneres, a través de la seva expressió, la seva identitat i les decisions que prenen en relació amb el seu cos i el seu entorn. Per tant, la identitat d'aquestes persones no sempre està d'acord amb les expectatives binàries de gènere, i aquest procés mostra una àmplia diversitat, tenint en compte la seva autoimatge i la seva aparença física (Kutassy *et al.*, 2023; Platero, 2017)

- *Gèneres no-binàris*, designen a les persones la identitat de gènere de les quals se situa entre, més enllà o fora de les categories binàries d'home i dona (Agapoff, 2022). Són:
 - *Agènere*: són les persones que tenen poca (o cap) connexió amb el sistema tradicional de gènere, o també que poden existir sense una categoria vinculada al gènere. També se les pot anomenar *gènere neutre* (Killermann, 2017).
 - *Bigènere*: són persones que s'identifiquen amb dos gèneres separats (no només «home» o «dona»), i això pot arribar a implicar que la identitat que predomina pugui oscil·lar entre totes dues identitats (Killermann, 2017).
 - *Gènere fluid*: es fa servir per identificar les persones que poden moure's entre el masculí i el femení, d'una manera dinàmica (Killermann, 2017).

Hi ha moltes altres identitats no-binàries, a més de les que s'esmenten aquí, ja que les experiències i les maneres d'expressar el gènere són àmplies i canviants.

Expressió de gènere

És la manifestació externa i visible del nostre gènere, que s'expressa per mitjà d'aspectes socials com el llenguatge no verbal, la gesticulació, la manera de parlar, la vestimenta, el moviment corporal i els pronoms amb els quals s'identifica (Kutassy *et al.*, 2023).

Heteronormativitat

En la divisió binària del sexe, i del gènere, en el sistema patriarcal, s'entén que homes i dones són heterossexuals i s'invisibilitzen altres sexualitats no normatives (Killermann, 2017). En

l'heteronormativitat, també es pressuposa que l'heterosexualitat és superior a altres orientacions sexuals (López, 2017). Així doncs, l'heterosexisme es refereix a una ideologia que reproduceix la posició de privilegi de l'heterosexualitat i contribueix a l'estigma envers les persones i els comportaments no heterosexuels (Rumens, 2016).

Interseccionalitat

El concepte *interseccionalitat* va ser encunyat per primera vegada per Kimberlé Crenshaw, professora de Dret a UCLA i una de les fundadores del corrent de la teoria crítica de la raça (CRT, per les sigles en anglès), en el context dels estudis crítics de raça estatunidencs (Cantero-Sánchez, 2023). La interseccionalitat revela com el pensament unidireccional, una forma de raonament simplificada que redueix la complexitat de les experiències humanes en abordar-les des d'una única perspectiva o marc teòric, afecta negativament el pensament jurídic, la generació de coneixements en diverses disciplines i les lluites socials per la justícia i l'equitat (Cho *et al.*, 2013). La interseccionalitat s'ha emprat sovint com un sinònim de discriminació múltiple per gènere, ètnia, cultura, classe social, orientació sexual, edat, nacionalitat, etc. (Cantero-Sánchez, 2023), ja que no operen de manera aïllada, sinó que s'entrellacen i actuen de manera simultània (Lousada, 2024). Així, encara que les desigualtats estructurals i sistèmiques, com ara la classe social, el gènere i el racisme, configuren contextos de vulnerabilitat, la interseccionalitat permet comprendre aquestes dinàmiques des d'una perspectiva situada i contextualitzada (Rodó de Zárate, 2021).

Sistema patriarcal

El sistema patriarcal es defineix com «una organització social en el qual el poder polític, econòmic, religiós i militar i l'organització familiar estan encapçalats per homes» (Gil i Lloret, 2007, pàg. 23). A aquesta definició s'hi ha d'incorporar un enfocament interseccional, que no només qüestiona el mandat patriarcal, sinó també un sistema encara més exclouent: el sistema sociopolític cisheteropatriarcal. Aquest sistema se sosté en la supremacia del gènere masculí, l'heterosexualitat com a norma i la imposició de la cisnormativitat sobre altres identitats, expressions i gènere.

2.2. La socialització de gènere

En una societat com l'actual, fonamentada encara en pilars androcèntrics i capitalistes, es dona la necessitat imperant de transformar les relacions humanes per generar condicions de més justícia, democràcia i equitat (Contreras i Flores, 2022). Aquesta necessitat implica afrontar desafiaments que exigeixen qüestionar els mandats socials establerts, cosa que requereix fer anàlisi profunda de les bases del sistema patriarcal.

Els mandats socials, com els rols i els estereotips de gènere tradicionals, juntament amb les creences i els valors socioculturals, s'han transmès de generació en generació i, massa vegades, s'han assumit com a «preceptes», sense ser qüestionats. Aquests preceptes anacrònics es vinculen a una visió heteronormativa i cisnormativa, occidental, capacitista i excloent, que marginalitza una part important de la societat, sotmetent-la a l'opressió a través de diversos eixos com el gènere, l'orientació sexual, l'ètnia i la cultura. En aquest sentit, i coincidint amb Kimberlé Crenshaw (1991), cal destacar que el gènere no es pot entendre de manera aïllada d'altres eixos de desigualtat, sinó que s'ha d'analitzar tenint en compte com s'entrecrua amb altres formes de discriminació i genera experiències diferenciades d'exclusió. Aquesta mirada interseccional és clau per comprendre les múltiples capes de desigualtat que afecten uns grups socials determinats. Aquest procés de transmissió cultural, que contribueix a reproduir aquestes desigualtats per raó de gènere des d'edats primerenques, es coneix com a *socialització de gènere* i s'entén com una aculturació que transmet valors, actituds i habilitats de manera diferenciada segons el gènere.

Mitjançant aquesta *aculturació*, es configuren rols socials (de gènere) vinculats al sexe assignat en néixer (Mateos, 2013). D'aquesta manera, s'estableixen rols diferenciats per a dones i homes. Des d'una visió tradicional i estereotipada del gènere, a les dones se les vincula amb la cura, l'afectivitat i la subordinació, i se'ls assigna responsabilitats com el matrimoni, la maternitat, les feines domèstiques i la cura d'altres persones, mentre que l'àmbit econòmic i productiu es reserva per als homes. Per la seva banda, als homes se'ls orienta cap a l'èxit públic, l'estatus social i el control emocional, amb l'excepció de la ira, considerada un símbol de força. A més, se'ls atribueix el control de

l'economia com a mostra de poder, i el seu desig, especialment el sexual, es presenta desvinculat de les emocions (Mateos, 2011, 2013; Tamarit *et al.*, 2005).

En aquest context, els rols socials associats a «home» i «dona» es construeixen socialment sota la presumpció d'heterosexualitat i cisgènere, cosa que atorga un privilegi als qui s'ajusten o creuen ajustar-se a aquest cànon normatiu (Connell i Messerschmidt, 2005). Des d'una perspectiva interseccional, el privilegi de la masculinitat «hegemònica» es pot veure intensificat quan es tracta d'un home blanc, occidental, capacitista i que ostenta condicions de classe social alta-adinerada. El cisheteropatriarcat i la cisheteronormativitat promouen conductes discriminatòries basades en creences, actituds i comportaments sexistes, masclistes i LGTBIQ+fòbics, que oprimeixen especialment el col·lectiu de dones, persones no-binàries i LGTBIQ+, travessades al seu torn per experiències de colonialitat i racisme en contextos occidentalsitzats (Crenshaw, 1991; Lugones, 2008).

Per desafiar aquesta ceguesa de gènere que persisteix en alguns sectors de la societat, és fonamental centrar l'atenció en el gènere i la sexualitat, com també en els processos de socialització de gènere tradicionals que han perpetuat aquesta visió exclouent. Judith Butler (1998, 2000) argumenta que el gènere, el sexe i la sexualitat no són elements aïllats, sinó que es configuren materialment a través de la divisió sexual del treball en el sistema capitalista cisheteronormatiu. A més a més, assenyalava que la política heterosexual està vinculada a la política econòmica en el capitalisme, perpetuant la violència i el control sobre els cossos que desafien l'heteronormativitat.

Aquesta socialització diferenciada del gènere reforça estereotips i relacions de poder desiguals i promou actituds i creences sexistes que donen lloc a la discriminació, la desigualtat i diverses formes de violència. Aquest procés queda reflectit en el model piramidal explicatiu de la violència contra les dones (Bosch-Fiol i Ferrer-Pérez, 2019), en el qual les autores situen en els dos primers nivells –d'un total de cinc– els factors relacionats amb el substrat patriarcal i els processos de socialització. Aquests dos elements, sumats a d'altres, constitueixen el substrat sobre el qual es fonamentaria i es desenvoluparia la violència contra les dones i, també, contra les persones amb identitats no normatives.

En aquest marc, el cisexisme reconeix no tan sols el sexisme, entès com la subordinació de les dones cis en relació amb els homes cis, sinó que, a més, posa en relleu el prejudici que considera les persones trans* com a menys vàlides o autèntiques que les persones cis. Es tracta, doncs, de la intersecció de dues formes de sexisme (Cabral, 2009).

Aquest model d'organització social, heteropatriarcal i cisexista (i al qual podem afegir capacitista, occidental, colonial i racial), profundament arrelat, planteja un desafiament per a les institucions i els agents socioeducatius. No obstant això, la necessitat de «desconstruir» aquest sistema rígid i reproductor de violències s'ha d'assumir com un imperatiu per promoure societats inclusives, diverses i lliures de tota forma de violència.

No és possible definir la societat com un tot hegemònic que estableixi el desenvolupament humà en funció d'una «normativitat». En referir-se a l'ésser humà (i, per extensió, a quan parlem de «la societat»), en realitat s'al·ludeix a una ficció normativa, no a la totalitat de l'espècie humana. Aquesta concepció s'acostuma a centrar en l'home hegemònic: cisgènere, heterosexual, blanc, propietari, capacitat i pertanyent al nord global, entre altres característiques (González i Ballardo, 2024).

En aquest sentit, s'identifica una clara ceguesa de gènere en els processos de socialització d'infants i adolescents, la qual es perpetua de generació en generació i afecta tant la mateixa infància i adolescència com les persones que els formen i els eduquen (família, professorat, professionals de l'educació social i la pedagogia, etc.).

Per desafiar aquesta ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa dirigida a la infància, l'adolescència i la família, i en línia amb les aportacions de Contreras i Flores (2022), esdevé cabdal analitzar com els sistemes simbòlics construïts en una societat patriarcal, androcèntrica i sexista modelen idees, actituds i pràctiques pedagògiques. Aquests sistemes influeixen tant en la socialització de gènere de qualsevol professional que educa com en la de la mateixa infància i adolescència.

Per això, és essencial formar i educar amb perspectiva de gènere no només la infància i l'adolescència, sinó també les persones que exerceixen tasques educatives tant en l'àmbit professional (Llei 17/2015, de 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes, article 28) com en l'àmbit familiar. L'escola i les

famílies, com a agents clau de socialització, tenen al davant una responsabilitat important que han d'assumir. Educar des d'una perspectiva interseccional del gènere és una qüestió d'ètica i de justícia social ineludible. Només així, en trencar amb una socialització de gènere diferenciada que perpetua desigualtats, serà possible desmantellar la violència simbòlica de gènere present tant en la pràctica professional socioeducativa com en el conjunt de la societat.

2.3. La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies

La incorporació de la perspectiva de gènere promou la igualtat en abordar de manera sistemàtica les disparitats, inicialment entre els sexes, però, d'acord amb la quarta onada dels feminismes, també les desigualtats de gènere presents en les institucions i en les polítiques. La investigadora Scott (1986), en el seu treball sobre el gènere com a categoria analítica de la història, argumenta que la integració de les perspectives de gènere en les polítiques desmunta les estructures històriques de desigualtat i opressió. Diversos estudis han demostrat que les societats amb més igualtat de gènere no només milloren el benestar social, sinó que també experimenten nivells més alts de confiança i cooperació (Inglehart i Norris, 2003). En educació, Skelton i Francis (2005) discuteixen com l'eliminació dels biaixos de gènere crea entorns d'aprenentatge més justos, amb un impacte positiu tant per a l'alumnat com per als resultats educatius més amplis. En l'àmbit de l'acció socioeducativa, promoure entorns igualitaris i lliures de discriminació per raó de gènere constitueix un principi fonamental del treball educatiu amb persones, grups i comunitats. La incorporació de la perspectiva de gènere és fonamental tant en l'educació formal com en la no formal, atès que busca integrar els principis de justícia social de gènere en tots els nivells i dimensions que conformen els processos socioeducatius, abastant tant l'àmbit polític com les pràctiques i les intervencions educatives. En conseqüència, la igualtat de gènere en l'acció socioeducativa no s'ha de concebre com un element aïllat, sinó com el resultat de la integració de les múltiples dimensions de la perspectiva de gènere. Aquestes dimensions actuen de manera conjunta per propiciar la igualtat en els entorns socioeducatius, ja que

cadascuna contribueix a generar les condicions socials, polítiques i materials necessàries per assolir aquest objectiu.

Segons Connell (2010), els entorns d'aprenentatge i d'acompanyament inclusiu es presenten com una condició intrínseca per crear espais *gender-respectful*, un concepte que, a partir d'una noció d'*inclusió de gènere* més situada en el nostre context i evolucionada políticament, es podria definir com a «espais de cures i segurs» (Agud *et al.*, 2020), amb unes dinàmiques que reconeixen una pedagogia encarnada del gènere, com també d'altres possibilitats de ser i estar a l'aula a partir de la vulnerabilitat (Pié, 2013, 2019). La revisió de la literatura científica ha evidenciat que els espais educatius sensibles al gènere són fonamentals per encarar els biaixos de gènere presents en els plans d'estudis universitaris. Aquests espais contribueixen a transformar les dinàmiques a les aules i a combatre les violències epistèmiques inherents al currículum ocult de caràcter androcèntric, racista i capitalista. D'aquesta manera, es fomenta la creació d'entorns educatius que promoguin el benestar i el compromís ètic i educatiu tant de l'estudiantat com del professorat, consolidant una educació més inclusiva i equitativa (Leach *et al.*, 2014; Martínez, 2016). Atès que la universitat constitueix el principal espai de formació de professionals de l'acció socioeducativa, incorporar la perspectiva de gènere en aquesta etapa esdevé clau per garantir la seva presència en les pràctiques professionals futures.

En el context de l'acció socioeducativa, això implica que qualsevol professional d'aquest àmbit en un futur desenvolupi competències que li permetin transferir coneixements i habilitats, així com empatitzar amb els espais comunitaris on duren a terme la seva pràctica professional. Això no tan sols prepara els i les professionals per fomentar entorns inclusius, equitatius i sensibles a les necessitats de les persones i els col·lectius amb els quals treballin (Kikinezhdí *et al.*, 2019), sinó que també promou una conscienciació crítica, especialment valuosa entre estudiants que pertanyen a grups subalternitzats. Aquests grups inclouen persones afectades per desigualtats basades en la classe social, la discapacitat, la neurodiversitat, la racialització i altres formes d'exclusió educativa. Aquest enfocament permet visibilitzar i abordar el malestar sistèmic que sovint penetra en el currículum formatiu i l'esbiaixa, i contribueix, així, a una educació més justa i transformadora (Freire, 1978; hooks, 2000, 2014). Per tant, la

competència de gènere de les i els futurs professionals que duen a terme accions socioeducatives és el coneixement que determina la seva posició ontoepistemològica, metodològica i pràctica en les activitats professionals (Kikinezhdí *et al.*, 2019).

Des de l'experiència de les dones joves estudiants, i com a futures professionals, s'ha evidenciat que una educació amb perspectiva de gènere actua com una eina clau d'empoderament i igualtat d'oportunitats. Aquest enfocament no només impacta de manera positiva en el seu desenvolupament individual, sinó que també contribueix significativament a la prosperitat social, política i econòmica dels contextos que habiten les joves. Així, l'educació amb perspectiva de gènere fa un paper fonamental en l'erradicació de les violències per raó de gènere que afecten aquestes comunitats, promovent entorns més justos i inclusivament (Mancini *et al.*, 2006). En aquest sentit, s'observa que el capital de gènere i ètnic de les joves que cursen estudis superiors, sobretot aquelles amb experiències de «racialització», faciliten diverses formes de recursos que es distribueixen cap a altres comunitats (*bridging*) i generen una retroalimentació de recursos envers les seves comunitats a través de l'agenciament que aconseguixen mitjançant l'educació amb perspectiva de gènere. Això no obstant, aquestes joves han d'afrontar les tensions derivades de les seves posicions subjectives, materials i emocionals a la frontera entre la seva comunitat i els espais socioeducatius. Aquestes dinàmiques són conseqüència de la colonialitat, que s'interseca amb identitats en conflicte, tant dins dels contextos occidentals com en oposició a aquests contextos (Anzaldúa, 2021; Walsh, 2010).

Per la seva banda, Foradada-Villar (2021) i Foradada-Villar i Sala-Roca (2025) evidencien que una mirada socioeducativa amb perspectiva de gènere de col·lectius vulnerabilitzats ofereix narratives amb agència i empoderament i, per tant, posen de manifest la ceguesa de gènere que la intervenció social ha tingut històricament d'aquests col·lectius. Aquestes autores mostren com les joves tutelades i la infància en dispositius de protecció social desenvolupen un capital de gènere propi que s'expressa en formes d'agència singulars. Aquestes joves despleguen estratègies que els permeten navegar entre el rebuig, el *hackeig* i la resistència enfront de les diverses formes de violència i vulnerabilitat de gènere a què es veuen exposades. Així mateix, López

et al. (2024) i Paul (2020) observen que, quan la joventut tutelada i extutelada LGTBIQ+ té accés a la xarxa de l'activisme polític LGTBIQ+, obté més bons resultats en els seus processos de transició a la vida adulta, benestar de gènere i salut. Tanmateix, qualsevol professional amb una mirada cisheterocentrada i sense una sensibilitat queer de les cures promou formes de violència institucional cap a joves tutelats.

En aquest marc, l'adopció de la *ferida interseccional*, proposada per María Rodó de Zárate (2021), convida a repensar les accions socioeducatives des d'una perspectiva interseccional feminista i descolonial. Aquest enfocament permet conscienciar sobre les contradiccions i els privilegis que cada professional pot reproduir de manera inadvertida en les seves intervencions, i que a vegades es materialitzen en dinàmiques de violència institucional basades en el racisme, el gènere, la classe social o altres interseccions que afecten els col·lectius vulnerabilitzats subjectes a intervenció social.

Així, l'ètica professional en l'àmbit de l'acció socioeducativa adquireix un caràcter feminista quan professionals d'aquest àmbit són capaços d'analitzar críticament, tant individualment com col·lectivament, els factors que influeixen en les seves decisions (*decision-making*). Això inclou el reconeixement de com els valors ontoepistemològics, que sustenten aquestes intervencions, poden perpetuar estereotips i jerarquies en funció de les característiques dels grups vulnerabilitzats (Corbella, 2023; Harbo i Kempt, 2020). A més, aquesta ètica implica una reflexió sobre les desigualtats interseccionals que emergeixen en el procés d'intervenció a causa de les posicions de poder que ocupen el col·lectiu professional (Middel *et al.*, 2022). Per tant, la dimensió ètica de la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa enforteix els contextos comunitaris i la seva democratització en situar la diversitat i la interdependència com a element comú compartit de totes les persones, les seves institucions polítiques i dispositius socioeducatius perquè, al seu torn, i seguint la línia argumentativa de Hannah Arendt (2003), s'està considerant la *banalització del mal* en el context del sistema que sustenta el suport i l'acompanyament de les persones en situació de vulnerabilitat, el qual ha estat històricament ignorat per l'androcentrisme, el racisme, el capacitisme i el classisme institucional, tant en l'àmbit socioeducatiu com en els dispositius de cures o punitius.

En aquesta primera secció del capítol, s'han plantejat les bases conceptuals per a una intervenció professional que integri la perspectiva de gènere, promovent una pràctica fonamentada en l'equitat, la igualtat i el respecte a la diversitat. S'ha assenyalat amb èmfasi la urgència de qüestionar i eliminar els biaixos de gènere perpetuats per un sistema cisheteronormatiu i patriarcal. Aquesta anàlisi ha evidenciat les limitacions imposades per aquesta ceguesa estructural i ha identificat reptes clau per dissenyar accions socioeducatives inclusives, amb una atenció particular a les necessitats de la infància, l'adolescència i les famílies. A la figura 1 es presenten de manera resumida alguns d'aquests desafiaments.

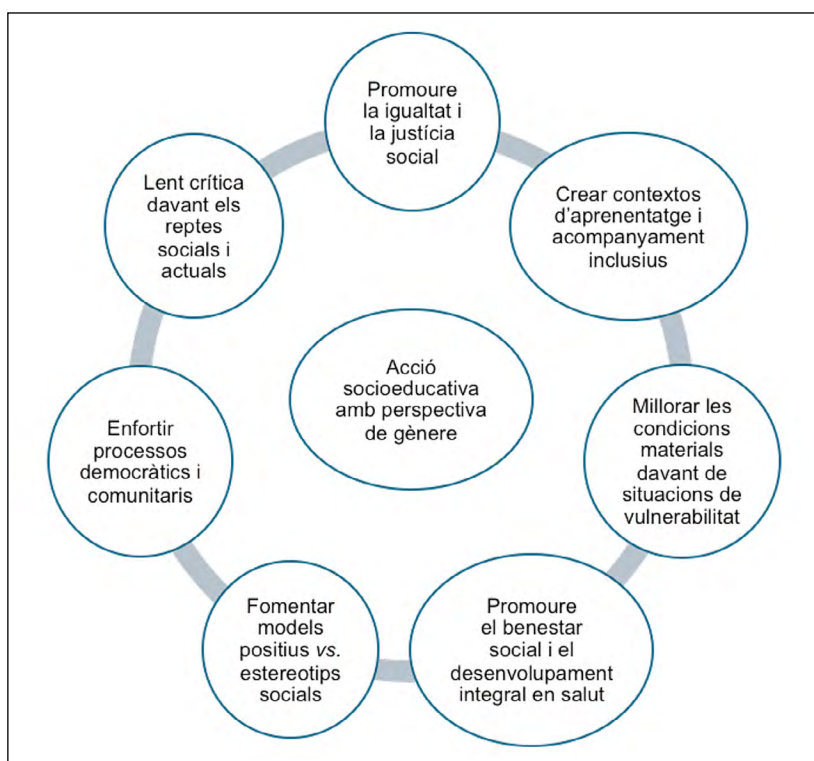


Figura 1. Desafiaments de l'acció socioeducativa amb perspectiva de gènere

En conclusió, integrar la perspectiva de gènere des d'un enfocament interseccional en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies és una qüestió d'ètica i justícia

social. Es tracta de reduir les desigualtats estructurals, qüestionar els biaixos de gènere i garantir que totes les persones tinguin les mateixes oportunitats per desenvolupar-se i participar activament en la societat. Per a això, és fonamental formar professionals que acompanyaran infants, adolescents i famílies en diversos àmbits i contextos socioeducatius, com ara l'acolliment residencial, l'educació afectivosexual, la justícia juvenil, l'acolliment familiar, les persones menors d'edat migrants no acompanyades i la participació infantil, tot això des d'una perspectiva de gènere.

A continuació, es presenta el segon bloc del capítol, en el qual es proposen dues activitats per abordar la perspectiva de gènere en la intervenció amb infància, adolescència i famílies en el context de la formació universitària. Aquestes activitats facilitaran la integració i l'abordatge dels continguts de la càpsula formativa multimèdia «Perspectiva de gènere» (Mateos i Rodríguez, 2023), de la col·lecció «Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa», publicada a UBtv.¹

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, si bé es recomana implementar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura. Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

Activitat 1: «Quan cau la bena, la mirada canvia»

Objectius

- Explorar els coneixements previs de l'alumnat sobre la perspectiva de gènere amb enfocament interseccional.
- Qüestionar la mirada androcèntrica i heteronormativa reproductora de desigualtats i d'estereotips de gènere.

1. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevenio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://hdl.handle.net/2445/198183>.

Resultats d'aprenentatge

- Interpretar què és la perspectiva de gènere i quines implicacions té per a una pràctica professional inclusiva amb infància, adolescència i famílies.
- Analitzar les actituds, els comportaments i les estructures que perpetuen les desigualtats de gènere.

Continguts

- Distinció entre la categoria «sexe» i la categoria «gènere».
- Socialització de gènere: estructures i estereotips reproductors de desigualtats.
- Identitats de gènere (cisgènere, transgènere i no-binària) i expressió de gènere.
- Perspectiva de gènere i interseccionalitat.
- Estratègies i accions amb perspectiva de gènere per a l'acció socioeducativa.

Estratègia didàctica

- Núvol de paraules.
- Discussió dirigida.
- Projectió de la càpsula formativa.
- Estudi de cas.

Materials i recursos necessaris

- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 1. Perspectiva de gènere» (Mateos i Rodríguez, 2023).²
- Fitxa 1. *El sentiment de la Valentina*.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat s'estructura en dues parts: a la primera, es crea un núvol de paraules i es fa una reflexió sobre la perspectiva de gènere;

2. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/perspectiva-de-genere> i al Dipòsit Digital de la Univesitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/194868>.

a la segona, es visiona la càpsula formativa «Capítol 1. Perspectiva de gènere», amb l'objectiu d'establir les bases sobre què és la perspectiva de gènere i les implicacions que té per a una pràctica professional inclusiva amb infància, adolescència i famílies.

b) Desenvolupament

Primera part

La persona docent inicia l'activitat proposant a l'alumnat la creació d'un núvol de paraules. Això permetrà indagar sobre els coneixements previs de l'alumnat respecte a la perspectiva de gènere.

Per crear un núvol de paraules de manera col·laborativa, es poden fer servir diverses eines, com ara Mentimeter, WordArt i Woodlap, entre d'altres. Es recomana tenir preparada prèviament la pregunta a l'eina seleccionada, de manera que, en iniciar l'activitat, es pugui compartir directament el codi QR o l'enllaç per generar el núvol de paraules a l'aula.

La pregunta plantejada al grup és la següent:

– *Per a tu, què és la perspectiva de gènere?*

En escanejar el codi QR o accedir a l'enllaç, s'han d'ingressar paraules que permetin definir la perspectiva de gènere. Se suggereix introduir cinc paraules com a mínim, i se'n poden agregar tantes com es vulgui. Es pot indicar que, si volen, poden emfatitzar algunes paraules repetint-les.

Mentre s'introdueixen les paraules a l'eina, es projecta a la pantalla el núvol de paraules generada en temps real. D'aquesta manera, el grup pot observar com es crea el núvol de manera col·laborativa i, si ho considera pertinent, afegir noves paraules o repetir-ne algunes per destacar-les.

A partir del núvol de paraules, es reflexiona sobre les idees i els conceptes associats a la perspectiva de gènere. Per motivar la reflexió i la discussió sobre els conceptes que apareixen, es poden plantejar a l'alumnat algunes de les preguntes següents, o bé adaptar-les segons el que sorgeixi al núvol de paraules:

- Quines paraules es repeteixen amb més freqüència? O quina és la paraula que apareix més gran (i, per tant, amb més freqüència) al núvol de paraules?
- Hi ha alguna paraula que s'associï amb estereotips de gènere? Per què?
- Quina diferència hi ha entre la categoria «sexe» i la categoria «gènere»?
- Apareixen paraules com ara igualtat, justícia i equitat? Què representen aquestes paraules en el context de la perspectiva de gènere?
- Hi ha alguna paraula que sorprengui per la seva absència al núvol? Què podria indicar això sobre la nostra concepció col·lectiva del tema?
- Hi ha alguna paraula al núvol que reflecteixi un desafiament actual en la nostra societat en relació amb la igualtat de gènere?
- Com influeix la nostra socialització en les paraules que apareixen al núvol?
- Aquestes paraules tenen un significat diferent segons el context socio-cultural i el moment històric?

Es poden complementar i aclarir els conceptes amb algunes de les definicions que presenta aquest capítol, a la secció «La perspectiva de gènere».

Segona part

Després de la reflexió i el debat, es projecta la càpsula «Capítol 1. Perspectiva de gènere» (Mateos i Rodríguez, 2023).³ Aquesta càpsula té una durada de 3 minuts i 17 segons. Està disponible en obert en versió castellana i catalana i inclou subtítols per a persones amb dificultats auditives.

Després de veure de vídeo, es pregunta al grup:

- Si poguéssiu agregar noves paraules o emfatitzar-ne algunes per definir la perspectiva de gènere, quines serien i per què?

La persona docent pot complementar o fomentar l'aparició de conceptes que l'alumnat no hagi inclòs al núvol de paraules, considerant el contingut teòric presentat a la primera secció d'aquest capítol.

3. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/preven-cio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/194868>

A la darrera part de l'activitat, es proposa dividir-se en grups de 4-5 persones. Se'ls facilita la situació hipotètica següent (es recomana lliurar a cada grup una impressió del text o bé projectar-lo a la pantalla):

Fitxa 1. *El sentiment de la Valentina*

La Valentina té quinze anys i està en una etapa d'exploració i descobriment. La seva curiositat la porta a qüestionar-se la seva identitat i està experimentant canvis en el seu cos, la seva manera de pensar, vestir i expressar-se. Aquest procés d'autodescobriment li resulta fascinant, però no se sent identificada amb les etiquetes tradicionals d'«home» o «dona». La Valentina se sent més còmoda identificant-se com a no-binària i prefereix no encasellar-se en cap de les categories de gènere tradicionals. No obstant això, a casa seva, la seva família no entén la seva necessitat de qüestionar aquestes etiquetes. Constantment li diuen que està a l'edat de la poca-solta i que aquestes idees són només modes passatgeres de les persones joves d'avui, i les consideren banals i radicals, fruit de l'etapa vital que està vivint. La Valentina se sent incompresa i desitjaria que la seva família pogués veure la importància del seu procés d'autodescobriment i respectar la seva identitat no-binària.

En petit grup se'ls indica que reflexionin sobre les qüestions següents:

- *Quins biaixos presenta la família de la Valentina pel que fa a la comprensió de la seva vivència de gènere?*
- *Per què creus que la família de la Valentina considera la seva identitat no-binària com una «moda passatgera»?*
- *Com creus que se sent la Valentina en no ser compresa per la seva família? Quin impacte pot tenir en la Valentina que la seva família no respecti la seva identitat de gènere?*
- *Què podries suggerir a la família de la Valentina perquè pugui entendre i secundar millor el seu procés d'autodescobriment? Pensa quines estratègies o intervencions implementaries amb la família de la Valentina perquè superi els estereotips de gènere i reconegui l'experiència de la seva filla.*

A tall d'exemple, es faciliten alguns suggeriments perquè el personal docent pugui guiar l'alumnat a pensar algunes implicacions per a la pràctica en relació amb quines estratègies i intervencions podrien dur a terme amb la família de la Valentina:

- Dissenyar dinàmiques que ajudin la família a reflexionar sobre les raons darrere de la seva rigidesa respecte als rols de gènere.
- Proporcionar recursos en els quals puguin escoltar testimonis d'altres famílies que hagin travessat situacions semblants i com han superat aquesta visió binària del gènere.
- Fomentar la comunicació oberta i empàtica entre la Valentina i la seva família.
- Fer servir activitats creatives que promoguin l'empatia i la comprensió de la diversitat de gènere.
- Plantejar possibles derivacions a equips professionals que puguin acompanyar la Valentina i la seva família a gestionar com se senten i mediar en la situació familiar.

El personal docent pot donar suport als grups quan calgui, oferint orientacions específiques. És fonamental considerar el marc teòric presentat a la primera secció d'aquest capítol per promoure la reflexió i l'anàlisi crítica del cas.

Després de reflexionar i discutir en petit grup, un representant de cada grup comparteix amb la resta del grup les estratègies o les intervencions que proposen.

c) Consideracions ètiques

Per assegurar un entorn d'aprenentatge inclusiu, respectuós i segur durant la sessió de reflexió sobre la perspectiva de gènere i la seva aplicació en la pràctica professional, és fonamental seguir certes orientacions ètiques, que es detallen a continuació.

És important *promoure la reflexió crítica*, fomentant l'anàlisi contínua sobre com la intervenció socioeducativa pot reforçar o qüestionar les desigualtats de gènere i de quina manera aquestes desigualtats s'intersequen amb altres eixos de desigualtat, utilitzant pedagogies feministes. Així mateix, és cabdal *identificar i transformar els estereotips de gènere*, reconeixent i treballant activament per modificar els valors, les normes i els prejudicis implícits en la pràctica socioeducativa.

En el desenvolupament de l'activitat, cal evitar la *revictimització*, assegurant espais de contenció emocional i un tracte empàtic quan algú comparteixi o manifesti una situació de discriminació. Amb aquesta finalitat, és fonamental conèixer els protocols i els recursos de la universitat i donar el suport adequat quan

l'alumnat el demani. A més, cal *amplificar totes les veus*, garantint que siguin escoltades i valorades, de manera que es promogui la inclusió i el respecte per les diferents identitats i experiències. Igualment, *dissenyar experiències educatives rellevants* permetrà vincular el coneixement amb les realitats de l'estudiantat i afavorirà una reflexió situada sobre gènere i desigualtat.

Per reforçar un clima de respecte, és imprescindible *garantir la inclusió i establir normes clares* contra actituds, comentaris o comportaments sexistes, LGTBIQ+fòbics o discriminatoris de qualsevol mena. Aquestes normes han de quedar explicitades al pla docent o, si més no, en el desenvolupament de les sessions. En aquest sentit, *fomentar el diàleg* i la comprensió esdevé clau, evitant judicis morals, promovent diverses perspectives i utilitzant un llenguatge no sexista, inclusiu i respectuós amb qualsevol diversitat present a l'aula. També és essencial *respectar la intimitat i la confidencialitat*, assegurant el dret de cada persona a decidir quan i amb qui compartir determinada informació de caràcter privat.

Finalment, la *intervenció davant d'actituds discriminatòries* ha de ser immediata i assertiva, promovent una reflexió pedagògica crítica sobre aquests comportaments i assenyalant-ne les conseqüències. Quan aquests comentaris o actituds sobrepassin l'acció pedagògica del professorat i constitueixin un fet sancionable, cal activar el protocol de la universitat. És responsabilitat del personal docent vetllar perquè aquestes situacions no es produeixin i, si es donen, erradicar-les amb diligència i fermesa.

d) Conclusions

La persona docent conclou l'activitat subratllant la importància que els equips professionals que atenen la infància, l'adolescència i les seves famílies dissenyin accions socioeducatives que qüestionin i desafiiïn la ceguesa de gènere. Això s'aconsegueix en revisar els estereotips de gènere, els quals han estat històricament legitimats per una visió androcèntrica, sexista i heteronormativa. A més, és fonamental que, en el context d'aquesta intervenció, es reconegui la diversitat de les famílies i s'ofereixi acompanyament perquè puguin proporcionar una educació inclusiva, lliure d'estereotips i respectuosa amb totes les diversitats. Tot això s'ha d'articular des d'una mirada interseccional, en què el gènere s'encreua amb altres eixos de desigualtat.

e) Avaluació

Per avaluar els resultats d'aprenentatge des d'una perspectiva de gènere, se sol·licita a l'alumnat que, en acabar l'activitat (o en una data posterior que determini l'equip docent), lliuri una breu narrativa autoavaluativa. En aquesta narrativa, l'alumnat ha de relacionar els aprenentatges obtinguts del cas amb la teoria feminista, incloent-hi referències als textos complementaris facilitats per a aquesta activitat, així com a la càpsula formativa visionada i la fitxa didàctica⁴ corresponent. El personal docent també disposa d'un ampli repertori de referències bibliogràfiques del marc teòric d'aquest capítol, que pot seleccionar i proporcionar a l'alumnat per fer aquesta avaluació.

La narrativa autoavaluativa, d'aproximadament una pàgina, es valora a partir dels indicadors següents:

- *Capacitat d'autocrítica*: avaluar la contribució individual al grup i com aquesta contribució es tradueix en aprenentatges després del treball en equip.
- *Diàleg entre teoria i pràctica*: relacionar els continguts teòrics amb el cas, esmentant teories i referents treballats a l'aula o d'interès personal.
- *Reflexió sobre competències de gènere*: analitzar les competències de gènere adquirides i la seva aplicació futura com a professional en l'àmbit socioeducatiu.
- *Identificació de desacords*: expressar desacords amb alguns aspectes o estratègies que ha plantejat el grup.
- *Propostes de millora*: suggerir millores en les estratègies d'intervenció des d'una perspectiva de gènere i interseccional.

Activitat 2: «Entre llums i ombres: un diari de gènere»

Objectius

- Reflexionar sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en les accions socioeducatives amb infància, adolescència i famílies.
- Autoavaluar la preparació i la comprensió d'aquesta perspectiva de gènere en la seva formació com a professionals en un futur.

4. Material (vídeo i fitxa) disponible a: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/194868>

Resultats d'aprenentatge

- Interpretar des d'una mirada de gènere els continguts, les experiències i les reflexions que s'hagin generat durant el desenvolupament de l'assignatura sobre l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies.
- Valorar les capacitats i les àrees de millora pròpies per integrar la perspectiva de gènere en la futura pràctica professional.

Continguts

- Distinció entre la categoria «sexe» i la categoria «gènere».
- Socialització de gènere: estructures i estereotips reproductors de desigualtats.
- Identitats de gènere (cisgènere, transgènere i no-binària) i expressió de gènere.
- Perspectiva de gènere i interseccionalitat.
- Estratègies i accions amb perspectiva de gènere per a la intervenció socioeducativa.

Estratègia didàctica

- Diari reflexiu.

Materials i recursos necessaris

- Fitxa 2. *Entre llums i ombres: guia per a un diari de gènere.*

Durada estimada

Durant el desenvolupament de l'assignatura. Treball autònom.

Desenvolupament de l'activitat

Observació per al personal docent: aquesta activitat, a diferència de les altres activitats que es desenvolupen en aquesta guia, té un caràcter transversal dins de l'assignatura en la qual s'implementi. Atès que aquest capítol proporciona un marc general sobre la perspectiva de gènere en la intervenció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies, el diari reflexiu permet a l'alumnat integrar aquest enfocament de manera contínua al llarg del curs i aprofundir-hi, per promoure, així, la competència de gènere de l'alumnat en el camp de la intervenció. No es tracta d'una activitat puntual, sinó d'una estratègia adaptable a qualsevol

assignatura que abordi aquests col·lectius i vulgui incorporar la perspectiva de gènere en el seu desenvolupament.

a) Introducció

L'activitat del diari reflexiu s'introdueix en el marc de l'assignatura com una eina d'aprenentatge que acompanya l'alumnat al llarg del curs.⁵ El seu propòsit és fomentar la reflexió sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en la intervenció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies.

Mitjançant la reflexió contínua, aquesta activitat permet analitzar críticament la integració d'aquest enfocament en la pràctica socioeducativa i prendre consciència de les capacitats i les àrees de millora necessàries per a futures intervencions, promovent una formació en l'alumnat més reflexiva i compromesa amb la igualtat de gènere.

b) Desenvolupament

La persona docent lliura a l'alumnat la fitxa 2, *Entre llums i ombres: guia per a un diari de gènere*, i proporciona les instruccions necessàries perquè, a partir d'aquesta guia, elabori de manera autònoma el seu diari reflexiu. Aquest diari ha de desenvolupar-se en paral·lel amb l'assignatura i formar part del treball autònom previst en el curs.

El diari, en aquest context, és un document en el qual l'alumnat ha de seleccionar alguns dels temes abordats a l'assignatura i reflexionar sobre com dissenyar accions socioeducatives en aquest àmbit, context i col·lectiu, incorporant la perspectiva de gènere.

Es pot optar per tres maneres d'estructurar el diari reflexiu:

1. *Incloure tot el contingut de l'assignatura*: l'alumnat reflexiona sobre tots els temes abordats en el pla docent al llarg del curs.
2. *Definir temes específics o experiències concretes*: se seleccionen i especifiquen quins temes o experiències d'aula s'han de tractar al diari, assegurant-se que les reflexions se centrin en aspectes clau de l'assignatura. Si es pretén reflexionar sobre situacions d'aprenentatge que ha experimentat directament

5. Es recomana que aquesta activitat pugui formar part de les evidències avaluatives del pla docent de l'assignatura.

l'alumnat, és interessant poder consensuar prèviament les situacions i els temes de reflexió, per la rellevància dels aprenentatges significatius que ofereix l'experiència.

3. *Permetre l'elecció de temes per part de l'alumnat*: l'equip docent proporciona orientacions generals i cada estudiant tria, dins del conjunt de temes de l'assignatura, aquells sobre els quals vol reflexionar. En aquest cas, es recomana que s'indiquin quants temes s'han d'abordar per garantir un enfocament estructurat i coherent.

Des d'aquest enfocament, i amb independència de l'estructura triada, el diari no implica necessàriament una escriptura «diària», tal com assenyala Zabalza (2011). El seu propòsit no és la mera repetició o el resum del contingut treballat a l'aula, sinó servir d'eina de reflexió que permeti a l'alumnat analitzar de manera crítica i profunda els temes abordats a l'assignatura, aplicar-los a la intervenció socioeducativa i conèixer les estratègies per integrar-los des de la perspectiva de gènere en la seva futura pràctica professional.

Per això, a la guia per a l'elaboració del diari de gènere (fitxa 2, *Entre llums i ombres: guia per a un diari de gènere*) es proposa una estructura i una sèrie de preguntes generals que faciliten la reflexió i el qüestionament de la ceguesa de gènere en qualsevol tema o àmbit relacionat amb la intervenció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies. Alhora, es convida l'alumnat a autoavaluar la seva preparació i comprensió per abordar aquests temes des de la perspectiva de gènere en el marc de la seva futura pràctica professional. El desafiament a la ceguesa de gènere s'inicia en el moment en què l'alumnat comença aquest procés de reflexió, qüestionament i valoració, reconeixent les desigualtats i buscant transformar els seus enfocaments i pràctiques.

Fitxa 2. *Entre llums i ombres: guia per a un diari de gènere*

Objectius del diari reflexiu

- Reflexionar sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en les accions socioeducatives amb infància, adolescència i famílies.
- Autoavaluar la preparació i la comprensió d'aquesta perspectiva de gènere en la seva formació com a futures professionals.

Aspectes formals

- Extensió: entre 5.000 i 6.000 paraules, com a màxim.
- Cites i referències bibliogràfiques amb estil APA (versió amb nom de pila).
- Escriptura en primera persona.
- To formal i accessible.
- Llenguatge inclusiu.

Format del diari

El format del diari reflexiu és digital, lliure i multimodal. Això vol dir que, a més de la narrativa escrita, pots enriquir el teu text amb altres suports multimèdia, com ara imatges, àudios i vídeos. Per exemple, pots incloure una foto que il·lustri un punt important o un enllaç a un pòdcast breu que hagi gravat com a síntesi d'una reflexió.

És important que els elements multimèdia siguin concisos i rellevants. Per exemple, els àudios i els vídeos no poden sobrepassar els 3 minuts de durada. A més, assegura't que el diari mantingui un equilibri adequat entre la narrativa escrita i els elements multimèdia, evitant que aquests darrers dominin el contingut.

Estructura

- Introducció: presenta breument el tema sobre el qual reflexionaràs.
- Desenvolupament: descriu el tema des d'un enfocament de gènere. Pots utilitzar cites bibliogràfiques quan ho consideris oportú. En aquesta descripció també pots incloure elements associats als teus pensaments i sentiments.
- Anàlisi: reflexiona sobre el tema des de la perspectiva de gènere i, alhora, dialoga amb la literatura científica/acadèmica dels estudis de gènere en educació. Per fer-ho, et suggerim algunes preguntes que et poden orientar en aquest procés: com s'aborden les diferències de gènere en el tema tractat? Quins estereotips de gènere són presents i com poden ser desafians? Com afecten les interseccions de gènere amb altres eixos d'opressió (ètnia, cultura, classe social, etc.) a les experiències descrites? Quins canvis podries proposar per fer les intervencions més inclusives i equitatives? Com pots aplicar el que has après sobre la perspectiva de gènere en la teva futura pràctica professional? Quins són els teus punts forts i els teus punts febles? Quins reptes et plantejes?
- Conclusió: resumeix les teves reflexions i planteja preguntes o temes per a futures entrades al diari o per continuar indagant en el teu aprenentatge dins i fora de l'aula. Així mateix, indica en quina mesura consideres que has adquirit una millor competència de gènere com a futur o futura professional en l'àmbit de la intervenció socioeducativa.

Orientacions per fer una bona «entrada» o aportació al teu diari

Pots desenvolupar la teva narrativa en diferents nivells:

- *Nivell descriptiu*: en aquest nivell, has de narrar el tema abordat i descriure com es relaciona i s'interseca amb la variable de gènere, exposant de manera clara i objectiva els punts clau.
- *Nivell relacional*: aquí, a més de descriure el tema, has de connectar el que has après amb les teves pròpies experiències i coneixements previs. És important que expliquis el «per què» del que argumentes i des d'«on» ho argumentes, reflexionant sobre com el teu «jo personal» s'interrelaciona amb el teu «jo professional».
- *Nivell reflexiu*: en aquest nivell, a més de la descripció i la connexió amb altres experiències, s'espera que facis una reflexió més profunda. Això inclou una anàlisi dels teus punts forts i punts febles com a futur o futura professional per abordar una intervenció socioeducativa amb perspectiva de gènere, la identificació de reptes futurs i la discussió de propostes, basant-te en les recomanacions de la literatura científica sobre el tema.

Cada nivell et permetrà desenvolupar una reflexió més rica i completa sobre els continguts i t'ajudarà a integrar la perspectiva de gènere de manera crítica i fonamentada en la teva futura pràctica professional.

c) Consideracions ètiques

Per assegurar un entorn d'aprenentatge inclusiu, respectuós i segur durant l'elaboració del diari reflexiu, és fonamental seguir certes orientacions ètiques que guiaran tant alumnes com docents en aquest procés. A continuació, es presenten les consideracions clau:

- És imprescindible respectar la *confidencialitat* i la *privacitat* de les experiències i les reflexions compartides al diari. Cal garantir que tota la informació personal i sensible s'utilitzi amb la màxima discreció i no es divulgui sense el consentiment de l'alumnat.
- A més, cal abordar sempre els temes amb *respecte i sensibilitat*, reconeixent la diversitat d'experiències i perspectives de l'alumnat. És fonamental evitar comentaris o judicis que puguin resultar ofensius o discriminatoris, per crear, d'aquesta manera, un ambient segur per a la reflexió.
- El diari reflexiu ha de ser entès com un *espai segur* per al treball individual, on l'alumnat pugui expressar els seus pensaments, emocions i diàlegs amb la teoria sabent que serà tractat amb respecte i confidencialitat. La persona docent té la

responsabilitat de fomentar aquest entorn segur, parant esment a qualsevol senyal d'incomoditat i oferint suport quan calgui.

- Quant a l'ús *responsable dels materials multimèdia*, s'ha d'assegurar que els elements multimèdia com ara imatges, àudios i vídeos siguin pertinents i respectuosos. Es recomana evitar l'ús excessiu d'aquests recursos, que podria desviar l'atenció de la narrativa escrita. Així mateix, és important reconèixer l'autoria de qualsevol contingut multimèdia vinculat al diari.
- És igualment important promoure una *reflexió crítica i constructiva* sobre els temes tractats. S'ha d'encoratjar l'alumnat a qüestionar i analitzar les seves pròpies percepcions i les dels altres, per afavorir, així, un aprenentatge profund i significatiu.
- Si durant l'elaboració del diari sorgeixen situacions inapropiades o discriminatòries, s'ha d'*intervenir de manera immediata i adequada*, i actuar amb la diligència necessària per garantir que l'entorn es mantingui respectuós.
- Un altre aspecte fonamental és la *protecció de dades delicades*. Els diaris poden incloure informació personal i, en alguns casos, dades delicades, com ara referències a l'orientació sexual, l'origen ètnic o racial, la identitat de gènere, la salut, les creences o les experiències de vida. Cal tenir present la normativa de protecció de dades i tractar aquestes dades amb màxima confidencialitat i respecte. En tot moment, la revisió del diari s'ha de centrar en el procés reflexiu de l'alumnat i no en el contingut relacionat amb aquestes dades delicades.
- Finalment, en l'*avaluació dels diaris reflexius*, s'ha d'actuar amb imparcialitat i respecte, reconeixent l'esforç i l'honestedat de l'alumnat en les seves reflexions personals. L'avaluació s'ha de basar en el procés de reflexió i no en les dades personals compartides.

d) Conclusions

El diari reflexiu permet revisar aspectes de l'esfera personal que, sovint, romanen a l'ombra, invisibles, però que incideixen inevitablement en la pràctica professional (Zabalza, 2011). Aquests elements, que a la formació acadèmica no sempre s'aborden, poden influir en les intervencions i els enfocaments futurs. D'aquesta manera, si busquem formar professionals amb

capacitat d'intervenir des de la perspectiva de gènere, no podem ignorar aquestes ombres; hem de reconèixer-les, reflexionar-hi i potenciar les llums, integrant aquesta comprensió en la nostra pràctica.

e) Avaluació

L'avaluació del diari reflexiu es fa a partir de tres nivells de narrativa que es poden donar. Tenir de referència aquests tres nivells permet valorar la profunditat i la qualitat de la reflexió de l'alumnat. A continuació, es presenten els criteris per a cada nivell:

Nivell descriptiu (0-10)

S'avalua la claredat i la precisió en la descripció del tema abordat, així com la capacitat per identificar i explicar com es relaciona amb l'eix «gènere». Es valora positivament l'exposició objectiva i coherent dels punts clau, mostrant una comprensió profunda del tema tractat.

Criteris que es valoren:

- Claredat i precisió en la descripció.
- Identificació i explicació de la relació del tema amb l'eix «gènere».
- Coherència i rigor en l'exposició dels punts clau.

Nivell relacional (0-10)

Es valora la capacitat per connectar el contingut après amb experiències i coneixements previs, explicant el «per què» dels arguments i des d'«on» s'argumenta. També s'avalua la reflexió sobre la interrelació entre el «jo personal» i el «jo professional», analitzant de manera crítica com les vivències personals impacten en la futura pràctica professional.

Criteris que es valoren:

- Connexió amb experiències i coneixements previs.
- Explicació del «per què» i «des d'on» del que s'argumenta.
- Reflexió crítica sobre la interrelació entre el «jo personal» i el «jo professional».

Nivell reflexiu (0-10)

En aquest nivell, s'avalua la capacitat per fer una anàlisi profunda dels punts forts i els punts febles en relació amb la preparació

per dur a terme una intervenció socioeducativa amb perspectiva de gènere. A més, es valora la identificació de reptes futurs i la discussió de propostes basades en la literatura científica/acadèmica, demostrant una reflexió complexa sobre l'enfocament de gènere en la pràctica professional.

criteris que es valoren:

- Anàlisi de punts forts i punts febles personals en relació amb la intervenció amb perspectiva de gènere.
- Identificació de reptes futurs i propostes basades en la literatura científica/acadèmica.
- Profunditat i coherència en la reflexió crítica.

Escala de valoració

- 0-3: nivell molt bàsic o insuficient.
- 4-6: nivell mitjà, amb àrees de millora.
- 7-8: nivell bo, amb reflexions clares i ben argumentades.
- 9-10: nivell excel·lent, reflexió profunda, amb connexions clares i ben fonamentades, tant personals com professionals.

4. Conclusió

Aquest capítol convida a prendre consciència i assumir el repte de desafiar la ceguesa de gènere que encara travessa moltes accions socioeducatives. Incorporar una perspectiva de gènere i interseccional no s'ha d'entendre com un afegit, sinó com una responsabilitat fonamental per avançar cap a pràctiques més justes, equitatives i respectuoses amb la diversitat.

Reconèixer i posar en qüestió els biaixos androcèntrics, sexistes, heteronormatius i colonials en l'exercici professional esdevé imprescindible per construir respostes socioeducatives més conscients i transformadores, alineades amb els drets de la infància, l'adolescència i les seves famílies. Formar-se en aquesta mirada crítica és, en definitiva, un compromís ètic i de justícia social amb una acció socioeducativa veritablement inclusiva.

5. Referències bibliogràfiques

- 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 i 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*. Capitán Swing Libros.
- Arendt, Hannah (2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. [Traducció de Carlos Ribalta]. Lumen.
- Bosch-Fiol, Esperanza i 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). Cissexual. *Diario Página 12*, suplement 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. i 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. i Messerschmidt, James W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/089124320527863>
- Consell d'Europa (2024). *What is gender mainstreaming?* <https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>
- Contreras, Claudia i 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*. [tesi 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 i 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* [tesi doctoral, Universitat de Lleida]. Dipòsit Digital de la Universitat de Lleida. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673436>
- Foradada-Villar, Mireia i 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 i 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.v101i1.43649>
- Gil, Eva P. i Lloret, Imma (2007). *La violencia de género*. UOC. <http://hdl.handle.net/10609/111126>
- González, Anahí Gabriela i 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 i 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*. (pàg. 235-237). Springer. 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 i Norris, Pippa (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge University Press.
- Kikinezhdhi, Oksana; Kiz, Olha i 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, i 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://doi.org/10.5281/zenodo.8212826>
- Leach, Fiona; Dunne, Miread i 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>
- Llei 17/2015, de 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 215, pàg. 78986-79029. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2015/07/21/17>
- López, Miguel (2017). Heteronormatividad. A: Lucas Platero; María Rosón i Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 228-238). Edicions Bellaterra.
- López, Mónica; Martínez-Jothar, Gabriela; Brummelaar, Mijntje ten; Parra, Luis Armando; San Román, Beatriz i 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. A: Lucas Platero, María Rosón i Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 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. i 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
- Martínez-Guzmán, Antar (2017). Cis. A: Lucas Platero, María Rosón i Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 83-88). Edicions Bellaterra.
- Martínez, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemonica. *Foro de Educación*, 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) [tesi 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 i Rodríguez, Julio (2023). Capítol 1. Perspectiva de gènere. A: Ainoa Mateos (coord.), *Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa*. Càpsula formativa multimèdia. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198061>
- Mateos, Cristina (2017). Binarismo. A: Lucas Platero, María Rosón i Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 47-55). Edicions Bellaterra.
- Middel, Floor; López, Mónica; Fluke, John i 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. i 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'Epistemologia 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 i 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). A: Lucas Platero, María Rosón i Esther Ortega (ed.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 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. A: 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 i Francis, Becky (eds.) (2005). *Feminist Critique of Education: Fifteen Years of Gender Development*. Routledge.
- Tamarit, Amparo; Lila, Marisol i 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 i Catherine Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pàgs. 75-95). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zabalza, Miquel Àngel (2011). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Acolliment residencial amb perspectiva de gènere

JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ | NURIA FUENTES-PELÁEZ

1. Introducció

Aquest capítol de la guia pràctica ofereix una aproximació a l'acolliment residencial, una mesura de protecció dirigida a la infància i l'adolescència en situació de desemparament. La incorporació de la perspectiva de gènere en l'atenció socioeducativa en aquest àmbit ha de garantir la igualtat, la protecció dels drets de la infància i l'adolescència, i contribuir a la millora de la pràctica professional.

A la *primera secció*, es presenta el marc teòric, que desenvolupa els conceptes centrals relacionats amb l'acolliment residencial com a mesura de protecció a la infància i l'adolescència, la ceguesa de gènere en el sistema de protecció, el paper del gènere en la vivència de l'acolliment residencial, i l'acció socioeducativa amb perspectiva de gènere. Aquesta base conceptual ha de permetre a la persona lectora conèixer i comprendre els elements crítics que configuren el marc interpretatiu de la pràctica professional en l'acolliment residencial. Aquests continguts són bàsics per qüestionar-se les pràctiques socioeducatives des de la perspectiva de gènere i proposar estratègies que desafii la ceguesa de gènere en aquest àmbit d'intervenció.

A la *segona secció*, es proposen dues activitats pràctiques dissenyades per fomentar la reflexió i l'autoavaluació:

- *Activitat 1*: pretén identificar els estereotips de gènere i les seves repercussions en el benestar infantil en la vida quotidiana d'infants i adolescents, en l'acolliment residencial i en la pràctica socioeducativa. A través de la projecció d'un vídeo (càpsula formativa) i unes preguntes reflexives, es busca promoure l'anàlisi de les intervencions socioeducatives per abordar aquests estereotips i promoure la igualtat de gènere als centres residencials.
- *Activitat 2*: consisteix a dissenyar un projecte educatiu individual (PEI) amb perspectiva de gènere, aplicat a la simulació d'un cas en el context d'acolliment residencial. A través d'aquesta simulació, s'aborden els desafiaments pràctics que suposa l'elaboració dels plans educatius individualitzats considerant la perspectiva de gènere.

Aquestes activitats permeten aplicar els coneixements teòrics adquirits i conviden a reflexionar sobre el paper de la perspectiva de gènere en la pràctica socioeducativa en l'àmbit de l'acolliment residencial.

2. Marc teòric

2.1. La perspectiva de gènere en acolliment residencial: una qüestió de justícia social

L'acolliment residencial és una mesura de protecció a la infància i a l'adolescència en situació de desemparament, que implica la separació de l'infant o l'adolescent del seu nucli familiar d'origen perquè, de manera temporal, convisqui en una institució residencial o centre que doni cobertura material i educativa a les seves necessitats (Rodríguez i Mateos, 2022). Les dades estadístiques del 2025 mostren que a Catalunya hi ha 8.867 infants i adolescents en el sistema de protecció amb una mesura de protecció vigent (Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència [DGAIA], 2025). Del total, el 59,2 % (5.249) es troben en acolliment residencial, la qual cosa confirma que aquesta és la mesura més freqüent dins del sistema. Catalunya, a més, és la comunitat autònoma amb un nombre més alt de centres i places residencials de l'Estat (18,9%), seguida d'Andalusia (16,3 %) i el

País Basc (8,9 %) (Poole *et al.*, 2025). Malgrat que és una mesura molt utilitzada en el nostre context, no està exempta de controvèrsia (Cruz, 2011; Fernández del Valle, 2009; Van IJzendoorn *et al.*, 2020).

Com a mesura de protecció, l'acolliment residencial està indicat principalment quan no és possible un acolliment familiar (en família extensa o en família aliena) (article 172 del Codi Civil, introduït per la Llei 26/2015, de 28 de juliol). L'acolliment residencial ha de constituir un entorn segur, que ofereixi experiències positives i proporcionis referents educatius que fomentin la responsabilitat i afavoreixin la inclusió d'infants i adolescents en els diversos contextos socials (Alonso *et al.*, 2008; Ciurana, 2016; DGAIA, 2022; Rodríguez i Mateos, 2022).

El centre residencial representa un espai de convivència grupal i estructurat en un marc institucional, en contrast amb els nuclis familiars. En aquest sentit, aquesta mesura de protecció ha de ser especialment sensible al gènere (Rodríguez i Mateos, 2023), atès que a les institucions socials i educatives hi ha presents biaixos i estereotips de gènere (Cabellos *et al.*, 2019; Martín, 2017).

A més, diversos estudis mostren que nois i noies presenten necessitats i problemàtiques diferenciades al llarg de tot el procés d'acolliment residencial: des dels motius d'ingrés, l'estada i la sortida del recurs fins als problemes emocionals, conductuals i de salut mental. Aquestes diferències evidencien la necessitat d'intervencions adaptades des d'una perspectiva de gènere, ja que l'atenció estàndard pot no respondre adequadament a les necessitats específiques de les nenes, especialment en àmbits com la salut mental i la gestió emocional (Martín, 2015; Rodríguez, 2022).

Afegit a l'anterior, diversos estudis (López *et al.*, 2023, 2024) identifiquen situacions de discriminació a la infància i l'adolescència LGTBIQ+ en acolliment residencial, que poden experimentar assetjament i falta de suport relacionats amb la seva identitat de gènere o orientació sexual, cosa que es tradueix en impactes negatius en la seva salut física i mental.

En aquest context residencial de protecció a la infància, qual-sevol professional és un eix fonamental (Bautista-Cerro i Melendro, 2011; Ciurana, 2016; De la Herrán *et al.*, 2008; Mateos *et al.*, 2018). Per això, cuidar la relació entre personal

socioeducatiu i infants i adolescents, així com garantir una bona formació i capacitació professional (Bautista-Cerro i Melendro, 2011; Melendro *et al.*, 2014), són aspectes fonamentals per assegurar el seu benestar i desenvolupament integral. En aquesta línia, i atès que una millor formació afavoreix una millor pràctica professional (Lázaro *et al.*, 2020; Steels i Simpson, 2017), esdevé imprescindible que els equips professionals es formin en perspectiva de gènere (Mateos *et al.*, 2021). A tot això hi cal afegir que, a més, la perspectiva de gènere en aquest àmbit està inclosa en els estàndards de qualitat des de fa ja més d'una dècada (Fernández del Valle *et al.*, 2012). Sobre aquest tema, avui dia disposem d'una concreció més detallada d'aquesta perspectiva, que inclou el respecte als drets, la prevenció de relacions abusives entre iguals o per part de referents adults, la convivència segura, l'advocacia social i l'educació afectivosexual integral. Tots aquests elements han estat recollits a l'article 30 de l'actual Llei orgànica 8/2021, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència (LOPIVI), així com a la guia per incorporar la perspectiva LGTBIQ+ en el sistema de protecció a la infància a Catalunya (DGAIA, 2022).

En resum, la incorporació de la perspectiva de gènere en l'acolliment residencial és una qüestió de justícia social, perquè, com a posicionament crític, analític i transformador, la perspectiva de gènere ha de ser capaç de visibilitzar les desigualtats des dels seus diferents eixos, garantir el respecte als drets de la infància i l'adolescència, repensar els diversos recursos residencials perquè es converteixin en veritables espais de convivència segurs i inclusius, i millorar la formació i la pràctica dels equips professionals.

2.2. Ceguesa de gènere en l'acolliment residencial

En conjunt, hi ha més nens que nenes en acolliment residencial: un 64 % són nens i un 36 % són nenes (Ministeri de Drets Socials, Consum i Agenda 2030, 2024). En l'entorn residencial, igual que en altres entorns socials i educatius, es generen les expectatives i les maneres d'entendre les qüestions vinculades al gènere (Rocha, 2017). No en va, les identitats personals es van construint en la relació amb les altres persones amb qui es conviu. Com qualsevol organització social, el gènere és un factor

que cal considerar en el funcionament d'un recurs residencial. Per exemple, encara que hi ha evidències que les coses estan canviant, les dones continuen predominant en els rols vinculats al benestar o la cura de la infància, mentre que els homes ocupen els càrrecs superiors, com el de direcció als centres residencials (O'Neill, 2008). D'altra banda, als centres residencials, infants i adolescents conviuen i duen a terme tota una sèrie d'activitats quotidianes, educatives i de lleure. Durant aquestes activitats, els biaixos i els estereotips es poden manifestar en relació amb les joguines, l'assignació de les tasques quotidianes, la manera de vestir, el tipus de relació i de comportament, així com els permisos per practicar esports o dur a terme unes activitats determinades, com també pot evidenciar-se en altres entorns socials i educatius (Álvarez-Cueva *et al.*, 2021; Colás Bravo i Villaciervos, 2007).

Aquestes experiències quotidianes en els recursos residencials no són alienes al model binari dominant que estructura la construcció d'identitats. Des d'un model binari del sexe i el gènere, la construcció de la identitat masculina i femenina té unes diferències marcades. Així, els estereotips respecte a la feminitat presenten característiques com l'expressivitat, la dependència, la sensibilitat, l'obediència, la inseguretat i la fragilitat, entre d'altres. En canvi, els estereotips respecte de la masculinitat proporcionen una imatge d'independència, racionalitat, empenedoria, seguretat, fortalesa i intel·ligència, entre d'altres (Rocha, 2017). Aquests estereotips afecten per igual infants i adolescents i influeixen en la infància i l'adolescència en situacions de vulnerabilitat, perquè poden haver estat més exposats a aquests estereotips i haver-los normalitzat (O'Neill, 2008). Un exemple d'això són els descobriments d'Ortega *et al.* (2024), que constaten que qualsevol adolescent que ha estat en acolliment residencial presenta nivells més elevats de sexisme benèvol, una forma de discriminació que, tot i que s'expressa mitjançant actituds aparentment positives (com la idea que les dones han de ser protegides pels homes), en realitat reforça estereotips tradicionals i desigualtats de gènere. A més, mostren una percepció moderada o elevada de la violència psicològica contra les dones, la qual cosa indica que, si bé identifiquen certs comportaments com a violents, encara tenen dificultats per reconèixer altres formes subtils de violència en les relacions de parella.

Així mateix, els estudis indiquen diferències de gènere. Per exemple, les noies mostren una millor adaptació tant a la institució residencial com a l'escola. D'altra banda, els nois obtenen més bons resultats en el procés de transició a la vida adulta en comparació de les noies (Martín, 2017). Des del punt de vista relacional, les noies manifesten que reben més afecte que els nois, tant dels seus iguals com dels referents adults (Martín, 2011), i els nois són més retrets i tenen menys habilitats adaptatives (Delgado, 2012). No obstant això, els nois tenen una sensació més elevada de confiança amb els iguals en l'àmbit escolar (Martín, 2011) i obtenen més satisfacció en les seves relacions interpersonals (Delgado, 2012). Noies i nois reben suports diferents del personal educatiu, de les i els companys al centre residencial i dels iguals a la comunitat (González-Navasa i Martín-Cabrera, 2020; Sonderman *et al.*, 2021).

A més, a l'hora d'expressar emocions i comportaments, en l'acolliment residencial també hi ha diferències entre nois i noies. Així, els nois adolescents expressen més agressivitat amb conductes externalitzants, nivells més alts d'hiperactivitat i dèficit d'atenció, menys tendència a l'aïllament i una autoestima més baixa. En canvi, les noies adolescents mostren més agressivitat relacional, més problemes conductuals i d'execució, problemes de depressió i control de la ira i tendència a l'aïllament (Fernández-Daza i Fernández-Parra, 2017; Martínez *et al.*, 2017; Vaíllo *et al.*, 2021; Van Vit *et al.*, 2013).

Finalment, la infància i l'adolescència LGTBIQ+ tenen una vivència de l'acolliment residencial travessada per una realitat que sovint no s'ajusta a les normes binàries de gènere, com la divisió entre el masculí i el femení. És a dir, l'acolliment residencial acostuma a estar organitzat i gestionat sobre idees binàries de gènere (com ara habitacions separades per sexes, normes diferenciades per gèneres, expectatives sobre comportaments o expressions...). Això pot fer que infants i adolescents LGTBIQ+ experimentin aquests espais com a excloents o poc segurs, perquè no se senten reconeguts en aquestes categories binàries. Per tant, cal revisar les pràctiques institucionals des d'una perspectiva inclusiva. Malgrat que no hi ha dades unificades a escala mundial, s'estima que la infància i l'adolescència LGTBIQ+ estan sobrerrepresentades en el sistema de protecció (López *et al.*, 2022), a causa del rebuig i la victimització que encara experimenten i que

fa que aquesta infància i adolescència es trobi en una situació de més vulnerabilitat (McCormick *et al.*, 2017). Els estudis assenyalen, a més, que solen canviar més de recurs residencial, estan més exposades a situacions de discriminació i violència dins del mateix sistema de protecció i acostumen a fer la transició a la vida adulta amb una preparació insuficient en comparació dels nois i noies cisheterosexuals (López *et al.*, 2024). Atès que la infància i l'adolescència LGTBIQ+ tenen unes necessitats especials, pel fet d'estar fora del sistema cisheteronormatiu, el vincle amb els equips professionals socioeducatius pot constituir un espai de seguretat que els permeti tenir experiències de suport, comprensió i acceptació (Georgieva *et al.*, 2024; López *et al.*, 2023; 2024; Schaub *et al.*, 2024). Així mateix, els estudis assenyalen, d'una banda, la importància d'una pràctica reflexiva que permeti assegurar la millor intervenció socioeducativa que se'ls pugui oferir, inclusiva, antidiscriminativa i antiopressiva (Sutherland, 2009). I, de l'altra, remarquen la importància de la formació específica del personal socioeducatiu per a la millora de la qualitat de l'acompanyament a aquests infants i adolescents LGTBIQ+ (Lindroth *et al.*, 2025).

Aquesta manca de consciència crítica sobre les dinàmiques de gènere que es donen en els entorns residencials de protecció a la infància es pot interpretar com una forma de ceguesa de gènere, que limita la seva capacitat per detectar i qüestionar les desigualtats i les violències normalitzades.

2.3. Acció socioeducativa amb perspectiva de gènere en l'acolliment residencial

El recurs residencial és un espai de convivència i de socialització, de tal manera que integrar la perspectiva de gènere ha de permetre abordar aquestes manifestacions diferenciades de gènere. A més a més, la perspectiva de gènere implica també prevenir la victimització d'infants i adolescents que han crescut en entorns familiars disfuncionals i que, posteriorment, han estat en acolliment residencial, com assenyalen Ortega *et al.* (2024).

A partir de les aportacions de Fernández (2023), García (2009), Green (2005), Lancôt (2018), Martín *et al.* (2025) i Rocha (2017), podem pensar que una visió crítica del gènere en el context de

l'acolliment residencial pot oferir diversos beneficis, entre els quals destacarien:

- Afavorir que tota la infància i adolescència acollida en centres residencials pugui expressar amb llibertat les seves emocions més enllà dels rols tradicionals.
- Fer una assignació de les tasques quotidianes més justa, evitant que les responsabilitats tradicionalment feminitzades recaiguin només en les nenes.
- Promoure la participació equitativa de tota la infància i adolescència acollida als espais grupals (com les assemblees i altres espais de participació grupal).
- Visibilitzar referents femenins en activitats i professions tradicionalment masculinitzades.
- Emprar el llenguatge inclusiu en els espais de comunicació visibles.
- Identificar les actituds sexistes subtils i hostils en la infància i l'adolescència.
- Crear espais segurs perquè tota la infància i adolescència pugui abordar amb l'equip educatiu les seves necessitats i problemàtiques específiques en relació amb les situacions de vulnerabilitat i els riscos que les han portat a una situació de desemparament.
- Proporcionar formació en educació afectivosexual integral, atenant tant les necessitats específiques de l'adolescència com les demandes formatives del col·lectiu professional entorn de qüestions relacionades amb el gènere, el sexe (sovint confoses) o sobre la diversitat sexual, entre d'altres.

Finalment, cal destacar la necessitat i la importància d'aquesta mirada de gènere en relació amb la infància i l'adolescència LGTBIQ+ en el sistema de protecció, atès que la situació de vulnerabilitat que ha motivat el desemparament pot veure's acrescuda, entre d'altres, per estar fora de la norma cisheteronormativa, d'una banda, i per la manca de formació específica dels equips professionals, de l'altra. Com assenyalen López *et al.* (2023), un 15 % d'adolescents en acolliment residencial s'identifiquen com a part del col·lectiu LGTBIQ+ (el 12 % de la població espanyola adulta s'identifica com a persona LGTBIQ+ [Ipsos, 2023]). És a dir, hi ha una sobrerrepresentació de la infància i

l'adolescència LGTBIQ+ en el sistema de protecció, si bé els estudis també n'assenyalen la invisibilitat, tenint en compte diversos factors institucionals (López *et al.*, 2022). Per aquest motiu, la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència de Catalunya (DGAIA, 2022), Kutassy *et al.* (2023) i López *et al.* (2022, 2023, 2024) proposen una sèrie de recomanacions:

- Conèixer la legislació autonòmica i estatal en matèria de drets de la infància i l'adolescència LGTBIQ+.
- Col·laborar amb entitats i organitzacions LGTBIQ+ per fer derivacions, si es considera oportú (abordar l'homofòbia interioritzada, assistir a espais lúdics especialitzats en infància i adolescència LGTBIQ+, etc.).
- Utilitzar un enfocament interseccional per entendre la diversitat d'identitats orientacions, així com les vulnerabilitats que afecten aquesta infància.
- Generar espais segurs, acollidors i inclusivament per a la infància i l'adolescència LGTBIQ+, que els permetin parlar de les seves necessitats, tenint en compte la seva opinió en la creació d'aquests espais.
- Promoure la formació dels equips professionals en matèria d'educació afectivosexual integral, i la reflexió pel que fa a actituds manifestes i subtils, així com els prejudicis propis en relació amb la diversitat i les identitats no normatives.
- Revisar les estratègies de comunicació interpersonal i institucionals, per adequar el llenguatge a la realitat de la infància, utilitzant un vocabulari inclusiu i respectant les identitats i les orientacions, així com la utilització de pronoms personals.
- Evitar actituds i comportaments que puguin conduir a la re-traumatització i la revictimització, i mantenir el respecte i la confidencialitat sobre l'orientació, la identitat i les característiques sexuals de la infància, tant en l'entorn professional com en la relació amb les famílies.

A continuació, es presenta el segon bloc del capítol, en el qual es proposen diverses activitats per abordar la temàtica de l'acolliment residencial amb perspectiva de gènere. En aquest bloc, es desenvolupen activitats que facilitaran la integració i l'abordatge dels continguts de la càpsula formativa multimèdia «Acolliment residencial amb perspectiva de gènere» (Rodríguez i Mateos,

2023), de la col·lecció «Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa», publicada a UBtv.¹

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, si bé es recomana implantar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura. Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

Activitat 1: «Trencant motlles de gènere en l'acolliment residencial. Reflexions crítiques entorn dels rols de gènere»

Objectius

- Analitzar les repercussions dels estereotips de gènere en la vida quotidiana i el benestar d'infants i adolescents, com també en la pràctica del personal socioeducatiu en acolliment residencial.
- Reflexionar sobre les possibilitats d'intervenció socioeducativa per a l'abordatge dels estereotips de gènere i la promoció de la igualtat de gènere en el context de l'acolliment residencial.

Resultats d'aprenentatge

- Identificar estereotips de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial i reconèixer la seva influència en les dinàmiques quotidianes.
- Proposar accions concretes per abordar els estereotips de gènere entre professionals en acolliment residencial.

1. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevenio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/195276>

Continguts

- Estereotips de gènere i repercussions en la vida quotidiana en acolliment residencial.
- Empatia i respecte envers la diversitat sexual i de gènere.
- Actituds i creences del personal socioeducatiu respecte al gènere.
- Accions socioeducatives amb perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial.

Estratègia didàctica

- Projectió de la càpsula formativa.
- Preguntes reflexives.
- Treball en petit grup.

Materials i recursos necessaris

- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 2. Acolliment residencial amb perspectiva de gènere» (Rodríguez i Mateos, 2023).²

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.

Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat s'estructura en dos moments. En un primer moment, se situa l'alumnat en el context d'un recurs residencial de protecció a la infància i l'adolescència mitjançant la projecció de la càpsula formativa «Capítol 2. Acolliment residencial amb perspectiva de gènere» (Rodríguez i Mateos, 2023). En un segon moment, es treballen les preguntes reflexives proposades i es fa una posada en comú.

b) Desenvolupament

La persona docent introdueix l'activitat explicant que es projectarà una càpsula formativa multimèdia sobre acolliment residencial i perspectiva de gènere. La projecció es fa a l'aula amb el conjunt de

2. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/acolliment-residencial-amb-perspectiva-de-genero> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/195276>

l'alumnat. Concretament, es visiona la càpsula «Capítol 2. Acolliment residencial amb perspectiva de gènere» (Rodríguez i Mateos, 2023), que forma part de la col·lecció «Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa», disponible a UBtv.³ Aquesta càpsula té una durada de 2 minuts i 51 segons. Està en obert en versió castellana i catalana i inclou subtítols per a persones amb dificultats auditives.

Després de veure el vídeo (càpsula), es plantegen al grup una sèrie de preguntes per promoure la reflexió i el debat, amb la consigna d'analitzar de manera crítica l'impacte dels estereotips de gènere en infants i adolescents en situació d'acolliment residencial, així com explorar possibles actuacions per abordar les desigualtats detectades. Les preguntes reflexives són:

- *Reflexiona sobre algun cas real o hipotètic: com gestionar una situació en la qual un estereotip de gènere hagi limitat el desenvolupament personal o emocional d'un nen o nena?*
- *Quins comportaments específics s'acostumen a associar a infants i adolescents en la societat, i com creus que això afecta la seva experiència en un entorn residencial?*
- *De quina manera els estereotips de gènere poden influir en les expectatives i les actituds del personal socioeducatiu envers infants i adolescents?*
- *Creus que infants i adolescents s'enfronten a desafiaments diferents en l'acolliment residencial a causa del seu gènere? Si és així, quins són aquests desafiaments i com es podrien abordar?*
- *Com poden ajudar els programes d'intervenció socioeducativa i les activitats als centres residencials a reduir les desigualtats de gènere i a infants i adolescents?*

Es distribueixen les preguntes entre els diferents grups i se'ls dona temps per pensar i elaborar les respostes. Convé que cada grup redacti una síntesi breu per a cada resposta i, després, la comparteixi amb la resta de les persones participants. En cada grup cal designar algú que faci de portaveu per a la posada en comú.

3. Disponible a: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevenio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa>

Qui dinamitza ha d'identificar les idees clau i els temes presents a les respostes per facilitar la discussió general. Convé pensar exemples per complementar el debat, com ara:

- *Què podríem fer en el cas que un nen rebutgi fer una tasca perquè considera que això és cosa de noies?*

També convé estar atent a les persones que no hagin participat en el debat i oferir-los l'oportunitat d'expressar les seves opinions.

c) Consideracions ètiques

Per garantir un entorn d'aprenentatge inclusiu, respectuós i segur durant l'activitat de reflexió sobre la perspectiva de gènere i el seu impacte en la pràctica professional en acolliment residencial, és cabdal seguir unes orientacions ètiques clares, que es detallen a continuació.

És fonamental fomentar una reflexió crítica i transformadora sobre les desigualtats de gènere i les orientacions sexuals diverses. Això permetrà identificar, qüestionar i modificar els estereotips de gènere, i integrar-los activament en la futura pràctica socioeducativa en acolliment residencial.

Al llarg de l'activitat, és imprescindible crear espais segurs i inclusius que ofereixin el suport necessari a l'alumnat. En aquest sentit, el coneixement i l'accés als protocols i els recursos de la universitat es consideren elements clau. A més a més, cal garantir que totes les veus, especialment les dels grups minoritaris, siguin escoltades i valorades.

Per reforçar un clima de respecte i assegurar la inclusió, cal establir normes clares contra qualsevol actitud, comentari o comportament sexista, LGTBIQ+fòbic o discriminatori. Aquestes normes han de quedar reflectides explícitament al pla docent o, si més no, en el desenvolupament de les sessions. Fomentar el diàleg i la comprensió és essencial, evitant judicis morals, promovent la diversitat de perspectives i emprant un llenguatge inclusiu, no sexista i respectuós amb totes les diversitats presents a l'aula. També és fonamental respectar la intimitat i la confidencialitat de les persones, assegurant el seu dret a decidir quan i amb qui compartir informació privada.

Així mateix, s'ha de promoure l'autocura, tant de l'alumnat com del professorat, reconeixent que els temes relacionats amb les desigualtats de gènere poden generar reflexions i emocions intenses. Cal garantir que l'alumnat disposi d'un espai adequat per processar les seves experiències i reflexions de manera saludable.

Finalment, la intervenció davant d'actituds discriminatòries ha de ser immediata i assertiva, promovent una reflexió pedagògica crítica sobre aquests comportaments i assenyalant-ne les conseqüències. En els casos en què aquestes actituds sobrepassin la capacitat d'intervenció pedagògica del professorat i constitueixin una infracció sancionable, cal activar el protocol de la universitat. És responsabilitat del professorat vetllar per la prevenció d'aquestes situacions i, en cas que es produeixin, erradicar-les amb diligència i fermesa.

d) Conclusions

La persona docent posa de manifest la importància de reflexionar sobre la perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial. Es finalitza l'activitat compartint les idees i les conclusions clau i motivant a pensar en la manera de posar en pràctica les idees i les reflexions en la seva futura pràctica professional.

e) Avaluació

Per avaluar aquesta pràctica reflexiva, cal tenir en compte quatre indicadors, que permeten valorar la profunditat i la qualitat de la reflexió de l'alumnat. A continuació, es presenten els criteris per a cada nivell:

Identificar els estereotips de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial i reconèixer la seva influència en les dinàmiques quotidianes.

Escala de valoració:

- 0-3: no identifica els estereotips de gènere rellevants ni la seva repercussió en infants i adolescents en el context d'acolliment residencial.
- 4-6: identifica alguns estereotips de gènere, encara que en fa una anàlisi superficial o aquesta anàlisi no està contextualitzada adequadament.

- 7-8: identifica correctament els estereotips de gènere i en mostra les repercussions, tot i que hi podria aprofundir més.
- 9-10: identifica d'una manera clara i detallada els estereotips de gènere i les seves repercussions, amb exemples concrets que denoten una comprensió crítica i en profunditat.

Manifestar empatia envers infants i adolescents en situació d'acolliment residencial respecte a les repercussions dels estereotips de gènere en la seva vida quotidiana.

Escala de valoració:

- 0-3: no mostra empatia ni comprensió en relació amb les repercussions dels estereotips de gènere en la infància.
- 4-6: mostra una certa empatia, però la reflexió és superficial i no aborda la manera en què els estereotips repercuten en la vida quotidiana d'infants i adolescents.
- 7-8: mostra empatia, encara que les reflexions són generals i no se centren en les experiències quotidianes d'infants i adolescents.
- 9-10: mostra empatia profunda, connectant les repercussions dels estereotips amb experiències emocionals i quotidianes d'infants i adolescents.

Emprar un llenguatge inclusiu i respectuós en les discussions i reflexions en el treball en petit grup i en gran grup.

Escala de valoració:

- 0-3: no utilitza un llenguatge inclusiu ni respectuós en les discussions i contribueix a un ambient potencialment excloent o insensible.
- 4-6: utilitza llenguatge inclusiu de manera inconsistent i, a vegades, recorre a termes sexistes o excloents sense intenció aparent de fer-ho.
- 7-8: utilitza un llenguatge inclusiu en la majoria de les ocasions, però en alguns moments podria millorar la sensibilitat o especificitat en el seu ús del llenguatge.
- 9-10: utilitza un llenguatge inclusiu i respectuós i promou un ambient de respecte mutu, garantint un espai segur i equitatiu en tot moment.

Proposar accions concretes i creatives per abordar els estereotips de gènere entre professionals en acolliment residencial.

Escala de valoració:

- 0-3: no presenta propostes clares ni creatives per abordar les desigualtats de gènere en l'acolliment residencial.
- 4-6: presenta propostes generals que aborden les desigualtats de gènere, però els manca creativitat o concreció en la seva aplicació.
- 7-8: presenta propostes viables per reduir les desigualtats de gènere, encara que podrien ser més innovadores o detallades en la seva aplicació pràctica.
- 9-10: presenta propostes creatives, innovadores i ben fonamentades, aplicables al context de l'acolliment residencial, i aborda de manera clara les desigualtats de gènere.

Activitat 2: «El despertar dels gèneres: teixint estratègies per transformar l'acolliment residencial»

Objectius

- Dissenyar un projecte educatiu individual (PEI) amb perspectiva de gènere, tenint en compte les característiques particulars d'un cas, per garantir una convivència i vida quotidiana inclusiva i respectuosa amb la diversitat de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial.
- Identificar desafiaments associats a l'abordatge dels estereotips i les desigualtats de gènere des de l'acció socioeducativa en l'àmbit de l'acolliment residencial.

Resultats d'aprenentatge

- Integrar la perspectiva de gènere en el disseny d'un PEI a partir de la utilització dels conceptes clau i un llenguatge inclusiu.
- Proposar estratègies didàctiques amb perspectiva de gènere aplicables al context quotidià d'un recurs residencial.

Continguts

- Perspectiva de gènere.
- Acolliment residencial.

- Vida quotidiana en acolliment residencial.
- PEI.

Estratègia didàctica

- Simulació del procés de disseny d'un PEI a partir de situacions (casos).
- Mural.

Materials i recursos necessaris

- Fitxa 1. *Plantilla del projecte educatiu individual (PEI)*.
- Situacions pràctiques (casos).
- Post-its i retoladors de colors.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

En aquesta activitat, s'introdueix el PEI com una eina clau en la intervenció socioeducativa en l'àmbit residencial i es proposa a l'alumnat dissenyar un PEI amb els seus diferents àmbits (familiar, relacional, escolar, etc.) a partir de tres situacions concretes (casos). El PEI permet organitzar la intervenció socioeducativa entorn de l'infant o l'adolescent en l'àmbit residencial, i l'elabora la persona referent, amb la col·laboració de la diversitat de professionals que treballen en la institució residencial (Rodríguez, 2002; Rodríguez i Mateos, 2022a). Es tracta, doncs, d'una eina de treball professional que ha d'incorporar una mirada sensible al gènere, atès que articula els diferents aspectes i temàtiques que es poden abordar des de l'acció socioeducativa per al desenvolupament integral de la infància i l'adolescència en situació d'acolliment residencial.

b) Desenvolupament

Es reparteix entre l'alumnat la fitxa 1, «Plantilla del projecte educatiu individual (PEI)», en què es recullen els diversos àmbits d'intervenció: familiar, emocional-relacional, vida quotidiana en la institució, escolar-formatiu, social i salut.

Es presenten tres situacions (casos) a tall de simulació, sobre les necessitats de l'infant o adolescent en acolliment residencial, per discutir-les en grup petit. Exemple:

- *Situació 1:* la Clàudia és una adolescent de catorze anys que fa dos anys que està en acolliment residencial. Des de sempre ha mostrat interès per l'esport en general i pel rugbi en particular, un esport tradicionalment associat als nois, la qual cosa ha provocat certs comentaris i resistències per part d'alguns nois i noies del centre i, també, entre el personal socio-educatiu. Malgrat això, la Clàudia persisteix en el seu desig de jugar i aprendre més sobre aquest esport.
- *Situació 2:* en Miquel és un nen de catorze anys que es troba en un centre de residencial i ha expressat al seu educador social referent que és gai. Els seus companys i companyes de la institució residencial en general el respecten, malgrat que a vegades és el blanc de burles per part d'alguns nois.
- *Situació 3:* la Laura és una nena de dotze anys que, al llarg de la seva estada al centre residencial, ha demostrat un gran potencial en l'àmbit científic, destacant en matemàtiques i física. No obstant això, malgrat el seu talent, la Laura no es veu a si mateixa seguint estudis superiors en graus STEM (Ciències, Tecnologia, Enginyeria i Matemàtiques), ja que considera que aquests camps són «per a nois» i no per a nenes com ella.

Les persones participants formen grups de 4-5 estudiants i identifiquen els aspectes clau per treballar en els diferents àmbits d'intervenció plantejats a la plantilla del PEI (fitxa 1). Se'ls dona temps perquè elaborin dos objectius específics per cada àmbit i les accions que es durien a terme per resoldre les situacions, així com la temporalitat, els recursos humans i materials i els indicadors d'avaluació.

Posteriorment, es duu a terme la presentació en grup de la resolució dels diferents casos, per discutir-los en grup gran, que ha de permetre polir i complementar les diverses propostes.

Fitxa 1. Plantilla del projecte educatiu individual (PEI)

Àmbit familiar				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació
Àmbit emocional-relacional				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació
Àmbit d'aprenentatges-educació formal				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació
Àmbit de la vida quotidiana				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació
Àmbit social				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació
Àmbit de la salut				
Objectius educatius	Accions o estra-tègies didàctiques	Temporalitat	Recursos	Indicadors d'avaluació

c) Consideracions ètiques

Per garantir un entorn d'aprenentatge inclusiu, respectuós i segur durant l'activitat de disseny d'un PEI amb la perspectiva de

gènere en acolliment residencial, és essencial seguir orientacions ètiques clares, que es detallen a continuació.

És fonamental fomentar un ensenyament crític i transformador sobre les desigualtats de gènere i les orientacions sexuals diverses. Això permetrà identificar, qüestionar i modificar els estereotips de gènere, i integrar-los activament en la futura pràctica socioeducativa en acolliment residencial.

Al llarg de l'activitat, és imprescindible crear espais segurs i inclusius que ofereixin el suport necessari a l'alumnat. En aquest sentit, el coneixement i l'accés als protocols i els recursos de la universitat es considera un element clau. A més, cal garantir que totes les veus, especialment les dels grups minoritaris, siguin escoltades i valorades.

Per reforçar un clima de respecte i assegurar la inclusió, cal establir normes clares contra qualsevol actitud, comentari o comportament sexista, LGTBIQ+fòbic o discriminatori. Aquestes normes han de quedar reflectides explícitament al pla docent o, si més no, en el desenvolupament de les sessions. Fomentar el diàleg i la comprensió és essencial, evitant judicis morals, promovent la diversitat de perspectives i emprant un llenguatge inclusiu, no sexista i respectuós amb totes les diversitats presents a l'aula. També és fonamental respectar la intimitat i la confidencialitat de les persones, assegurant el seu dret a decidir quan i amb qui compartir informació privada.

Finalment, la intervenció davant d'actituds discriminatòries ha de ser immediata i assertiva, promovent una reflexió pedagògica crítica sobre aquests comportaments i assenyalant-ne les conseqüències. En els casos en què aquestes actituds sobrepassin la capacitat d'intervenció pedagògica del professorat i constitueixin una infracció sancionable, cal activar el protocol de la universitat. És responsabilitat del professorat vetllar per la prevenció d'aquestes situacions i, en cas que es produeixin, erradicar-les amb diligència i fermesa.

d) Conclusions

La persona docent posa de manifest la importància de reflexionar sobre la perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acolliment residencial. Es finalitza l'activitat amb la construcció d'un arbre, en el qual les persones participants han d'escriure: a les arrels, els aprenentatges fonamentals que consideren que han adquirit mitjançant la

càpsula i l'activitat número 2; al tronc, els compromisos o les idees clau que cal implementar en el recurs residencial, i a les branques, els desafiaments que han identificat (es poden utilitzar postits de colors per a cada grup de treball).

e) Avaluació

Per avaluar aquesta pràctica cal tenir en compte dos indicadors, que permeten valorar la profunditat i la qualitat de la simulació elaborada per l'alumnat. A continuació, es presenten els criteris per a cada nivell:

Integrar la perspectiva de gènere de manera coherent i adequada en l'elaboració del PEI i en les estratègies didàctiques proposades, utilitzant els conceptes clau i un llenguatge inclusiu.

Escala de valoració:

- 0-3: no integra adequadament la perspectiva de gènere en el PEI ni en les estratègies, utilitza un llenguatge no inclusiu o no reflecteix adequadament els conceptes clau del gènere.
- 4-6: mostra una integració superficial de la perspectiva de gènere, amb alguns aspectes incomplets o inconsistents en l'ús de conceptes i llenguatge inclusiu.
- 7-8: integra la perspectiva de gènere en la majoria del PEI i les estratègies, tot i que podria aprofundir més en alguns aspectes o millorar la consistència en el llenguatge inclusiu.
- 9-10: integra de manera clara i completa la perspectiva de gènere en tot el PEI i les estratègies didàctiques, utilitzant conceptes clau amb precisió i un llenguatge inclusiu en totes les seccions.

Proposar estratègies didàctiques, pràctiques i creatives amb perspectiva de gènere, adaptades al context d'acolliment residencial, promovent la inclusió i la igualtat de gènere.

Escala de valoració:

- 0-3: no proposa estratègies clares ni aplicables per reduir les desigualtats de gènere en el context residencial.
- 4-6: presenta estratègies generals que aborden les desigualtats de gènere, però els falta profunditat o creativitat en la seva aplicació.

- 7-8: proposa estratègies rellevants i viables, però podrien ser més detallades o innovadores en el seu enfocament.
- 9-10: proposa estratègies innovadores, detallades i completament aplicables al context residencial i aborda de manera efectiva les desigualtats de gènere.

4. Conclusió

Aquest capítol ha articulat una proposta que combina fonaments teòrics i activitats pràctiques per avançar cap a una acció socioeducativa més justa i inclusiva en l'àmbit de l'acolliment residencial. La part teòrica ha ofert eines conceptuals per comprendre com la ceguesa de gènere opera en el sistema de protecció en general i en l'acolliment residencial en concret i condiona tant les experiències d'infants i adolescents com la praxi professional. La part pràctica, per la seva banda, ha permès traduir aquests coneixements en estratègies aplicades que fomenten la reflexió crítica, el qüestionament d'estereotips i el disseny d'intervencions amb perspectiva de gènere.

Integrar aquesta mirada no és només una millora tècnica o pedagògica: és una exigència ètica i un imperatiu de justícia social. Desafiar la ceguesa de gènere implica reconèixer les múltiples formes de discriminació que travessen les trajectòries vitals de la infància i l'adolescència en contextos residencials i comprometre's activament en la construcció d'entorns que promoguin l'equitat, el reconeixement de la diversitat i la garantia de drets.

5. Referències bibliogràfiques

- Alonso, Ruth; Fernández, Martín; Irureta, María José; Martínez, Armando; Moro, Enrique; Fernández del Valle, Jorge i Rodríguez, José Ángel (2008). *Manual Cantabria. Modelo de Intervención en Acogimiento Residencial*. Gobierno de Cantabria.
- Álvarez-Cueva, Priscila; Figueras-Maz, Mónica, i 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, Maria José i Melendro, Miguel (2011). Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social. *Educación XX1*, 14(1), 179-200. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224008>
- Cabellos, Albert; Ballester, Lluís i 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 resiliència al sistema de protecció a la infància* [tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/104185>
- Colás Bravo, Pilar i 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. *Pedagogía i Treball Social*, 1(2), 66-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3876296>
- De la Herrán, Agustín; García, Celiano i 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_tematicas/07infancia_iadolescencia/dades_sistema_proteccio/2025/2025-04-informe-DGAIA.pdf
- Fernández-Daza, Martha i Fernández-Parra, Antonio (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños

- y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 11(1), 57-70. 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* [tesi 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. A: Amaia Bravo i Jorge Fernández del Valle (coords.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pàg. 11-24). Gobierno de Cantabria.
- Fernández del Valle, Jorge F.; Bravo, Amaia; Martínez, María i 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
- García, Mercedes (2009). La educación sexual en acogimiento residencial. A: Amaia Bravo i Jorge Fernández del Valle (coords.), *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial* (pàg. 203-228). Cantabria.
- Georgieva, Katrin; Nena, Beatriz; Elgie, Sarah i 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 i 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 i 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>
- Lancot, 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 i 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
- Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Lindroth, Malin; Carlström, Charlotta; Andersson, Catrine i 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. i Wieldraaijer-Vincent, Leo (2022). Creating Safe and Welcoming Residential Care Placements for LGBTQIA+ Youth. A James K. Whittaker, Lisa Holmes, Jorge C. Fernández del Valle i Sigrid James (eds.), *Revitalizing Residential Care for Children and Youth: Cross-National Trends and Challenges* (pàg. 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 i 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/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8293
- López, Mónica; Martínez-Jothar, Gabriela; ten Brummelaar, Mijntje; Parra, Luis A.; San Román, Beatriz, i 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.childyouth.2024.107498><https://doi.org/10.1016/j.childyouth.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 (2017). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Revista Currículum*, 28, 91-105. <https://www.ull.es/revistas/index.php/curriculum/article/view/19>
- Martín, Eduardo; Torbay, Ángela; Alonso-Sánchez, José-Alexis; Gutiérrez, Virginia i Santos, Iriana (2025). Segregación por sexo en la adolescencia y su relación con el sexismo ambivalente. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.592831>
- Martínez, Asunción; Ruiz-Rico, Gerardo; Zurita, Félix; Chacón, Ramón; Castro, Manuel i 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 i 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 i 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. A: Santiago Alonso, Juan Manuel Trujillo, Antonio José Moreno i Carmen Rodríguez (coords.). *Investigación educativa en contextos de pandemia* (pàg. 968-980). Dykinson.
- McCormick, Adam; Scheyd, Karey i 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><https://doi.org/10.58464/2168-670X.1355>
- Melendro, Miguel; De Juanas, Ángel i 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>
- Ministeri de Drets Socials, Consum i Agenda 2030 (2024). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia*, núm. 25, [dades del 2022]. <https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/PDF/boletin25.pdf>
- O'Neill, Teresa (2008). Gender Matters in Residential Child Care. A: Andrew Kendrick i Jan Nordoff (ed.), *Residential Child Care: Prospects and Challenges* (pàg. 93-106). Jessica Kingsley.
- Ortega, Beatriz; Nieto, Marta; Latorre, José Miguel; Barocas, Briana i Jimeno, María Verónica (2024). Victimizació en la Infància, Percepció Actual de la Violència Psicològica contra les Dones i Actituds Sexistes en Parells d'Adolescents en Acogiment Residencial: Estudi Preliminar. *Revista Espanyola de Investigació Criminològica*, 22(1), e869. <https://doi.org/10.46381/reic.v22i1.869>
- Poole, Miriam; Álvarez, María Isabel i Ruiz de Huidobro, José María (2025). *II Estudi de les centres d'acogiment residencial en l'àmbit de la protecció a la infància en Espanya*. Dykinson.
- Rocha, Tania Esmeralda (2017). La socialització de gènere en l'entorn familiar: un espai crucial per generar canvis i promoure la igualtat de gènere. A: Gabriela Delgado (coord.). *Construir camins per a la igualtat: educar sense violència* (pàg. 61-109). IISUE-UNAM.
- Rodríguez, Alba (2022). *El acogiment residencial des d'un enfocament de gènere: una revisió sistemàtica* [treball final de màster]. Universitat de la Laguna
- Rodríguez, Julio (2002). El projecte d'acció tutorial en els CRAE: fundamentació teòrica i procedimental. *Educació Social, revista de intervenció socioeducativa*, 20, 114-125. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165397/381445>
- Rodríguez, Julio i 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 i Mateos, Ainoa (2023). Capítol 2. Acolliment residencial. A: Ainoa Mateos (coord.). *Prevenió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/198062>

- Schaub, Jason; Stander, Willem J. i 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, i 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 i 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 i 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. i 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 i 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.chiabu.2013.10.015>

Educació afectivosexual integral amb perspectiva de gènere

JULIO RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ | PAULO PADILLA-PETRY

1. Introducció

Aquest capítol de la guia pràctica proporciona una aproximació a l'educació afectivosexual integral.¹ La incorporació de la perspectiva de gènere en l'educació afectivosexual és essencial per fomentar relacions igualitàries, promoure la cura del propi cos i prevenir les violències per raó de gènere o orientació sexual. A més, constitueix una línia d'acció clau en el marc dels objectius de desenvolupament sostenible (ODS) establerts per a l'any 2030.

El capítol proposa un enfocament integrador, partint de la reflexió teòrica cap a la pràctica, amb activitats que estimulen la participació activa de l'alumnat. La *primera secció* presenta els conceptes essencials des d'una mirada de gènere que permet evidenciar la ceguesa que hi ha en l'àmbit de l'educació afectivosexual. Es proposa una concepció integral i positiva, que transcendeix altres plantejaments reduccionistes, centrats en l'aspecte biològic o l'aspecte normatiu, per incorporar la diversitat sexual i

1. Al llarg del capítol utilitzarem preferentment el terme educació afectivosexual integral, excepte en aquells paràgrafs en els quals s'inclouï una nomenclatura diferent per tractar-se de cites o idees preses directament d'altres autores i autors. Considerem que el terme educació afectivosexual integral és adequat per referir-nos a un enfocament que abasta no només aspectes relacionats amb la sexualitat, sinó que també aborda les dimensions relacionals, emocionals i ètiques de la cura. Aquest enfocament inclou, de manera transversal, la identitat de gènere i el reconeixement de la diversitat sexual, tot això des d'una perspectiva de gènere i en el marc dels drets humans.

de gènere, així com les condicions per dur a terme accions socio-educatives inclusives i transformadores.

A la *segona secció* es proposen dues activitats:

- *Activitat 1*: pretén abordar el tema del cos i la seva cura, així com el valor del consentiment corporal, treballant a partir de la projecció d'una càpsula formativa i un conte breu, que conviden a reflexionar sobre situacions quotidianes en les quals es pot sentir comoditat o incomoditat davant la proximitat i el contacte amb altres persones. L'activitat pretén que l'alumnat reconegui el valor del seu propi cos i aprengui a expressar amb claredat el que li agrada, com també respectar els límits de les altres persones.
- *Activitat 2*: consisteix en una anàlisi crítica sobre les narratives de desigualtat que experimenten persones pertanyents a la comunitat LGTBIQ+, en la qual cal identificar factors de risc i de protecció i es reflexiona sobre l'impacte de la socialització heteronormativa en les vivències de les persones LGTBIQ+. Aquestes activitats permeten aplicar els coneixements teòrics adquirits i promouen una reflexió crítica sobre la importància de construir una educació afectivosexual integral des d'una perspectiva de gènere.

2. Marc teòric

2.1. Educació afectivosexual integral

Parlar de *l'educació afectivosexual integral* és entrar en un terreny sensible, especialment quan se circumscriu a la infància i l'adolescència. Per aquest motiu, en alguns àmbits s'afegeix la dimensió afectiva en la denominació, amb la finalitat de reduir les resistències a certs contextos socials o institucionals. La Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (a partir d'ara, LOMLOE), estableix que l'educació afectivosexual s'ha d'abordar en totes les etapes educatives, incorporant continguts educatius relacionats amb la igualtat de gènere, el respecte a la diversitat sexual i la prevenció de la violència de gènere.

Encara que la LOMLOE es refereix a *educació afectivosexual*, hi ha altres denominacions àmpliament consolidades. La UNESCO (2023a) parla d'*educació integral en sexualitat* i l'Organització Mundial de la Salut (OMS, 2023) utilitza el terme *educació sexual integral*. Malgrat les diferències terminològiques, comparteixen una concepció àmplia de la sexualitat i reconeixen que l'educació sobre sexualitat no significa únicament educació sobre sexe. Així, en edats més primerenques, l'educació sobre sexualitat ajuda els infants a adquirir coneixements sobre el seu cos, identificar i comprendre les seves emocions, el consentiment o com actuar davant de situacions de violència, entre d'altres. Tot això contribueix a una visió integral i transformadora d'aquesta educació.

Per comprendre l'abast de l'educació afectivosexual integral, és important considerar què s'entén per *sexualitat*. Segons l'OMS (2000), la sexualitat constitueix una de les dimensions fonamentals de l'ésser humà, de manera que:

[...] basada en el sexe, inclou el gènere, les identitats de sexe i gènere, l'orientació sexual, l'erotisme, la vinculació afectiva i l'amor, i la reproducció. S'experimenta o s'expressa en forma de pensaments, fantasies, desigs, creences, actituds, valors, activitats, pràctiques, rols i relacions. La sexualitat és el resultat de la interacció de factors biològics, psicològics, socioeconòmics, culturals, ètics i religiosos o espirituals. (pàg. 12)

Des d'una perspectiva àmplia, es parla d'*educació afectiva i sexual* perquè és un procés en el qual s'aborda la sexualitat i la genitalitat i s'inclou, a més, l'afectivitat, la intimitat i els vincles, incloent-hi la diversitat amb relació a la identitat de gènere i l'orientació sexual (Fernández i Horno, 2021; Mateos *et al.*, 2014). Així doncs, estem parlant d'un constructe amb un abast ampli i que està condicionat pel context social i cultural, atès que el significat social que s'atribueix a les pràctiques, les relacions i les identitats està condicionat per aquest context.

L'educació afectivosexual integral d'infants i adolescents és fonamental per garantir una sexualitat lliure de prejudicis, idees distorsionades i imposicions (Eneth i Gallego, 2024; García i Gutiérrez, 2023; OMS, 2015). Avui dia, l'educació afectivosexual integral de joves travessa un canvi de paradigma. Tradicionalment,

es justificava pels canvis físics, cognitius i socials de l'adolescència que contribueixen a alteracions de l'autoimatge i l'autoestima (Sánchez, 2009) i s'assumia que les primeres experiències sexuals ocorren espontàniament i amb poca prevenció de riscos (Egea, 2016). Amb això, els recursos destinats a l'educació afectivosexual s'han enfocat principalment a la prevenció d'infeccions de transmissió sexual i els embarassos no desitjats (Sánchez, 2009). Aquest model mèdic o preventiu de l'educació afectivosexual deixa de costat el plaer, el benestar i la qualitat de vida i associa la sexualitat a una cosa perillosa i negativa (Fallas *et al.*, 2012; Lameiras *et al.*, 2013). Reduir la sexualitat a la genitalitat i la reproducció, o a la prevenció d'infeccions i riscos, implica deixar de banda altres elements importants, com ara el consentiment, les relacions saludables, la cura del propi cos i les identitats i orientacions, entre d'altres (Future of Sex Education, 2020; Mateos *et al.*, 2014). Per això, cal abordar-la des d'una mirada integral (Sánchez Hernández *et al.*, 2023).

No obstant això, una tendència creixent de l'educació afectivosexual és no acceptar la visió estereotipada del jovent com a persones arriscades i imprudents o víctimes vulnerables, o reduir la sexualitat a una cosa perillosa (Contreras i Chiclana, 2015; Edwards, 2015; Hodes i Gittings, 2019). El col·lectiu adolescent rep informació que no sempre és adequada o està lliure de prejudicis sobre el seu desenvolupament psicosocial (Del Río i García Rojas, 2023; UNESCO, 2018). Si es deixa de costat una perspectiva negativa de la sexualitat, es pot fomentar la integració entre la sexologia i la intervenció social, considerant l'educació afectivosexual com un procés històric, únic i relacional i treballant, des d'una actitud d'acceptació i incondicionalitat (Díez *et al.*, 2014), en una educació afectivosexual que inclogui continguts educatius relacionats amb una sexualitat positiva (Mateos *et al.*, 2014; Menéndez *et al.*, 2022), que estigui orientada al benestar, que promogui el respecte a la diversitat i que se sustenti en el coneixement, la formació i la llibertat d'acció (Garzón, 2016). En aquest context, infants i adolescents podrien ser inclosos com a protagonistes dissenyant intervencions a partir dels seus interessos i per als seus interessos (Cárdenas, 2015).

2.2. Perspectiva de gènere en l'educació afectivosexual

L'educació afectivosexual està condicionada profundament per les normes socials i per les desigualtats estructurals que travessen la nostra societat. Com assenyalen Malgosa *et al.* (2022), els estereotips i els rols de gènere, juntament amb la pobresa i la desigualtat (McClain, 2006), dificulten que les persones desenvolupin autonomia i una relació saludable amb la seva sexualitat.

Els estudis feministes sobre l'educació afectivosexual han criticat sistemàticament les desigualtats de gènere i han qüestionat els rols i els estereotips presents en els diferents models d'educació afectivosexual. Per exemple, el model conservador, que proposa l'abstinència sexual fins al matrimoni, atribueix a les dones la funció de regular la sexualitat masculina. En aquest model, a més de no tenir els mateixos desigs sexuals, homes i dones tenen diferents capacitats, necessitats i ambicions, però les dones són les responsables de la conducta i la sexualitat masculines (McClain, 2006).

L'educació afectivosexual patriarcal i cisheteronormativa és sistemàtica i ha estat històricament percebuda pel jovent com a insuficient, confusa, acovardidora i negadora de tot el que està relacionat amb el desig i el plaer. A més, el focus en el desig sexual o plaer femení es manté absent, i la sexualitat femenina és representada a través de la victimització, la reproducció, la malaltia i la moralitat (López, 2017; Sciberras i Tanner, 2024).

Una educació afectivosexual integral, feminista, per tant, té com a objectiu desafiar la desigualtat, la vergonya i l'estigma dels models educatius tradicionals, basats principalment en la biologia i la reproducció, especialment pel que fa als desigs, els cossos i el desenvolupament sexual de persones de gènere femení, persones que no s'identifiquen amb un gènere en concret, o bé per a persones que no s'adhereixen als manaments heteronormatius. Aquesta educació també pot contribuir a la protecció sociosexual de les dones, secundar l'agència personal i l'autonomia i permetre una presa de decisions informada (Setty, 2024). No es pot obviar, per tant, que la perspectiva de gènere aporta eines cabdals per evidenciar les desigualtats a què es veuen sotmeses les persones a conseqüència del gènere o la seva orientació sexual. Com posen de manifest Malgosa *et al.* (2024), la construcció social cisheterosexual del gènere visibilitza la genitalitat i la corporalitat

dels nens, mentre que invisibilitza les nenes. En conseqüència, la incorporació de la perspectiva de gènere ha d'orientar la cerca d'estratègies per reduir aquestes desigualtats i els seus efectes.

2.3. Ceguesa de gènere en l'educació afectivosexual

És fonamental una mirada de gènere en l'educació afectivosexual. L'evidència científica recull la presència de biaixos i estereotips de gènere a les etapes d'educació infantil (Carrasco *et al.*, 2023). A més a més, diverses institucions socialitzadores –com l'escola, la família i d'altres– fan un paper cabdal en el procés pel qual les persones es constitueixen com a subjectes socials. En aquest procés de socialització, la construcció de la identitat de gènere es veu condicionada per les expectatives socials vinculades al que es considera apropiat per a homes i dones. El gènere constitueix, probablement, una de les dimensions de la socialització que amb més força contribueix a definir la identitat de les persones (Yubero i Navarro, 2012). (Per ampliar la informació sobre la socialització de gènere es recomana consultar el capítol sobre perspectiva de gènere d'aquesta guia).

L'adolescència és una etapa en la qual s'incrementen les expectatives en relació amb les normes socials sovint estereotipades, la qual cosa contribueix a perpetuar les desigualtats de gènere (Kågesten *et al.*, 2016). A més, la socialització cisheteronormativa en l'àmbit escolar pot afectar negativament la infància i l'adolescència LGTBIQ+, i augmentar la seva situació de vulnerabilitat (López, 2017; Palomino i Aparicio, 2024; UNESCO, 2018). En el context familiar, aquesta mateixa socialització pot facilitar o dificultar l'expressió oberta de l'orientació sexual (Generelo *et al.*, 2006; González *et al.*, 2013). Atès que el procés de visibilitzar-se com a persona LGTBIQ+ és complex i no està exempt de dificultats, el suport positiu de la família i l'entorn social més pròxim esdevenen elements especialment significatius, atès que actuen com una base de seguretat (Rodríguez-Rodríguez *et al.*, 2025). Com assenyala López (2024), la pressió de l'heteronormativitat exerceix una influència estructural que condiona significativament les vivències de les persones LGTBIQ+, fins al punt que algunes es poden sentir obligades a simular o forçar una atracció sexual d'acord amb els manaments heterosexuels dominants. En aquesta mateixa línia, Pereda *et al.* (2025) evidencien que la joventut que pertany a

minories sexuals presenta una vulnerabilitat més elevada davant de fenòmens de victimització i polivictimització, en comparació dels seus parells heterosexuales.

Una educació afectivosexual basada en l'heteronormativitat limita o anul·la les possibilitats de visibilitzar i legitimar la diversitat en diferents contextos (Menéndez *et al.*, 2022; Sánchez, 2019). En aquest sentit, Granero (2023) assenyala que l'educació afectivosexual continua presentant limitacions importants a l'hora d'integrar de manera profunda i significativa aquelles expressions del desig i l'afectivitat que se situen fora del marc normatiu heterosexuale. Meadows (2018) posa de manifest com, a l'escola, la cisheteronormativitat col·loca infants i adolescents LGTBIQ+ en desigualtat de condicions a l'hora d'accedir a informació important sobre salut i relacions. El context educatiu formal és un espai en el qual la infància i l'adolescència LGTBIQ+ han patit assetjament o discriminació (Lara-Garrido *et al.*, 2022). Diversos estudis assenyalen que les escoles i els instituts contribueixen de manera involuntària a la sensació d'aïllament d'infants i adolescents LGTBIQ+ (Harris *et al.*, 2022) i desconeixen la realitat d'aquesta infància i adolescència, així com les situacions d'assetjament a conseqüència de la seva identitat i orientació (Generelo, 2016; Generelo *et al.*, 2006). El 45 % de la infància i l'adolescència LGTBIQ+ han patit assetjament en l'àmbit escolar (UNESCO, 2023b). Un 52,3 % dels nois i un 42,8 % de les noies LGTBIQ+ han patit violència psicològica al centre escolar (Garchitorena, 2009).

Per tant, una educació afectivosexual integral ha de contribuir a la normalització de la diversitat (Menéndez *et al.*, 2022), atès que totes les orientacions sexuals es produeixen de manera natural (López, 2024), encara que unes siguin més freqüents que d'altres (el 12 % de la població espanyola adulta s'identifica com a persona LGTBIQ+ [Ipsos, 2023]). En conseqüència, i especialment per a les persones LGTBIQ+, aquesta educació ha d'afavorir la vivència de normalitat en relació amb la seva orientació sexual, i disminuir situacions de dificultat en la seva visibilització i en la vivència de la seva orientació sexual (Rodríguez-Rodríguez *et al.*, 2025).

2.4. Diversitat sexual i de gènere

Els biaixos, els prejudicis i l'odi cap a tot allò que es vincula amb la sexualitat i les persones amb orientacions i identitats no

normatives (la diversitat) constitueixen barreres per a una salut sexual positiva (Meadows, 2018; OMS, 2000). La *diversitat sexual* fa referència a la diversitat de sexes, d'identitats i d'orientacions sexuals i té a veure amb les diferents possibilitats d'expressar i viure la sexualitat (López Lorente i García Rojas, 2023).

La *identitat de gènere*, des d'un model no-binari, reconeix múltiples maneres de vivenciar el gènere més enllà de la identificació exclusiva com a home o com a dona, tal com s'exposa al capítol 1. A aquesta dimensió s'hi afegeixen l'orientació sexual i l'expressió de gènere, que també formen part de la diversitat d'experiències vinculades a la sexualitat i la identitat.

L'*orientació sexual* s'entén com l'atracció afectiva, romàntica, sexual o emocional que una persona sent en relació amb les altres persones (López, 2024) del mateix sexe, de diferent sexe o de tots dos (Bailey *et al.*, 2016). La capacitat de sentir atracció i actuar en conseqüència constitueix un element clau per comprendre l'orientació sexual (Killerman, 2017). De manera general, es pot parlar de *persona homosexual* per referir-se a aquelles persones que senten atracció preferentment cap a persones del mateix sexe (gai si és home, lesbiana si és dona); *persona heterosexual*, per parlar d'aquelles que senten atracció preferentment cap a persones de diferent sexe, i *bisexual*, per fer referència a persones que poden sentir-se atretes tant per persones del mateix sexe com de diferent sexe (Future of Sex Education, 2020). Però aquesta és una divisió limitada. Hi ha també *persones asexuals*, és a dir, que no senten atracció sexual per altres persones, i *persones pansexuals*, que senten atracció per altres persones sense importar-los si són o no del mateix sexe (Granero, 2023; López, 2024). Finalment, es parla de *fluïdesa sexual* (Bailey *et al.*, 2016; Diamond, 2008, 2016), que significa que els sentiments o desigs sexuals d'una persona poden canviar dependent del moment, la situació o la relació que estigui vivint, i independentment de la seva orientació sexual. És a dir, fins i tot una persona que s'identifiqui com a heterosexual, homosexual o bisexual pot sentir atracció per una persona que no encaixa en la seva orientació habitual en certes circumstàncies, i sense que això signifiqui que la seva orientació hagi canviat per complet. Per tant, la fluïdesa sexual reconeix que l'atracció no sempre és fixa o estàtica, i que pot variar amb el temps. Es podria pensar que fluïdesa sexual i bisexualitat són el mateix; tanmateix, la bisexualitat és una orientació sexual constant cap a més d'un gènere, mentre que la

fluïdesa sexual implica una possibilitat de canvi en el desig, en moments concrets, i no defineix l'orientació sexual permanent de la persona (Diamond, 2016).

Diversos estudis revisats per Bailey *et al.* (2016) assenyalen que, entorn dels deu anys, s'acostumen a manifestar en la infància els primers sentiments d'atracció sexual envers altres persones, sigui de forma heterosexual o homosexual. En el cas de les persones LGTBIQ+, l'aparició d'aquesta atracció està influenciada pel gènere. Per exemple, en el cas dels homes, l'atracció és viscuda durant la infància com un interès per ser a prop de referents adults masculins, com ara professorat o entrenadors, mentre que, en el cas de les dones, aquesta atracció és descrita com a més emocional que no pas sexual (Bailey *et al.*, 2016).

I, finalment, tenim l'*expressió de gènere*, que és la manera en què les persones mostren visiblement el gènere amb el qual s'identifiquen (Future of Sex Education, 2020). Aquesta expressió de gènere es comunica mitjançant la manera de vestir, el llenguatge corporal, el to de veu o el comportament, entre d'altres (Killerman, 2017). Convé tenir present que aquesta expressió està condicionada a l'entorn social i cultural, i que canvia amb el temps.

Una expressió de gènere, per exemple, masculina o femenina, no determina ni anticipa una orientació sexual concreta. L'educació afectivosexual integral ha de contribuir a desmuntar aquestes associacions errònies i promoure el respecte a la diversitat de vivències identitàries i relacionals.

2.5. Accions socioeducatives per a una educació afectivosexual integral

L'educació afectivosexual integral s'ha de donar en totes les etapes de la vida, atenent les necessitats i el grau de desenvolupament de les persones, i l'àmbit escolar és un dels espais privilegiats per a aquesta educació de qualitat (OMS, 2000). Autors com Kågesten *et al.* (2016) suggereixen que les accions socioeducatives s'han de dirigir a les relacions interpersonals, més que no pas centrar-se en els individus, per promoure actituds de gènere equitatives. La iniciativa Future of Sex Education (2020) destaca que l'educació afectivosexual ha d'oferir informació rigorosa sobre aspectes com ara el desenvolupament psicosexual, la identitat i expressió de gènere i l'orientació sexual, entre d'altres. Així

mateix, subratlla la importància de generar espais que permetin explorar la pròpia identitat i els valors personals en diàleg amb les famílies i les comunitats de referència, per contribuir, d'aquesta manera, a la construcció de relacions saludables. Finalment, Granero (2021) assenyala la importància d'evitar el ciscentrisme, especialment exclouent amb les necessitats de les persones trans*, la presència de les quals no s'ha de limitar a continguts marginals.

Una educació afectivosexual integral possibilita el desenvolupament d'actituds i valors positius, ajuda també a reflexionar sobre les normes socials i els valors culturals tradicionals i fa que la infància i l'adolescència se sentin menys vulnerables davant de comportaments nocius (UNESCO, 2018). No es pot abordar la sexualitat si no es té en compte el gènere i les conseqüències de poder que té (OMS, 2000). La participació en programes d'educació afectivosexual efectius comporta múltiples beneficis per als qui en formen part. Així, les recerques mostren que l'educació afectivosexual permet no només evitar embarassos no desitjats i infeccions de transmissió sexual, sinó que també facilita el coneixement del propi cos i la seva cura —i estratègies d'autoprotecció davant de l'abús sexual infantil, el consentiment i les relacions saludables, i la responsabilitat afectiva— i augmenta l'acceptació de l'alumnat LGTBIQ+ (Future of Sex Education, 2020).

Hi ha una gran varietat de programes d'educació afectivosexual a l'Estat espanyol. Si bé destaquen els que se centren en un model preventiu i de riscos, en els darrers anys han sorgit intervencions per treballar l'educació afectiva i sexual des d'una mirada integral (Sánchez Hernández *et al.*, 2023). Segons Hurtado *et al.* (2011), les accions i els programes socioeducatius orientats a una educació afectivosexual integral han de:

- Dirigir-se als components cognitius, comportamentals, emocionals i socials vinculats amb la sexoafectivitat.
- Estar adaptats a l'etapa evolutiva d'infants i adolescents i a col·lectius en situació d'especial vulnerabilitat.
- Tenir en compte l'entorn sociocultural en què viuen.
- Comptar amb la participació de la infància i l'adolescència en l'elaboració dels continguts i la seva aplicació.

Cal assenyalar, a més, que una educació afectivosexual integral no es pot desvincular de l'educació en l'afectivitat, entesa com el desenvolupament de la consciència sobre les pròpies emocions, la capacitat de reconèixer les emocions en altres persones, el foment de l'empatia i l'adquisició d'estratègies de resposta respectuoses i considerades amb l'entorn relacional (De la Torre, 2023). En aquest sentit, els biaixos associats als estereotips de gènere adquireixen una rellevància significativa, ja que poden condicionar la manera com es perceben i s'expressen les emocions, com també les relacions que s'estableixen amb altres persones. Per tant, és cabdal legitimar que totes les persones són sensibles a les opinions i les accions dels qui les envolten i que experimentar emocions forma part del desenvolupament humà. Sentir no resta valor, sinó que contribueix a la construcció de la identitat, a l'autoconeixement i a la capacitat d'establir vincles significatius amb altres persones.

Així mateix, cal destacar que aquest tipus d'intervencions han d'estar disponibles més enllà dels entorns educatius formals tradicionals, especialment per a infants i adolescents que es troben fora del sistema educatiu, amb la finalitat de garantir l'accés universal a una educació afectivosexual integral (Mateos *et al.*, 2014; UNESCO, 2018). De la mateixa manera, és fonamental que aquestes intervencions s'adreixin també a persones adultes en altres espais institucionals (OMS, 2000), així com a col·lectius que es poden trobar en situacions d'especial vulnerabilitat (Hurtado *et al.*, 2011). En aquest context, convé tenir en compte que, actualment, la pornografia s'ha convertit en una font informal –i sovint distorsionada– d'informació sobre sexualitat, cosa que reforça la necessitat de propostes educatives rigoroses, accessibles i adaptades a les diverses etapes de la vida. Alonso-Ruido *et al.* (2022) assenyalen que l'accés a continguts pornogràfics es produeix, de manera generalitzada, al voltant dels dotze anys, i els nois en són els consumidors principals. Per la seva banda, l'informe de Save the Children (2020) posa de manifest que un 68,2 % d'adolescents consumeixen pornografia de manera habitual i que un 30 % la utilitzen com a font principal d'informació sobre sexualitat. El consum d'aquesta mena de continguts s'ha relacionat amb actituds sexistes, la normalització de la violència de gènere i una visió distorsionada de la sexualitat i de les relacions sexoafectives (Alonso-Ruido *et al.*, 2022).

Finalment, convé recordar que el professorat tampoc no està exempt de biaixos en relació amb les identitats i les expressions de gènere, les diverses orientacions sexuals, la concepció de les relacions sexoafectives, la responsabilitat afectiva o el consentiment, entre altres qüestions. Reconèixer aquests biaixos constitueix un pas necessari per poder abordar-los de manera crítica des de la formació i la pràctica docent, atès que la manera d'entendre, comprendre i viure el món s'ha construït, en part, a partir d'informacions, creences i valors no qüestionats i que, afortunadament, es poden transformar (Millán, 2012). Per tant, cal formar el professorat tant en la formació de grau com en la formació permanent (Huerta, 2020; Mariscal i Sánchez, 2025), amb la finalitat de dotar-lo amb eines teòriques i pràctiques que li permetin abordar l'educació afectivosexual des d'una perspectiva crítica, inclusiva i basada en drets. Amb una formació adequada, el professorat pot detectar i afrontar necessitats de l'alumnat vinculades a la diversitat sexual (Huerta i Alfonso-Benlliure, 2024). Així, el professorat s'ha de capacitar per afrontar i abordar les vivències i les experiències vitals d'un alumnat que generacionalment té un altre ventall de realitats (relacions poliàmores, noves organitzacions de parella, diferents formes de criança no vinculades al matrimoni, expressions de gènere no normatives, l'alumnat trans*, per exemple). Per tant, donada la responsabilitat que té el personal educatiu (Monreal i Martínez, 2012; Ruiz de Morales, 2023), la seva capacitació és clau per a una educació afectivosexual eficaç (OMS, 2000; Orte *et al.*, 2022). Perquè l'abordatge de la sexualitat no es pot basar en opinions ni en missatges arbitraris; requereix oferir informació veraç, rellevant, actualitzada, sustentada per l'evidència científica i coherent amb el marc normatiu i els drets reconeguts legalment (Fulco, 2019).

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, si bé es recomana implementar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura.

Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

Activitat 1: «"Perquè m'ho mereixo!" Autocura, límits i consentiment»

Objectius

- Reconèixer el propi cos com una cosa valuosa i única, i comprendre la importància de cuidar-lo i protegir-lo.
- Explorar situacions quotidianes relacionades amb la proximitat física i aprendre a expressar i respectar el consentiment d'una manera clara i respectuosa.

Resultats d'aprenentatge

- Descriure diferents maneres de cuidar o protegir el cos davant de situacions de contacte físic no desitjat.
- Analitzar situacions quotidianes relacionades amb la proximitat física i identificar les que generen comoditat o incomoditat.
- Aplicar formes clares i respectuoses d'expressar el consentiment en situacions simulades.

Continguts

- Corporalitat, protecció i cura del cos.
- Espai públic i espai privat.
- Consentiment i límits.

Estratègia didàctica

- Projecció de la càpsula formativa.
- Debat guiat.
- Treball en grup.
- Elaboració d'un mural.

Materials i recursos necessaris

- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 3. Educació afectiva i sexual» (Lapadula, Mateos i Rodríguez, 2023).²

2. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/educacio-afectiva-i-sexual-en-la-infancia-i-ladolescencia> i al Dipòsit Digital de la Univesitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/196146>

- Fitxa 1. *Tinc dos grans superpoders: «Cuidar el cos» i «Dir "sí" o "no"».*

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Cada persona té una manera única de sentir el seu cos i de saber quines coses li resulten agradables i quines no. A vegades, les persones se senten bé si algú els dona la mà o les abraça, però altres vegades no els agrada que s'acostin tant. Per això, és molt important parlar del consentiment. *Consentir* significa dir clarament que sí a una cosa que fa sentir bé una persona, com una abraçada, un joc o una mostra d'afecte. Si una persona no vol o no se sent còmoda, o si canvia d'opinió, ha de ser respectada, sens dubte. Pressionar per obtenir un sí no és consentiment. Suposar que algú consent només per com es vesteix, tampoc no ho és. El consentiment només és vàlid quan s'expressa clarament i lliurement i no deixa lloc al dubte. «El nostre cos és nostre, i tenim dret a decidir què ens agrada i què no».

Per desenvolupar aquests continguts, l'activitat s'organitza en dues parts. La primera part consisteix en la projecció de la càpsula formativa sobre educació afectivosexual, que ha de permetre reflexionar sobre situacions en les quals sentim comoditat o incomoditat en relació amb la proximitat amb altres persones i el contacte físic, i de quina manera el consentiment intervé en aquestes situacions.

b) Desenvolupament

La persona docent proposa una primera part de l'activitat en la qual l'estudiantat ha de visionar la càpsula formativa multimèdia elaborada per Lapadula *et al.* (2023), amb l'objectiu de situar-se en l'escenari de l'educació afectivosexual. En aquesta càpsula s'aborden aspectes clau com el cos, la seva cura i el consentiment. A continuació, es demana a l'alumnat que identifiqui individualment quines experiències vinculades al cos i la proximitat física amb altres persones li resulten còmodes i quines incòmodes. Es poden suggerir situacions com ara donar-se la mà,

abraçar-se o fer-se un petó en saludar-se o acomiadar-se, introduint variacions (amb una persona coneguda, amb una persona de l'entorn familiar, etc.). L'alumnat ha d'escriure en un paper una cosa que l'incomoda i una altra que no l'incomoda (sense etiquetar-les). Després, es recullen els papers, es fiquen en una capsa i s'extreuen a l'atzar algunes d'aquestes situacions, per comentar-les en grup i comprovar que hi ha diferents situacions que poden generar comoditat o incomoditat.

A continuació, es proposa una segona activitat en la qual, organitzats en petits grups de cinc o sis persones, els estudiants llegeixen el conte breu *Tinc dos grans superpoders: «Cuidar el cos» i «Dir "sí" o "no"»* (fitxa 1). L'objectiu d'aquesta dinàmica és abordar de manera explícita el tema del consentiment i ressaltar-ne la importància com un dret inherent a tothom. S'emfatitza que ningú no està obligat a acceptar el contacte físic si no ho desitja, i que el consentiment constitueix una expressió fonamental de l'autonomia personal.

Fitxa 1. *Tinc dos superpoders: «Cuidar el cos» i «Dir "sí" o "no"»*

La Marta és una nena alegre i curiosa i no té por d'explorar situacions desconegudes. La seva mare sempre diu que és una aventurera. Li encanta jugar i mostrar-se afectuosa amb les seves amigues i amics, encara que no sempre li agraden les mateixes coses. Un dia, al pati de l'escola, la seva amiga Laura i el seu amic Ibrahim li volen fer una abraçada. Però la Marta fa un pas enre-re, i diu: «Avui no vull abraçades». I afegeix somrient: «Jugarem a les paraules màgiques». Els seus dos amics es queden confusos, perquè la Marta sempre és molt afectuosa, s'estimen molt i sempre es mostren afecte. Tanmateix, la Laura i l'Ibrahim diuen: «Està bé, si no vols. Jugarem».

Després del pati, i ja a la classe, la professora els diu que avui treballaran una cosa molt important a classe, i aquesta cosa són els superpoders. Allò crida poderosament l'atenció de tota la classe, especialment de la Marta. La professora els diu: «Totes les persones, siguin nenes i nens, o siguin els adults i adultes amb qui vivim, tenim superpoders». Totes i tots exclamen la seva sorpresa, amb un «ohhhh!». La professora continua: «Un d'aquests superpoders és la cura, que té a veure amb aquelles coses que fem per tractar bé el nostre cos, cuidar-lo i fer coses que li vagin bé». La mestra pregunta a les nenes i nens quines coses fan elles i ells per cuidar el seu cos. La Marta aixeca la mà i explica a les seves companyes i companys que ella cuida el seu cos cada dia quan es pentina i es renta les dents. L'Ibrahim diu que ell cuida el seu cos quan es dutxa, perquè sempre es recorda de rentar-se bé darrere de les orelles, com li diu la seva àvia. La Laura diu que ella té

cura del seu cos quan es posa el casc quan va amb bicicleta.

La mestra escolta amb atenció cadascuna de les nenes i nens i, quan han acabat, afegeix que hi ha un altre superpoder encara més important, que es diu *consentiment*. Totes les nenes i nens queden en silenci, i pregunten: «Quin superpoder és aquest?». La mestra els explica que el consentiment és «la capacitat de dir "sí" o "no" quan algú vol acostar-se, abraçar-nos o fer-nos un petó. I sempre cal respectar el que cadascun decideixi». La Marta exclama emocionada: «Jo tinc aquest superpoder. Perquè avui no volia una abraçada i he fet servir el meu superpoder». I explica a les seves companyes i companys el que li ha passat a l'hora del pati amb els seus amics Laura i Ibrahim. La professora somriu i afegeix: «Sí, i la Laura i l'Ibrahim també han usat els seus superpoders, perquè han respectat la teva decisió». A partir d'aquest moment, totes i tots han après que el seu cos és important, i que cal cuidar-lo. I una manera de cuidar-lo també és poder dir «sí» o «no».

Després de la lectura, es demana a cada grup que expliqui, amb paraules seves, què vol dir el consentiment, i en quines situacions els és més fàcil o difícil exercir aquest dret *al* consentiment. Per facilitar la reflexió i el diàleg, es poden utilitzar algunes preguntes com a guia per a la discussió i la posada en comú:

- *Com et sents quan una persona que no coneixes intenta abraçar-te sense preguntar-t'ho o demanar-te permís? Què passa si és algú conegut?*
- *Tens dret a dir «no» si hi ha una cosa que t'incomoda o no et ve de gust? Per què?*
- *Com pots identificar si una altra persona vol que t'hi acostis i li facis una abraçada?*
- *Si observes que una persona pròxima a tu se sent incòmoda amb una mostra d'afecte, què pots fer?*
- *Per què creus que és important respectar el consentiment d'una altra persona?*
- *És possible que el consentiment canviï segons el moment o la situació? Per què?*

L'activitat es pot portar més enllà, imaginant un escenari professional socioeducatiu, en el qual l'alumnat també ha de ser sempre respectuós amb el consentiment, la distància interpersonal o l'expressió de les emocions, per exemple. Es podrien plantejar algunes qüestions relacionades amb:

- *Com canvia la percepció de la proximitat interpersonal segons l'edat, el gènere o el context cultural?*
- *De quina manera podem garantir una relació pròxima sense envair l'espai personal?*

Com a tancament de l'activitat, se suggereix fer una posada en comú mitjançant l'elaboració d'un mural. En aquest mural, l'alumnat pot situar, entre dos extrems, les diverses situacions identificades i classificar-les segons el nivell de dificultat que sent en exercir el seu dret *al* consentiment.

c) Consideracions ètiques

La realització d'una activitat socioeducativa en l'àmbit de l'educació afectivosexual integral ha d'estar guiada per criteris ètics que garanteixin la qualitat del procés formatiu i el benestar de les persones participants.

En primer lloc, és fonamental fomentar un ensenyament crític i reflexiu que permeti al grup qüestionar estereotips, reconèixer la diversitat i construir coneixements significatius. Així mateix, la intervenció s'ha de desenvolupar en un ambient de respecte i cura, en el qual totes les persones se sentin segures per expressar-se i compartir sense judicis. Promoure un aprenentatge situat i el diàleg comunitari contribueix a vincular els continguts amb les realitats concretes del context i afavoreix, així, una implicació i un sentit de l'aprenentatge més profunds.

Finalment, és cabdal garantir una participació equitativa, reconeixent i valorant les diferents veus i experiències presents en el grup, assegurant que ningú quedi exclòs del procés educatiu i prestant atenció especialment a visibilitzar les minories, com també les diferents diversitats.

d) Conclusions

L'alumnat ha de prendre consciència de la importància que té la cura del propi cos, però també en relació amb la cura d'altres persones. Els diferents codis i normes culturals també s'han de tenir en compte en aquesta cura de l'altra persona. Un gest habitual en un entorn sociocultural, com donar una palmada a l'esquena, es pot percebre com una intromissió en l'espai personal en un altre context cultural. Per tant, aquesta cura està relacionada estretament amb la capacitat de comunicar el que

es desitja o no es desitja, amb el respecte cap a un mateix i també envers els altres, i amb el consentiment i el dret a decidir sobre el contacte físic. Es tracta d'un aprenentatge fonamental per construir relacions basades en el respecte mutu, l'empatia i l'autonomia personal.

e) Avaluació

Per avaluar aquesta pràctica, cal tenir en compte tres indicadors, que permeten valorar la profunditat i la qualitat de la reflexió de l'alumnat. A continuació, es presenten els criteris per a cada nivell:

Descriure diferents maneres de cuidar o protegir el cos davant de situacions de contacte físic no desitjat.

Escala de valoració:

- 0-3: no identifica formes clares de cura del cos ni mostra consciència sobre situacions de contacte no desitjat.
- 4-6: esmenta algunes formes de cura del cos, però amb dificultat per relacionar-les amb situacions de contacte físic no desitjat.
- 7-8: descriu amb claredat com a mínim dues formes de cura corporal i les vincula amb situacions comunes de contacte no desitjat.
- 9-10: descriu de manera clara, contextualitzada i reflexiva diverses formes de cura del cos i mostra consciència crítica del valor del cos i els seus límits.

Anалitzar situacions quotidianes relacionades amb la proximitat física i identifica les que generen comoditat o incomoditat.

Escala de valoració:

- 0-3: no identifica si una situació li resulta còmoda o incòmoda o no aconsegueix explicar-ho.
- 4-6: reconeix algunes situacions de proximitat física, encara que la seva anàlisi de la comoditat o incomoditat és parcial o poc clara.
- 7-8: identifica amb claredat diverses situacions quotidianes i discrimina adequadament si li resulten còmodes o incòmodes.

- 9-10: analitza amb profunditat diverses situacions de proximitat física, expressa amb claredat les seves emocions i justifica les seves sensacions de comoditat o incomoditat.

Aplicar formes clares i respectuoses d'expressar el consentiment en situacions simulades.

Escala de valoració:

- 0-3: no manifesta el seu consentiment de manera clara o té dificultats per comunicar els seus límits personals.
- 4-6: expressa el seu consentiment en algunes situacions, tot i que amb poca seguretat o sense consistència.
- 7-8: aplica de manera clara i respectuosa el seu consentiment o rebuig en situacions de contacte físic.
- 9-10: expressa i defensa de manera assertiva, clara i respectuosa el seu consentiment i reconeix la importància de respectar també el dels altres.

Activitat 2: «Educar amb orgull: camins cap a la inclusió afectivosexual i de gènere»

Objectius

- Identificar els factors de risc i de protecció que poden influir en l'experiència de les persones LGTBIQ+ en diferents contextos (família, escola i societat).
- Reflexionar sobre com la socialització pot influir en les vivències i les experiències de les persones LGTBIQ+ en comparació d'altres grups normatius.
- Proposar accions socioeducatives perquè famílies, escoles i entorns laborals promoguin una imatge positiva i inclusiva de la diversitat afectivosexual.

Resultats d'aprenentatge

- Identificar els factors de risc i de protecció que afecten les vivències de les persones LGTBIQ+ en diferents contextos socials i educatius a partir de situacions reals.
- Analitzar críticament l'impacte diferencial de la socialització en les vivències de les persones LGTBIQ+ respecte a altres grups normatius.

- Proposar accions socioeducatives orientades a la conscienciació, la visibilització i la inclusió de la diversitat sexual en diferents contextos clau de socialització com la família i l'escola.

Continguts

- Diversitat afectivosexual.
- LGTBIQ+fòbia.
- Assetjament (*bullying* i *mobbing*).
- Socialització secundària.
- Estereotips per orientació sexual.
- Accions socioeducatives per a la inclusió i l'equitat en la diversitat afectivosexual.

Estratègia didàctica

- Anàlisi de narratives.
- Treball en petits grups.
- Treball en gran grup.

Materials i recursos necessaris

- Fitxa 2. *La lluita del Xavier en l'àmbit familiar i escolar.*
- Fitxa 3. *La batalla de la Laura en l'àmbit laboral.*

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Una socialització primària i secundària positiva permet el desenvolupament maduratiu favorable de les persones. Créixer en un entorn que proporciona afecte i seguretat és un factor protector per al desenvolupament saludable. Tanmateix, les persones amb orientacions sexuals no normatives sovint experimenten el rebuig tant dins de la família com en entorns pròxims. D'aquí la importància d'afavorir una mirada positiva d'aquestes orientacions, que contribueixi a la visibilització i la normalització.

b) Desenvolupament

Qui s'encarrega de dinamitzar organitza l'alumnat en grups de 4-5 persones i reparteix aleatòriament les dues històries (fitxes 2

i 3) perquè cada grup pugui llegir-les i reflexionar sobre les dificultats en la socialització primària i secundària dels protagonistes, així com els problemes i les necessitats pel que fa a la visibilització com a persona gai o lesbiana.

Fitxa 2. *La lluita del Xavier en l'àmbit familiar i escolar*

El Xavier sempre ha sentit que era diferent dels altres nens. Va créixer en una llar tradicional on els rols de gènere estaven molt marcats. El seu pare sempre li deia: «Els homes han de ser forts, valents i no mostrar emocions. Res de plorar ni mariconades. Això és cosa de dones». Aquests estereotips el van afectar profundament, tot i que se sentia molt estimat pels seus pares. Òbviament, en aquest context familiar, quedava clar que una orientació sexual homosexual no era una cosa que fos ben rebuda.

A l'escola, el Xavier va haver de suportar mofes i l'assetjament d'alguns dels companys de classe. Li deien *marica* i *afeminat* molt abans que ell sabés realment què volien dir aquestes paraules, tot i que sabia que no encaixava en el motlle del que s'esperava d'un noi. I encara que li agradaven els esports, també passava el temps llegint o dibuixant. A poc a poc, els seus companys el van deixar de convidar a fer esport amb ells, i el Xavier es va refugiar en la lectura i la pintura. No obstant això, aquestes aficions el van convertir en blanc fàcil per a alguns companys, que aprofitaven qualsevol oportunitat per insultar-lo o fer-li alguna pintada al seu escriptori, amb la paraula *marica* o «ets una nena».

A casa, els seus pares tenien expectatives clares sobre com s'havia de comportar. El pare, en particular, era estricte i no tolerava mostres de «febles». Quan el Xavier va intentar parlar amb la seva mare sobre els seus sentiments envers els nois, ella no va saber respondre de manera sensible a les seves necessitats i li va dir que havia d'esforçar-se per comportar-se com un «noi de debò» i que al seu grup hi havia noies amb les quals podria tenir una relació afectiva. Aquesta manca de suport el va fer sentir més aïllat i confús. La possibilitat de ser gai no era una cosa que s'acceptés fàcilment. Per sort, el Xavier va trobar suport en la seva germana i el seu germà grans, que sempre li feien costat. Això feia que a vegades hi hagués discussions i un ambient tibant a casa seva.

A mesura que creixia, el Xavier va començar a acceptar la seva orientació sexual, però la por a la reacció de la seva família i amics ho mantenien en secret. L'homofòbia interioritzada i els estereotips en relació amb l'orientació de gènere el feien dubtar del seu propi valor. Va ser només quan va trobar un grup de suport en línia que es va començar a sentir més segur de si mateix. Aquests nous amics, que també eren part de la comunitat LGTBQ+, li van oferir el suport i la comprensió que tant necessitava. Va començar a llegir literatura juvenil LGTBQ+ i a veure algunes sèries de

referència. Sentia que ja no estava sol i que no venia d'un altre planeta.

Finalment, en el seu darrer any de batxillerat, el Xavier va decidir visibilitzar la seva orientació sexual. Va ser un procés una mica difícil i dolorós. Els seus pares van reaccionar amb enuig i decepció, i alguns dels seus amics es van allunyar. No obstant això, també va trobar aliats inesperats: alguns professors i professores, així com companyes i companys del seu entorn més pròxim, que el van secundar i el van defensar. Aquesta experiència li va ensenyar que, encara que el camí cap a l'acceptació pot ser ardu, és possible trobar persones que t'acceptin tal com ets.

Avui, el Xavier és un jove activista pels drets LGTBIQ+ i treballa per promoure un entorn més inclusiu a les escoles. La seva història és un testimoni de la importància de desafiar els estereotips relacionats amb l'orientació sexual i lluitar contra l'homofòbia i contra l'homofòbia interioritzada, perquè les futures generacions no hagin d'afrontar les mateixes dificultats que ell.

Fitxa 3. *La batalla de la Laura en l'àmbit laboral*

Forta i independent, així és la Laura. Sempre ha sabut que li agradaven les dones i, havent crescut en una família que va acollir la seva orientació sexual amb la màxima naturalitat, la Laura va tenir una infància sense gaires dificultats quant a la seva identitat. El seu pare i la seva mare no li havien fet mai un comentari negatiu sobre això, i vivia la seva identitat sense dificultats. Les seves amigues de l'institut eren un altre dels seus punts de suport i, quan va anar a la universitat, va conèixer la Marta, la seva parella. La seva etapa formativa s'havia resolt sense incidents d'assetjament homofòbic. Tanmateix, en el seu entorn laboral, ser lesbiana no era una cosa que s'acceptés fàcilment. Treballava en una empresa dominada per homes, on els estereotips de gènere estaven molt arrelats. Les dones havien de ser femenines, heterosexuales, delicades i no mostrar ambició, mentre que els homes eren els líders naturals.

Des del principi, la Laura va tenir dificultats per ser acceptada a la feina. Els seus companys la veien com una intrusa en un món d'homes i no perdien cap oportunitat de fer comentaris despectius sobre la seva aparença i destreses. La situació es va complicar encara més quan van començar a circular rumors sobre la seva orientació sexual. Alguns col·legues li deien *marimacho* i *lesbiana* de manera despectiva, i altres l'evitaven completament.

Malgrat aquests obstacles, la Laura es va esforçar per demostrar la seva vàlua. Treballava més durament que ningú i sempre estava disposada a assumir nous desafiaments. Tanmateix, l'homofòbia i els estereotips de gènere continuaven sent una barrera constant. Els seus superiors la passaven per alt per a promocions i projectes importants, preferint els seus col·legues masculins, malgrat que ella tenia més experiència i destreses.

Un dia, la Laura va decidir que ja no podia continuar ocultant qui era. Durant una reunió d'equip, va esmentar de passada la seva parella, amb la qual portava uns quants anys. La reacció va ser immediata i negativa. Alguns companys van fer comentaris sarcàstics, mentre que d'altres simplement la van ignorar. El seu cap la va cridar al seu despatx i li va suggerir que mantingués la seva vida personal fora de la feina, insinuant que la seva orientació sexual podria afectar la seva carrera.

Aquesta experiència va ser un punt d'inflexió per a la Laura. Va decidir que no podia continuar treballant en un lloc on no era respectada per ser qui era. Perquè la insinuació que la seva orientació sexual podia afectar la seva carrera no era una cosa que condicionés de la mateixa manera els seus companys i companyes heterosexuales. Va presentar la seva renúncia al cap d'unes setmanes i va començar a buscar un entorn laboral més inclusiu. Finalment, va trobar una empresa que valorava la diversitat i la inclusió, on va poder ser ella mateixa sense por a represàlies.

Ara, la Laura treballa per promoure polítiques d'inclusió i diversitat a les empreses i els sectors STEAM (Ciència, Tecnologia, Enginyeria, Art i Matemàtiques) i ofereix tallers sobre la importància de desafiar els estereotips i combatre l'homofòbia.

La persona docent proposa una sèrie de preguntes per al debat i la reflexió:

- *Quines són les dificultats i els factors protectors que experimenten el Xavier i la Laura en els diferents escenaris en què es troben? (família, escola, entorn social, feina)*
- *Com influeix la societat en l'experiència del Xavier i la Laura?*
- *De quina manera l'autoestima i l'autoimatge del Xavier i la Laura es poden veure compromeses?*
- *Quines diferències troben entre la socialització d'una persona gai o lesbiana com el Xavier i la Laura i les vivències que té l'alumnat en relació amb la seva pròpia identitat?*
- *Quines orientacions per a l'acció socioeducativa es poden fer per a les famílies i l'escola per afavorir una imatge positiva dels gais i les lesbianes?*

Després d'aquesta reflexió grupal, es fa una posada en comú, en gran grup, a partir de les aportacions dels grups petits (cada grup tindrà portaveu) i s'elabora una proposta d'acció per donar suport a la diversitat sexual i de gènere en l'àmbit familiar i escolar.

c) Consideracions ètiques

La revisió i l'anàlisi dels dos casos sobre l'assetjament cap a una persona gai i una persona lesbiana s'ha de sustentar en criteris ètics que garanteixin una experiència d'aprenentatge transformadora i segura.

En primer lloc, és fonamental establir normes clares contra qualsevol actitud, comentari o comportament sexista, LGTBIQ+fòbic o discriminatori, que cal explicitar en el desenvolupament de l'activitat o reflectir prèviament al pla docent. Aquestes normes són essencials per assegurar un ambient de respecte i cura, on l'alumnat se senti protegit per expressar les seves opinions i emocions sense por de ser jutjat.

Davant de qualsevol manifestació discriminatòria, el professorat l'ha d'abordar de manera immediata i amb una actitud ferma i educativa, afavorint la reflexió crítica de l'alumnat sobre l'impacte d'aquests comportaments. En els casos en què aquestes actituds excedeixin el marc d'intervenció pedagògica i es puguin considerar sancionables, cal activar el protocol corresponent de la universitat. Correspon al professorat actuar amb responsabilitat, rapidesa i contundència davant de qualsevol situació que vulneri els drets de les persones.

Atès que es tracta d'una temàtica que pot afavorir autorevelacions, a l'inici de l'activitat cal explicitar, a més, el compromís del grup amb la confidencialitat de les narratives i les històries personals que es puguin compartir.

Així mateix, l'activitat ha de promoure un aprenentatge que connecti els continguts amb realitats socials concretes i fomenti el diàleg comunitari com a via per comprendre col·lectivament les causes i les conseqüències de l'assetjament per orientació sexual.

Finalment, s'ha de fomentar una participació equitativa, garantint que totes les veus siguin escoltades, sobretot aquelles que històricament han estat silenciades o marginades, i assegurant que l'activitat no reproduïxi estigmes ni desigualtats.

d) Conclusions

L'educació afectivosexual integral, amb perspectiva de gènere, és cabdal per construir societats més justes i igualitàries. Mitjançant la pràctica reflexiva, es pot transformar la manera en què es

viuen les relacions afectives i sexuals i contribuir a una convivència lliure de violències i discriminacions.

e) Avaluació

Per avaluar aquesta pràctica cal tenir en compte tres indicadors, que permeten valorar la profunditat i la qualitat de la reflexió de l'alumnat. A continuació, es presenten els criteris per a cada nivell:

Identificar factors de risc i de protecció que afecten les vivències de les persones LGTBIQ+ en diferents contextos socials, a partir de l'anàlisi de situacions reals.

Escala de valoració:

- 0-3: no reconeix factors de risc ni de protecció en els casos analitzats.
- 4-6: identifica de manera parcial o poc clara alguns factors de risc o protecció en els contextos plantejats.
- 7-8: reconeix amb claredat factors de risc i de protecció i els vincula adequadament amb els casos analitzats.
- 9-10: identifica de manera precisa diversos factors de risc i protecció i argumenta críticament la seva relació amb les experiències LGTBIQ+ en diferents contextos.

Analitzar críticament l'impacte diferencial de la socialització en les vivències de les persones LGTBIQ+ en comparació dels grups normatius.

Escala de valoració:

- 0-3: no aconsegueix establir diferències clares entre els efectes de la socialització en persones LGTBIQ+ i en grups normatius.
- 4-6: mostra una comprensió bàsica d'aquestes diferències, encara que sense profunditat o exemples concrets.
- 7-8: explica amb claredat com la socialització afecta de manera diferent de les persones LGTBIQ+ i presenta exemples rellevants.
- 9-10: fa una anàlisi crítica i fonamentada sobre l'impacte diferencial de la socialització, integrant perspectiva de gènere i diversitat.

Proposar accions socioeducatives orientades a la conscienciació, la visibilització i la inclusió de la diversitat afectivosexual en contextos clau de socialització com la família i l'escola.

Escala de valoració:

- 0-3: no proposa accions clares o les que planteja són poc pertinents o irrelevantes.
- 4-6: proposa alguna acció coherent, encara que sense aprofundir en la seva viabilitat o impacte.
- 7-8: planteja accions pertinents i factibles, adaptades als contextos de socialització proposats.
- 9-10: dissenya propostes innovadores, contextualitzades i sostenibles, amb una perspectiva crítica i inclusiva.

4. Conclusió

Aquest capítol ha articulat una proposta que combina fonaments teòrics i activitats pràctiques amb l'objectiu d'avançar cap a una acció socioeducativa més justa i inclusiva en l'àmbit de l'educació afectivosexual integral. La secció teòrica ha aportat claus conceptuals per comprendre l'educació afectivosexual, la ceguesa de gènere, la diversitat d'orientacions sexuals i la necessitat d'accions socioeducatives que abordin aquesta temàtica des d'una perspectiva integral. La part pràctica, d'altra banda, ha permès traduir aquests coneixements en propostes aplicades que promouen la reflexió crítica i el desenvolupament de competències en l'alumnat. La incorporació de la perspectiva de gènere en l'educació afectivosexual representa una oportunitat per transformar la intervenció socioeducativa mitjançant una mirada renovada, positiva i basada en drets envers l'afectivitat i la sexualitat, enteses com a dimensions fonamentals del desenvolupament humà, independentment de l'edat.

5. Referències bibliogràfiques

Alonso-Ruido, Patricia; Sande-Muñiz, María i Regueiro, Bibiana (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españolas. *Revista de Estudios e*

- Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Bailey, Michael J.; Vasey, Paul L.; Diamond, Lisa M.; Breedlove, Marc; Vilain, Eric i Epprecht, Marc (2016). Sexual Orientation, Controversy and Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(2), 45-101. <https://doi.org/10.1177/1529100616637616>
- Cárdenas, 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 i 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 i 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
- 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 i García Rojas, Antonio Daniel (2023). Caminando hacia una educación sexual. A: Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez i M. Pilar Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pàg. 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 i 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/10.1080/14681811.2015.1088433>

- 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, Jaidith i 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 i 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 i 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
- 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%B3venes-LGTB.-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; Picharlo, José Ignacio; Galofré, Guillem; Fernández, Berta; Palma, Amalia; Machado, Mónica i Juárez, Natalia (2006). *Adolescencia y sexualidades minoritarias: voces desde la exclusión*. COGAM.
- García, Antonio Daniel i Gutiérrez, M. Pilar (2023). Violencia de género en las primeras relaciones de noviazgo. A: Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez i M. Pilar

- Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pàg. 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. i 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. i 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 i 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 i 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, Maria; Rubio-Aurioles, Eusebio; Coates, Rosemay; Coleman, Eli; Corona, Esther; Mazín, Rafael i Horno, Pepa (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Asociación Internacional de Médicos en el Cuidado del SIDA.
- Ipsos (2023). *LGTB+ 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, i 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, Maria; Carrera Fernández, Maria Victoria, i 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 i Rodríguez, Julio (2023). Capítol 3. Educació afectiva i sexual en la infància i l'adolescència. A: Ainoa Mateos (coord.), *Prevenció de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198063>
- Lara-Garrido, Adrián; Álvarez-Bernardo, Gloria i 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>
- Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 340, pàg. 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, Emilio (2024). *¿LGTBQué? Guía para entender(nos)*. Egales.
- López Lorente, Ana M. i García Rojas, Antonio Daniel (2023). Caminando hacia la diversidad, respeto y libertad. A: Antonio D. García, Irina Salcines, Natalia González, Antonia Ramírez i M. Pilar Gutiérrez (coords.), *Educación afectiva y sexual en la familia* (pàg. 26-27). Junta de Andalucía.
- López, Miguel Ángel (2017). Heteronormatividad. A: R. Lucas Platero, María Rosón i Esther Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pàg. 228-238). Edicions Bellaterra.
- Malgosa, Estel; Álvarez, Bruna i Marre, Diana (2022). Sexualitat i infància a Catalunya, Espanya: significacions governades. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 27(2), 4-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8733782>

- Malgosa, Estel; Álvarez, Bruna i 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 i Sánchez, Begoña (2025). Colectivo LGTBQ+ y educación: análisis hermenéutico de las creencias y actitudes del futuro profesorado. A: Begoña Sánchez, Cristóbal Torres, Lucía Morales i Pola Ritacco (eds.), *Logros y desafíos en la inclusión de la diversidad sexogenérica y afectiva* (pàg. 7-19). Dykinson. <http://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/21682>
- Mateos, Ainoa; Balsells, Maria Àngels; Molina, Cruz; Fuentes-Peláez, Nuria; Pastor, Crescencia i Amorós, Pere (2014). Necesitats 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. i 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. A: Elena Roldán, Begoña Leyra, M. Isabel Nebreda, Marta Pajarín i Ana M. Rivas (coords.), *Género, Educación e Intervención Social: experiencias compartidas entre España y Níger* (pàg. 51-57). Instituto Complutense de Estudios Internacionales. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=759371&orden=0&info=open_link_libro
- Monreal, M. del Carmen i Martínez, Belén (2012). Esquemas de género y desigualdades sociales. A: Luis V. Amador i M. del Carmen Monreal (coords.), *Intervención social y género* (pàg. 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/newsroom/questions-and-answers/item/comprehensive-sexuality-education?utm_source=chatgpt.com
- Orte, Carmen; Sarrablo-Lascorz, Roxana i 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 i 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 i 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.chiabu.2025.107505>
- Rodríguez-Rodríguez, Julio; Mateos, Ainoa i Ortega, Daniel (2025). «Sonrisas y lágrimas»: limitaciones, apoyos y estilos de apego en la visibilización de personas gays y lesbianas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 47. 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. A: Francisco Manuel Morales-Rodríguez (coord.), *Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación* (pàg. 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=40http://iin.oea.org/pdf-iin/boletines/Boletin_8_Espanol.pdf#page=40
- Sánchez, Inmaculada (2009). El desarrollo socio-emocional del adolescente. A: Sonia Mariscal (dir.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (pàg. 281-301). McGraw-Hill.
- Sánchez Hernández, Yessica; Crisol, Emilio; Caurcel, M. Jesús i Peregrina, Paula (2023). ¿Qué recursos existen para una educación afectivo sexual? Revisión sistemática de guías y programas. A: Francisco Manuel Morales-Rodríguez (coord.), *Universidad, educación afectivo-sexual, corporal y de género: investigación, formación e innovación* (pàg. 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 i 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).
- UNESCO (2023a). *Educación integral en sexualidad: Para educandos sanos, informados y empoderados*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/health-education/cse>
- UNESCO (2023b). *LGBTIQ+ youth: bullying and violence at school*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387193>
- Yubero, Santiago i Navarro, Raúl (2012). Socialización de género. A: Luis V. Amador i M. del Carmen Monreal (coords.), *Intervención social y género* (pàg. 43-72). Narcea.

Justícia juvenil amb perspectiva de gènere

ELISA COLINA-LABRADOR I SARA PÉREZ-HERNANDO

1. Introducció

Aquest capítol de la guia ofereix una primera aproximació a la justícia juvenil des de la perspectiva de gènere, entesa com una eina indispensable per repensar els models d'intervenció socioeducativa i garantir un sistema més just i inclusiu. L'evolució del dret penal juvenil a Espanya ha transitat des d'un model punitiu i repressiu cap a un enfocament orientat a la rehabilitació i la reinserció. No obstant això, en els darrers anys s'observa un ressorgiment de discursos securitzadors i de control que afecten de manera desproporcionada la joventut més vulnerable, especialment quan s'encreuen factors com la classe social, l'origen ètnic, racial o migrant i el gènere.

L'anàlisi amb perspectiva de gènere permet evidenciar que les institucions de justícia juvenil s'han construït principalment entorn dels homes joves cisgènere, invisibilitzant les dones i les persones LGTBIQ+. Tot això revela la necessitat d'incorporar mirades interseccionals i descoloniales que permetin qüestionar les estructures de poder i desigualtat presents en aquest àmbit.

En aquest sentit, el capítol es planteja com un marc conceptual i pràctic per comprendre per què és imprescindible integrar la perspectiva de gènere en la justícia juvenil. A la *primera secció* s'aborda, en primer lloc, l'evolució del sistema i els biaixos de gènere que travessen les mesures socioeducatives, identificant les diferències segons el gènere i reflexionant sobre la necessitat

d'una intervenció transformadora i feminista. En segon lloc, s'analitza el paper de la figura de la persona referent de gènere com a innovació clau per transversalitzar l'equitat en els dispositius de justícia juvenil i reforçar la prevenció de la violència de gènere.

A la *segona secció* es proposen dues activitats per a l'aula universitària que busquen promoure la reflexió crítica i el debat entorn de l'equitat de gènere en el sistema de justícia juvenil:

- *Activitat 1*: se centra a qüestionar la normalització de conductes d'assetjament, visibilitzant les seves diferències segons el gènere i explorant la necessitat d'una intervenció socioeducativa amb perspectiva interseccional.
- *Activitat 2*: s'orienta a analitzar la figura de la persona referent de gènere, promovent un aprenentatge col·laboratiu que permeti a l'alumnat identificar les seves funcions clau i valorar la seva importància en la transformació institucional de la justícia juvenil.

Aquestes dinàmiques no només contribueixen a l'aplicació pràctica dels continguts teòrics, sinó que també conviden a desenvolupar una mirada crítica i professional capaç de repensar el sistema de justícia juvenil des de l'equitat, la inclusió i el respecte als drets humans.

2. Marc teòric

2.1. Evolució de la justícia juvenil a Espanya

El sorgiment i el desenvolupament del dret penal juvenil i els tribunals de menors responen a la necessitat de superar els models penals tradicionals, centrats en la retribució i la repressió, per avançar cap a enfocaments basats en la intervenció socioeducativa (Corbalán i Moreno, 2013). Amb tot, en els darrers anys, el tractament de la delinqüència juvenil ha reactivat enfocaments de protecció que impacten de manera desproporcionada en joves vulnerable a causa de la seva classe social, gènere o origen ètnic, racial o migrant (Bridges i Steen, 1998; Leiber i Fox, 2005; Moore i Padavic, 2010; Peck *et al.*, 2014).

La justícia juvenil ha transitat d'un model punitiu, centrat en el control de la persona infractora, cap a un enfocament que prioritza l'interès superior del menor i la seva rehabilitació. A Espanya, la Llei orgànica 5/2000 regula la responsabilitat penal dels menors, aplicant mesures educatives i sancionadores proporcionals, amb l'objectiu de promoure la seva reeducació i reinserció. No obstant això, la delinqüència juvenil, juntament amb la seva representació mediàtica i el gir conservador dels discursos d'odi, ha revifat el debat sobre la protecció de la societat, amb un èmfasi particular en la població jove (García-García i Calvo, 2019).

En conseqüència, la protecció actual de la societat comporta reproduir models més repressius i de control, no pas socioeducatius, no tan sols en joves, sinó també en infants en situació de vulnerabilitat per la classe, el gènere i el racisme (Myers, 2019). Així mateix, la perspectiva de gènere en l'àmbit de la justícia juvenil assenyalava que les intervencions i les institucions punitives per a joves estan enfocats als homes joves cisgènere, i no pas a les dones cisgènere, i menys encara al col·lectiu de persones joves LGTBIQ+, perquè són un nombre significativament menor (Paéz-Mérida i Montero, 2022; Pozo, 2021). Kynn *et al.* (2024) destaquen que el jovent LGTBIQ+ té una probabilitat més gran de ser detinguts per presumptes delictes de prostitució, en comparació de les persones cisgènere i heterosexuales. Així mateix, Flores *et al.* (2020) mostren com les joves en mesures penals al Canadà estan més psicopatologitzades i, per tant, medicalitzades amb psicofàrmacs, per la irrupció i la transgressió d'estereotips de gènere associats a la masculinitat (agressivitat, ràbia...). Aquestes recerques mostren la necessitat que la perspectiva de gènere i les mirades interseccional i descolonial constitueixin el marc de pensament crític per repensar la intervenció socioeducativa mitjançant les relacions de gènere, poder i desigualtat que pateix el jovent amb mesures penals específiques en aquests dispositius de càstig distòpic i de control (Almena Cooperativa Feminista, 2019; Pozo, 2015).

El sistema de justícia juvenil se centra i s'estructura en tres àmbits d'intervenció: mediació i reparació, assessorament tècnic i execució de mesures, que poden ser no privatives de llibertat (règim obert) i privatives de llibertat (internament en centres).

Aquests àmbits corresponen a les diferents fases en què qualsevol jove amb procediments judicials oberts es pot trobar.

Si atenem el cas català, les dades recopilades durant l'any 2024 reflecteixen diferències significatives tant en els tipus de delictes comesos com en les mesures judicials adoptades segons el gènere (Departament de Justícia i Qualitat Democràtica, 2024). En l'àmbit juvenil, del total de demandes rebudes pel sistema de justícia juvenil català, més del 80 % es referien a homes joves, de les quals menys d'un terç corresponien a primeres infraccions. Tanmateix, en el cas de les dones joves, que suposaven menys del 20 % del total d'infraccions, gairebé la meitat corresponien a un primer expedient. El tipus de delicte al qual es refereixen aquestes demandes difereix també en funció del gènere. En el cas dels homes, en primer lloc, trobem delictes de patrimoni, mentre que, en les dones (Jiménez, 2024), aquest lloc l'ocupen els delictes de lesions. Així mateix, la resposta judicial també difereix en tots dos casos. La principal mesura tant per a nois com per a noies és l'assessorament tècnic; no obstant això, en el cas dels nois joves, aquesta mesura va seguida molt de prop de les mesures de règim obert. En contrast, per a les joves, la segona mesura més aplicada és la justícia restaurativa. Pel que fa a les mesures privatives de llibertat, encara que són les menys freqüents en tots dos casos, la seva aplicació és notablement més residual en el cas de les noies joves, cosa que subratlla una diferència addicional en la gestió judicial segons el gènere.

2.2. La perspectiva de gènere en justícia juvenil

La justícia transformativa, restaurativa i feminista, centrada en la reparació i l'educació, proposa abordar les causes estructurals de la violència de gènere i altres delictes, promovent la reintegració sense vulnerar drets ni deshumanitzar el col·lectiu jove. Dorothy Roberts (2022), des d'una perspectiva feminista interseccional i descolonial, examina els discursos socioeducatius de càstig en els sistemes de serveis socials i de protecció a la infància i destaca que hi intervenen biaixos de classe, gènere i racisme i que aquestes poblacions acostumen a ser objecte d'un escrutini més gran i de mesures de control o càstig per part d'aquests dispositius. La seva anàlisi revela una connexió directa entre aquestes pràctiques i el sistema de justícia juvenil (Suárez-Soto *et al.*, 2018).

És imprescindible integrar la perspectiva de gènere en les normatives i les eines del sistema de justícia juvenil. Cal disposar de dades desagregades per sexes i facilitar-ne una anàlisi interseccional que consideri variables com la nacionalitat, l'origen i l'edat. Així mateix, cal transformar el llenguatge androcèntric i sexista en un llenguatge inclusiu i respectuós. També s'evidencien biaixos de gènere en les normes internes, com el control desigual sobre la vestimenta de les joves en comparació dels joves. És necessari un enfocament amb perspectiva de gènere, així com una formació professional més extensa per abordar les necessitats de les joves (Best *et al.*, 2021). La criminologia feminista ens permet analitzar les desigualtats de gènere no només en la comissió del delictes, sinó que pretén també donar claus per comprendre com el sistema de justícia juvenil respon a l'assumpte de gènere (Cámara, 2020; Mallicoat, 2019).

La intervenció socioeducativa (Roncero *et al.*, 2025) ha de considerar com les relacions de gènere i els estereotips perpetuen desigualtats i violències, emfatitzant la importància de transformar aquestes dinàmiques a través de l'educació i la promoció de valors inclusius (Almena Cooperativa Feminista, 2019). Les masculinitats hegemòniques i els models tradicionals de feminitat imposen limitacions a tots dos gèneres, i influeixen negativament en el desenvolupament personal i les relacions socials.

2.3. La figura del referent de gènere: el cas de Catalunya

Des del 2009, els centres penitenciaris d'adults a Catalunya compten amb la figura del referent de gènere (Martín, 2022), encarregada de garantir la incorporació de la perspectiva de gènere en la intervenció i en la institució. Malgrat que aquesta pràctica ha aportat aprenentatges valuosos, les particularitats del sistema de justícia juvenil requereixen dissenyar la figura dels referents en gènere i en violència de gènere considerant els drets fonamentals i les necessitats específiques d'aquest àmbit. Això assegura que la intervenció sigui efectiva i adaptada al seu context.

En aquest marc, és cabdal transversalitzar la perspectiva de gènere i abordar de manera integral la violència de gènere, com a causes de conductes delictives i com a factors de risc que cal prevenir. Per això, la Generalitat de Catalunya ha elaborat una guia

per implementar la figura dels referents en gènere i en violència de gènere en el sistema de justícia juvenil (Almena Cooperativa Feminista, 2019), amb l'objectiu de garantir la igualtat i combatre estereotips i discriminacions. Encara que el marc legal de la justícia juvenil no preveu explícitament aquesta perspectiva, normatives generals com la Llei 14/2010 donen suport a la seva incorporació i la legitimen (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

La implantació d'aquesta figura es veu també com una oportunitat de millora de la tasca educativa i d'atenció directa a joves, impulsant una prevenció més integral de la violència de gènere i una acció coordinada per treballar amb els estereotips i els rols de gènere. Això ofereix l'oportunitat d'incloure la perspectiva de gènere i d'erradicació de la violència de gènere a l'estructura i les relacions de poder de la Direcció General d'Execució Penal en la Comunitat i de Justícia Juvenil, no només en l'actuació envers el col·lectiu de joves infractors.

Pel que fa a la violència de gènere, cal reforçar-ne la detecció i millorar-ne l'abordatge en el sistema de justícia juvenil. Hi ha casos en què les noies són tant infractores com víctimes, la qual cosa exigeix una detecció transversal durant tot el procés (Belloff, 2017; Bodelón i Aedo, 2015). No obstant això, el temps pot suposar una limitació per als programes d'assessorament tècnic i de mediació per explorar violències no relacionades amb el delicte imputat. En el règim obert, la detecció es pot facilitar a través d'espais compartits amb parelles o familiars, la qual cosa ressalta la necessitat d'introduir preguntes específiques que permetin identificar aquests casos des d'etapes primerenques.

Una de les necessitats més rellevants en l'àmbit de la justícia juvenil (Venceslao i Marí, 2021) és la promoció de programes educatius i psicoeducatius, així com la implementació d'eines i accions específiques adreçades tant a jovent com professionals, orientades a fomentar la igualtat de gènere i prevenir la violència de gènere. En l'àmbit del règim obert, per exemple, l'educació afectivosexual integral no es treballa de manera sistemàtica, sinó que és una iniciativa individual dels tècnics i les tècniques, i no una aposta institucional. En canvi, en els centres, aquest tema es desenvolupa des de fa anys en el marc del programa d'educació per a la salut, com a part de projectes que milloren la intervenció educativa en educació afectiva i sexual.

A tall de tancament, és essencial reconèixer que la integració de la perspectiva de gènere en el sistema de justícia juvenil no només és una necessitat normativa, sinó una exigència ètica i pràctica per garantir una intervenció més equitativa, efectiva, transformadora i justa cap a l'adolescent infractora, que ha estat invisibilitzada històricament, tant pel fet de ser dona com per ser infant (Jiménez, 2024). Aquesta perspectiva s'ha de transversalitzar en tots els nivells, des del disseny de polítiques fins a la implementació de programes específics que atenguin les desigualtats de gènere i la violència de gènere de manera integral. Només així serà possible construir un sistema que no tan sols respongui a les necessitats de joves infractors d'una manera justa i respectuosa, sinó que contribueixi també a desmantellar les estructures d'opressió que perpetuen l'exclusió social, els estereotips i les desigualtats.

3. Propostes d'activitats

Les activitats proposades en aquest capítol estan dissenyades per aplicar-les a l'aula universitària amb grups d'entre 50 i 60 persones. Encara que cada activitat es pot desenvolupar de manera independent, es recomana implementar-les de manera conjunta per integrar la perspectiva de gènere transversalment en l'assignatura i evitar que quedin com a accions aïllades.

Mitjançant aquestes dinàmiques, es pretén promoure una reflexió crítica entorn de la incorporació de la perspectiva de gènere en l'àmbit de la justícia juvenil: visibilitat de desigualtats de gènere, prevenció de la violència masclista, atenció diferenciada considerant factors com la interseccionalitat i el tracte just i igualitari, evitant la reproducció dels estereotips de gènere o altres interseccions de desigualtat i transformació institucional de les pràctiques d'intervenció, per fer-les més inclusives, justes i respectuoses amb els drets humans.

Activitat 1: «No és normal, encara que ho sembli»

Objectius

- Reflexionar sobre diferents conductes d'assetjament i la seva normalització.

- Debatre el biaix de gènere en la prevalença de les conductes d'assetjament.
- Sensibilitzar sobre la importància de la perspectiva de gènere en la intervenció en casos d'assetjament.
- Desconstruir la mirada de la intervenció educativa des d'una perspectiva interseccional.

Resultats d'aprenentatge

- Identificar situacions normalitzades que constitueixen conductes d'assetjament.
- Analitzar biaixos de gènere en la prevalença de les conductes d'assetjament.

Continguts

- Prevalença de conductes i situacions d'assetjament normalitzades.
- Perspectiva de gènere en la intervenció socioeducativa en situacions d'assetjament.

Estratègia didàctica

- Cercle peixera.
- Debat en grup.

Materials i recursos necessaris

- Aula o espai ampli.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat, el cercle peixera, permet a l'alumnat explorar les seves experiències en relació amb l'assetjament i la violència de gènere i promou l'empatia i una comprensió més profunda de les dinàmiques de poder; abordar aquestes qüestions des d'una perspectiva de gènere i interseccionalitat no només permet visualitzar com es manifesten i es perpetuen aquestes violències en diferents contextos, sinó també qüestionar els privilegis i els rols normalitzats en la nostra societat. Aquesta reflexió és clau

per generar consciència, implicació i compromís en la construcció d'entorns més segurs, equitatius i respectuosos per a tothom.

b) Desenvolupament

La persona docent inicia la sessió explicant que es treballarà mitjançant una dinàmica restaurativa anomenada *cercle peixera*. Per fer-ho, divideix el grup entre homes, dones i persones no-binàries i planteja dos cercles concèntrics, un compost pels homes i un altre per les dones i les persones no-binàries.

A la primera fase de la dinàmica, els homes es col·loquen al cercle interior, seguint l'exemple de la figura 1. Una vegada s'ha col·locat tot l'alumnat, planteja les preguntes relacionades a continuació perquè les contestin només les persones del cercle interior.

Posteriorment, els dos cercles intercanvien posicions, i són les dones i les persones no-binàries les qui contesten les preguntes des del cercle interior.

Finalment, totes les persones participants s'asseuen en rotllana i debaten les respostes de tots dos grups. El personal docent ha de conduir el debat, plantejant preguntes, si cal, amb l'objectiu de debatre si hi ha o no diferència en la prevalença i la vivència de les situacions d'assetjament en funció del gènere i si, en conseqüència, les propostes per prevenir aquestes situacions i intervenir-hi han de tenir en compte la perspectiva de gènere i de quina manera.

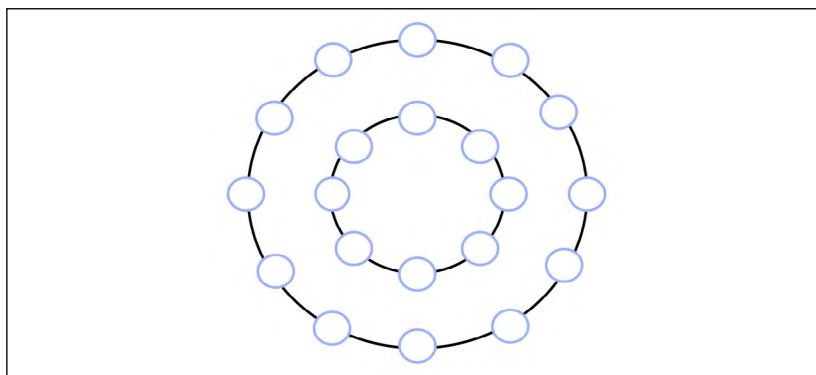


Figura 1. Cercle peixera

Es fan diverses preguntes encaminades a dinamitzar la reflexió i el debat:

- **Assetjament físic**
 - *Alguna vegada un grup d'iguals t'ha empès constantment als passadissos o t'ha tirat les pertinences a terra?*
 - *Alguna vegada un nen o nena t'ha colpejat o empès de manera agressiva al pati de l'escola?*
- **Assetjament verbal**
 - *Alguna vegada un company o companya s'ha burlat constantment de l'aspecte físic, la manera de parlar o la roba usant sobrenoms despectius?*
 - *Alguna vegada has rebut insults constants, amenaces verbals o comentaris cruels per part d'altres companys o companyes?*
- **Assetjament psicològic**
 - *Alguna vegada els teus companys o companyes t'han ignorat intencionadament, deixant-te fora d'activitats grupals o de la conversa, i això ha fet que et sentis rebutjat o rebutjada?*
 - *Alguna vegada t'han fet sentir que no vals gens a través de manipulació emocional o intimidació subtil?*
- **Assetjament sexual**
 - *Alguna vegada t'han fet comentaris o acudits inapropiats sobre el teu cos, expressió de gènere o orientació sexual, sigui a l'escola, a la feina o en un altre context social?*
 - *Alguna vegada algú t'ha intentat tocar o envair el teu espai personal de forma no desitjada, com ara frecs o carícies sense consentiment, o forçar una conversa sobre temes sexuals?*
- **Ciberbullying**
 - *Alguna vegada han publicat o compartit fotos comprometedores o vídeos sense el teu consentiment?*
 - *Alguna vegada t'han enviat missatges cruels o amenaçadors a través de plataformes en línia, com WhatsApp, Instagram o Facebook, per fer-te sentir por o angoixa?*

c) Consideracions ètiques

Durant l'activitat del cercle peixera, és fonamental evitar la revictimització de l'alumnat en tractar temes delicats com l'assetjament i les violències de gènere. Per a això, cal garantir un espai segur i de confiança i assegurar un tracte empàtic i respectuós. A més, és important conèixer els protocols i els recursos de suport

de la universitat per derivar casos, si cal. La dinàmica s'ha de dissenyar de manera que connecti amb les realitats de l'alumnat, promovent una reflexió situada sobre les desigualtats de gènere i la normalització de certes formes d'assetjament. Per fer-ho, és cabdal fomentar el pensament crític i l'anàlisi d'experiències personals i col·lectives des d'una perspectiva socioeducativa. Així mateix, s'ha de garantir la participació equitativa de tot el grup, assegurant que totes les veus siguin escoltades i evitant la reproducció de rols de gènere en la presa de la paraula, així com els discursos narratius sexistes, androcèntrics o LGBTBIQ+ fòbics. S'ha de moderar l'activitat amb una atenció especial a possibles biaixos, promovent un diàleg inclusiu i respectuós.

d) Conclusions

La persona docent conclou l'activitat subratllant la importància de fomentar el pensament crític i qüestionar els models cisheteronormatius que generen desigualtats per raó de gènere i orientació sexual.

e) Avaluació

Per avaluar els resultats d'aprenentatge des d'una perspectiva de gènere, cal fer servir una rúbrica que valori la participació en la dinàmica i que tingui en compte els criteris següents, amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

- Demuestra reflexió sobre com les conductes d'assetjament poden afectar de manera diferent dones, homes i persones amb altres identitats de gènere.
- Identifica actituds i comportaments que normalitzen l'assetjament en el seu entorn.
- Fa una anàlisi de situacions quotidianes on es pugui identificar la normalització de l'assetjament i proposar alternatives per qüestionar o canviar aquestes actituds.
- Utilitza un enfocament de gènere en proposar solucions o estratègies d'intervenció en casos d'assetjament.

Activitat 2: «On germina el canvi: referents de gènere en trajectòries juvenils»

Objectius

- Reflexionar sobre la importància de la perspectiva de gènere en els serveis de justícia juvenil.
- Identificar les funcions clau de la figura del referent de gènere en aquest àmbit.
- Fomentar el pensament crític i el treball col·laboratiu entorn de la perspectiva de gènere en justícia juvenil.

Resultats d'aprenentatge

- Comprendre el paper de la persona referent de gènere en justícia juvenil.
- Analitzar i proposar funcions clau per a aquesta figura professional.
- Comparar les propostes desenvolupades amb les funcions definides en la literatura i valorar possibles necessitats de millora.

Continguts

- Perspectiva de gènere en la justícia juvenil.
- Funcions de la persona referent de gènere a Catalunya.
- Estratègies d'incorporació de la perspectiva de gènere en programes de justícia juvenil.

Estratègia didàctica

- Projectió de la càpsula formativa.
- Treball en petits grups.
- Pluja d'idees.
- Debat en grup gran.

Materials i recursos necessaris

- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 4. Justícia juvenil amb perspectiva de gènere» (Panchón i Mateos, 2023).¹
- Paper DIN A3.

1. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/justicia-juvenil-amb-perspectiva-de-genero> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/196861>

- Paperògraf o pissarra.
- Retoladors o material d'escriptura.
- Fitxa 1. *Funcions de la figura del referent de gènere de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019).²

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat se centra en la figura de la persona referent de gènere dins de la justícia juvenil a Catalunya i convida l'alumnat a analitzar les seves funcions i responsabilitats dins del sistema i el seu paper en la prevenció de la violència de gènere. Totes dues propostes estan orientades a generar un aprenentatge participatiu basat en el diàleg, la col·laboració i la reflexió crítica (Shugurova, 2021) que ajudi l'alumnat a incorporar aquest enfocament en la seva futura pràctica professional, a fi de contribuir a la construcció d'una intervenció socioeducativa més justa.

b) Desenvolupament

La persona docent introdueix l'activitat amb la projecció de la càpsula formativa multimèdia «Capítol 4. Justícia juvenil amb perspectiva de gènere» (Panchón i Mateos, 2023), per contextualitzar, on s'explica breument l'estructura del sistema de justícia juvenil, incideix en la importància de la perspectiva de gènere en aquest àmbit, presenta la *Guia per incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de justícia juvenil de la Generalitat de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019) i, finalment, destaca les funcions de la figura de referent de gènere. Per tant, demana a l'alumnat que presti atenció a la importància que té la perspectiva de gènere en el sistema de justícia juvenil i com es pot intervenir a partir de l'acció socioeducativa; també, que presti molta atenció a les funcions de la persona referent de gènere.

2. *Guia per incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de justícia juvenil de la Generalitat de Catalunya*. Disponible a: <https://repositori.justicia.gencat.cat/handle/20.500.14226/385#page=1>

Després de veure la càpsula, es divideix el grup gran en petits grups de quatre o cinc persones. Es reparteix un paper DIN A4 amb retoladors de colors perquè cada grup reflexioni sobre les funcions que hauria d'exercir la persona referent de gènere en justícia juvenil i anotar-les en format mapa conceptual.

Cada grup ha de triar algú que faci de portaveu, que s'encarregarà de compartir les seves idees en el grup classe i presentar de manera breu el seu mapa conceptual.

Paral·lelament, una persona voluntària o la mateixa docent s'encarrega de recollir i sintetitzar les propostes a la pissarra o el paperògraf de la classe en forma de pluja d'idees. Aquest conjunt d'idees es deixa reposar mentre presenta les funcions establertes en la literatura sobre aquesta figura professional i reparteix la fitxa 1, «Funcions de la figura del referent de gènere», on es resumeixen les funcions estipulades a la *Guia per incorporar persones referents de gènere i de violències masclistes al sistema de justícia juvenil de la Generalitat de Catalunya* (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

Fitxa 1. Funcions de la figura referent de gènere

A continuació, es presenta la classificació de les funcions de la figura del referent de gènere (Almena Cooperativa Feminista, 2019).

- Observació i identificació de situacions de desigualtat i violència de gènere:
 - Observar de manera directa el jovent en les seves dinàmiques per poder fer una anàlisi i un posterior retorn als equips de treball i coordinació.
 - Observar de manera directa les reunions de treball d'equip i les dinàmiques que es produeixen.
 - Crear un sistema anònim de comunicació per enviar a la persona referent de gènere observacions, comentaris o propostes.
 - Utilitzar el protocol de prevenció, detecció, actuació i resolució de situacions d'assetjament sexual, per raó de sexe, orientació sexual o d'identitat sexual de l'Administració corresponent.
- Assessorament a professionals i promoció d'espais d'intercanvi:
 - Proposar i dinamitzar reunions periòdiques de seguiment i assessorament amb els equips de professionals.
 - Assistir a espais de coordinació per poder resoldre dubtes, comentar i suggerir.
 - Acompanyar i assessorar els equips cap a un canvi de llenguatge no androcèntric ni sexista.

- Facilitar els espais ja existents en cada àmbit perquè serveixin específicament per a l'intercanvi entre professionals.
- Identificació i difusió de bones pràctiques:
 - Identificar, recollir i sistematitzar les actuacions i els aprenentatges positius dins de la comunitat de justícia juvenil.
 - Promoure grups de treball, jornades i xerrades per difondre aprenentatges i bones pràctiques.
 - Facilitar espais específics d'intercanvi entre professionals de totes les disciplines i de diferents àmbits d'intervenció.
 - Connectar diversos àmbits i territoris de justícia juvenil per ampliar el coneixement sobre altres experiències, nous recursos i normatives.
- Suport a la incorporació de la perspectiva de gènere en la planificació i el desplegament d'eines i programes de justícia juvenil:
 - Treballar amb els equips, la coordinació i la direcció del servei per iniciar processos de creació de nous procediments, eines i programes.
 - Participar en la revisió, des d'una perspectiva de gènere, de les eines que ja hi ha.
 - Fomentar l'ús d'un llenguatge no androcèntric ni sexista en el conjunt de materials que es fan servir en justícia juvenil.
 - Acompanyar el desplegament de programes específics de prevenció de les violències masclistes i de drets sexuals i reproductius.
 - Promoure la realització d'accions de sensibilització específiques cap a nois, promovent masculinitats alternatives.
- Suport a la millora de la detecció i l'abordatge de la violència de gènere:
 - Orientar professionals, mitjançant la identificació d'indicadors d'alerta, per poder detectar si s'exerceix o es rep alguna violència masclista.
 - Facilitar la utilització de preguntes específiques que faciliten la detecció de les violències masclistes al més aviat possible.
 - Orientar els casos en què es detecta que les noies tenen una doble situació d'infractora i denúncies per violència masclista.
 - Fomentar l'ús d'eines de valoració de risc compartides en els recursos especialitzats.
- Promoció del treball en xarxa amb els serveis i agents del territori:
 - Desenvolupar un bon coneixement dels serveis i els agents del territori i establir-hi estratègies col·laboratives.
 - Reforçar la vinculació directa amb els serveis de proximitat en l'àmbit social especialitzats en violències, com ara el SIAD o el SIES (en el cas de Catalunya).
 - En relació amb serveis no específics de violència masclista, reforçar la connexió amb serveis com el SAI o el Servei d'Atenció Integral LGTBI (en el cas de Catalunya), per ampliar la mirada sobre la LGTBI fòbia i

reforçar el treball en xarxa.

- Participar en espais de coordinació sobre violències masclistes del territori i socialitzar amb els equips d'informació i les eines derivades d'aquesta participació.
- Conèixer els protocols de referència en violència masclista del territori on es treballi com a referent.

Per concloure, s'organitza un debat final per comparar les funcions pensades per l'alumnat amb les estipulades en la literatura i discutir possibles millores o necessitats no cobertes. Si aquesta activitat es duu a terme en una comunitat autònoma que no disposa de la figura de la persona referent de gènere en justícia juvenil, cal debatre'n la importància i reflexionar-hi.

c) Consideracions ètiques

Durant l'activitat sobre la figura de la persona referent de gènere en justícia juvenil, és fonamental evitar la revictimització de l'alumnat en tractar temes delicats relacionats amb la violència de gènere. Per a això, cal crear un espai de confiança on les opinions siguin respectades i gestionades amb sensibilitat. És important conèixer els protocols i els recursos de suport de la universitat per actuar en cas necessari. L'activitat ha de promoure una reflexió situada sobre la desigualtat de gènere en el sistema de justícia juvenil i el paper de les persones referents en la seva transformació. S'ha de moderar el debat tenint en compte possibles biaixos i fomentar un diàleg crític, inclusiu i respectuós.

d) Conclusions

Aquesta activitat permet a l'alumnat acostar-se de manera crítica i participativa a la figura de la persona referent de gènere en el sistema de justícia juvenil de Catalunya, analitzant-ne les funcions clau i el paper en la incorporació de la perspectiva de gènere en la intervenció socioeducativa. Si l'activitat es fa en comunitats autònomes que encara no disposen d'aquesta figura, l'exercici ajuda a conèixer models existents en altres territoris i reflexionar sobre la rellevància d'integrar perfils especialitzats en gènere en els seus sistemes. D'aquesta manera, es promou una pràctica professional més conscient, justa i compromesa amb la prevenció de les desigualtats i les violències de gènere.

e) Avaluació

El personal docent avalua la sessió a partir d'una rúbrica que valora la participació i el treball en petits grups i que té en compte els criteris següents, amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

- Demostra una comprensió clara de la importància de la perspectiva de gènere en la justícia juvenil durant el debat i la pluja d'idees.
- Identifica correctament les funcions clau de la figura de la persona referent de gènere en justícia juvenil.
- Fa una anàlisi crítica sobre les funcions de la persona referent de gènere, comparant les propostes grupals amb les funcions definides en la literatura.
- Demostra habilitats de pensament crític i treball col·laboratiu durant les discussions en grup i en el gran grup.
- Participa de manera equitativa en el debat, respectant les opinions de les altres persones i evitant la reproducció de rols de gènere.
- Identifica àrees de millora en les funcions de la persona referent de gènere i proposa solucions basades en el context actual del sistema de justícia juvenil.

D'altra banda, amb els mateixos criteris, cada grup d'estudiants ha de fer dos *checklists*: un a manera d'autoavaluació i un altre de coavaluació dels altres grups, en una escala de l'1 al 5 (1, en desacord; 5, totalment d'acord).

4. Conclusió

L'anàlisi de la justícia juvenil des d'una perspectiva de gènere mostra avanços limitats cap a un enfocament transformador i restauratiu, però persisteixen desigualtats que afecten principalment les dones i les persones LGTBIQ+, limitant-ne la rehabilitació i la inclusió social.

Encara que s'han fet esforços per integrar la perspectiva de gènere, les dones joves continuen sent objecte d'una atenció diferenciada i estereotipada, la qual cosa obstaculitza la seva reintegració. És cabdal revisar les normatives i protocols, així com

incorporar una educació lliure d'estereotips de gènere en els programes d'intervenció.

A més a més, la perspectiva interseccional és clau per abordar les múltiples vulnerabilitats del jovent en conflicte amb la llei, especialment en relació amb la seva classe social i origen ètnic. Els protocols s'han d'adaptar a les realitats concretes d'aquests joves, fent èmfasi a detectar i abordar la violència de gènere.

Finalment, la creació de referents de gènere dins del sistema de justícia juvenil és essencial per garantir una intervenció adequada i respectuosa. El model de justícia juvenil ha d'avançar cap a un enfocament més inclusiu, que promogui la reintegració social i la reparació de les violències, creant un sistema més just i equitatiu per a tot el col·lectiu.

5. Referències bibliogràfiques

- 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 i 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. i 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 i Aedo Rivera, Marcela (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 i Moreno, María A. (2013). *Reincidencia y mediación en menores*. J. M. Bosch Editor.

- Departament de Justícia i Qualitat Democràtica (20 de desembre de 2024). *Descriptors estadístics de justícia juvenil*. https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/justicia_juvenil/descriptors-justicia-juvenil/
- Departament de Justícia i Qualitat Democràtica (20 de desembre de 2024). *Descriptors estadístics de les víctimes de menors infractors*. https://justicia.gencat.cat/ca/departament/Estadistiques/atencio_victima/descriptors-victimes-menors/
- Flores, Jerry; Hawes, Janelle i Bhinder, Breanne (2020). Incarcerated girls, criminal pathways and multiple forms of abuse. *Journal of Family Violence*, 35(5), 509-518.
- García-García, Juan i Calvo Borobia, Kerman (2019). Repressing the masses. Newspapers and the securitisation of youth dissent in Spain. *Revista Internacional de Sociologia*, 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 i 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.childyouth.2024.107389>
- Leiber, Michael J. i 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>
- Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5646, pàg. 45106-45153. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5646/1120292.pdf>
- Llei orgànica 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 11, pàg. 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. A: Fanny Añaños, María del Mar García-Vila i Ana Amaro (ed.), *Justicia social Género e intervención socioeducativa* (pàg. 103-112). Pirámide.

- Moore, Lori D. i 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 i 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 i Mateos, Ainoa (2023). Capítol 4. Justicia juvenil i perspectiva de gènere. A: Ainoa Mateos (coord.), *Prevenció de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <http://hdl.handle.net/2445/198064>
- Peck, Jennifer H., Leiber, Michael J. i 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. A: S. Royo i S. Lee (ed), *Violence and Crime in the Family: Patterns, Causes, and Consequences (Contemporary Perspectives in Family Research* (pàg. 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. *Multidisciplinary 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; Fernández Moreno, Álvaro i Benedicto, Carlos (2025). Efectividad de un programa de intervención para la reducción del sexismo hostil y benévolo 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 i 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 i 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

Acció socioeducativa en l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere

NURIA FUENTES-PELÁEZ I JUDIT RABASSA

1. Introducció

L'acolliment familiar és una mesura de protecció que garanteix un entorn familiar segur i afectiu per al desenvolupament d'infants i adolescents quan els seus pares o mares no els poden atendre adequadament. Aquesta mesura, no obstant això, no està exempta d'influències socioculturals que condicionen portar-la a la pràctica, entre les quals destaquen estereotips de gènere que associen la cura amb les dones (Heslop, 2014) i la predominança de models familiars heteronormatius, centrats en famílies biparentals i heterosexuales (Cosis *et al.*, 2015).

Aquests reptes influeixen directament en el disseny i la implementació de suports i recursos socioeducatius que siguin adequats, equitatius i respectuosos amb la diversitat familiar, la identitat de gènere, l'orientació sexual i la corresponsabilitat en la cura. A conseqüència d'això, es veuen afectats el benestar i el desenvolupament integral de la infància i l'adolescència en acolliment familiar (Austin *et al.*, 2021). A més a més, aquests entorns tenen l'obligació de garantir la seguretat de tota la infància i adolescència, independentment del seu gènere o orientació sexual (LOPIVI, 2021).

Davant d'aquest context, aquest capítol busca aportar evidències que ajudin a superar la ceguesa de gènere en aquesta temàtica, com van assenyalar Cosis *et al.* (2015), i promoure la reflexió sobre la importància d'incorporar la perspectiva de gènere en

l'acció socioeducativa relacionada amb l'acolliment familiar, amb la finalitat de garantir una protecció adequada a infants i adolescents. Per a això, el capítol s'organitza en dues seccions.

La *primera secció* ofereix un marc conceptual sobre l'acolliment familiar i les seves diferents tipologies. A continuació, s'incorpora la perspectiva de gènere aplicada a aquest àmbit, per presentar després orientacions adreçades a l'acció socioeducativa que permetin afrontar la ceguesa de gènere identificada en l'acolliment familiar. Aquestes orientacions s'aborden en relació amb totes les fases del procés: valoració i formació, assignació de l'infant o l'adolescent, seguiment i tancament.

A la *segona secció* es proposen dues activitats pràctiques dissenyades per fomentar la reflexió i promoure una pràctica professional socioeducativa amb enfocament de gènere en el context de l'acolliment familiar:

- *Activitat 1*: té com a objectiu analitzar com les dinàmiques de gènere influeixen en les experiències d'infants i adolescents en situació d'acolliment familiar, com també identificar desigualtats en l'acció socioeducativa derivades de les diferències de gènere. Mitjançant la projecció d'una càpsula audiovisual, una pluja d'idees i el treball en petits grups, es busca fomentar el pensament crític i promoure la formulació de propostes per incorporar la perspectiva de gènere en la pràctica socioeducativa relacionada amb l'acolliment familiar.
- *Activitat 2*: se centra a valorar l'adequació d'una família acollidora extensa monoparental per assumir aquest rol, considerant tant les diverses tipologies d'acolliment familiar com la perspectiva de gènere. Mitjançant l'anàlisi d'un cas pràctic, es pretén reflexionar sobre els beneficis i els desafiaments de l'acolliment en contextos monoparentals, identificar els factors clau del procés de valoració i proposar intervencions socioeducatives ajustades a les necessitats tant de la família acollidora com de l'infant o l'adolescent, integrant la perspectiva de gènere en totes les fases de la intervenció.

2. Marc teòric

2.1. Què és l'acolliment familiar i quines tipologies n'hi ha? On es troba la ceguesa de gènere?

L'acolliment familiar és una mesura de protecció a la infància i a l'adolescència que ofereix un entorn familiar de manera temporal a un infant o adolescent que està en situació de desemparament. Per tant, la situació familiar de l'infant o l'adolescent ha requerit la separació del nucli familiar d'origen i l'aplicació d'una mesura protectora com és l'acolliment familiar. Aquesta mesura implica la delegació de la guarda de l'infant a una persona o nucli familiar amb l'obligació de vetllar per la seva protecció, benestar i desenvolupament integral. Aquesta tasca es duu a terme en coordinació amb l'Administració pública que manté la tutela legal de l'infant o l'adolescent (Ministeri de Drets Socials, Consum i Agenda 2030, 2023).

L'acolliment familiar pot ser en la seva *família extensa*, quan l'infant o l'adolescent comparteix llaços familiars amb les persones acollidores, o *en família aliena*, quan no comparteix cap llaç familiar amb la família d'acolliment, incloent-hi en aquesta darrera tipologia l'acolliment especialitzat (Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i a l'adolescència). A més, en funció de la durada i dels objectius, pot ser d'urgència, temporal o permanent.

Cada tipus de família acollidora presenta característiques que, des de la perspectiva de gènere, influeixen en el desenvolupament de l'acolliment:

- *Compatibilitat del rol acollidor amb la feina fora de la llar*: els estudis indiquen que les dones acollidores en família aliena acostumen a compaginar l'ocupació remunerada amb la cura i la criança. En canvi, en les famílies extenses, les dones tendeixen a assumir aquestes tasques de manera exclusiva (Poyatos, 2015), sigui per estar jubilades (Del Valle *et al.*, 2008) o perquè han hagut de deixar la feina o reduir la seva jornada per cuidar a l'infant o l'adolescent acollit, cosa que després dificulta la reincorporació al mercat laboral (Gautier i Wellard, 2012).

- *Concepció del rol acollidor (contribució social enfront d'obligació natural)*: en tots dos models, les dones acollidores assumeixen el rol principal de cuidadores i mostren més implicació en l'acolliment (Heslop, 2014; Holtan i Thørnbald, 2009; Poyatos, 2015). Així i tot, el rol de les dones acollidores en família aliena és reconegut majoritàriament com una contribució social, mentre que en les dones acollidores en família extensa és concebut com una obligació natural o moral (Poyatos, 2015).
- *Condicions socioeconòmiques i estat de salut*: en general, les dones acollidores en família aliena tenen una situació socioeconòmica més favorable, tenen una xarxa de suport social més àmplia i gaudeixen de més bona salut que les dones acollidores en família extensa. Aquestes darreres acostumen a enfrontar-se a condicions econòmiques més precàries, xarxes de suport més limitades i un estat de salut més deteriorat, en bona part perquè la majoria són àvies d'edat avançada (Holtan i Thørnbald, 2009; Poyatos, 2015).
- *Estructura familiar*: en l'acolliment en família aliena, és més comuna la presència de dues persones acollidores, mentre que en la família extensa predominen les llars monoparentals, encapçalades majoritàriament per dones, sobretot àvies maternes (Fuentes-Peláez *et al.*, 2023; Holtan i Thørnbald, 2009). Encara que la majoria dels acolliments estan compostos per dues persones, entre el 20 i el 30 % són monoparentals, i aquesta proporció és més alta en l'acolliment en família extensa (Fuentes-Peláez *et al.*, 2021, 2023).
- *Nivell educatiu*: hi ha diferències significatives en el nivell educatiu de les persones acollidores, i és més alt en les dones que acullen en família aliena (Holtan i Thørnbald, 2009).

Aquestes dimensions mostren que l'acolliment familiar està travessat per desigualtats de gènere que influeixen en les condicions i les experiències dels qui assumeixen el rol d'acollidors. Ara bé, una mirada inclusiva des de la perspectiva de gènere no es pot limitar només a les diferències entre homes i dones, sinó que ha d'ampliar el seu abast per reconèixer altres formes de discriminació i vulnerabilitat. En aquest sentit, és fonamental incorporar també la perspectiva de diversitat sexual i de gènere, especialment en relació amb les famílies i els infants i adolescents

LGTBIQ+ en l'àmbit de l'acolliment familiar (Mallon, 2017; Schofield *et al.*, 2019).

2.2. Claus per a l'acció socioeducativa i perspectiva de gènere en l'acolliment familiar

Mantenir els infants o adolescents al centre de la pràctica de l'acolliment i de la presa de decisions (Cosis *et al.*, 2015) és un principi general de l'acció socioeducativa. En la pràctica de l'acolliment, això implica reconèixer i prioritzar les seves necessitats específiques, drets i benestar en totes les etapes del procés d'acolliment. Amb aquest principi, l'acció socioeducativa cerca garantir que totes les decisions i pràctiques en l'acolliment familiar estiguin orientades al seu benestar i desenvolupament, respectant els seus drets i promovent la seva participació en el procés.

La perspectiva de gènere és també un principi fonamental en l'acció socioeducativa de l'acolliment familiar (Fuentes-Peláez, 2024). La seva incorporació permet comprendre i abordar desigualtats estructurals que influeixen en les experiències tant dels infants o adolescents com de les mateixes famílies acollidores. Aquestes desigualtats no són alienes a les dinàmiques de gènere: són presents en la vida quotidiana i en les estructures familiars, incloses aquelles que participen en l'acolliment (Heslop, 2014). Integrar aquesta mirada facilita identificar estereotips i formes de discriminació que poden limitar el desenvolupament i la llibertat de totes les persones implicades. A més a més, promou un acompanyament socioeducatiu basat en l'equitat i respectuós amb la identitat de gènere i l'orientació sexual.

Així mateix, aquesta perspectiva visibilitza el paper central que moltes dones exerceixen en les cures emocionals i pràctiques, sense reforçar estereotips, i fomenta la corresponsabilitat i incentiva una implicació més gran dels homes en les tasques de cura (Poyatos, 2015). També permet detectar situacions de desigualtat o violència masclista en l'entorn familiar, cosa que reforça la dimensió protectora de l'acolliment.

En aquest context, l'hegemonia del model familiar tradicional planteja reptes importants per a l'acció socioeducativa, entre els quals destaquen: trencar amb els estereotips de gènere, fomentar la corresponsabilitat parental (Heslop, 2014, 2019; Poyatos, 2015), eliminar barreres institucionals que porten les persones

LGTBIQ+ a ocultar la seva identitat (Levitt *et al.*, 2020), promoure la diversitat de models familiars (Cosis *et al.*, 2015) i reconèixer la cura com una contribució social i no pas com una obligació moral o natural (Poyatos, 2015; Smith, 1991).

Finalment, és cabdal atendre les necessitats específiques dels infants i adolescents LGTBIQ+, que s'enfronten a més riscos de discriminació, aïllament, menor accés a oportunitats d'acolliment i més inestabilitat en els processos d'acolliment (McCormick *et al.*, 2016).

Per tot això, és imprescindible garantir que qualsevol professional tingui les destreses, les actituds i els coneixements necessaris per dur a terme una anàlisi crítica i transformadora de la seva pràctica i per promoure processos d'acolliment lliures d'estereotips i discriminacions per raó de gènere o orientació sexual en totes les fases: *a)* valoració i formació, *b)* assignació de l'infant o l'adolescent a la família d'acolliment, *c)* seguiment de l'acolliment i *d)* tancament. A continuació es proposa un desglossament de cadascuna d'aquestes fases amb orientacions específiques per avançar cap a pràctiques d'acolliment més inclusives i equitatives.

a) Valoració i formació

Des de l'acció socioeducativa, adoptar una perspectiva antiopressiva i orientada a l'equitat –que reconeix que qualsevol persona pot assumir rols de cura, independentment de la seva identitat de gènere, orientació sexual o tipus de família (Cosis *et al.*, 2015; Heslop, 2014, 2019)– comporta un compromís amb la justícia social i el reconeixement de la diversitat. Això té implicacions en el discurs, les relacions i les pràctiques professionals.

En aquest marc, és essencial garantir que els processos de valoració i selecció per a l'acolliment siguin inclusius i centrats en una avaluació integral de les competències dels qui volen acollir, allunyant-se d'estereotips de gènere i models familiars heteronormatius (Heslop, 2014). Aquesta avaluació ha d'evitar tant la invisibilització com la sobreatenció a l'orientació sexual o identitat de gènere de les persones sol·licitants (Cosis *et al.*, 2015) i considerar quins suports poden necessitar per exercir el seu rol de manera satisfactòria.

Assumir aquesta perspectiva implica reconèixer que no hi ha un únic model vàlid de família ni una única forma correcta

d'acollir. Validar la diversitat familiar –monoparentals, homoparentals, reconstituïdes, entre d'altres– ajuda a garantir processos de valoració lliures de biaixos i promoure la igualtat d'oportunitats en l'accés a l'acolliment. Tot això, amb la finalitat darrera d'assegurar el benestar i el desenvolupament integral d'infants i adolescents.

Així mateix, els processos formatius han de fomentar models de criança flexibles i igualitaris, tenint en compte especialment que el rol de cura no és exclusiu de les dones ni està determinat per l'estructura familiar o l'orientació sexual (Cano, 2022; Heslop, 2014). La formació ha de centrar-se en el desenvolupament de competències parentals i oferir eines basades en la criança positiva i no violenta (Consell d'Europa, 2006), evitant reproduir estereotips i models excloents.

A més a més, és fonamental revisar els continguts, els enfocaments i les dinàmiques dels programes formatius per assegurar que totes les persones acollidores se sentin respectades, valorades i incloses (Cosis *et al.*, 2015). Incloure formació contínua sobre les necessitats de la infància i l'adolescència LGTBIQ+ contribueix a crear entorns segurs, sensibles a la diversitat i garants dels seus drets (Mallon, 2017; Schofield *et al.*, 2019). Finalment, incorporar una perspectiva interseccional permet comprendre com la identitat de gènere i l'orientació sexual s'entrecreuen amb altres factors, com ara la classe social, l'origen cultural, l'edat i la discapacitat.

b) Assignació de l'infant o l'adolescent a la família d'acolliment
Diversos estudis han analitzat el procés d'assignació d'infants i adolescents a famílies acollidores, com també les característiques, les competències i les experiències d'aquestes famílies, amb la finalitat de respondre adequadament a les necessitats de la infància i l'adolescència en acolliment. No obstant això, aquest procés presenta diversos desafiaments, entre els quals destaquen la pressió del temps i l'escassetat de famílies disponibles (Bergman *et al.*, 2025).

Aquestes limitacions obliguen els equips professionals a prendre decisions en terminis que sovint són insuficients per analitzar en profunditat cada cas des d'una perspectiva de gènere, la qual cosa els porta a prioritzar els aspectes que consideren més urgents per activar la mesura de protecció. A més, hi ha poca

evidència sobre si aquestes decisions s'adopten d'acord amb les recomanacions de Cosis *et al.* (2015), que subratllen la importància d'evitar supòsits heteronormatius i de centrar-se en les necessitats específiques de cada infant o adolescent.

D'altra banda, la recerca apunta al fet que els infants i adolescents LGTBIQ+ tenen més risc de patir múltiples canvis d'acolliments, a causa de la manca d'acceptació en les seves famílies d'acolliment. Per reduir el risc i, també, la inestabilitat dels acolliments en aquest col·lectiu, McMillan (2023) recomana assignar els infants i adolescents a famílies d'acolliment afirmatives i obertes a la diversitat LGTBIQ+, fet que implica posar una atenció especial en els processos de valoració de les famílies d'acolliment i les seves actituds i creences envers la diversitat sexual i de gènere.

c) Seguiment de l'acolliment familiar

Respecte a la fase de seguiment de l'acolliment familiar, Heslop (2014) ofereix una sèrie de recomanacions que es detallen a continuació:

- Analitzar i qüestionar els rols de gènere dins de les famílies d'acolliment. S'ha de promoure la formació i la sensibilització dels homes per assumir rols de cura que desafien les normes tradicionals de masculinitat i feminitat.
- Involucrar activament els homes acollidors en els processos de supervisió de l'acolliment familiar. A més a més, es recomana incloure explícitament el rol dels pares d'acolliment en tot el procés d'acció socioeducativa de l'acolliment familiar.
- Durant les visites a les llars de les famílies d'acolliment, es recomana que es reunixin amb totes dues persones acollidores, assegurant que els homes acollidors estiguin integrats en el procés de suport i supervisió.
- Visibilitzar i normalitzar exemples d'homes que exerceixen rols actius i afectius en la cura d'infants o adolescents en acolliment. Això pot contribuir a redefinir els rols de gènere i demostrar que la cura no és exclusiva de les dones.

D'altra banda, també és important articular accions adreçades a les persones acollidores LGTBIQ+ perquè es beneficiïn dels grups de suport LGTBIQ+. La informació sobre aquests grups pot

ser útil i, alhora, actuen com a referents per a aquests infants i adolescents. A més, cal assegurar-se que en els grups de suport que s'ofereixen a totes les famílies acollidores no es produeixen discriminacions (McMillan, 2023) i, per tant, es configuren i es desenvolupen de manera inclusiva (Cosis *et al.*, 2015).

d) Tancament de l'acolliment familiar

Incorporar la perspectiva de gènere en el procés de tancament d'un acolliment familiar implica analitzar com influeix en la presa de decisions, en les relacions interpersonals i en les experiències tant d'infants i adolescents com de les persones acollidores i professionals. El tancament d'un acolliment comporta inevitablement un impacte emocional en totes les persones involucrades. Davant d'això, cal preguntar-se: com es pot acompanyar aquest procés sense recórrer a mirades estereotipades?

En un full de ruta per preparar el tancament de l'acolliment amb perspectiva de gènere –i en línia amb les evidències presentades en aquest marc teòric–, proposem tres accions per a aquesta fase. En primer lloc, és fonamental qüestionar les suposicions associades al gènere, com la sensibilitat més gran atribuïda a les nenes o la suposada manca d'expressió emocional en els nens. Al costat d'això, cal garantir l'existència d'espais segurs i lliures de judicis de gènere on tothom pugui expressar les seves emocions. En segon lloc, aquest és un bon moment per assegurar una distribució equitativa de les càrregues emocionals dins de la família acollidora, reconeixent la dedicació de cada membre a fi d'evitar sentiments d'invisibilitat o desgast. I, en tercer lloc, el tancament pot ser una oportunitat per reflexionar sobre el mateix procés d'acolliment familiar, identificar si s'han reproduït estereotips o dinàmiques de desigualtat i reforçar l'empoderament de totes les persones implicades.

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, si bé es recomana implementar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura.

Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

Activitat 1: «Anàlisi dels desafiaments en l'acolliment familiar des de la perspectiva de gènere»

Objectius

- Analitzar com les dinàmiques de gènere influeixen en les experiències d'infants i adolescents en les diverses tipologies d'acolliment familiar.
- Identificar desigualtats que es puguin produir en el procés d'acció socioeducativa en l'acolliment familiar causades per les diferències de gènere.
- Formular estratègies per incorporar la perspectiva de gènere en les pràctiques d'acolliment familiar.

Resultats d'aprenentatge

- Identificar els efectes dels rols i els estereotips de gènere sobre el benestar i el desenvolupament d'infants i adolescents en contextos d'acolliment familiar.
- Analitzar les desigualtats derivades de les diferències de gènere en els processos d'acció socioeducativa en l'acolliment familiar.
- Aplicar el pensament crític amb perspectiva de gènere en l'anàlisi de pràctiques socioeducatives d'acolliment familiar.
- Proposar estratègies per incorporar la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa dins del context de l'acolliment familiar.

Continguts

- Tipologies d'acolliment familiar.
- Estereotips de gènere o pràctiques que afecten el desenvolupament d'infants i adolescents en acolliment familiar.
- Estereotips de gènere que afecten el procés d'acció socioeducativa en acolliment familiar.
- Impacte dels estereotips de gènere en l'experiència d'acolliment familiar.
- Estratègies i accions amb perspectiva de gènere per a la valoració i l'acompanyament a les famílies acollidores.

Estratègia didàctica

- Projectió de la càpsula formativa.
- Pluja d'idees.
- Treball en petit grup.

Materials i recursos necessaris

- Fitxa 1. *Relació de preguntes sobre l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere.*
- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 5. Acolliment familiar amb perspectiva de gènere» (Fuentes-Peláez i Mateos, 2023).¹

Durada aproximada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat s'estructura en tres temps: en un primer moment, se situa l'alumnat en el recurs de l'acolliment familiar dins del sistema de protecció a la infància i l'adolescència i s'acaba l'explicació amb la projectió de la càpsula formativa «Capítol 5. Acolliment familiar amb perspectiva de gènere». En un segon moment, es fa una pluja d'idees, i en un tercer moment es treballen les preguntes reflexives en petit grup per concloure amb la posada en comú.

b) Desenvolupament

Abans de veure el vídeo, es demana a l'alumnat que es fixi en el contingut i:

1. Identifiqui les diferents tipologies d'acolliment familiar i com creu que la perspectiva de gènere pot influir en cadascuna.
2. Assenyali els desafiaments específics per a infants i adolescents LGTBIQ+ en situació d'acolliment familiar.
3. Plantegi pràctiques i estratègies en l'acolliment familiar que siguin inclusives i equitatives en termes de gènere.

1. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/acolliment-familiar-amb-perspectiva-de-genere> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/196847>.

Després de la projecció de la càpsula, es llança una primera pregunta a manera de pluja d'idees:

– Per què cal incorporar la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa dins de l'acolliment familiar?

Aquesta pregunta convida l'alumnat a analitzar la rellevància de considerar les diferències i les desigualtats de gènere en el treball en contextos d'acolliment familiar, amb l'objectiu de garantir que les pràctiques d'acció socioeducativa siguin respectuoses, equitatives i promoguin el benestar de tota la infància i adolescència. Així mateix, es pretén fomentar una mirada crítica que eviti prejudicis i estereotips de gènere envers les persones acollidores, de manera que les accions de formació, valoració i acompanyament es duguin a terme des d'un enfocament inclusiu i respectuós.

Es recullen a la pissarra les aportacions de l'alumnat i, a continuació, se'l convida a continuar amb la discussió en grups petits i a compartir les seves observacions, reflexions i propostes sobre com la perspectiva de gènere impacta en les diverses tipologies d'acolliment i en el benestar d'infants i adolescents en acolliment.

Posteriorment, distribueix una bateria de preguntes (fitxa 1) entre els diversos grups de l'aula. A cada grup li assigna una sola pregunta, i els dona temps per pensar i elaborar les respostes. Convé que cada grup redacti una síntesi breu per poder compar-tir-la amb la resta de les persones participants.

Finalment, cada petit grup designa algú que faci de portaveu perquè comparteixi amb el gran grup la síntesi que han fet en relació amb la pregunta assignada. Durant la posada en comú, el personal docent ha d'identificar les idees clau i els temes presents en les respostes per facilitar la discussió general.

Fitxa 1. Relació de preguntes sobre l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere

- a) Quines són les dues principals tipologies d'acolliment familiar esmentades a la càpsula d'acolliment familiar amb perspectiva de gènere i com pot influir la perspectiva de gènere en cadascuna de les tipologies?

- b) A quins desafiaments específics s'enfronten els infants i adolescents LGTBQ+ en el sistema d'acolliment familiar?
- c) Quines pràctiques o estratègies es podrien implementar per garantir que l'acolliment familiar sigui un recurs inclusiu i equitatiu en termes de gènere?

Com a orientacions per personal docent, es pot observar que:

- Pregunta *a*: busca que l'alumnat identifiqui les diverses modalitats d'acolliment i reflexioni sobre com les dinàmiques de gènere poden afectar les experiències i les necessitats dels infants i adolescents en cada tipologia.
- Pregunta *b*: pretén animar a reflexionar sobre com poden impactar els desafiaments específics en les oportunitats i les relacions amb les persones acollidores.
- Pregunta *c*: persegueix que l'alumnat identifiqui pràctiques i estratègies per assegurar que, durant tot el procés d'acolliment, es manté una atenció sensible a les qüestions de gènere, promovent el benestar integral de l'infant o l'adolescent, així com la valoració i l'acompanyament a les famílies acollidores. En altres paraules, es tracta de recollir propostes per dur a terme accions que famílies acollidores i professionals puguin implementar, tot garantint un entorn inclusiu i equitatiu per a tothom.

c) Consideracions ètiques

Es comparteix la responsabilitat entre totes les persones, docent i alumnat, de construir un espai respectuós i ètic. Per fer-ho, cal tenir cura del llenguatge i les dinàmiques, a fi de no perpetuar estereotips o invisibilitzar situacions diferencials. En aquest marc, cal prestar una atenció especial al desenvolupament dels debats, mirant d'oferir l'oportunitat a totes les persones d'expressar les seves opinions, sobretot als qui no ho hagin fet. Així mateix, s'ha de cercar equilibrar i motivar la participació de l'alumnat, independentment del gènere. Finalment, i molt important, al llarg de l'activitat s'ha de promoure tant la perspectiva interseccional com el compromís amb el canvi social i educatiu. La primera, fomentant el reconeixement de com el gènere s'interseca amb altres eixos d'opressió o privilegi que estan presents en

l'acolliment familiar a fi d'evitar lectures reduccionistes. El segon, perquè aquesta activitat acadèmica constitueixi una oportunitat per transformar pràctiques i discursos en l'àrea de l'acció socioeducativa de l'acolliment familiar.

d) Conclusions

El personal docent posa de manifest la importància de reflexionar sobre la perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acolliment familiar, finalitza l'activitat compartint les idees i els aprenentatges clau i motiva l'alumnat a pensar en la manera de posar-los en pràctica. Així mateix, l'orienta perquè continuï les seves reflexions sobre la pràctica en l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere i les competències que això requerirà per a la seva futura pràctica professional, indicant-li que elabori un breu text reflexiu individual en el qual analitzi aquestes competències i la seva possible aplicació en l'àmbit socioeducatiu.

e) Avaluació

L'avaluació d'aquesta activitat s'ha de fer a partir de dues evidències. La primera evidència d'avaluació és el treball fet en grup, a partir del qual cal avaluar els tres objectius de l'activitat i els quatre resultats d'aprenentatge. La segona evidència consisteix en un breu text reflexiu individual sobre les competències de gènere adquirides en l'activitat, en el qual cal valorar especialment el resultat d'aprenentatge referit al pensament crític fonamentat en les referències teòriques i les aportacions de classe.

Per a les preguntes del treball en grup, es proposa valorar els indicadors següents amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

1. Tipologies d'acolliment familiar:

- Identifica les diverses tipologies d'acolliment familiar.
- Reflexiona sobre com les dinàmiques de gènere poden afectar les experiències i les necessitats d'infants i adolescents en cada tipologia d'acolliment familiar.

2. Interpretació i anàlisi crítica amb perspectiva de gènere:

- Analitza la rellevància de considerar les diferències i les desigualtats de gènere en treballar en contextos d'acolliment familiar, per assegurar que les pràctiques d'acció socioeducativa són respectuoses, inclusives, equitatives i generen

benestar per a tothom. Alhora, aquestes pràctiques estan lliures de prejudicis i estereotips de gènere respecte a les persones acollidores.

- Reflexiona sobre com els desafiaments específics associats a la diversitat de gènere poden impactar en les oportunitats i les relacions amb les persones acollidores, i amb infants i adolescents en acolliment.
3. Pràctiques i estratègies socioeducatives amb perspectiva de gènere:
- Planteja pràctiques i estratègies socioeducatives en les diverses fases del procés d'acolliment, amb perspectiva de gènere i orientades al benestar i al desenvolupament integral dels infants i adolescents, així com de les persones acollidores, garantint un entorn inclusiu i equitatiu per a les famílies acollidores.

Per a l'avaluació del text reflexiu individual, es proposa valorar l'indicador següent amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

- Analitza les competències de gènere adquirides en aquesta activitat en l'àmbit de l'acolliment familiar, i la seva aplicació futura com a professional en l'àmbit socioeducatiu. Per a això, incorpora elements teòrics de la lectura del capítol, o altres textos, i reflexions, tant sobre l'experiència de classe com sobre altres experiències.

Activitat 2: «Com valorar una família per a l'acolliment? De la valoració tècnica a la reflexió amb perspectiva de gènere»

Objectius

- Identificar els elements clau que cal considerar en la valoració de famílies acollidores extenses, amb una atenció especial als casos de famílies monoparentals.
- Analitzar els processos socioeducatius implicats en la fase de valoració de l'acolliment en família extensa, integrant la perspectiva de gènere.

- Proposar intervencions socioeducatives ajustades a les necessitats de l'infant o l'adolescent i de la família acollidora monoparental, basant-se en els resultats de la valoració.

Resultats d'aprenentatge

- Analitzar les característiques de les famílies acollidores extenses incorporant la perspectiva de gènere en els elements clau del procés de valoració.
- Proposar intervencions socioeducatives ajustades a les necessitats de l'infant o l'adolescent i de la família acollidora monoparental, en funció dels resultats obtinguts a la fase de valoració.
- Reflexionar críticament sobre els beneficis i els desafiaments presents en la fase de valoració de l'acolliment en família extensa, integrant la perspectiva de gènere.
- Identificar criteris i indicadors rellevants per valorar la idoneïtat d'una família acollidora extensa, incorporant la perspectiva de gènere i tenint en compte la diversitat familiar.

Continguts

- Elements clau que cal considerar en la valoració de les persones acollidores extenses.
- Estereotips de gènere que afecten la valoració de les persones sol·licitants d'acolliment familiar i el seu impacte potencial en l'acolliment familiar.
- Estratègies i accions amb perspectiva de gènere per a la valoració i l'acompanyament a les famílies acollidores.

Estratègia didàctica

- Anàlisi de cas.
- Treball en petit grup.

Materials i recursos necessaris

- Amorós, Pere i 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* (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

- Fuentes-Peláez, Nuria; Amorós, Pere; Pastor, Crescencia; Molina, María Cruz i 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.
- Fitxa 2. *Cas pràctic: Família extensa monoparental*.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 2 sessions d'aula d'1 h 30 min cadascuna. Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

Aquesta activitat s'estructura en tres temps: en un primer moment, se situa l'alumnat en els processos de valoració i de formació en l'acolliment familiar i es presenten els estàndards relacionats amb aquesta fase recollits al document *Acogimiento familiar: Guía de Estándares* (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar i UNICEF, 2015) i en una eina per valorar l'adequació de l'acolliment en família extensa (Amorós *et al.*, 2011; Fuentes-Peláez *et al.*, 2015). En un segon moment es presenta el cas per valorar, com també les preguntes reflexives que orienten l'anàlisi del cas des de la perspectiva de gènere. I, en un tercer moment, es fa una posada en comú i es discuteixen en gran grup els elements clau de l'anàlisi del cas, fent èmfasi especialment en les aportacions relacionades amb la perspectiva de gènere.

b) Desenvolupament

Primera part: Presentació de les eines de valoració

La persona docent inicia l'activitat destacant la importància dels processos de valoració i de formació en l'acolliment familiar per garantir la qualitat, l'estabilitat, el benestar i la satisfacció per a tots els membres implicats en l'acolliment, i especialment de l'infant o l'adolescent en acollida. Per donar suport a aquesta exposició inicial, es pot consultar el document *Acogimiento familiar*:

Guía de Estándares (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar i UNICEF, 2015). Amb aquesta activitat es pretén anar més enllà de situar l'acció socioeducativa del procés de valoració i formació en l'acolliment familiar i incidir en la integració de la perspectiva de gènere en els processos de valoració. Integrar aquesta perspectiva implica considerar de manera integral, holística i analítica la situació en què es troben les persones acollidores extenses i les seves dinàmiques familiars, així com les motivacions envers l'acolliment, les seves competències i destreses que posseeixen per garantir el benestar i el desenvolupament integral d'infants i adolescents, alliberant-se d'estereotips de gènere o models familiars heteronormatius.

Posteriorment, es presenta una eina per valorar les persones acollidores extenses. Per presentar aquesta eina es recomana consultar l'article «Evaluación del acogimiento en familia extensa: una nueva herramienta para evaluar fortalezas y debilidades» (Fuentes-Peláez *et al.*, 2015) i la mateixa eina a l'annex 1 del *Manual Cantabria: Procedimiento y criterios de actuación de los Programas de Acogimiento Familiar* (Amorós *et al.* 2011).

Aquests documents i eines es poden compartir en l'espai virtual designat a l'assignatura, o bé se'n poden distribuir còpies físiques per consultar-les en el marc de l'assignatura. L'alumnat ha d'identificar en aquests documents els criteris de valoració d'adequació per a l'acolliment familiar i diferenciar entre els indicadors favorables i els considerats de risc. Es tracta de familiaritzar-s'hi i fer una primera aproximació que permeti incorporar la perspectiva de gènere. S'avança que aquests criteris seran usats per a l'anàlisi de cas que es presentarà a la segona part de l'activitat.

Segona part: Presentació i anàlisi del cas

Un cop presentada l'eina per a la valoració, s'exposa el cas per analitzar, juntament amb les preguntes reflexives. Després de l'exposició del cas, l'alumnat s'ha d'organitzar en petits grups de tres o quatre persones per fer l'anàlisi.

Fitxa 2. Cas pràctic: Família extensa monoparental

Context general

La senyora Carme, de 54 anys, sol·licita acollir la seva neta Filo, d'onze anys, després d'assabentar-se de la situació de negligència i abandonament en què es troba. La mare de la Filo (Ruth) i la seva parella (Kevin) mantenen un consum actiu de drogues amb episodis de consum continuats que els porta a absentar-se tots dos, i deixen la Filo sola a casa durant dies. Moltes vegades, la Filo va a l'escola amb la roba bruta i sense haver esmorzat. A més a més, ha verbalitzat a la seva mestra que sovint es queda sola a la nit, ja que la seva mare i el seu pare «surten molt» i, quan hi són, «dormen tot el dia». Davant d'aquesta situació, el centre escolar es va posar en contacte amb els serveis socials, que van valorar la situació de desemparament amb una proposta d'acolliment familiar.

La Carme viu en un municipi diferent del de la seva filla. Viu sola en un pis de lloguer i treballa des de fa catorze anys com a auxiliar de geriatria en una residència local, amb un contracte parcial de 30 hores setmanals. Va aconseguir aquest lloc després de fer un cicle mitjà d'auxiliar en aquest àmbit, ja que no trobava feina. La Carme va ser mare soltera i actualment no té parella estable ni altres fills a càrrec seu.

Situació prèvia de la nena

La Filo va viure amb la seva mare fins als vuit anys. A partir d'aleshores, es va incorporar a la convivència la parella de la mare, el Kevin. La convivència va estar marcada per inestabilitat emocional, absentisme escolar intermitent i manca de rutines. Manté un vincle afectiu positiu amb la seva àvia Carme, que ha estat una figura de referència estable al llarg de la seva vida, encara que, com que no viuen al mateix municipi, els seus contactes no són tan freqüents com a ella li hauria agradat.

Situació actual de la Carme

La Carme viu en un pis de lloguer amb dues habitacions. La seva situació econòmica és modesta, però estable. Té el suport emocional d'una germana que viu a la mateixa ciutat, encara que no es pot implicar directament en la cura de la Filo. Així mateix, la Carme manifesta un fort desig de fer-se càrrec de la seva neta i expressa disposició a rebre formació o suport, si cal.

Altres aspectes rellevants

- La Carme refereix sentir-se sola a vegades, però veu l'acolliment com una oportunitat per millorar la vida de la seva neta i reforçar el seu vincle.
- L'escola de la Filo està disposada a col·laborar amb la transició i ha confirmat el vincle positiu amb l'àvia.
- La mare de la Filo es troba en un procés de rehabilitació, amb contactes limitats i supervisats. La seva parella també ha iniciat el tractament, però des del principi ha mostrat poca motivació i compromís.

Es poden plantejar les preguntes guia següents per a la valoració del cas des de la perspectiva de gènere:

- a) *Tracta de valorar l'adequació de la senyora Carme com a acollidora de família extensa en aquesta proposta d'acolliment seguint la guia d'Amorós et al. (2011).*
- b) *Analitza la situació de la Carme des d'una perspectiva de gènere, considerant la seva conciliació laboral amb el seu rol d'acollidora. De quin manera els estereotips de gènere poden influir en les valoracions relacionades amb l'acolliment familiar?*
- c) *Quins aspectes s'han de considerar per integrar la perspectiva de gènere durant la valoració i la formació de les famílies acollidores?*
- d) *Quines accions socioeducatives generals anticipieu que caldria considerar en l'acompanyament de la Carme i la Filo durant l'acolliment, tenint en compte la perspectiva de gènere?*

És convenient que el personal docent tingui presents aquestes orientacions:

- *Pregunta a:* es pretén que l'alumnat es familiaritzi amb els criteris comunament emprats per valorar l'adequació dels acolliments en família extensa. Per poder adequar l'activitat al temps disponible, es pot demanar a cada grup que valori dues seccions diferents de l'instrument.
- *Pregunta b:* es pretén que l'alumnat prengui consciència de la influència dels estereotips de gènere en els processos de valoració i presa de decisions relacionades amb l'acolliment familiar. Per a això, l'alumnat ha de reflexionar sobre les dues seccions que hagin triat a la pregunta anterior.
- *Pregunta c:* es pretén que l'alumnat reconegui la importància d'avaluar i formar les famílies des d'una òptica de gènere, garantint que estiguin preparades per abordar i respectar les identitats i les expressions de gènere, com també la diversitat sexual i familiar dels infants i adolescents en acolliment. Es tracta que cada grup aporti suggeriments que després es comentaran en la posada en comú.
- *Pregunta d:* es pretén promoure la capacitat de plantejar accions d'acompanyament integrals, igualitàries, inclusives i antiopressives, que apliquin la perspectiva de gènere en un context d'acolliment monoparental liderat per una àvia materna.

Les actuacions han de considerar les necessitats emocionals, psicològiques, educatives i socials de la Carme i la Filo, així com les dinàmiques familiars que es desenvolupen en el seu context d'acolliment. No es tracta de desenvolupar aquestes accions, sinó de proposar una llista d'accions genèriques o fins i tot objectius que es puguin incloure en el seguiment que afavoreixin l'empoderament de la senyora Carme com a acollidora, com ara reforçar la xarxa de suport social, formal i informal de la Carme, incorporar-la en un grup de formació, etc.

Tercera part: Posada en comú en gran grup

Cada petit grup designa algú que faci de portaveu, que sintetitzarà les conclusions associades a l'anàlisi de cas. La posada en comú s'estructura segons els punts que s'indiquen a continuació:

- *Quina valoració heu fet del cas de la Carme i la Filo?*
- *Quins considereu que han estat els elements clau de la perspectiva de gènere en aquest cas respecte a la influència dels estereotips de gènere en la valoració del cas?*

Tot seguit, s'explora en gran grup si hi ha hagut diferències entre grups en la valoració que s'ha fet del cas, i es comenten els aspectes de la perspectiva de gènere que han estat més rellevants per al cas analitzat.

Finalment, es conclou la posada en comú en gran grup, comentant les accions socioeducatives proposades per a l'acompanyament de la Carme i la Filo. Alhora, és important destacar que aquestes intervencions no només cerquen abordar les necessitats individuals de cada membre de la família acollidora, sinó també garantir que es respectin i es promoguin els seus drets, especialment des d'una perspectiva de gènere que no reproduïx ni reforci desigualtats ni rols estereotipats.

c) Consideracions ètiques

Es comparteix la responsabilitat entre docents i alumnes de construir un espai respectuós i ètic. Per fer-ho, s'ha de vetllar per l'ús d'un llenguatge no androcèntric ni sexista en les dinàmiques, a fi de no perpetuar estereotips o invisibilitzar situacions diferenciats. En aquest marc, cal prestar una atenció especial al

desenvolupament dels debats i procurar oferir l'oportunitat a totes les persones d'expressar les seves opinions, especialment als qui no ho hagin fet. Així mateix, cal mirar d'equilibrar i motivar la participació de l'alumnat, independentment del gènere. Finalment, i molt important, al llarg de l'activitat s'ha de promoure tant la perspectiva interseccional en l'acolliment com el compromís amb el canvi social i educatiu. La primera, fomentant el reconeixement de com el gènere s'interseca amb altres eixos d'opressió o privilegi, a fi d'evitar lectures reduccionistes. El segon, perquè aquesta activitat acadèmica constitueixi una oportunitat per transformar pràctiques i discursos en l'àrea de l'acció socioeducativa de l'acolliment familiar.

d) Conclusions

El personal docent posa de manifest la importància d'incorporar la perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acolliment familiar, ateses les tipologies específiques, com en aquest cas d'acolliment en família extensa en una situació de monoparentalitat. A més a més, es fa notar el pes que poden tenir altres eixos interseccionals en la valoració. Es finalitza l'activitat compartint les idees i les conclusions clau i es motiva l'alumnat a pensar en la manera de posar en pràctica les idees i les reflexions en la seva futura pràctica professional. Per fer-ho, s'orienta l'alumnat perquè elabori un breu text reflexiu individual en el qual reculli aquestes qüestions i analitzi la seva possible aplicació en l'àmbit socioeducatiu.

e) Avaluació

L'avaluació d'aquesta activitat es fa en dos nivells. En un primer nivell, s'avalua la feina feta en petit grup. En un segon nivell, es valoren les aportacions efectuades per l'alumnat en el seu breu text reflexiu individual sobre les competències de gènere adquirides en l'activitat.

Per avaluar el treball fet en petit grup, es proposa valorar els indicadors següents amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

- Comprensió de les eines d'avaluació:
 - Comprendre la fase de valoració i formació, com també l'eina de valoració de l'adequació de l'acolliment familiar

presentada, identificant i relacionant els criteris de valoració amb una situació de cas real.

- Pensament i anàlisi crítics amb perspectiva de gènere:
 - Analitzar la conciliació laboral de la Carme amb el seu rol com a acollidora des d'una perspectiva de gènere, reconeixent les càrregues i les expectatives associades al rol de dona acollidora monoparental.
 - Integrar la perspectiva de gènere en els processos de valoració i formació de les famílies acollidores, destacant la importància d'una valoració holística que no reforci rols estereotipats.
- Proposta d'accions socioeducatives amb perspectiva de gènere:
 - Proposar accions i mesures concretes que promoguin la igualtat de gènere i abordin les necessitats específiques dels infants i adolescents i les persones acollidores segons la seva identitat de gènere, buscant el benestar integral dels infants i les persones acollidores.

Per avaluar el text reflexiu individual, es proposa valorar l'indicador següent amb puntuacions de l'1 al 5 (1, insuficient; 5, excel·lent):

- Analitzar les competències de gènere adquirides en aquesta activitat en l'àmbit de l'acolliment familiar, i la seva aplicació futura com a professional en l'àmbit socioeducatiu.

4. Conclusió

Cal finalitzar totes dues activitats ajudant l'alumnat a establir connexions entre si i promovent, a més a més, la consulta de les seves anotacions en el text reflexiu individual en relació amb les diverses tipologies familiars i les propostes d'acció socioeducativa en les fases de valoració i formació.

Així mateix, es poden incorporar nous temes de reflexió, com l'ús del llenguatge inclusiu i les estratègies comunicatives.

Finalment, cal recordar que les pràctiques professionals s'han de basar en els principis d'igualtat i respecte a la diversitat familiar, d'identitats de gènere i orientacions sexuals, amb l'objectiu

de garantir que infants i adolescents puguin créixer en un entorn familiar segur i respectuós.

5. Referències bibliogràfiques

- Amorós, Pere. i 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* (vol. 09). Instituto Cántabro de Servicios Sociales. Dirección General de Políticas Sociales.
- Austin, Ashley; Craig, Shelley; Matarese, Marlene; Greeno, Elizabeth J.; Weeks, Angela. i 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 i 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). Acercamiento cualitativo a los discursos parentales constructores de género. *Revista SOMEPSO*, 7(2), 91-128. <https://revistasomepso.org/index.php/revistasomepso/article/view/139>
- Consell d'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
- Cosis Brown, Helen; Sebba, Judy i 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 i Bravo, Amaia (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fuentes-Peláez, Nuria i Mateos, Ainoa (2023). Capítol 5. Acolliment familiar amb perspectiva de gènere. A: Ainoa Mateos (coord.), *Previsió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/196847>

- Fuentes-Peláez, Nuria; Montserrat, Carme; Sitjes-Figueras, Rosa i 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, i 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; Sitjes-Figueras, Rosa, i 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 i 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* [tesi 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 i Thørnblad, Renee (2009). Kinship foster parenting; gender, class and labour-force participation: Slektsfosterhjem: Kjønnsklasse og yrkesdeltakelse. *European Journal of Social Work*, 12(4), 465-478. <https://doi.org/10.1080/13691450902840655>
- Llei 26/2015, de 28 de juliol, de modificació del sistema de protecció a la infància i a l'adolescència. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 180, pàg. 64544-64613. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Llei orgànica 8/2021, de 4 de juny, de protecció integral a la infància i l'adolescència davant la violència. *Butlletí Oficial de l'Estat*, núm. 134. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Levitt, Heidi. M.; Schuyler, Sophie W.; Chickerella, Rachek; Elber, Allison; White, Lindesey; 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>
- Mallon, Gerald P. (ed.) (2017). *Social work practice with lesbian, gay, bisexual, and transgender people* (3^a ed.). Routledge.
- McCormick, Adam; Schmidt, Kathryn i 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* [tesi doctoral, Capella University]. Capella University.
- Ministeri de Drets Socials, Consum i Agenda 2030 (2023). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia*, núm. 25 [dades del 2022]. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. 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* [tesi doctoral, Universitat de València]. <http://hdl.handle.net/10550/46358>
- Schofield, Gillian; Cossar, Jeanette; Ward, Emma; Larsson, Birgit i 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>

Intervenció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades des d'una perspectiva de gènere

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

1. Introducció

Aquest capítol ofereix una proposta per abordar la intervenció amb persones menors d'edat migrants no acompanyades des d'una perspectiva de gènere. És fonamental començar el capítol destacant la importància d'anomenar aquests infants i adolescents pel que realment són: menors d'edat que, per diverses circumstàncies, han marxat dels seus llocs d'origen per arribar a territoris on no tenen ni tindran una persona adulta de referència que tingui cura de les seves necessitats i els doni protecció. Ressituar-nos en aquest paradigma de comprensió evita la deshumanització i la instrumentalització d'aquests infants i adolescents (Martínez *et al.*, 2024), trencant estigmes i posant el focus en la necessitat d'intervenir des d'una perspectiva de drets i de gènere, per comprendre la diversitat de les experiències migratòries viscudes (Kauhanen i Kaukko, 2020; Torrado, 2012).

Dit això, en una *primera secció*, el capítol presenta un marc teòric que situa a la persona docent des de conceptualitzacions i antecedents clau per a la reflexió i la sensibilització de la complexitat de l'experiència migratòria no acompanyada que viuen aquests infants i adolescents.

Segueix una *segona secció*, en la qual es proposen dues activitats pràctiques, dissenyades per propiciar un espai reflexiu a

l'aula, buscant desenvolupar competències personals i professionals per a la pràctica socioeducativa des d'una perspectiva de gènere:

- *Activitat 1*: cerca sensibilitzar l'alumnat sobre la situació de nenes i adolescents migrants no acompanyades. Per mitjà de la visualització d'una càpsula formativa i la reflexió individual i grupal, l'alumnat identifica prejudicis, estereotips i estratègies per generar espais inclusius i segurs. Aquesta dinàmica permet organitzar i compartir col·lectivament les idees i promou el debat crític i la construcció de coneixement.
- *Activitat 2*: proposa a l'alumnat que llegeixi i analitzi testimonis d'infants i adolescents migrants no acompanyats, amb l'objectiu de comprendre els riscos i les dificultats a què s'enfronten en el seu procés migratori depenent de les diferents trajectòries i experiències migratòries. Mitjançant la reflexió individual i grupal, es busca fomentar l'empatia, identificar factors de risc relacionats amb el gènere i reflexionar sobre com l'acció socioeducativa pot intervenir, per desenvolupar, d'aquesta manera, una mirada crítica i compromesa amb la seva protecció i inclusió.

2. Marc teòric

2.1. Xifres que criden a l'acció

Reprenent el que s'ha plantejat al principi d'aquest capítol, i en línia amb el propòsit de contribuir a la desestigmatització d'aquest col·lectiu, se suggereix interpretar les dades que s'exposen aquí com una oportunitat per prendre consciència dels desafiaments que encara el sistema de protecció en l'atenció a persones menors d'edat migrants no acompanyades, reconeixent la magnitud i la complexitat del tema i, també, la urgència a donar respostes davant d'aquesta realitat. A partir d'aquesta anàlisi, és possible desenvolupar polítiques i programes basats en l'avaluació de les necessitats existents, amb l'objectiu d'enfortir les intervencions i millorar els processos de protecció i reparació de drets d'aquests infants i adolescents. S'han de revisar les dades per contribuir a la millora de les pràctiques socioeducatives, no a

l'alarma social que només reproduïx formes d'exclusió i estigmatització (García *et al.*, 2024).

2.2. Infants i adolescents migrants no acompanyats o separats

El nombre d'infants i adolescents migrants no acompanyats que van sol·licitar asil¹ a la Unió Europea va augmentar d'11.460 casos l'any 2013 a 40.415 el 2023 (Eurostat, 2024). En un altre estudi, fet a escala mundial, l'any 2022 es van registrar 51.700 sol·licituds d'asil d'infants i adolescents separats de les seves famílies d'origen,² xifra que representa un increment del 89 % respecte al 2021 (ACNUR, 2023). El mateix any, aproximadament, 55.700 infants i adolescents (23 % nenes i 77 % nens) van arribar a països com Bulgària, Xipre, Grècia, Itàlia, Malta i Espanya, la qual cosa va representar un augment del 58 % respecte al 2022 en aquests territoris (+35.170) (ACNUR, UNICEF i OIM, 2024). D'aquests països, Espanya va ocupar el segon lloc, darrere d'Itàlia, en nombre de menors d'edat migrants.³ D'aquesta població, els casos de persones menors d'edat no acompanyades van representar el 89 % (9.131) del total de 10.287 menors que van arribar al territori espanyol.

En el cas espanyol, els informes evidencien una gran disparitat en el gènere reportat pel sistema de protecció a la infància: només un 2,38 % d'infants i adolescents registrats van ser nenes, davant d'un 97,61 % de nens. Aquesta diferència posa de manifest la invisibilització a la qual es veuen relegades les experiències de nenes i

1. Un *sol·licitant d'asil* és una persona que ha sol·licitat asil i està a l'espera d'una decisió sobre si se'l reconeixerà com a refugiat. La determinació de l'estatut de refugiat només pot tenir caràcter declaratiu. En efecte, qualsevol persona és una refugiada dins del marc d'un instrument donat si compleix els criteris de la definició de refugiat en aquest instrument, hagi estat formalment reconeguda com a tal o no (nota de l'ACNUR sobre la determinació de l'estatut de refugiat segons els instruments internacionals) (ACNUR, UNICEF i IOM, 2024).

2. «Nens i nenes separats són aquells que han estat separats de tots dos pares o del seu anterior cuidador principal legal o consuetudinari, però no necessàriament d'altres familiars. Per tant, poden incloure menors acompanyats per altres membres adults de la família» (ACNUR, UNICEF i IOM, 2024, pàg. 8).

3. «Migrant es refereix a qualsevol persona que s'està desplaçant o s'ha desplaçat a través d'una frontera internacional o dins d'un Estat, allunyant-se del seu lloc habitual de residència, independentment del seu estatus legal, de si el desplaçament és voluntari o involuntari, de quines siguin les causes del desplaçament o de quina sigui la durada de l'estada» (ACNUR, UNICEF i IOM, 2024, pàg. 8).

adolescents migrants no acompanyades o, com assenyalen Martín-González i Gimeno (2023), «mal acompanyades» (pàg. 28).

La literatura assenjala una preocupant manca de rigor en la detecció de nenes i adolescents que migren soles o en condicions de vulnerabilitat. Moltes d'elles, a més de formar part del col·lectiu de menors d'edat sol·licitant d'asil, estan exposades a situacions de tràfic durant el trànsit migratori (Torrado i Ceballos-Vacas, 2023). Segons dades recollides per Amnistia Internacional (2020), durant el primer trimestre de l'any 2019, d'un total de 956 nenes i adolescents que van ingressar al territori espanyol, només deu van ser identificades com a víctimes de tràfic. Això no obstant, les dades recollides en múltiples entrevistes d'aquest mateix estudi donen compte de la falta d'identificació i especialització en les intervencions amb aquestes nenes i adolescents, cosa que reflecteix una greu ommissió institucional en la protecció d'aquestes nenes i adolescents.

Les causes que expliquen aquesta manca de detecció són múltiples: des de les amenaces exercides pels acompanyants fins a la desconfiança de les mateixes nenes i adolescents envers els equips professionals als centres d'acolliment, els quals moltes vegades no aconsegueixen generar un vincle protector. Aquesta desconfiança, com a estratègia d'autoprotecció, limita el desenvolupament d'itineraris d'intervenció adequats a les seves necessitats específiques (Martín-González i Gimeno, 2023).

Finalment, cal esmentar que, entre el 2014 i el 2024, almenys 3.696 infants i adolescents van morir o van desaparèixer durant el seu trajecte migratori per causes que inclouen inanició, abús físic, ofegament en travessies marítims i, també, tràfic de persones i esclavitud moderna (OIM, 2025). A més a més, el projecte Lost in Europe va revelar que almenys 51.433 persones menors d'edat migrants no acompanyades van desaparèixer després d'arribar a Europa entre el 2021 i el 2023,⁴ fet que subratlla la fragilitat dels sistemes de protecció fins i tot un cop s'ha arribat a la destinació.

Davant d'aquesta crua realitat, esdevé urgent enfortir els sistemes de protecció i acolliment de persones menors d'edat

4. Es pot veure més sobre aquesta recerca a <https://lostineurope.eu> i sobre el seu reconeixement pel Premi de Periodisme Daphne Caruana Galizia 2024. 2025 Edition – Daphne Caruana Galizia.

migrants no acompanyades a Europa i a Espanya, garantint la seva seguretat i benestar en totes les etapes del trajecte migratori.

2.3. Origen, rutes i motivacions de les nenes i les adolescents no acompanyades

Dins del col·lectiu de nenes migrants no acompanyades, destaquen dos perfils diferenciats: d'una banda, les nenes i les adolescents d'origen africà, que acostumen a intentar arribar al Marroc per travessar posteriorment cap a Espanya, i de l'altra, les procedents de l'Europa de l'Est (Alonso, 2010).

En el cas de les migrants subsaharianes, malgrat que les rutes migratòries canvien constantment, moltes d'elles busquen entrar primer al Marroc (Metges sense Fronteres, 2013). Aquestes nenes i adolescents s'enfronten a riscos específics de gènere, com ara violència sexual, explotació, mendicitat forçada i prostitució (Martín-González i Gimeno, 2023; Vásquez, 2024) i sovint viatgen acompanyades d'adults que no formen part de la seva família d'origen, en el marc de contextos de violència, matrimonis forçats, maltractament o situacions de reagrupament familiar complexes, la qual cosa dificulta identificar-les als punts d'arribada (Torrado, 2012).

Un dels factors principals que impulsen la migració d'aquestes nenes i adolescents és la situació econòmica familiar. En contextos de més precarietat, algunes famílies veuen en la migració una via de supervivència i projecten en les filles el rol de proveïdores a l'estranger (Torrado i Ceballos-Vacas, 2023). En casos com aquest, la família es converteix en un agent central en el disseny i l'execució del projecte migratori d'aquestes nenes, i aquest nucli familiar es pot transformar tant en un factor de protecció com de risc (Martín-González i Gimeno, 2023).

Pel que fa al perfil de les nenes i les adolescents procedents de l'Europa de l'Est, especialment les arribades a Catalunya, s'ha documentat que algunes migren directament a través de xarxes de tràfic vinculades al comerç sexual (Alonso, 2010). Aquest procés migratori pot ser gestionat per familiars o persones conegudes residents al país de destinació, o bé per xarxes d'explotació organitzades (Lazaroiu i Alexandru, 2003).

2.4. Ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades

Abordar aquesta temàtica implica qüestionar la ceguesa de gènere, que, sovint, impedeix en els processos d'acció socioeducativa reconèixer la diversitat d'experiències viscudes per persones menors d'edat migrants no acompanyades. Aquesta ceguesa es manifesta en dos nivells: d'una banda, invisibilitza les complexitats específiques de les nenes i les adolescents migrants no acompanyades (Torrado i Cáceres, 2021); de l'altra, omet altres factors interseccionals, com l'edat, l'ètnia, la religió i el sexe, els quals generen múltiples formes de vulnerabilitat (Clark-Kazak, 2025; Ekström *et al.*, 2022).

Per què cal incorporar la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infants i adolescents migrants no acompanyats? La perspectiva de gènere permet identificar i abordar les desigualtats que travessen les experiències migratòries d'aquestes persones i millorar, d'aquesta manera, la qualitat i la pertinència de l'acció socioeducativa.

Tal com s'assenyala al Marc estratègic de ciutadania i inclusió contra el racisme i la xenofòbia 2023-2027 (Ministeri d'Inclusió, Seguretat Social i Migracions, 2023), totes les polítiques i accions en matèria d'inclusió social de la població migrant s'han de desenvolupar amb un enfocament de drets, gènere i interseccionalitat.

Per a qualsevol professional de l'acció socioeducativa, és cabdal considerar no només la procedència i els motius de migració d'aquests infants i adolescents, sinó també el seu gènere. Aquest enfocament permet fer diagnòstics més precisos de les vulneracions sofertes, comprendre'n les trajectòries migratòries i atendre les especificitats de les seves experiències (Martín-González i Gimeno, 2023).

2.5. Rellevància de la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades

Els estudis migratoris que adopten una perspectiva de gènere i que analitzen factors macrosocials i socioculturals evidencien com els rols de gènere –tant als països d'origen com en els de

destinació– influeixen en els moviments migratoris. Des d'aquesta perspectiva, la migració es configura en contextos marcats per models patriarcal que imposen restriccions estructurals, particularment a les dones (Torrado, 2012).

A més, les polítiques migratòries estan emmarcades en sistemes normatius amb una forta empremta patriarcal, androcèntrica i capitalista. Aquest context requereix repensar les nostres pràctiques professionals a la recerca de més justícia, equitat i democràcia (Contreras i Flores, 2022), incloent-hi les experiències migratòries de nenes i adolescents.

Si ja és difícil quantificar i comprendre les migracions de persones menors d'edat no acompanyades, encara més complex és fer-ho considerant variables com ara el gènere, l'edat i la situació econòmica. La invisibilització de nenes i adolescents en aquests processos migratoris és especialment preocupant, perquè moltes d'elles es troben en contextos de tràfic o explotació sexual o domèstica, la qual cosa dificulta ser identificades com a menors d'edat per part de les autoritats (Amnistia Internacional, 2020; Gimeno-Monterde *et al.*, 2024). Aquesta triple invisibilització – per edat, migració i gènere– fa indispensable l'ús d'una mirada interseccional (Wihstutz, 2022). Les motivacions per migrar, les característiques del viatge i les condicions d'acolliment varien significativament entre nens i nenes. Per això, l'acció socioeducativa ha d'adoptar enfocaments diferenciats que incorporin l'anàlisi de gènere, per respondre, d'aquesta manera, a les diverses realitats i desigualtats estructurals que travessen les seves experiències.

Diverses autores han assenyalat els desafiaments específics a què s'enfronten les nenes i les adolescents migrants en els dispositius institucionals d'acolliment, els quals sovint no responen adequadament a la seva situació de vulnerabilitat durant i després del procés migratori. D'aquí ve la necessitat d'establir protocols i trajectòries d'atenció diferenciades (Brook i Ottemöller, 2020). Un exemple clar és l'ingrés de moltes adolescents al sistema de protecció poc abans d'arribar a la majoria d'edat, cosa que limita el temps d'intervenció i dificulta els processos d'emancipació (Martín-González i Gimeno, 2023).

En suma, les migracions d'infants i adolescents no acompanyats són el resultat de processos d'exclusió i de desigualtats estructurals promogudes per la globalització, així com de xarxes

delictives internacionals que, amb falses promeses, els condueixen a situacions d'invisibilització, desprotecció, estigmatització i vulneració de drets.

Particularment en el cas de les nenes no acompanyades, les seves trajectòries estan influenciades per fluxos migratoris clandestins que les mantenen al marge de la protecció institucional. Davant d'aquesta realitat, és urgent analitzar amb profunditat les causes i les conseqüències d'aquests desplaçaments, tant als seus països d'origen com en els de destinació.

La integració d'una perspectiva de gènere i interseccional en els serveis socials especialitzats permet identificar amb més precisió les diferències en les trajectòries migratòries d'aquests infants i adolescents. Aquesta mirada contribueix a una comprensió més ajustada de les seves necessitats, considerant totes les dimensions que s'intersequen i dificulten el ple exercici dels seus drets humans i el seu accés efectiu a la ciutadania (Gimeno-Monterde *et al.*, 2024).

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, encara que es recomana implementar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura. Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

Activitat 1: «El que diu la paret: infància migrant amb perspectiva de gènere»

Objectius

- Sensibilitzar professionals del futur de l'acció socioeducativa sobre la situació de les persones menors d'edat migrants no acompanyades.
- Reflexionar sobre l'impacte del gènere en el procés migratori, abordant riscos específics, desigualtats i estratègies de protecció.
- Promoure una mirada interseccional, de gènere i de drets humans en l'acció socioeducativa, com a eix clau en la formació

de professionals de l'àmbit socioeducatiu compromesos amb l'equitat i la justícia social.

Resultats d'aprenentatge

- Comprendre possibles causes i conseqüències dels processos de les persones menors d'edat migrants no acompanyades en diferents contextos migratoris.
- Analitzar com el gènere influeix en els riscos i les desigualtats en els processos migratoris de menors d'edat migrants, així com en les estratègies per intervenir-hi.
- Expressar una actitud crítica, amb perspectiva de gènere, davant de les pràctiques professionals i els discursos relacionats amb l'experiència de persones menors d'edat migrant no acompanyades.

Continguts

- Concepte i caracterització de les persones menors d'edat migrants no acompanyades.
- Factors diferenciadors en els processos migratoris d'infants i adolescents migrants no acompanyats.
- Invisibilització d'experiències de nenes i adolescents migrants no acompanyades: desprotecció i factors agreujants de les seves vulneracions.
- Enfocament interseccional, de gènere i de drets humans en la intervenció amb nenes i adolescents migrants no acompanyades.

Estratègia didàctica

- Projecció de la càpsula formativa.
- Treball grupal reflexiu.
- Discussió dirigida.

Materials i recursos necessaris

- Càpsula formativa multimèdia «Capítol 6. Persones menors d'edat migrants no acompanyades: una mirada de gènere» (Crous i Mateos, 2023).⁵

5. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/persones-menors-migrades-no-acompanyades-una-perspectiva-de-genere> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/196914>

- *Post-its* de dos colors diferents (cal preveure dos *post-its* de colors diferents per persona).
- Llapis o retoladors.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

En aquesta primera activitat es visualitza una breu càpsula audiovisual per introduir el tema de les persones menors d'edat migrants no acompanyades, la qual servirà com a punt de partida per promoure la reflexió posterior. Aquesta reflexió es fa en petits grups i després es comparteix en el grup gran. La reflexió es promou mitjançant dues preguntes dissenyades per estimular el pensament crític i el debat entorn del tema abordat, i la reflexió conjunta es fa a través de la dinàmica grupal de la paret reflexiva, que afavoreix el diàleg i la construcció col·lectiva del coneixement.

b) Desenvolupament

Primera part

La persona docent ofereix la visualització de la càpsula «Capítol 6. Persones menors d'edat migrants no acompanyades: una mirada de gènere» (Crous i Mateos, 2023). Aquesta càpsula té una durada de 3 minuts i 4 segons. Està disponible en obert en versió castellana i catalana i inclou subtítols per a persones amb dificultats auditives. En aquesta càpsula s'introdueix el tema de la situació de les persones menors d'edat migrants sense un referent adult, considerant que el procés migratori de les nenes i les noies és molt diferent del dels nens i els nois, i això té repercussions en la seva arribada, en l'entrada o no al sistema de protecció a la infància i en la transició a la situació de legalitat al nou país. El vídeo és només una pinzellada sobre el tema, per després poder obrir debat.

Segona part

Després de l'emissió de la càpsula formativa, es convida l'alumnat a reflexionar sobre el tema proposat a partir de dues

preguntes. Aquestes preguntes estan escrites a la part superior de dos plec de paper gran. Les preguntes suggerides són:

- *Quins prejudicis o estereotips hi ha sobre les nenes i les adolescents migrants no acompanyades?*
- *Quines estratègies o recursos poden aplicar els educadors i educadores per generar espais inclusius i segurs per a aquestes nenes i adolescents?*

Un cop plantejades les preguntes, l'alumnat reflexiona individualment (5-10 minuts) sobre aquestes preguntes. A continuació, es proposa un intercanvi d'idees en petits grups (3-5 persones), on reflexionen sobre les seves respostes. Després, es reparteixen *post-its* per a cada grup i se'ls demana que escriguin les idees clau de les seves reflexions.

Tercera part

A la tercera part es promou la reflexió col·lectiva, compartint les respostes grupals dels *post-its*. El personal docent ha d'intervenir i organitzar l'alumnat perquè cada grup comparteixi les seves respostes. Es comença per la pregunta 1, i es promou que una persona de cada grup enganxi els *post-its* a sota de la pregunta corresponent, mentre els altres integrants del grup comenten el que han parlat sobre aquella pregunta. Se'ls indica que, si identifiquen idees similars a les seves, hi col·loquin els seus *post-its* a prop, per permetre, d'aquesta manera, agrupar i categoritzar les reflexions entorn de temes comuns. Aquest exercici facilita l'organització d'idees i promou una visió col·lectiva i, per tant, diversa sobre la temàtica abordada. A continuació, es fa el mateix amb la pregunta 2.

Cal guiar el debat entorn de les idees exposades a la paret, buscant consolidar les reflexions desenvolupades a la sessió mitjançant l'anàlisi crítica i la construcció de propostes concretes per a la pràctica socioeducativa.

c) Consideracions ètiques

Per fomentar la participació equitativa a l'aula, se suggereix crear dinàmiques que evitin la reproducció de rols de gènere en l'accés a la paraula. És important fer servir un llenguatge inclusiu i, en posar exemples, procurar abastar la màxima diversitat possible. En comptes de formar grups basats en el sexe, és

preferible buscar altres criteris (per exemple: que s'organitzin els uns al costat dels altres segons la lletra amb què comencen els seus noms i, posteriorment, separar-los en grups). Si sorgeixen diferències culturals o religioses que puguin generar actituds discriminatòries, és fonamental aclarir que els drets humans prevalen sobre aquestes creences. Davant de comentaris o actituds que no respectin la diversitat, és important intervenir-hi. Això no vol dir prohibir o censurar, sinó escoltar, tractar de comprendre, fer comprendre, qüestionar i obrir espais de diàleg.

d) Conclusions

El personal docent conclou l'activitat ressaltant la necessitat que els equips socioeducatius integrin una perspectiva de gènere en l'atenció a nenes i adolescents migrants no acompanyades. Això implica, en primer lloc, visibilitzar-les en la seva experiència, qüestionant els prejudicis i els estereotips que perpetuen la seva invisibilització i desprotecció, com també reconèixer els riscos i desigualtats específics que encaren en els processos migratoris. Tot això s'ha d'abordar des d'un enfocament interseccional i tenint en compte els drets de la infància; així mateix, cal assegurar-se que les respostes socioeducatives siguin sensibles a les múltiples situacions de vulneració que travessen aquestes nenes i adolescents.

e) Avaluació

L'avaluació de l'activitat es fa mitjançant una llista de confrontació que ha de completar cada docent. A continuació, es proposa una llista d'indicadors i les opcions de confrontació. Cal marcar amb una X si «s'aconsegueix» o «no s'aconsegueix» cada indicador. Si la persona docent ho decideix, pot afegir observacions que sustentin la constatació de l'assoliment:

- *Identificació i qüestionament de prejudicis:* l'alumnat identifica i qüestiona prejudicis i estereotips associats a les persones menors d'edat migrants no acompanyades, i proposa estratègies concretes amb enfocament de gènere, interseccional i de drets.

- S'aconsegueix No s'aconsegueix Observacions: _____
- *Participació equitativa en el debat:* l'alumnat participa de manera equitativa en el debat, utilitzant un llenguatge inclusiu i respectuós.
 S'aconsegueix No s'aconsegueix Observacions: _____
 - *Sensibilitat envers la diversitat cultural i de gènere:* l'alumnat mostra sensibilitat envers la diversitat cultural i de gènere de nenes i adolescents migrants no acompanyades, i promou discursos que eviten la reproducció d'estigmatitzacions.
 S'aconsegueix No s'aconsegueix Observacions: _____
 - *Reflexió sobre l'acció socioeducativa:* l'alumnat es qüestiona estratègies o possibles intervencions per encarar els desafiaments que implica treballar amb nenes i adolescents migrants no acompanyades, i hi reflexiona.
 S'aconsegueix No s'aconsegueix Observacions: _____

Activitat 2: «Pas a pas: entenent els obstacles en la migració d'infants i adolescents»

Objectius

- Fomentar l'empatia i la sensibilització envers la realitat de les persones menors d'edat migrants no acompanyades.
- Comprendre els riscos específics a què s'enfronten els infants i adolescents migrants no acompanyats o separats en el seu procés migratori.
- Reflexionar sobre els desafiaments de l'acció socioeducativa en la integració d'aquests infants i adolescents migrants no acompanyats o separats.

Resultats d'aprenentatge

- Comprendre possibles causes, experiències i conseqüències dels processos de les persones menors d'edat migrants no acompanyades en diferents contextos.
- Identificar factors de risc en les rutes migratòries a causa del gènere en menors d'edat migrants, com també en les estratègies per a la detecció i la intervenció amb aquestes persones.

Continguts

- Relats reals de nenes migrants no acompanyades a través de diferents xarxes de trànsit, rutes i adults i adultes involucrats en el procés.
- Històries autobiogràfiques, entrevistes i investigacions sobre diferents casos de persones menors migrants no acompanyades amb perspectiva de gènere i interseccional.
- Invisibilització i ceguesa de les institucions involucrades en els processos migratoris i d'arribada de les persones menors d'edat no acompanyades.

Estratègia didàctica

- Anàlisi de casos.
- Discussió dirigida.

Materials i recursos necessaris

- Fitxa 1. *Extracte del llibre autobiogràfic de l'activista Ousman Umar, menor d'edat migrant no acompanyat a Barcelona.*
- Fitxa 2. *Extracte de l'entrevista en un diari espanyol sobre nenes menors d'edat migrants no acompanyades.*
- Fitxa 3. *Preguntes per a la reflexió individual.*

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Trebball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

La persona docent explica que l'activitat pretén promoure la reflexió individual i grupal després de conèixer alguns relats reals de nenes i nens migrants no acompanyats per una persona adulta en el seu procés de migració. Es vol reflexionar sobre els processos migratoris de menors d'edat, amb una perspectiva de gènere i interseccional, fent èmfasi especialment en la diversitat present en aquestes experiències, però també en les similituds no visibilitzades que tenen aquestes situacions per qüestions de gènere. Així doncs, per fer l'activitat es proposa llegir dues històries breus que relaten experiències de trànsit migratori de nenes i nens no acompanyats per referents adults, amb l'objectiu de promoure la reflexió amb l'ajuda d'una fitxa que conté preguntes,

les quals han de ser valorades d'acord amb el nivell de possibilitat d'atendre les necessitats de cada cas.

b) Desenvolupament

L'activitat es fa en tres parts. A la primera part, es reparteixen a cada estudiant les fitxes 1 i 2 amb les dues històries de vida perquè les puguin llegir (15 minuts). A la segona part, es reparteix la fitxa 3, que conté una sèrie de preguntes per promoure la reflexió entorn de cada testimoni recollit a les fitxes 1 i 2. Cada estudiant ha de valorar de l'1 al 5 cada pregunta que se li planteja, on 1 és «poc possible» i 5 és «molt possible», considerant cada història per separat. A la tercera part, es promou una reflexió grupal. S'inicia un debat entre l'alumnat, començant per la primera història, corresponent a la fitxa 1, i anant pregunta per pregunta, i continuant amb la segona història, corresponent a la fitxa 2.

Fitxa 1. *Extracte del llibre autobiogràfic de l'activista Ousman Umar, menor d'edat migrant no acompanyat a Barcelona*⁶

Viatge al país dels blancs d'Ousman Umar. «Capítol 7. El paradís era això: tornada als carrers» (pàg. 181-183)

En aquesta nova època de carrer intentava dormir a prop d'on estudiava. Va ser una etapa bastant dura, en què vaig començar a pensar que Barcelona era la selva urbana. Aquells dies em sentia com en una selva, perquè jo no sabia arribar enlloc i havia de pernoctar al carrer. Hi havia molts centres on refugiar-se i on menjar, però tot estava escrit en un idioma que jo encara no entenia. Els papers i les explicacions que em donaven a la Creu Roja m'eren incomprendibles. Estava completament desvalgut.

Un dia, estava assegut al carrer, en un banc, i va aparèixer un home negre i ben vestit. Em va parlar en anglès:

– Tens gana?

Li vaig contestar que sí, i em va portar a dinar a un restaurant per la zona de la Barceloneta. Era del Senegal i feia deu anys que vivia a Bèlgica, deia que estava molt ben situat. Volia que l'acompanyés a un poble i el vaig seguir fins al tren. Quan ens en vam adonar, érem a Puigcerdà, a la frontera amb França. Em va deixar esperant en una plaça i, al cap d'una estona, va aparèixer amb dues persones més i em van portar a una casa. Allà hi vivien bastants nois senegalesos. N'hi havia un que era el més fanfarró, el líder, que tenia ordinador portàtil propi... Era raper o una cosa semblant. Els altres eren

6. N. del t. Traducció feta a partir de l'edició en castellà.

més normals, nois religiosos. L'home em va prometre feina, diners per comprar coses per vendre al carrer. Crec que allà també hi havia alguns negocis relacionats amb la venda de marihuana. M'arreglaria la vida, vaja.

La vida et fica en situacions estranyes. Aquella nit, mentre dormia, em va intentar forçar sexualment. Em volia violar. M'hi vaig resistir i vaig acabar dormint a terra. Ell tenia por que jo fes molt soroll i els altres es desesperessin i s'assabentessin del que passava.

L'endemà al matí no vam parlar d'això, vam esmorzar com si no hagués passat res. Vam sortir una altra vegada, vam agafar el tren, em va dir que havíem d'anar a un altre poble. Em va prometre que no tornaria a intentar tenir sexe amb mi i que em respectaria. Jo vaig assentir. El tren viatjava cap a Barcelona, però nosaltres, deia l'home, havíem de baixar a mig camí. Quan vam arribar a l'estació, em va dir:

- És aquí, vinga, baixa.
- No –li vaig respondre–, jo em quedo.
- Que baixis! És aquesta estació!
- No, jo continuo fins a Barcelona.

Em va intentar obligar, vam forcejar una mica, però, com que al tren hi havia més gent, va cessar en la seva obstinació, perquè no volia fer un espectacle. Tampoc no tenia gaire temps, perquè les portes del tren estaven a punt de tancar-se. Així em vaig alliberar d'aquest home i vaig tornar a Barcelona.

Fitxa 2. *Extracte d'una entrevista en un diari espanyol sobre nenes menors d'edat migrants no acompanyades* ⁷

«Menores extranjeras no acompañadas. Las niñas que migran solas: son muchas menos pero más vulnerables», per Irene Quirante ⁸

La Mariem, la Naima, la Selima i la Nora són quatre noies que van travessar soles la frontera sud i viuen a Melilla, dins o fora del sistema d'acolliment. Aquestes històries reflecteixen el dur procés migratori de les menors estrangeres no acompanyades. Encara que en un nombre menor, les nenes que migren soles s'enfronten a més perills, a causa de la seva condició de menors d'edat i de dones.

El 2024, la Policia Nacional va registrar 1.184 menors d'edat estrangers a Melilla sense adults que se'n fessin càrrec, dels quals només 134 eren nenes provinents del Marroc, Síria, Guinea, el Iemen, Costa d'Ivori, Mali i Níger. La majoria d'aquestes nenes dormen en centres d'acolliment com a

7. N. del t. Traducció feta a partir de l'edició en castellà.

8. Diari *Público*, Melilla, 25 de febrer de 2019. Podeu trobar el reportatge sencer a l'enllaç següent: <https://www.publico.es/sociedad/ninas-migran-solas-son-muchas-pero-mas-vulnerables.html>

Gota de Leche, on també s'acullen nens, i Divina Infantita, gestionat per monges. Aquestes nenes, conscients del risc que comportaria viure al carrer, han de prendre decisions difícils per continuar endavant.

La Mariem, de quinze anys, va arribar a Melilla des de Guinea. Tot i que esperava una vida millor, la seva experiència ha estat difícil. Al centre de menors d'edat Gota de Leche, va patir abusos i discriminació per part d'altres nenes. «No em va agradar el centre perquè altres nenes abusaven de mi», explica la Mariem. Ara, al Centre d'Estada Temporal d'Immigrants (CETI), s'ha retrobat amb la seva tia, amb qui va emprendre el seu viatge fa gairebé mig any per sortir d'Àfrica. Totes dues esperen amb paciència que el Ministeri de l'Interior resolgui la seva sol·licitud d'asil.

La Mariem somia amb una vida millor a Europa, però tem noves decepcions. «L'únic que vull és que ens donin la sortida aviat i que Europa sigui diferent del que he conegut», expressa. Les associacions de drets humans han destacat com de dura i arriscada és la travessia per a les nenes i dones d'origen subsaharià, que sovint cauen en xarxes de tràfic o són víctimes d'abusos sexuals durant el trajecte. Malgrat els desafiaments, aquestes nenes continuen lluitant per un futur millor.

Fitxa 3. *Preguntes per a la reflexió individual*

A continuació, es presenten una sèrie de preguntes que conviden a reflexionar a partir dels testimonis recollits a les fitxes 1 i 2.

Valora cadascuna utilitzant l'escala següent:

- 1 = Gens possible 2 = Poc possible 3 = Mitjanament possible
4 = Força possible 5 = Totalment possible

Preguntes per a la fitxa 1, extracte del llibre autobiogràfic de l'activista Ousman Umar, menor d'edat migrant no acompanyat Barcelona.

1. En quina mesura és possible detectar, per part del sistema de protecció, aquest cas en arribar al seu país de destinació?

- 1 2 3 4 5

2. En quina mesura és possible que els centres d'acolliment, o l'equip professional, es transformin en subjectes de confiança d'aquests infants i adolescents per poder conèixer les seves vivències i atendre les necessitats que se'n deriven?

- 1 2 3 4 5

3. Sense una formació específica (en interculturalitat, tràfic, etc.), en quina mesura és possible fer una intervenció adequada a les necessitats d'aquestes persones?

- 1 2 3 4 5

4. En quina mesura és possible la inserció social i laboral de la persona d'aquest cas?

1 2 3 4 5

Preguntes per a la fitxa 2, extracte d'una entrevista en un diari espanyol sobre nenes menors d'edat migrants no acompanyades.

1. En quina mesura és possible detectar, per part del sistema de protecció, aquest cas en arribar al seu país de destinació?

1 2 3 4 5

2. En quina mesura és possible que els centres d'acolliment, o l'equip professional, es transformin en subjectes de confiança d'aquests infants i adolescents per poder conèixer les seves vivències i atendre les necessitats que se'n deriven?

1 2 3 4 5

3. Sense una formació específica (en interculturalitat, tracta, etc.), en quina mesura és possible fer una intervenció adequada a les necessitats d'aquestes persones?

1 2 3 4 5

4. En quina mesura és possible la inserció social i laboral de la persona d'aquest cas?

1 2 3 4 5

c) Consideracions ètiques

És important que la persona docent promogui la participació a l'aula de manera equitativa, evitant que l'accés a la paraula sigui sempre per part d'un grup dominant. El llenguatge, com a l'activitat anterior, ha de ser no sexista i els exemples han de comprendre la diversitat. Per la tipologia d'activitat, podrien sorgir actituds discriminatòries, i s'han de solucionar i tancar tenint sempre en compte els drets humans per sobre de qualsevol creença. Cal fomentar una escolta activa, intentant no qüestionar i jutjar, però promovent sempre el pensament crític, el debat i el respecte. A més, és important promoure l'aprenentatge situat. Tenint en compte que les dues històries es contextualitzen a Espanya, es pot promoure la reflexió de totes les situacions quotidianes que a vegades es veuen, però no s'hi reflexiona de manera crítica, i que poden tenir relació amb el tema que ens concerneix.

d) Conclusions

Mitjançant aquesta activitat, l'alumnat haurà desenvolupat més empatia i comprensió cap a les experiències d'aquest col·lectiu d'infants i adolescents, i haurà obert la mirada al que passa en els seus contextos situats, com a estudiants i com professionals en un futur. Seran capaços d'identificar i analitzar els riscos específics que aquest col·lectiu afronta en el seu procés migratori. A més a més, hauran reflexionat críticament sobre l'impacte de l'acció socioeducativa en la integració d'aquests, des d'un enfocament que articula la perspectiva de gènere, la interseccionalitat i els drets humans.

e) Avaluació

Per a aquesta activitat, es proposa una avaluació per parells en la qual cada grup ha de valorar l'acompliment dels seus integrants. Es proposa llegir i comentar cadascun dels enunciats que es presenten a continuació i arribar a un consens grupal. Cada indicador s'ha de puntuar segons l'escala indicada:

El grup ha participat de manera activa i equitativa en l'anàlisi de les històries i en la discussió.

Escala de valoració:

- 1 – Molt en desacord
- 2 – En desacord
- 3 – D'acord
- 4 – Molt d'acord

El grup ha analitzat sobre com el gènere influeix en els processos migratoris dels infants i adolescents migrants no acompanyats o separats, hi ha reflexionat de manera crítica i ha aportat exemples i arguments.

Escala de valoració:

- 1 – Molt en desacord
- 2 – En desacord
- 3 – D'acord
- 4 – Molt d'acord

El grup ha promogut un diàleg respectuós i ha escoltat les opinions de cada membre, garantint l'ús d'un llenguatge inclusiu i no sexista.

Escala de valoració:

- 1 – Molt en desacord
- 2 – En desacord
- 3 – D'acord
- 4 – Molt d'acord

El grup ha aconseguit una reflexió crítica sobre els desafiaments de l'acció socioeducativa amb nenes i adolescents migrants no acompanyades, considerant una perspectiva de gènere, interseccional i de drets humans en el tractament dels testimonis.

Escala de valoració:

- 1 – Molt en desacord
- 2 – En desacord
- 3 – D'acord
- 4 – Molt d'acord

4. Conclusió

En aquest capítol s'ha posat en relleu com la perspectiva de gènere i interseccional enriqueix la comprensió de les trajectòries migratòries d'infants i adolescents sense acompanyament o amb un mal acompanyament de persones adultes, evidenciant les múltiples capes d'exclusió a les quals es poden enfrontar. Per mitjà d'un plantejament teoricopràctic, es proposen eines didàctiques per fomentar la reflexió crítica, identificar prejudicis i generar propostes inclusives a l'aula, sempre amb un enfocament de drets que posa al centre la veu i les experiències de la infància i l'adolescència migrant des d'una perspectiva de gènere.

Convidem el professorat a implementar aquest recurs, adaptant les activitats a les particularitats de la seva aula i enriquint les sessions amb relats o experiències que acostin l'alumnat a la realitat d'aquests infants i adolescents. Alhora, animem a reflexionar sobre els desafiaments que afronta el sistema de protecció de la infància en conjunt i, d'una manera més concreta, sobre el paper de les persones educadores a l'hora d'acompanyar aquestes vivències migratòries. Només així, transversalitzant la perspectiva de gènere, podrem contribuir a la formació crítica i conscient de l'alumnat i

avançar cap a entorns educatius veritablement transformadors i respectuosos amb els drets de la infància migrant.

5. Referències bibliogràfiques

- ACNUR (2023). *Global trends: Forced displacement in 2022*. <https://www.unhcr.org>
- ACNUR, UNICEF i 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 i 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: Suspensions and Assumptions at the Intersection of Gender and Social Age. A: Feghali, Zalfa i Toner, Deborah (ed.), *The Routledge Companion to Gender and Borderlands* (1.ª ed., pàg. 371-380). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003006770-42>
- Contreras, Claudia i 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 i Mateos, Ainoa (2023). Capítol 6. Menors d'edat migrants no acompanyats: una mirada de gènere. A: Ainoa Mateos (coord.), *Prevenció de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. 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
- Ekström, Elin; Andersson, Ann-Christine i 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 i 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
- Gimeno-Monterde, Chabier; Mendoza-Pérez, Karmele i 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 i 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 i Alexandru, Monica (2003). Who is the next victim? Vulnerability of young Romanian Women to Trafficking in Human Beings. *International Organization for migration Mission in Romania*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/who_next_victim_0.pdf
- Lost in Europe (s. d.). *Lost in Europe*. <https://lostineurope.eu>
- Martín-González, Alma Pilar i 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 i 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>
- Metges sense Fronteres (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
- Ministeri d'Inclusió, Seguretat Social i Migracions (2023). *Marco Estratégico de Ciudadanía e Inclusión, contra el Racismo y la Xenofobia (2023-2027)*. <https://expinterweb.mites.gob.es/libreriavirtual/downloadGratuita/OBERAXE233>
- OIM (2025). *Missing migrants project*. <http://storymaps.arcgis.com/stories/1098aa8ecb07417ab4276607092149cc>

- Premi de Periodisme Daphne Caruana Galizia (2024). *Edició 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 i Cáceres, Celsa M. (2021). Huir del fuego para caer en las brasas: niñas y jóvenes transmigrantes con destino a Europa. A: Quiroga, Violeta i Chagas, Eveline (coords.), *Empuje y audacia: Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. Siglo XXI.
- Torrado, Esther i 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.siis.net/documentos/ficha/587064.pdf>
- Umar, Ousman (2019). El paradís era això. A: Ousman Umar (ed.), *Viatge al país dels blancs* [traducció: Juan Sierra] (pàg. 165-195). Rosa dels Vents.
- Vázquez, Luís Miguel (2024). Aproximación social de la migración en el Estrecho de Gibraltar con perspectiva de género. *Revista de la 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>

Participació infantil amb perspectiva de gènere. Des de quina mirada?

HÉCTOR ALONSO-MARTÍNEZ | PAULO PADILLA-PETRY

1. Introducció

Aquest capítol aborda la participació infantil des d'una perspectiva de gènere interseccional en l'acció socioeducativa. Es planteja com un marc conceptual que estableix les bases per a una intervenció professional amb perspectiva de gènere i interseccional, promovent pràctiques equitatives, inclusives i respectuoses que desafiiïn les estructures d'opressió adultocèntriques, patriarcal i colonials.

A la *primera secció*, es presenta el marc teòric, explorant la participació infantil, la perspectiva de gènere i la interseccionalitat. S'analitza com el gènere, l'edat i la cultura, juntament amb altres eixos com l'etnicitat o la discapacitat, configuren les experiències de la infància i estableixen les bases per a intervencions crítiques i inclusives.

A la *segona secció* es plantegen dues activitats pràctiques:

- *Activitat 1*: es convida l'alumnat a dissenyar un espai inclusiu que promogui la participació infantil des d'una lògica interseccional, considerant factors com ara el gènere, la diversitat cultural i l'accessibilitat.
- *Activitat 2*: mitjançant la creació de mapes de relleu i l'ús de tècniques del teatre de l'oprimit, aquesta activitat fomenta la reflexió crítica sobre les barreres interseccionals que afronten nens i nenes en la seva participació. L'alumnat analitza i representa situacions d'exclusió i proposa solucions inclusives que promoguin l'equitat i la justícia social.

2. Marc teòric

2.1. Participació infantil i desafiaments de la psicologia evolutiva

La participació infantil en diversos àmbits és una tendència creixent i coherent amb altres canvis socials que s'han esdevingut en els darrers trenta anys, com la inclusió social de la diversitat i l'educació descolonial i amb perspectiva de gènere. Aquests canvis, contraris a la societat patriarcal i colonialista, estan basats en avenços de les ciències socials, canvis de paradigma i conquestes polítiques. No obstant això, que els i les nenes deixin de ser vistos com a salvatges per civilitzar (Lesko, 1996) o objectes de protecció o recerca (Cheney, 2011) i passin a ser considerats subjectes amb veu activa i poder de decisió presenta algunes complexitats.

Històricament, les recerques en psicologia evolutiva han determinat les necessitats i les possibilitats de les successives fases de la infància. Els resultats d'aquestes recerques han servit de base per a pautes i mètodes educatius, però no sense controvèrsies. Per exemple, en un extrem, moviments com el *Children's Agency* argumenten que la infància és una invenció social per llevar els drets dels nens i nenes, que haurien de ser exactament els mateixos que els dels adults i adultes (Lancy, 2012). Així mateix, des d'una perspectiva postmoderna, alguns estudis critiquen els ideals ocults de la psicologia evolutiva, com els estadis de Piaget (Lesko, 1996) o la idea mateixa de desenvolupament (Walkerdine, 1993). Altres recerques critiquen la universalitat i la independència cultural de moltes recerques qüestionant l'aplicabilitat dels seus descobriments en algunes poblacions (Henrich *et al.*, 2010). Altres crítiques es refereixen a la impossibilitat d'ajustar l'educació a les necessitats o potencialitats de la infància, a causa, d'una banda, de la subjectivitat dels educadors i educadores i de les persones a les quals eduquen (Ellsworth, 1997) i, de l'altra, de la dificultat de trobar un equilibri consensuat en les pautes educatives (Lajonquière, 2000). Quanta protecció és necessària o excessiva? Quanta informació han de rebre els infants i sobre quins temes? (Dolto, 1993). Considerant totes les controvèrsies i crítiques a la psicologia evolutiva, la resposta a la pregunta de què poden

decidir els nens i nenes sobre les seves vides no sembla que depengui només de qüestions científiques.

2.2. Participació infantil i interseccionalitat

Per comprendre la relació entre la participació infantil i la perspectiva de gènere, és fonamental oferir una conceptualització clara del que implica la participació infantil. Aquesta definició no només revela oportunitats i possibilitats d'inclusió, sinó que també pot evidenciar biaixos i estructures d'opressió. Atès que les interpretacions d'aquests conceptes no són neutrals, és important destacar les definicions que, tal com es proposa en aquest capítol, enforteixen els enfocaments que s'hi tracten: la participació infantil des d'una perspectiva de gènere.

Per tant, quina serà la mirada quan fomentem la perspectiva de gènere en les accions de participació infantil? Per respondre a aquesta pregunta, és essencial reflexionar sobre els principis i els discursos ideològics que guien aquestes accions.

La participació infantil és un dret fonamental reconegut a la Convenció sobre els Drets de l'Infant (a partir d'ara, CDI), del 1989, que estableix que els nens i nenes tenen el dret a expressar les seves opinions i que aquestes opinions siguin tingudes en compte en tots els assumptes que els afecten. Aquest marc normatiu ha estat crucial per al desenvolupament de polítiques i pràctiques que busquen empoderar els nens i nenes com a agents actius en la societat (Ravetllat i Sanabria, 2016). Laura Lundy (2007) proposa un model que integra la veu de la infància en la presa de decisions, emfatitzant la importància d'un enfocament que tingui en compte tant els seus drets com les seves capacitats (Voltarelli, 2016; Díaz-Alday *et al.*, 2023; Romero *et al.*, 2021). La participació infantil s'entén, per tant, com un procés que ha de ser significatiu i efectiu, cosa que implica que els infants no tan sols han de ser escoltats, sinó que, a més a més, la seva opinió ha d'influir en el seu futur (Novella, 2012; Novella *et al.*, 2021).

En aquest sentit, s'aposta també per la inclusió dels infants en processos investigadors. Incloure's com a agent principal en la recerca és fonamental, perquè els permet manifestar les seves pròpies veus i, d'aquesta manera, enriquir els resultats, assegurant que les seves perspectives siguin reconegudes (Fuentes

-Peláez *et al.*, 2023). Això no només enforteix el seu paper com a subjectes de drets i promou el seu desenvolupament en habilitats com la comprensió i la negociació, sinó que també fomenta una recerca més ètica i responsable, alineada amb els principis de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, on la participació activa de la infància és essencial en totes les fases del procés (Mateos *et al.*, 2020), i encara més si ens referim a col·lectius vulnerables (Alfandari *et al.*, 2023).

Des de la lògica interseccional, cal abordar posicionaments que complementin les perspectives prèvies i que, a més, operativitzin i concretin la participació infantil davant de diversos eixos d'opressió i privilegi. Entre aquests posicionaments, en el marc d'aquesta guia el gènere es proposa com a eix central per afrontar la ceguesa de la qual podem ser reproductors en les intervencions amb infància. Per comprendre tota la potència que el gènere exerceix sobre les dinàmiques de participació infantil, és fonamental analitzar com interactua amb altres eixos que el reforcen, el sostenen i, en darrera instància, li atorguen un caràcter multidimensional. Per això, aquest enfocament se centrarà en tres eixos principals que permeten entendre i validar les propostes sobre participació infantil que han sorgit fins ara: el gènere, l'edat i la cultura. Tot i que hi ha altres eixos possibles, aquests tres proporcionen una base sòlida per analitzar com les dinàmiques de poder i privilegi condicionen la possibilitat que nens i nenes participin d'una manera plena, significativa i emancipadora en els espais socials que habiten.

El primer eix és el del *gènere*. La participació infantil i la perspectiva de gènere són conceptes interrelacionats que han estat objecte d'estudi en diverses disciplines, incloent-hi l'educació, la sociologia i els drets humans. Aquest dret a la participació és fonamental per al desenvolupament d'una ciutadania activa i responsable, i implementar-lo de manera efectiva requereix un enfocament que consideri les diferències de gènere en les experiències dels nens i nenes (Trujillo *et al.*, 2021).

La literatura indica que les nenes acostumen a afrontar barres addicionals, sovint sustentades en estereotips que limiten la seva capacitat per participar plenament en diverses esferes, com l'educació i la política, com també les expectatives de gènere, que les situen en rols passius o de cura i limiten el seu accés a espais de presa de decisions, i l'assignació de tasques menys

visibles o de suport en activitats grupals, mentre que els homes assumeixen rols més públics o directius (Azúa *et al.*, 2019; Finco, 2015; García-Andrés *et al.*, 2024).

En aquest mateix sentit, s'assenyalen diferències significatives en la forma en què es percep i es valora la participació de la infància. Per exemple, les nenes tendeixen a tenir puntuacions més altes en el nivell de participació que s'alinea amb la justícia social, mentre que els nens obtenen puntuacions més altes en nivells que se centren en l'autoritat i el mèrit. Això suggereix que, encara que ambdós gèneres poden ser escoltats, les nenes podrien tenir una veu més influent en contextos que promouen l'equitat i la justícia social (Finco, 2015).

S'ha demostrat que les nenes són menys escoltades en entorns escolars, la qual cosa ressalta la necessitat de polítiques que promoguin una participació equitativa en l'àmbit escolar. Així mateix, les nenes són vistes com a més «dedicades» i «estudioses», cosa que podria conduir al fet que les seves opinions siguin valorades de manera diferent en comparació dels nens. Això suggereix que, malgrat que tots dos gèneres poden ser escoltats, les nenes podrien ser vistes a través d'un prisma que les associa amb la conformitat i l'esforç, mentre que els nens podrien ser percebuts com a més rebels o problemàtics (Díaz-Alday *et al.*, 2023). Lundy (2018) afirma la idea que tenir veu no és el mateix que tenir audiència i afegeix que les nenes tenen menys visibilitat i influència pública en comparació dels nens, com als patis de les escoles (Hernández i García, 2024).

Lundy (2018) emfatitza que la participació ha de ser inclusiva i considerar les diverses realitats a què s'enfronta la infància, incloses les diferències de gènere, per garantir que tots els infants tinguin l'oportunitat de ser escoltats i d'influir en el seu entorn (Francesconi, 2018; Novella, 2012). A més a més, l'enfocament de capacitats complementa el marc de drets, en considerar les condicions necessàries perquè la participació infantil sigui efectiva. Això implica no només reconèixer el dret a participar, sinó també crear espais i oportunitats on els nens i les nenes puguin exercir aquest dret d'una manera significativa (Novella, 2012; Romero *et al.*, 2021). Les barreres socials, culturals i institucionals han de ser abordades per garantir que tots els infants, independentment del seu gènere, tinguin l'oportunitat de ser escoltats i d'influir en el seu entorn (Arroyo i Hernández, 2023).

El segon eix és el de l'*edat*, un factor crucial per comprendre i transformar les dinàmiques de participació infantil. Aquest enfocament critica els models adultocèntrics (Lundy, 2007), que històricament han reduït els nens i nenes a simples receptors de decisions preses per persones adultes, negant-los un paper actiu en la vida social, política i cultural. En contraposició, la perspectiva interseccional sobre l'*edat* (Flores *et al.*, 2024) cerca visibilitzar la infància com un grup social amb agència pròpia, capaç de contribuir de manera significativa als espais on habiten i es desenvolupen.

La participació infantil, des d'aquest eix, es planteja com una eina clau per promoure l'autonomia, enfortir l'empoderament i fomentar una ciutadania activa i responsable. Això no només beneficia els nens i nenes, sinó que també enriqueix les comunitats i les societats, en incorporar les seves perspectives, experiències i propostes en la presa de decisions col·lectives (García-Andrés *et al.*, 2024; Roig *et al.*, 2022).

L'article 12 de la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989) constitueix un referent fonamental en aquest àmbit, en reconèixer el dret dels nens i nenes a expressar la seva opinió lliurement en tots els assumptes que els afectin i que aquestes opinions siguin tingudes en compte d'acord amb la seva edat i maduresa. Tanmateix, la implementació efectiva d'aquest principi té al davant desafiaments importants, que inclouen barreres culturals, institucionals i estructurals que perpetuen l'adultocentrisme (Juanes i Jacott, 2020). Aquest eix promou la participació infantil considerant els límits de la psicologia evolutiva i qüestionant estructures adultocèntriques per fomentar pràctiques transformadores que reconeguin els nens i nenes com a agents de canvi.

El tercer eix és el de la *cultura*. Manfred Liebel (2023) ha dedicat una part significativa del seu treball a explorar la interrelació entre la *participació infantil* i la *diversitat cultural*, qüestionant com la Convenció sobre els Drets de l'Infant (1989) aborda aquestes qüestions en contextos culturals diversos. La noció de participació infantil, tal com es defineix a la CDI, sovint reflecteix estructures i valors propis de les societats occidentals, sense tenir en compte les formes de participació que hi ha en altres cultures i que poden diferir significativament en els seus enfocaments i significats. És important interpretar i aplicar els drets de participació de la infància considerant les particularitats culturals,

socials i econòmiques de cada context. Destaca que la pràctica participativa no pot ser uniforme ni universal, atès que les formes en què els nens i nenes participen en les seves comunitats estan profundament arrelades en les tradicions, les estructures i els valors culturals locals (Liebel i Saadi, 2013). El seu enfocament emfatitza la necessitat d'un diàleg intercultural que permeti reinterpretar els drets de la infància des de perspectives no hegemòniques, reconeixent que les formes de participació infantil en moltes cultures no sempre s'alineen amb els models occidentals, però són igualment vàlides i significatives, amb el límit del compliment dels drets humans com a línia infranquejable. Aquesta visió de la interculturalitat crítica (Walsh, 2010) busca no tan sols respectar la diversitat cultural, sinó també enriquir les pràctiques participatives globals en incloure experiències i sabers locals que, altrament, podrien quedar marginats. Els nens i nenes del sud global afronten desavantatges socials persistents en un món marcat per desigualtats postcoloniales. Es destaquen les dimensions polítiques de la infància, mostrant formes pràctiques de donar significat als drets de la infància en l'àmbit comunitari. Algunes d'aquestes iniciatives serien accions relacionades amb el medi ambient o la seguretat viària, programes educatius inclusivament que fomenten l'expressió d'opinions amb perspectiva de gènere i diversitat, o tallers o fòrums comunitaris que aborden temes com el *bullying* o la conservació d'espais públics. Reconeixent els nens i nenes com a agents actius de canvi social, els drets de la infància poden ser eines fonamentals per a la resistència, l'emancipació i l'alliberament (Liebel, 2023).

Responem, per concloure, a la pregunta inicial. La mirada proposada ha d'assumir la participació infantil des d'una perspectiva interseccional que consideri el gènere com a eix des del qual pivota la cultura i l'edat. En el cas de l'edat, es busca superar l'adultocentrisme i reconèixer la infància com un grup amb agència pròpia, promovent la seva autonomia i contribució en la presa de decisions, tal com l'estableix la Convenció sobre els Drets de l'Infant. L'eix cultural ressalta la necessitat d'un diàleg intercultural que respecti les diverses formes de participació infantil en contextos no occidentals, valorant els sabers locals com a eines de resistència i emancipació. Finalment, la perspectiva de gènere visibilitza les barreres específiques a què han de fer front les nenes, promovent polítiques inclusives que garanteixin una

participació equitativa i significativa per a tots els nens i nenes i s'enfrontin a les normes socials i les dinàmiques de poder que perpetuen desigualtats. Aquests tres eixos interrelacionats permeten construir pràctiques participatives més justes i inclusives. Es reconeix una limitació per raó de la brevetat de la proposta, que hauria d'ampliar aquesta anàlisi a més eixos, com ara el de la classe social, que segurament també impacta de manera determinant en la participació infantil.

3. Propostes d'activitats

Les activitats que es presenten en aquest capítol estan dissenyades per ser implementades en un context d'aula amb un grup d'entre 50 i 60 persones. Cada activitat és autònoma, si bé es recomana implementar-les de manera conjunta per incorporar la perspectiva de gènere transversalment al llarg de l'assignatura. Així, s'evita la implementació d'accions aïllades i s'afavoreix una docència amb perspectiva de gènere de manera contínua.

A continuació, es presenten dues activitats dissenyades acuradament per abordar la complexitat inherent a la participació infantil amb perspectiva de gènere, alhora que faciliten una connexió pràctica i significativa entre els conceptes clau i la seva aplicació en la praxi educativa. Aquestes propostes busquen no només aprofundir en la comprensió teòrica, sinó també en la comprensió del tema de què tracta la càpsula i el capítol, per enriquir el procés d'aprenentatge i fomentar un enfocament reflexiu i dinàmic adaptat al context universitari.

Es proposa que, abans de fer qualsevol d'aquestes dues activitats, es projecti la càpsula formativa «Participació infantil amb perspectiva de gènere»¹ (Urrea i Mateos, 2023), de la col·lecció «Prevençió de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa».²

1. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/video/participacio-infantil-amb-perspectiva-de-genere> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/197262>

2. Material disponible a UBtv: <https://www.ub.edu/ubtv/colleccio/series/prevenio-de-la-ceguesa-de-genere-en-laccio-socioeducativa> i al Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/198183>

Activitat 1: «Imaginant espais interseccionals per a la infància»

Objectius

- Analitzar els factors interseccionals que afecten la participació infantil des d'una perspectiva de gènere.
- Reconèixer els elements necessaris per dissenyar espais socio-educatius (parcs, centres comunitaris, aules, entitats socials, etc.) que fomentin la participació infantil des d'una lògica de gènere interseccional.

Resultats d'aprenentatge

- Comprendre la participació infantil des d'un enfocament de gènere interseccional i la seva rellevància en l'educació.
- Identificar barreres i oportunitats per a la inclusió de la infància en diferents contextos educatius.
- Dissenyar una proposta d'espai educatiu que promogui la participació infantil de manera equitativa.

Continguts

- Conceptes clau: interseccionalitat de gènere, edat i diversitat cultural, participació infantil, disseny inclusiu i teories de justícia social.
- Factors interseccionals que configuren les experiències de la infància (gènere, diversitat cultural, situació socioeconòmica, discapacitat, migració).
- Principis de disseny participatiu i la seva aplicació en contextos reals.

Estratègia didàctica

- Aprenentatge basat en projectes (ABP) adaptat per a grups grans.
- Treball col·laboratiu.
- Debat estructurat.

Materials i recursos necessaris

- Fulls DIN A3 o cartolines (un per equip).
- Retoladors, llapis de colors i altres materials de dibuix.
- Fitxa 1. *Preguntes orientadores*.
- Pissarra o projector per a la posada en comú.

- Opcionalment, peces de Lego o estructures de construcció.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

La persona docent introdueix l'activitat contextualitzant la participació infantil com un dret fonamental que requereix un enfocament interseccional per ser veritablement inclusiu. Es proposa superar la participació simbòlica, que és maniquea a una participació real i genuïna. Es presenta una breu explicació de la interseccionalitat, destacant la manera com factors com ara el gènere, l'ètnia i la discapacitat s'intersequen en les experiències de la infància. Es planteja la pregunta central:

- *Com dissenyaries un espai que garanteixi la participació activa de totes les infàncies, considerant les seves realitats diverses, especialment l'eix de gènere?*

Es convida l'alumnat a connectar aquesta idea amb els seus coneixements previs o experiències personals.

b) Desenvolupament

El desenvolupament d'aquesta activitat implica sis moments diferents, que detallem tot seguit:

1. *Formació d'equips*: es proposa a l'alumnat que es divideixi en equips de 5-6 persones (aproximadament, deu equips per a 50-60 estudiants). S'assigna a cada equip un rol fictici (per exemple: urbanistes, educadores, dissenyadores socials) per enriquir la perspectiva del disseny.
2. *Anàlisi inicial*: cada equip rep la fitxa guia (fitxa 1) i discuteix sobre com els factors interseccionals (gènere, classe, cultura, etc.) afecten la participació infantil. Se'ls demana identificar, com a mínim, tres factors rellevants i anotar exemples concrets (per exemple: «nenes de comunitats rurals poden tenir menys accés a espais recreatius»).

Fitxa 1. *Preguntes orientadores*

- Com es poden dissenyar les polítiques públiques per abordar les necessitats interseccionals dels nens i nenes? I explícitament de les nenes?
- Quines estratègies es poden implementar a les escoles per fomentar la participació activa dels nens i nenes, i sobretot de les nenes, en la presa de decisions?
- De quina manera les comunitats poden fer costat als nens i nenes com a agents de canvi social?
- Com poden representar els mitjans de comunicació de manera justa i equitativa les diverses realitats de la infància?
- Com poden participar els nens i nenes en la creació de polítiques que els afecten directament?
- Quin paper fan les famílies en la promoció de la participació interseccional dels nens i nenes?
- Com poden ser protagonistes els nens i nenes en la lluita contra les desigualtats postcoloniales?

3. *Disseny de l'espai*: a partir de l'anàlisi, els equips imaginem i dibuixem un espai (parc, centre comunitari, aula, etc.) que fomenti la participació infantil des d'una lògica interseccional. Se'ls anima a incloure elements específics (rampes, zones multilingües, àrees segures) i a justificar les seves decisions amb arguments teòrics o pràctics. Per exemple, podrien esmentar principis de disseny universal o teories d'equitat. Se'ls proposa poder prototipar el disseny, amb una cartolina, folis, peces de Lego...
4. *Preparació de la presentació*: cada equip prepara una explicació breu (3 minuts) del seu disseny, destacant com respon a les necessitats de les infàncies diverses i què fa que sigui inclusiu. Se'ls demana vincular com a mínim un concepte acadèmic (gènere, interseccionalitat, justícia social, etc.) a la seva proposta.
5. *Posada en comú*: una persona representant de cada equip presenta el seu disseny al grup sencer, mostrant el dibuix i explicant les seves decisions. El personal docent modera, assegurant-se que totes les presentacions es facin en el temps assignat (2-3 minuts per equip).
6. *Debat final*: s'obre un espai de reflexió col·lectiva guiada. Es plantegen preguntes com ara:
 - *Quins patrons comuns s'observen en els dissenys des d'una perspectiva socioeducativa, més enllà de l'estructura?*

– *Com podríem millorar aquestes propostes en un context real?*

L'alumnat aporta idees basades en les presentacions i els seus coneixements teòrics.

c) Consideracions ètiques

El personal docent ha de vetllar perquè l'activitat es faci des d'un enfocament ètic, i això implica garantir que les discussions i els dissenys evitin estereotips o representacions esbiaixades de la infància. S'ha de fomentar un ambient de respecte mutu, assegurant que totes les veus siguin escoltades i que les propostes no reforcin desigualtats. Cal emfatitzar la responsabilitat de dissenyar espais que no només incloguin les infàncies diverses, sinó que també les empoderin, especialment les nenes en alguna situació d'opressió específica, evitant solucions superficials o maniquees.

d) Conclusions

La persona docent conclou l'activitat fent èmfasi en la idea que la participació infantil no és un concepte homogeni, sinó un procés complex que requereix considerar múltiples dimensions de la diversitat. Els dissenys creats reflecteixen com la mirada de gènere interseccionalitat es pot traduir en accions concretes, promovent espais que no tan sols siguin accessibles, sinó que també promoguin una participació significativa per a les infàncies, tot diferenciant-se de la participació simbòlica o tokenism, que no és transformadora. Es ressalta la importància de connectar la teoria amb la pràctica i es convida a reflexionar críticament sobre el rol del disseny participatiu en la construcció de societats més justes.

e) Avaluació

L'avaluació es basa en els criteris d'avaluació següents. És el personal docent qui marca els criteris d'èxit de cada indicador:

- Participació crítica:
 - Excel·lent: contribueix de manera consistent amb arguments reflexius, fomenta el diàleg i respecta totes les idees.
 - Bé: aporta arguments sòlids, amb respecte, però amb menys freqüència o profunditat.

- Suficient: participa mínimament, amb aportacions poc desenvolupades o sense respectar plenament les idees de l'equip.
- Insuficient: no participa o les seves aportacions manquen de reflexió i respecte.
- Aplicació de la interseccionalitat:
 - Excel·lent: identifica i justifica clarament tres factors interseccionals o més, amb exemples o teories ben fonamentats.
 - Bé: identifica tres factors amb justificacions adequades, però amb exemples o teories menys desenvolupats.
 - Suficient: identifica menys de tres factors o amb justificacions febles.
 - Insuficient: no identifica factors interseccionals o no els justifica.
- Perspectiva de gènere:
 - Excel·lent: proposa dissenys que promouen l'equitat de gènere, integren altres desigualtats i eviten rols tradicionals amb claredat.
 - Bé: inclou l'equitat de gènere, però la integració d'altres desigualtats és limitada.
 - Suficient: aborda l'equitat de gènere de manera superficial o reforça parcialment rols tradicionals.
 - Insuficient: no considera l'equitat de gènere ni altres desigualtats.
- Coherència teoricopràctica:
 - Excel·lent: el disseny reflecteix un vincle clar i sòlid entre conceptes acadèmics i la seva aplicació pràctica.
 - Bé: vincula teoria i pràctica, però amb algunes inconsistències.
 - Suficient: el vincle és feble o poc explícit.
 - Insuficient: no hi ha connexió entre teoria i pràctica.

Activitat 2: «Teatralitzant interseccionalment la participació infantil»

Objectius

- Reflexionar sobre com els eixos d'edat, cultura i gènere interactuen en les dinàmiques de participació infantil i social.
- Analitzar críticament les barreres i les possibilitats de la infància des d'una perspectiva interseccional.

Resultats d'aprenentatge

- Identificar i representar les interaccions entre edat, cultura i gènere en la participació infantil per mitjà de mapes de relleu i escenes teatrals.
- Aplicar tècniques del teatre de l'oprimit per dramatitzar casos reals o imaginats, promovent la reflexió col·lectiva sobre solucions inclusives.

Continguts

- Conceptes d'interseccionalitat aplicats a la infància.
- Eixos d'anàlisi: edat, cultura i gènere en la participació social.
- Principis bàsics del teatre de l'oprimit com a eina de transformació social.

Estratègia didàctica

- Mapes interseccionals.
- Teatre fòrum (tècnica del teatre de l'oprimit).

Materials i recursos necessaris

- Fulls de paper DIN A4 o DIN A3 (un per persona).
- Retoladors, llapis de colors i bolígrafs.
- Espai ampli a l'aula per a petites representacions.

Durada estimada

Temps necessari aproximat per completar l'activitat: 1 h 30 min.
Treball a l'aula.

Desenvolupament de l'activitat

a) Introducció

La persona docent introdueix l'activitat explicant com l'edat, la cultura i el gènere configuren les experiències de participació infantil, utilitzant la interseccionalitat com a lent. Es presenta el teatre de l'oprimit com un mitjà per transformar les opressions socials en escenes que se socialitzen. Es planteja la pregunta a tot el grup:

- *Com podem escoltar la veu de les infàncies diverses a través d'escenes?*

b) Desenvolupament

Aquesta activitat es desenvolupa en sis fases, que es despleguen a continuació:

1. *Explicació inicial*: s'explica que cada persona ha de pensar una reflexió individual sobre moments de la seva infància en què va ser discriminat, oprimit o es van menystenir els seus drets. Després, en equip, es convertiran en escenes teatrals.
2. *Creació de reflexions individuals*: es proposa a l'alumnat que faci un exercici individual d'introspecció profunda per identificar i rememorar un moment concret de la seva infància en el qual se li va impedir participar activament. Es demana que escriguin en un paper l'anàlisi de com aquesta exclusió va estar condicionada per espais socials específics, com ara l'aula escolar, l'entorn familiar, el parc del barri, l'església local o les activitats recreatives de la comunitat, i com es va veure influenciada per eixos interseccionals clarament definits, com l'edat (per exemple, ser considerats «massa petits» per opinar), el gènere (com ara nenes excloses de jocs «de nens» o viceversa), la cultura (famílies migrants enfrontant-se a barres lingüístiques), la situació socioeconòmica (falta de recursos per accedir a certs espais) o la discapacitat (absència d'adaptacions físiques o socials).

A més a més, se'ls anima a reflexionar, també individualment, sobre accions o fets específics que hagin viscut en el present com a joves, sigui en les seves pràctiques educatives (per exemple, observant en una escola com es margina a l'alumnat pel seu origen), en experiències laborals (com ara dinàmiques d'exclusió en treballs de grup per diferències culturals o de gènere) o en contextos quotidians (participant en associacions juvenils on les veus de grups minoritaris són silenciades). Se'ls demana que detallin un cas recent, com ara haver estat testimonis d'una nena o un nen exclòs en una pràctica docent per no complir les expectatives de gènere normatives, o haver afrontat ells mateixos obstacles en una feina per prejudicis relacionats amb l'edat, el gènere o la procedència.

3. *Formació d'equips*: es formen grups de 5-6 persones (aproximadament, deu grups per a 50-60 estudiants).

4. *Preparació d'escenes*: cada equip selecciona una o dues anècdotes o situacions identificades en la fase individual, triant les que evidencien de manera clara formes d'opressió relacionades amb la participació infantil, sigui des dels records de la seva infància o des d'observacions actuals en pràctiques o entorns laborals. Per exemple, poden triar un cas com ara «un nen amb discapacitat física exclòs d'activitats esportives a l'escola per falta d'adaptacions» o «una adolescent migrant que no participa en decisions comunitàries per barreres lingüístiques i culturals». Amb aquestes situacions com a punt de partida, l'equip fa un guió breu i construeix una escena breu d'entre 3 i 4 minuts que ficcioni el conflicte, transformant els detalls específics en una narrativa generalitzada per protegir la privacitat i fomentar l'abstracció (per exemple, en comptes d'una nena indígena concreta, es representa un personatge fictici que s'enfronta a exclusió en un espai cultural per la seva identitat ètnica).

La persona docent orienta els equips perquè presentin un conflicte obert sense resoldre'l, deixant que l'opressió sigui evident però incompleta, cosa que convida a fer una intervenció posterior. Durant la preparació, l'equip defineix rols (opressor, oprimat, testimonis), un escenari bàsic (una escola, un parc, una reunió familiar) i un diàleg breu però impactant que reflecteixi les barreres interseccionals d'edat, cultura o gènere (per exemple, un mestre que diu «això no és per a nenes» o un líder comunitari que ignora un menor pel seu origen). Se'ls anima a assajar almenys una vegada dins del temps assignat, ajustant gestos i moviments perquè l'escena sigui clara i expressiva. Es passa entre els grups per oferir suport i assegurar que les propostes mantinguin un enfocament ètic i crític.

5. *Representacions i fòrum*: dos o tres equips, depenent del temps disponible, presenten les seves escenes davant el grup sencer, amb una durada aproximada d'entre 5 i 10 minuts per actuació, incloent-hi tant la representació inicial com les intervencions posteriors. Cada escena es desenvolupa en un espai designat de l'aula, i l'equip ha d'actuar amb claredat perquè el públic pugui entendre el conflicte (per exemple, una nena que intenta unir-se a un joc a l'hora del pati, però és rebutjada pel seu gènere i origen socioeconòmic, amb companys i un docent com a figures opressores). Una vegada concloua l'actuació

inicial, la persona docent atura l'escena en el moment de més tensió i explica breument el rol dels *espect-actors*, i convida la resta d'alumnes a intervenir com a agents de canvi.

Els *espect-actors* poden proposar solucions pràctiques i realistes, com ara canviar el diàleg de l'opressor (per exemple, un docent que, en comptes d'excloure, adapta l'activitat), modificar les accions (incloure la nena en el joc amb un ajust inclusiu) o introduir un nou personatge (un aliat que defensa la participació). Tot això es fa mitjançant el canvi de l'actor o actriu original per la persona que estava entre el públic, i el públic tanca l'escena. Cada intervenció es representa en viu, i això permet a l'equip adaptar l'escena segons els suggeriments, cosa que genera un diàleg dinàmic entre actors i públic. El personal docent modera aquest procés, assegurant que les propostes siguin viables i respectuoses, i anota a la pissarra idees clau que sorgeixin (per exemple, «accessibilitat com a solució davant l'exclusió per discapacitat»). Al final es reflexiona en escena sobre l'efectivitat, la legitimitat i la viabilitat de les solucions plantejades, guiats per preguntes com ara:

- *Què ha canviat amb aquesta intervenció?*
- *Quins eixos interseccionals abordem?*

6. *Tancament reflexiu*: es dedica un moment final a resumir patrons observats en els mapes i les escenes. Es plantegen preguntes com:

- *Quines barreres comunes s'han visibilitzat respecte a la participació infantil?*
- *Com es connecten amb la interseccionalitat?*

c) Consideracions ètiques

Es promou un ambient de respecte i empatia, assegurant-se que els mapes i les escenes no reforcin estereotips ni exposin experiències personals sense consentiment. Es fomenta la ficcionalització ètica dels casos, evitant judicis i garantint que les intervencions al teatre-fòrum siguin constructives i equitatives. Se subratlla la importància de visibilitzar les opressions sense perpetuar-les.

d) Conclusions

L'activitat combina la reflexió individual amb l'acció col·lectiva i mostra com els eixos d'edat, cultura i gènere modelen la participació infantil de maneres diverses. Els mapes i les escenes destaquen la complexitat d'aquestes dinàmiques, mentre que el teatre de l'oprimit ofereix un espai per imaginar solucions inclusives, reforçant la idea que escoltar i transformar són passos clau cap a la justícia social.

e) Avaluació

L'avaluació es basa en els criteris d'avaluació següents:

- Participació crítica
 - Excel·lent: crea una història detallada i contribueix activament a l'escena o la intervenció amb idees originals i rellevants.
 - Bé: elabora una història adequada i aporta a l'escena, però amb menys profunditat o consistència.
 - Suficient: presenta una història bàsica o participa mínimament en l'escena o la intervenció.
 - Insuficient: no crea un mapa o no contribueix a l'escena o la intervenció.
- Anàlisi interseccional
 - Excel·lent: integra edat, cultura i gènere de manera clara, reflexiva i amb exemples ben fonamentats.
 - Bé: aborda els tres factors (edat, cultura, gènere) amb claredat, però amb reflexions o exemples menys desenvolupats.
 - Suficient: integra només alguns factors o ho fa de manera superficial.
 - Insuficient: no integra l'edat, la cultura ni el gènere, o li manca reflexió.
- Perspectiva de gènere
 - Excel·lent: identifica barreres específiques de gènere (per exemple, per a nenes) i proposa solucions equitatives i ben justificades.
 - Bé: aborda desigualtats de gènere amb solucions adequades, però menys específiques o justificades.
 - Suficient: esmenta desigualtats de gènere, però les solucions són genèriques o estan poc desenvolupades.

- Insuficient: no aborda desigualtats de gènere ni proposa solucions.
- Creativitat transformadora
 - Excel·lent: les escenes o intervencions reflecteixen un vincle clar i original entre l'anàlisi teòrica i les propostes pràctiques.
 - Bé: mostra connexió entre teoria i pràctica, però amb menys originalitat o claredat.
 - Suficient: el vincle entre teoria i pràctica és feble o poc creatiu.
 - Insuficient: no hi ha connexió entre l'anàlisi teòrica i les propostes pràctiques.

4. Conclusió

La participació infantil amb perspectiva de gènere interseccional, analitzada en el capítol, es posiciona com un marc crític que desafia les estructures patriarcal, adultocèntrica i colonial, centrant el gènere com a eix per promoure una participació equitativa de nens i, especialment, de nenes. Aquest enfocament reconeix la infància com a agent actiu, però subratlla com les nenes s'enfronten a barreres addicionals derivades d'estereotips que les releguen a rols passius o de cura, fet que limita el seu accés a espais de decisió. La interseccionalitat, en integrar gènere, edat i cultura, permet desentranyar les dinàmiques d'opressió que configuren les experiències infantils, advocant per pràctiques socioeducatives que no només escoltin les nenes, sinó que també les empoderin per influir significativament en el seu entorn, fomentant una ciutadania activa des d'una perspectiva de justícia social.

Les activitats proposades, basades en el disseny d'espais inclusius i el teatre de l'oprimit, potencien una reflexió crítica sobre les desigualtats de gènere en la participació infantil i permeten visibilitzar com les nenes sovint són silenciades en contextos escolars o comunitaris.

5. Referències bibliogràfiques

- Alfandari, Ravit; Crous, Gemma i Fuentes-Peláez, Nuria (2023). Children's Participation in Research on Violence Affecting Them: A European Overview. A: M. Roth, R. Alfandari i G. Crous (eds.), *Participatory Research on Child Maltreatment with Children and Adult Survivors (Emerald Studies in Child Centred Practice)* (pàg. 27-49). Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-80455-526-220231003>
- Arroyo, Adriana i 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 i 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>
- Convenció sobre els Drets de l'Infant, 20 de novembre de 1989. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Díaz-Alday, Natalia; Irene Salvo-Agoglia i 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/rlcsnj.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 i 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 i María José Rodrigo (2023). Arts-Based Research With Children in Program Evaluation in Spain. A: Katrin Križ i 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 i 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., i Norenzayan, Ara (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-135. DOI: 10.1017/S0140525X0999152X
- Hernández, Claudia i 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 i 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>
- Lajonquière, 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
- 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. A: *Children's rights from below. Children's Rights and Resistance* (pàg. 25-42). Policy Press.

- Liebel, Manfred i 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 i 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 i 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
- Ravetllat, Isaac i 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 i 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 i Buxarrais, María Rosa (2021). Enfoques para promover la participación infantil y adolescente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 1-18. https://doi.org/10.7179/psri_2021.38.01
- Trujillo, Catalina; Sierra, Willian i 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 i Mateos, Ainoa (2023). Capítol 7. La participació infantil i adolescent amb perspectiva de gènere. A: Ainoa Mateos (coord.), *Prevenció de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa socioeducativa* [càpsula formativa multimèdia]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. OMADO. <https://hdl.handle.net/2445/198082>
- Voltarelli, Monique Aparecida. (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>
- 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. A: Jorge Viaña, Luis Tapia i Chatherine Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pàg. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Conclusions

La guia desenvolupada al llarg d'aquestes pàgines és el resultat d'un procés col·lectiu de reflexió, disseny i elaboració pedagògica orientat a promoure una docència universitària que inclogui de manera crítica i situada la perspectiva de gènere en l'àmbit de l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies.

Es tracta d'una proposta formativa concebuda per acompanyar el professorat universitari en la construcció d'una docència crítica, i compromesa amb l'ètica i la justícia social en l'àmbit socioeducatiu. Ofereix bases teòriques i activitats pràctiques que conviden a revisar les mateixes metodologies docents i incorporar de manera real i significativa la perspectiva de gènere en la formació de l'alumnat universitari. La formació dels qui actualment ocupen les aules esdevé clau, atès que seran els qui assumiran responsabilitats professionals en el futur i els qui podran promoure una pràctica socioeducativa més justa, inclusiva i conscient. Si bé aquesta guia no té la capacitat de transformar per si sola les estructures institucionals ni de garantir la implementació plena d'aquesta perspectiva en el conjunt del sistema universitari, representa una aportació necessària en aquest procés col·lectiu, conscient tant de les seves possibilitats com dels seus límits.

Els capítols que la conformen aborden diversos temes clau vinculats a l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies, partint del reconeixement de la ceguesa de gènere com un obstacle estructural que redueix la seva capacitat transformadora.

Aquesta limitació impedeix identificar i qüestionar les múltiples formes de discriminació i desigualtat que travessen les experiències vitals d'infants, adolescents i les seves famílies, amb una incidència especial en contextos marcats per situacions de més vulnerabilitat social. La guia continua i contextualitza les càpsules multimèdia de la col·lecció «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa», tot ampliant el seu potencial formatiu i proposant eines educatives concretes per integrar-les en la docència universitària.

El primer capítol de la guia, centrat en la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies, i concebut com a marc general del conjunt de la guia, destaca que incorporar una mirada de gènere i interseccional no s'ha d'entendre com una opció ni com un afegit, sinó com una exigència ètica i una condició indispensable per a l'exercici professional compromès amb la justícia social. Reconèixer els biaixos androcèntrics, sexistes, heteronormatius i colonials presents en les pràctiques socioeducatives constitueix un primer pas imprescindible per construir respostes més equitatives, respectuoses amb la diversitat i alineades amb els drets de la infància, l'adolescència i les seves famílies.

Des d'aquesta premissa, el capítol dedicat a l'acolliment residencial ofereix una reflexió crítica sobre la forma en què les estructures del sistema de protecció a la infància i l'adolescència reproduïxen desigualtats de gènere, fet que condiona de manera diferencial les trajectòries vitals d'infants i adolescents. La proposta didàctica plantejada convida el professorat a promoure una anàlisi profunda dels estereotips que travessen la vida quotidiana als centres residencials, com també a dur a terme una pràctica professional en aquests contextos més inclusiva, equitativa i respectuosa amb la diversitat.

En l'àmbit de l'educació afectivosexual, destaca la urgència d'avançar cap a una proposta integral, positiva i basada en drets, que transcendeixi la mirada biomèdica, cisheteronormativa i dels enfocaments tradicionalment centrats només en els comportaments de risc (embarassos, ITS, mètodes anticonceptius...). Incorporar la perspectiva de gènere en aquest àmbit implica reconèixer l'afectivitat i la sexualitat com a dimensions essencials del desenvolupament humà, que han de ser abordades des d'edats primerenques amb una mirada positiva, crítica, plural i

lliure d'estereotips i biaixos. Les activitats que es proposen en aquest capítol ofereixen al professorat eines per fomentar en l'alumnat universitari una reflexió crítica sobre els seus marcs de referència i contribueixen, així, a una formació més conscient i transformadora.

El capítol dedicat a la justícia juvenil posa en relleu les limitacions dels models actuals per respondre de manera adequada a les realitats i les necessitats de cada adolescent en el marc del sistema de justícia juvenil, especialment en el cas de noies i joves LGTBIQ+, les trajectòries de les quals estan travessades per múltiples formes de vulnerabilitat. La incorporació de la perspectiva de gènere, entesa en relació amb altres eixos de desigualtat, permet comprendre més profundament els factors estructurals que condicionen el seu recorregut dins del sistema i el seu procés d'inclusió social. Des d'aquesta mirada, es planteja la necessitat d'avançar cap a un model de justícia restaurativa que contingui protocols sensibles al gènere i orientats a la reparació de les violències.

L'acció socioeducativa en l'acolliment familiar, d'altra banda, exigeix una revisió dels imaginaris tradicionals sobre les funcions de cura, moltes vegades associats exclusivament a les dones. Les propostes d'aquest capítol incideixen en la necessitat de visibilitzar i normalitzar el rol actiu dels homes en totes les fases del procés d'acolliment, així com en la inclusió de famílies diverses, en particular les formades per persones LGTBIQ+, incloent en aquestes funcions de cura una mirada sensible cap a la infància i l'adolescència amb perspectiva de gènere. Des d'aquesta perspectiva, es promou una mirada inclusiva que qüestiona els models normatius de família i que reforça la dimensió comunitària de la cura.

El capítol dedicat a les persones menors d'edat migrants no acompanyades per referents adults aborda els desafiaments específics derivats de la interacció entre gènere, origen, edat i estatus migratori. Se subratllen les diferències en les trajectòries de nois i noies i la necessitat de dissenyar dispositius d'acolliment sensibles a les seves realitats i que incorporin de manera transversal la perspectiva de gènere. La proposta didàctica presentada ofereix eines perquè el professorat treballi amb l'alumnat universitari la complexitat d'aquestes situacions a què han de fer front infants i

adolescents, així com la importància de garantir l'accés efectiu als seus drets.

Finalment, el capítol dedicat a la participació infantil ofereix una mirada crítica a les dinàmiques que invisibilitzen les veus de les nenes en entorns educatius i socials. Se subratlla la importància de generar espais que promoguin una participació real, significativa i lliure d'estereotips, i es reconeixen les diferents formes d'expressió i els obstacles específics a què s'enfronten nenes i adolescents. La proposta didàctica plantejada té com a objectiu enfortir l'exercici de la ciutadania des de la infància, mitjançant el disseny d'espais socioeducatius i l'aplicació del teatre de l'oprimit com a recurs per articular una mirada de gènere i interseccional en la intervenció.

En conjunt, aquesta guia ofereix no només eines per a la docència universitària, sinó també un marc per repensar el paper del professorat com a agent de canvi. La incorporació de la perspectiva de gènere en la formació inicial de professionals de l'àmbit socioeducatiu no pot dependre únicament de la voluntat individual, sinó que requereix el suport institucional, la revisió permanent dels programes docents i la creació d'espais de diàleg i formació contínua.

La proposta que es presenta aquí aspira a ser una invitació a la pràctica reflexiva: un recurs flexible i adaptable que pugui integrar-se de manera orgànica en els plans docents i que contribueixi a impulsar processos formatius més justos, inclusivament i transformadors. Desafiar la ceguesa de gènere a la universitat és una tasca col·lectiva que interpel·la tant els qui ensenyen com els qui aprenen. Només des d'aquesta corresponsabilitat serà possible avançar cap a una educació i una pràctica professional veritablement compromeses amb l'equitat i la justícia social en els diferents espais de l'acció socioeducativa, tant en contextos d'educació formal com informal.

Índex

Pròleg	11
Introducció	15
1. Com utilitzar aquesta guia?	18
2. Com s'estructuren els capítols?	19
3. Quina estructura segueixen les activitats proposades?	20
4. Consideracions ètiques.	20
5. Referències bibliogràfiques.	21
1. La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies	23
1. Introducció.	23
2. Marc teòric	24
2.1. La perspectiva de gènere	24
2.2. La socialització de gènere	30
2.3. La perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies	33
3. Propostes d'activitats	38
Activitat 1: «Quan cau la bena, la mirada canvia»	39
Activitat 2: «Entre llums i ombres: un diari de gènere»	45
4. Conclusió.	53
5. Referències bibliogràfiques.	54
2. Acolliment residencial amb perspectiva de gènere	61
1. Introducció.	61
2. Marc teòric	62

2.1. La perspectiva de gènere en acolliment residencial: una qüestió de justícia social.	62
2.2. Ceguesa de gènere en l'acolliment residencial.	64
2.3. Acció socioeducativa amb perspectiva de gènere en l'acolliment residencial	67
3. Propostes d'activitats	70
Activitat 1: «Trencant motlles de gènere en l'acolliment residencial. Reflexions crítiques entorn dels rols de gènere».	70
Activitat 2: «El despertar dels gèneres: teixint estratègies per transformar l'acolliment residencial»	76
4. Conclusió	82
5. Referències bibliogràfiques.	82
3. Educació afectivosexual integral amb perspectiva de gènere	89
1. Introducció	89
2. Marc teòric	90
2.1. Educació afectivosexual integral	90
2.2. Perspectiva de gènere en l'educació afectivosexual	93
2.3. Ceguesa de gènere en l'educació afectivosexual.	94
2.4. Diversitat sexual i de gènere	96
2.5. Accions socioeducatives per a una educació afectivosexual integral	97
3. Propostes d'activitats	101
Activitat 1: «“Perquè m’ho mereixo!”. Autocura, límits i consentiment».	101
Activitat 2: «Educar amb orgull: camins cap a la inclusió afectivosexual i de gènere».	107
4. Conclusió	114
5. Referències bibliogràfiques.	115
4. Justícia juvenil amb perspectiva de gènere.	123
1. Introducció.	123
2. Marc teòric	124
2.1. Evolució de la justícia juvenil a Espanya.	124
2.2. La perspectiva de gènere en la justícia juvenil	126
2.3. La figura del referent de gènere: el cas de Catalunya	127
3. Propostes d'activitats	129
Activitat 1: «No és normal, encara que ho sembli».	130

Activitat 2: «On germina el canvi: referents de gènere en trajectòries juvenils»	134
4. Conclusió	140
5. Referències bibliogràfiques	140
5. Acció socioeducativa en l'acolliment familiar amb perspectiva de gènere	145
1. Introducció	145
2. Marc teòric	147
2.1. Què és l'acolliment familiar i quines tipologies n'hi ha? On es troba la ceguesa de gènere?	147
2.2. Claus per a l'acció socioeducativa i perspectiva de gènere en l'acolliment familiar	149
3. Propostes d'activitats	154
Activitat 1: «Anàlisi dels desafiaments en l'acolliment familiar des de la perspectiva de gènere»	154
Activitat 2: «Com valorar una família per a l'acolliment? De la valoració tècnica a la reflexió amb perspectiva de gènere»	160
4. Conclusió	168
5. Referències bibliogràfiques	168
6. Intervenció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades des d'una perspectiva de gènere	171
1. Introducció	171
2. Marc teòric	172
2.1. Xifres que criden a l'acció	172
2.2. Infants i adolescents migrants no acompanyats o separats	173
2.3. Origen, rutes i motivacions de les nenes i les adolescents no acompanyades	175
2.4. Ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades	176
2.5. Rellevància de la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa amb persones menors d'edat migrants no acompanyades	176
3. Propostes d'activitats	178
Activitat 1: «El que diu la paret: infància migrant amb perspectiva de gènere»	178

Activitat 2: «Pas a pas: entenent els obstacles en la migració d'infants i adolescents»	183
4. Conclusió	190
5. Referències bibliogràfiques.	191
7. Participació infantil amb perspectiva de gènere.	
Des de quina mirada?	195
1. Introducció.	195
2. Marc teòric	196
2.1. Participació infantil i desafiaments de la psicologia evolutiva	196
2.2. Participació infantil i interseccionalitat.	197
3. Propostes d'activitats	202
Activitat 1: «Imaginant espais interseccionals per a la infància»	203
Activitat 2: «Teatralitzant interseccionalment la participació infantil»	207
4. Conclusió	213
5. Referències bibliogràfiques.	214
Conclusions.	219

Desafiant la ceguesa de gènere en la docència universitària

Guia pràctica per a la formació de professionals de l'àmbit socioeducatiu amb infància, adolescència i famílies

Aquesta guia pràctica constitueix un recurs fonamental per al professorat universitari que imparteix assignatures vinculades a l'acció socioeducativa en titulacions com ara Educació Social, Pedagogia, Treball Social, Educació Infantil i Primària, i altres disciplines afins. Pretén orientar la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència d'una manera transversal, afavorint aprenentatges crítics i reflexius que permetin qüestionar els imaginaris socials que reproduïxen desigualtats i contribuir a la formació de professionals amb una visió transformadora capaços de promoure la inclusió i la justícia social en el seu treball amb infància, adolescència i famílies.

Cada capítol està estructurat entorn de les càpsules multimèdia de la col·lecció «Prevenició de la ceguesa de gènere en l'acció socioeducativa» (UBtv). El primer capítol ofereix un marc general sobre la perspectiva de gènere en l'acció socioeducativa, mentre que els altres sis aborden temàtiques específiques com ara l'educació afectivosexual integral, l'acolliment familiar, l'acolliment residencial, la justícia juvenil, les persones menors d'edat migrants no acompanyades i la participació infantil. Cada eix temàtic es desenvolupa mitjançant un marc teòric amb enfocament de gènere, que permet identificar i qüestionar els elements que perpetuen la ceguesa de gènere, acompanyat de reflexions pedagògiques i propostes didàctiques per aprofundir en l'anàlisi crítica i estimular la participació de l'alumnat.

No és només una millora en la docència, és una revolució per al futur de l'acció socioeducativa amb infància, adolescència i famílies!

Ainoa Mateos Inchaurredo. Doctora en Pedagogia per la Universitat de Barcelona (2011), amb menció europea i premi extraordinari. Llicenciada en Pedagogia per la mateixa universitat (2006), també amb premi extraordinari. Posseeix un diploma d'especialització professional universitària en violència de gènere i un altre en maltractament infantil (Universitat de València). Membre del Grup de Recerca en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut (GRISIJ), reconegut i consolidat per la Generalitat de Catalunya, i coordinadora del grup d'innovació docent consolidat GID-InnovaSEIS (Innovació en Salut, Educació i Inclusió Social). La seva docència i recerca se centra en la infància en risc i la seva família; la infància i l'adolescència en el sistema de protecció; la prevenció de les violències de gènere en l'adolescència; la parentalitat positiva, i el disseny i l'avaluació de programes socioeducatius.

