

**Guies per a una
docència universitària
amb perspectiva de gènere**

Educació Social

Mireia Foradada Villar

EDUCACIÓ SOCIAL

GUIES PER A UNA DOCÈNCIA
UNIVERSITÀRIA AMB PERSPECTIVA
DE GÈNERE

Mireia Foradada-Villar



AQUESTA COL·LECCIÓ DE GUIES ESTÀ IMPULSADA PEL GRUP DE TREBALL D'IGUALTAT DE GÈNERE DE LA XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Ada GARRIGA COTS, presidenta de la Comissió d'Igualtat, Universitat Abat Oliba CEU

Carmen VIVES CASES, vicerectora d'Igualtat, Inclusió i Responsabilitat Social, Universitat d'Alacant

Marta TORT COLET, responsable del Servei d'Igualtat, Universitat d'Andorra

Laura DUARTE CAMPDERROS, cap del Servei d'Igualtat i Diversitat, Universitat Autònoma de Barcelona

Núria FERRAN FERRER, delegada del rector per a la direcció de la Unitat d'Igualtat, Universitat de Barcelona

Maria Dolores ARGUISUELAS MARTÍNEZ, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat CEU Cardenal Herrera

Ana M. PLA BOIX, delegada del rector per a l'Igualtat de Gènere, Universitat de Girona

Capilla NAVARRO GUZMÁN, directora de l'Oficina per a l'Igualtat d'Oportunitats entre Dones i Homes, Universitat de les Illes Balears

Consuelo LEÓN LLORENTE, directora de l'Observatori de Polítiques Familiars, Universitat Internacional de Catalunya

Fernando VICENTE PACHÉS, director de la Unitat d'Igualtat, Universitat Jaume I

Mariona LLADONOSA LATORRE, directora de la Unitat d'Igualtat i Diversitats, Universitat de Lleida

Rosario CARMONA PAREDES, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Miguel Hernández d'Elx

Maria OLIVELLA QUINTANA, coordinadora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Oberta de Catalunya

Dominique SISTACH, responsable de la Comissió d'Igualtat d'Oportunitats, Universitat de Perpinyà Via Domitia

Josefina ANTONIJUAN RULL, vicerectora de Responsabilitat Social i Igualtat, Universitat Politècnica de Catalunya

M. Rosa CERDÀ HERNÁNDEZ, responsable de la Unitat d'Igualtat, Universitat Politècnica de València

María José GONZÁLEZ LÓPEZ, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Pompeu Fabra

Andrea DEL POZO RODRÍGUEZ, cap de l'Àrea de Secretaria General, Universitat Ramon Llull

Cilia WILLEM, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat Rovira i Virgili

Rosa Maria MOCHALES SAN VICENTE, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat de València

Mar BINIMELIS ADELL, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Edita XARXA VIVES D'UNIVERSITATS

Edifici Rectorat Planta 0

Universitat Jaume I - 12006 Castelló de la Plana

<http://www.vives.org>

ISBN: 978-84-09-70821-5

LLIBRE SOTA UNA LLICÈNCIA CREATIVE COMMONS BY-NC-SA.

@XARXA VIVES D'UNIVERSITATS, 2025

Autors: Mireia Foradada-Villar

Coordinadores: M. José Rodríguez Jaume i Maria Olivella Quintana

Xarxa Vives
d'universitats



Generalitat de Catalunya
Departament de Recerca i Universitats



Generalitat de Catalunya
Institut Català de les Dones

Aquesta obra ha estat editada amb el suport de l'Institut Català de les Dones i del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya

SUMARI

PRESENTACIÓ	5
Agraïments	10
01. INTRODUCCIÓ	11
02.CEGUESA DE GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS	12
2.1. Descripció de la disciplina	12
2.2. Àmbits de docència, recerca i intervenció a la societat	12
2.3 Formació i capacitació docent vers la perspectiva de gènere interseccional i descolonial al grau	16
2.4 Mecanismes educatius hegemònics: desafiaments ontoepistemològics i de gènere	18
2.5 El paper del professorat i l'alumnat al grau d'educació social	20
2.6 El currículum ocult i les identitats invisibilitzades	21
2.7 Interseccionalitat i descolonialitat a l'Educació Social	22
03.PROPOSTES GENERALS PER INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA	23
3.1. Mirades onto-epistemològiques feministes en educació social	23
3.2. Fer docència amb perspectiva de gènere: l'aula i l'alumnat	27
04.BONES PRÀCTIQUES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN EDUCACIÓ SOCIAL	30
4.1. Proposta pel grau: Teoria i Història de l'Educació	30
4.1.1 Contextualització	31
4.1.2 Objectius i competències de l'assignatura <i>Teoria i Història de l'Educació</i>	32
4.1.3 Desenvolupament de la competència de gènere en el marc de l'assignatura: una aproximació basada en la guia de la UAB	33
4.1.4 Continguts	33
4.1.5 Activitats	35

4.1.6 La coavaluació en el relat autobiogràfic: un enfocament democratitzador, feminista i formatiu	37
4.2. Pràctiques externes	37
4.2.1 Context	38
4.2.2 Competències d'aprenentatge	39
4.2.3 Activitat: Detecció i anàlisi d'elements d'exclusió o desigualtat en el context de pràctiques: eines per a una intervenció conscient.	40
4.2.4 L'avaluació amb perspectiva de gènere de les pràctiques de l'alumnat	42
4.3. Proposta per estudis de màster l'àmbit socioeducatiu	43
Docència de màster online: Violència institucional i epistèmica en espais socioeducatius	43
4.3.1 Context	44
4.3.2 Objectiu de l'Activitat	45
4.3.3 Activitat	45
4.3.4 Criteris d'avaluació	46
05. ENSENYAR A FER RECERCA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE INTERSECCIONAL I DESCOLONIAL	49
5.1 Objectius	49
5.2 Continguts del curs i activitats	49
06. RECURSOS DOCENTS	60
Projectes d'innovació docent	60
Guies docents: assignatures específiques i transversals sobre gènere a l'educació social	60
07. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA	62

PRESENTACIÓ

Què és la perspectiva de gènere i quina rellevància té en la docència dels programes de grau i de postgrau? Aplicada a l'àmbit universitari, la perspectiva de gènere o transversalitat de gènere és una política integral per promoure la igualtat de gènere i la diversitat en la recerca, la docència i la gestió de les universitats, tots ells àmbits afectats per diferents biaixos de gènere. Com a estratègia transversal, implica que totes les polítiques tinguin en compte les característiques, necessitats i interessos tant de les dones com dels homes, tot distingint els aspectes biològics (sexe) de les representacions socials (normes, rols, estereotips) que es construeixen culturalment i històricament de la feminitat i la masculinitat (gènere) a partir de la diferència sexual.

La Xarxa Vives d'Universitats (XVU) promou la cohesió de la comunitat universitària i reforça la projecció i l'impacte de la universitat en la societat impulsant la definició d'estratègies comunes, especialment en l'àmbit d'acció de la perspectiva de gènere. És oportú recordar que les polítiques que no tenen en compte aquests rols diferents i necessitats diverses i, per tant, són cegues al gènere, no ajuden a transformar l'estructura desigual de les relacions de gènere. Això també és aplicable a la docència universitària, a través de la qual oferim a l'alumnat una sèrie de coneixements per entendre el món i intervenir-hi en el futur des de l'exercici professional, proporcionem fonts de referència i autoritat acadèmica i busquem fomentar l'esperit crític.

Una transferència de coneixement a les aules sensible al sexe i al gènere comporta diferents beneficis, tant per al professorat com per a l'alumnat. D'una banda, en aprofundir en la comprensió de les necessitats i comportaments del conjunt de la població s'eviten les interpretacions parcials o esbiaixades, tant a nivell teòric com empíric, que es produeixen quan es parteix de l'home com a referent universal o no es té en compte la diversitat del subjecte dones i del subjecte homes.

D'aquesta manera, incorporar la perspectiva de gènere millora la qualitat docent i la rellevància social dels coneixements, les tecnologies i les innovacions (re) produïdes. D'altra banda, proporcionar a l'alumnat noves eines per a identificar els estereotips, normes i rols socials de gènere contribueix a desenvolupar el seu esperit crític i a adquirir competències que li permeten evitar la ceguesa al gènere en la seua pràctica professional futura. Així mateix, la perspectiva de gènere permet al professorat prestar atenció a les dinàmiques de gènere que tenen lloc

en l'entorn d'aprenentatge i adoptar mesures que assegurin que s'atén a la diversitat d'estudiants.

El document que teniu a les mans és fruit del pla de treball del Grup de Treball en Igualtat de Gènere de la XVU, centrat en la perspectiva de gènere en la docència i la recerca universitàries. Al 2017 es va publicar l'informe *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives: Situació actual i reptes de futur* (2017), coordinat per Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra) i Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), que constata que la incorporació efectiva de la perspectiva de gènere en la docència universitària seguia sent un repte pendent, malgrat el marc normatiu vigent a nivell europeu, estatal i dels territoris de la XVU. Al 2021 es va publicar una nova edició d'aquest informe, en aquesta ocasió coordinat per M. José Rodríguez Jaume i Diana Gil González (Universitat d'Alacant). S'hi conclouia que, tot i que el gènere s'està incloent progressivament en assignatures dels plans d'estudi dels diferents graus, encara persisteix un enfocament restrictiu que, si bé promou la formació en gènere en els continguts, els plantejaments i les metodologies, presenta limitacions com el canvi reduït en la cultura organitzativa i de gestió de les universitats o la convivència amb la ceguesa al gènere de la resta d'assignatures del pla d'estudis.

Un dels principals reptes identificats en ambdós informes per superar la manca de sensibilitat al gènere dels currículums dels programes de grau i de postgrau era la necessitat de formar al professorat en aquesta competència. Així, s'apuntava la necessitat de comptar amb recursos docents que ajuden el professorat a fer una docència sensible al gènere.

Per aquest motiu el Grup de Treball en Igualtat de Gènere de la XVU va acordar desenvolupar i continuar nodrint la col·lecció *Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*, sota la coordinació en una primera fase de Teresa Cabruja Ubach (Universitat de Girona), M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) i Tània Verge Mestre (Universitat Pompeu Fabra), i de M. José Rodríguez Jaume (Universitat d'Alacant) i Maria Olivella Quintana (Universitat Oberta de Catalunya) en les següents.

En conjunt s'han elaborat fins al moment 39 guies que s'han encarregat a professorat expert en l'aplicació de la perspectiva de gènere a la seua disciplina de diferents universitats:

ARTS I HUMANITATS:

ANTROPOLOGIA: Jordi Roca Girona (Universitat Rovira i Virgili)

ART, DISSENY I CONSERVACIÓ-RESTAURACIÓ: Diego Marchante Hueso, Marta Negre Busó i Sheila González Mardones (Universitat de Barcelona)

FILOLOGIA I LINGÜÍSTICA: Montserrat Ribas Bisbal (Universitat Pompeu Fabra)

FILOSOFIA: Sonia Reverter-Bañón (Universitat Jaume I)

HISTÒRIA: Mónica Moreno Seco (Universitat d'Alacant)

HISTÒRIA DE L'ART: M. Lluïsa Faxedas Brujats (Universitat de Girona)

MUSEOLOGIA I MUSEOGRAFIA: Ester Alba Pagán (Universitat de València)

TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ: Lupe Romero Ramos (Universitat Autònoma de Barcelona)

CIÈNCIES SOCIALS I JURÍDIQUES:

ADMINISTRACIÓ I DIRECCIÓ D'EMPRESES: Pilar Lòpez-Jurado González i Núria Rodríguez Àvila (Universitat de Barcelona)

CIÈNCIES DE LA INFORMACIÓ I LA BIBLIOTECONOMIA: Núria Ferran Ferrer i Miquel Centelles Velilla (Universitat de Barcelona)

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

DRET I CRIMINOLOGIA: M. Concepción Torres Díaz (Universitat d'Alacant)

ECONOMIA: Mònica Serrano, Teresa Bartual i Nuria Rodríguez Àvila (Universitat de Barcelona)

EDUCACIÓ I PEDAGOGIA: Montserrat Rifà Valls (Universitat Autònoma de Barcelona)

EDUCACIÓ SOCIAL: Mireia Foradada-Villar (Universitat Autònoma de Barcelona)

GEOGRAFIA: Maria Prats Ferret i Mireia Baylina Ferré (Universitat Autònoma de Barcelona)

SOCIOLOGIA, ECONOMIA I CIÈNCIA POLÍTICA: Rosa M. Ortiz Monera i Anna M. Morero Beltrán (Universitat de Barcelona)

TREBALL SOCIAL: Özgür Günes Öztürk Okumus i Mariona Lladonosa Latorre (Universitat de Lleida)

TURISME: Ester Noguer Juncà (Universitat de Girona) i Montserrat Crespi Vallbona (Universitat de Barcelona).

CIÈNCIES:

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

Matemàtiques: Irene Epifanio López (Universitat Jaume I)

CIÈNCIES DE LA VIDA:

BIOLOGIA: Sandra Saura Mas (Universitat Autònoma de Barcelona)

CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT: Pedrona Serra Payeras i Susanna Soler Prat (INEF Barcelona)

INFERMERIA: M. Assumpta Rigol Cuadra i Dolors Rodríguez Martín (Universitat de Barcelona)

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

NUTRICIÓ HUMANA I DIETÈTICA: Purificación García Segovia (Universitat Politècnica de València)

PODOLOGIA: Montserrat Alcahuz Griñán, Soraya Vallés Martí i Carmina Montoliu-Félix (Universitat de València)

PSICOLOGIA: Esperanza Bosch Fiol i Salud Mantero Heredia (Universitat de les Illes Balears)

ENGINYERIES I ARQUITECTURA:

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

ARQUITECTURA TÈCNICA: Montserrat Bosch (Universitat Politècnica de Catalunya)

CIÈNCIES DE LA COMPUTACIÓ: Paloma Moreda Pozo (Universitat d'Alacant)

ENGINYERIES AGRÀRIES: M. Dolores Raigón Jiménez (Universitat Politècnica de València)

ENGINYERIA CIVIL: Irene Josa i Culleré (University College London) i Esther Real Saladrigas (Universitat Politècnica de Catalunya)

ENGINYERIA NAVAL, MARINA I NÀUTICA: Clàudia Barahona Fuentes i Marcel·la Castells Sanabra (Universitat Politècnica de Catalunya)

ENGINYERIA INDUSTRIAL: Elisabet Mas de les Valls Ortiz i Marta Peña Carrera (Universitat Politècnica de Catalunya)

ENGINYERIA MULTIMÈDIA: Susanna Tesconi (Universitat Oberta de Catalunya)

ENGINYERIA ELECTRÒNICA DE TELECOMUNICACIÓ: Sònia Estradé Albiol (Universitat de Barcelona)

VIDEOJCS: Maria Pagès i Noemí Blanch (Universitat Politècnica de Catalunya)

METODOLOGIA:

DOCÈNCIA EN LÍNIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE: Míriam Arenas Conejo i Iolanda García González (Universitat Oberta de Catalunya).

Aprendre a incorporar la perspectiva de gènere en les assignatures impartides no implica res més que una reflexió sobre els diferents elements que configuren el procés d'ensenyament-aprenentatge, tot partint del sexe i del gènere com a variables analítiques clau. Per poder revisar les vostres assignatures des d'aquesta perspectiva, a les Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere trobareu recomanacions i indicacions que cobreixen tots aquests elements: objectius, resultats d'aprenentatge, continguts, exemples i llenguatge utilitzats, fonts seleccionades, mètodes docents i d'avaluació i gestió de l'entorn d'aprenentatge. Al cap i a la fi, incorporar el principi d'igualtat de gènere no és només una qüestió de justícia social sinó de qualitat de la docència.

M. José Rodríguez Jaume i Maria Olivella Quintana, coordinadores

Agraïments

Vull expressar el meu més sincer agraïment a totes les persones que han contribuït, mitjançant les seves reflexions i entrevistes, a enriquir el contingut i el pensament onto-ètic-epistemològic d'aquest llibre. La seva experiència en l'àmbit de la docència universitària i la seva dedicació a la intervenció en el camp de l'educació social han estat fonamentals per al desenvolupament de la guia d'introducció a la perspectiva de gènere en aquest context.

Les aportacions d'aquests i aquestes professionals, en especial Xavier Úcar (UAB), Ainoa Mateos (UB), Mauro Carlos Mochetti (UAB), Irene Martínez (UCM) i Dani Ortega (UAB), han estat clau no només per a la reflexió crítica sobre les bases teòriques que sustenten aquest treball, sinó també per a l'orientació pràctica necessària a l'hora de construir una eina de docència coherent i operativa. Els seus comentaris i suggeriments m'han permès establir un criteri sòlid per a l'elaboració d'aquesta guia, garantint una aproximació rigorosa i inclusiva a la integració de la perspectiva de gènere en l'educació social.

La seva generositat en compartir el seu temps, coneixement i experiència ha estat essencial per a l'avenç d'aquest projecte, i agraeixo profundament la seva col·laboració.

01. INTRODUCCIÓ

Aquesta guia té com a objectiu situar el camp de l'educació social des d'una perspectiva de gènere o feminista, amb la finalitat d'oferir un marc de pensament onto-epistemològic que, fins ara, no s'ha desenvolupat suficientment en el context del territori Vives. Igualment, amb aquesta guia es vol proporcionar una eina útil per a la docència universitària amb perspectiva de gènere interseccional i descolonial. La guia pretén respondre als resultats de diversos estudis que indiquen encara l'existència d'un biaix de gènere en aquest àmbit de coneixement, especialment en la millora d'un llenguatge inclusiu i no androcèntric, així com en la incorporació i transversalització de la perspectiva de gènere en els estudis d'educació social. Això inclou les competències d'aprenentatge, els continguts i la seva avaluació. A més, la guia destaca la necessitat d'ampliar i diversificar les referències bibliogràfiques perquè dones i persones investigadores —pensadores del camp de l'educació social (Pozo, Quesada i Gomila, 2020), especialment del sud global— contribueixin a la formació dels futurs i futures educadores socials dels territoris de parla catalana i d'arreu.

En primer lloc, la guia identifica la ceguesa de gènere, resultat de l'històric androcentrisme acadèmic, el sexisme, la colonialitat, el capacitisme, el classisme i altres eixos de desigualtat que han prevalgut a l'acadèmia i també a l'educació social. En segon lloc, fonamenta l'educació social feminista o amb perspectiva de gènere a partir del diàleg amb les teories de l'educació social i les pedagogies feministes interseccionals i descolonials. En aquest sentit, es presenten les diferents dimensions que configuren la docència amb perspectiva de gènere en el grau d'educació social.

A la darrera part, la guia ofereix un recull de bones pràctiques docents amb perspectiva de gènere per als nivells de grau, màster i les pràctiques universitàries. A més, es proporcionen coneixements i recursos per a la recerca en educació social. Finalment, la guia inclou diversos recursos complementaris per a la docència, així com bibliografia i serveis de referència, perquè el professorat universitari pugui aprofundir i autoformar-se en la integració d'aquesta perspectiva a l'aula universitària.

02.CEGUESA DE GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS

2.1. Descripció de la disciplina

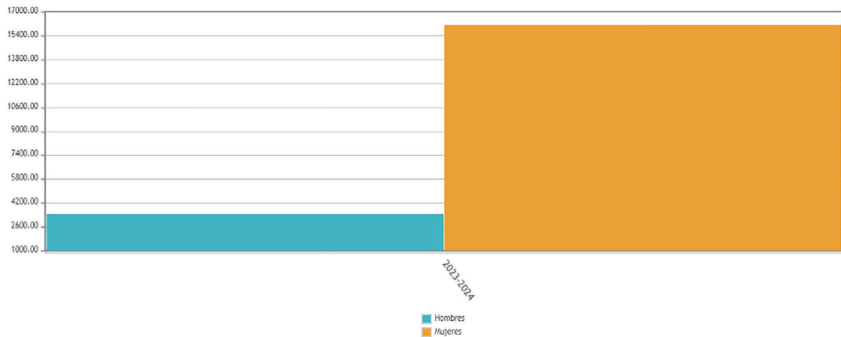
L'educació social s'ha d'entendre com un camp disciplinari relativament jove, que a l'estat espanyol concretament s'origina als anys 90, en un context que pretenia transcendir la perspectiva individual o fins i tot terapèutica del treball social, per passar a una aproximació en què l'individu esdevingués un subjecte agèntic dins la comunitat, cercant i desenvolupant els seus propis recursos per al procés d'empoderament i emancipació (sobre la diferència entre el treball social i l'educació social, vegeu Úcar, 2021). És important destacar la intersecció que sustenta la taxonomia de l'educació social: l'educació i la societat, i com aquestes actuen conjuntament en l'orientació de la teoria i la praxi socioeducativa. En particular, es posa al centre la comunitat i, per tant, la necessitat d'educar i construir el benestar com a fet col·lectiu — «tota la societat educa».

Tot i això, el fort vessant cultural de l'educació social, la reproducció de les desigualtats socials, la càrrega normativa d'aquesta professió i la influència de les teories del dèficit han estat objecte de revisió crítica des de posicions pedagògiques crítiques i de subalternitat des de les pedagogies feministes i la perspectiva de gènere, també a l'àmbit acadèmic.

2.2. Àmbits de docència, recerca i intervenció a la societat

L'informe del Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya (CEESC, 2023) assenyala que el gran gruix actual de professionals de l'educació social es concentren en el serveis socials d'especialitats d'infància i adolescència. Des d'una perspectiva de gènere, l'informe permet veure que l'educació social és una professió històricament feminitzada, tal com reflecteix la seva matrícula universitària; les dades entre el curs 2018-2019 i el 2023-2024 indiquen que més del 80 % són dones. Una dada que coincideix també a nivell d'estat espanyol (taula 1).

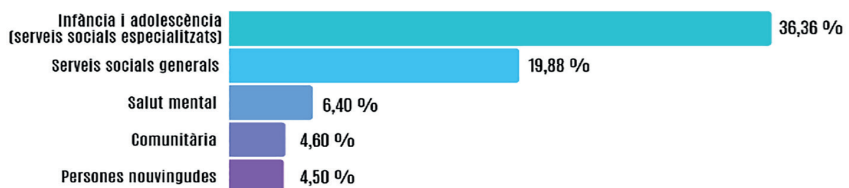
Taula 1. *Matriculats a Espanya per tipus i modalitat universitària, sexe, nacionalitat i camp d'estudi amb les últimes dades recollides (curs 2023-2024)*



Font: elaborada a partir de les dades del Sistema Integrat d'Informació Universitària (SIIU), 2023.

Tanmateix, segons les dades del CEESC, a nivell laboral elles tenen una major presència als serveis d'infància i joventut i ells a justícia juvenil (taula 2). Pel que fa a l'edat, és una professió jove, on el rang d'edat mitjà se situa entre els 26-45 anys, seguit pel grup que se situa entre els 26-35 anys. La gran majoria de professionals són persones occidentals, nascudes a Catalunya/Espanya, i d'aquestes només el 16,68 % tindria el català com a llengua vehicular.

Taula 2. *Distribució total per àmbits professionals dels i de les professionals de l'educació social a Catalunya*



Font: elaborada pel CEESC (2023)

Un altre aspecte destacable de l'informe del CEESC és que existeix una valoració global, per part dels i de les professionals de l'educació social en actiu, de millora de la formació inicial universitària i els àmbits d'intervenció actuals en els que es troben. Això indica la necessitat d'ampliar els àmbits d'interès en recerca i docència universitària més enllà dels que s'han mencionat, d'acord amb els reptes actuals d'inserció i que tenen un especial interès per aquest cos de professionals en l'actualitat. Així, consideren que cal ampliar la perspectiva a àmbits emergents, o bé que fa anys que formen part de l'acció socioeducativa, tot i que fins ara les universitats no ho han contemplat en àmbits com: 1) la salut mental, 2) la cohesió social i la inclusió, 3) ensenyament, abandonament o *bullying*, i, finalment, 4) violència de gènere i intrafamiliar (CEESC, 2023:35). Observant aquestes temàtiques, es fa evident la necessitat de d'incorporar la perspectiva de gènere als estudis d'educació social. Les aportacions sobre la igualtat de gènere sovint s'han reservat exclusivament a professionals de la igualtat o d'altres professionals del camp de les ciències socials i la salut, sense tenir en compte el vessant socioeducatiu que ofereix el grau d'educació social. Paradoxalment, tot i la proximitat en els àmbits d'intervenció social entre l'educació social i els feminismes, existeix encara un diàleg pendent i interdisciplinari entre aquests. Per tant, a partir de les dades de percepció sobre la formació universitària dels graduats i graduades actuals, se'n desprèn una obligada tasca de millora i reestructuració del grau, a favor de la perspectiva de gènere en relació les violències masclistes (inclòs aquí el *bullying* i la seva relació directa amb les dinàmiques interseccionals de gènere), la inclusió i la igualtat. Tanmateix, s'evidencia la llarga absència de les epistemologies feministes en el currículum de formació bàsica, tant de forma específica com a través de la transversalització de continguts en les diferents assignatures.

Finalment, pel que fa a la segregació per gèneres, no es disposa de dades específiques a nivell d'estat espanyol sobre la distribució entre assignatures/matèries i la posició universitària dels i de les docents que imparteixen docència al grau d'Educació Social, perquè el professorat d'aquest grau es troba distribuït en àrees de coneixement diverses com la pedagogia, teories i història de l'educació, sociologia de l'educació o antropologia de l'educació, entre d'altres àrees. En canvi, en termes globals, es pot observar que a les facultats d'educació persisteix la tendència de tenir un PDI molt feminitzat, però degut a les dinàmiques masclistes de segregació horitzontal i vertical hi continua havent més homes professors en categories laborals superiors, allunyant-se així la fita de la igualtat de gènere també en l'àmbit de la docència i la recerca universitària (Sistema Integrat d'Informació Universitària, dades del curs 2024/2025). No disposem de dades específiques so-

bre l'origen ni l'etnicitat de l'alumnat o del professorat del grau d'Educació Social. Tot i aquesta manca d'informació concreta, continuen sent espais majoritàriament habitats per persones d'origen occidental.

La recerca sobre la ceguesa de gènere en l'àmbit de l'educació social o la pedagogia social, i indirectament en la docència de grau, segueix sent insuficient. No obstant això, podem oferir una primera definició de la ceguesa de gènere en la docència d'educació social, entenent-la com un fenomen que fa referència a la manca de recursos o desconeixement a l'hora de reconèixer les desigualtats de gènere i altres interseccions derivades de la investigació feminista en àmbits d'interès per a la recerca, la docència i la intervenció en educació social.

En aquest context, la ceguesa de gènere es manifesta sovint en com el professorat, l'alumnat i el personal de les institucions educatives reproduïen inconscientment actituds i pràctiques que perpetuen les desigualtats de gènere, ja sigui durant els estudis o en la futura pràctica professional. Això resulta especialment problemàtic a les universitats, espais que es consideren essencials per a la producció de coneixement i el desenvolupament de competències crítiques i amb perspectiva de gènere, que han de permetre evitar aquests biaixos epistèmics, centrals en aquest grau, més encara si es té en compte que la vulnerabilitat, les violències i les desigualtats de les persones són temes recurrents en la docència que s'imparteix. I és que les universitats són institucions instaurades i reproductores de les estructures de poder patriarcal, sexistes, classistes, capacitistes, neurodivergents i colonials (Agud *et al.*, 2020), i per tant això té un efecte en cadena a tots els nivells i espais universitaris, també en la docència directa amb l'alumnat.

Ara bé, en un grau com el d'Educació Social, un dels principals reptes per superar la ceguesa de gènere rau en la capacitat del professorat per reconèixer i integrar eines pedagògiques que permetin a l'alumnat identificar les injustícies socials i de gènere en els contextos propis de la intervenció socioeducativa. Això implica ser especialment sensible a qualsevol forma d'injustícia, permetent que l'alumnat, al final de la seva trajectòria universitària, sàpiga reconèixer els biaixos de gènere i com operen en l'educació, els plans, programes i protocols i la intervenció de l'educador/educadora. Així doncs, una competència de gènere transversal ha de permetre que l'alumnat sigui conscient dels efectes a la vida quotidiana de les persones, i el/la docent ha de poder avaluar-lo amb resultats d'aprenentatges específics. Contràriament, ens movem en la perpetuació d'aquests biaixos per la seva invisibilitat, i, en conseqüència, que els i les futures educadores socials reproduïen les desigualtats i violències socials a través de la institució, és a dir, la violència institucional, tal com es defineix a la llei

17/2020 de modificació de la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista, quan aquesta violència és exercida pels professionals d'una institució.

La identificació de la ceguesa de gènere requereix adoptar una multiplicitat de perspectives i punts de vista que s'han de promoure des de les diferents assignatures del grau. A més, cal revisar les violències epistèmiques (Anzaldúa, 1987) presents en les relacions de poder que sostenen el coneixement occidental binarista, basat en una microfísica del poder (Foucault, 1975) que valida o invalida què es considera coneixement científic i què no. Aquestes violències subalternitzen experiències (de gènere i altres interseccions) des del mateix currículum que estructura els estudis d'educació social avui, i per extensió, també es reproduïen en la relació entre els coneixements dels i de les docents amb el coneixement de l'alumnat (Agut *et al.*, 2020).

2.3 Formació i capacitació docent vers la perspectiva de gènere interseccional i descolonial al grau

La revisió dels plans docents dels graus d'Educació Social a Catalunya i Espanya, o el mateix llibre blanc de l'educació social (2005), ens permet observar que la incorporació de la perspectiva de gènere es realitza principalment mitjançant la transversalització de continguts en diferents assignatures. A mesura que les lleis universitàries, tant espanyoles com catalanes, han anat introduint mesures per garantir la qualitat de la docència universitària —incloent-hi criteris de gènere—, es constata que els plans docents comencen a visibilitzar competències vinculades al gènere i resultats d'aprenentatge relacionats. A més, a les guies docents hi ha una tendència creixent a incloure dones en la bibliografia. Tot i així, es pot afirmar que, com assenyalen Verge, FerrerFons i González (2018), existeixen múltiples formes de resistència formal i informal dins de les universitats que frenen la incorporació efectiva de la perspectiva de gènere en el currículum. Aquesta resistència confirma que, tot i les normatives, les institucions encara operen dins del paradigma de la igualtat de gènere com a formalitat, però amb poca profunditat aplicada. Verge (2021) destaca el paper de les aliances feministes com eines clau per superar aquests obstacles i reconfigurar els processos d'avaluació universitaris. Per tant, encara s'està lluny d'avançar cap a una perspectiva de gènere interseccional. En graus com el d'Educació Social, això implica que el professorat hauria d'incorporar progressivament una anàlisi de les desigualtats més complexa i polièdrica, que consideri aquestes desigualtats com realitats co-constitutives. Aquest enfocament

requereix metodologies d'anàlisi i intervenció específiques —no limitades a normes generals— i un diàleg amb epistemologies feministes i descoloniales.

Per altra banda, tot i la definició actual de resultats d'aprenentatge per la seva avaluació (AQU, 2018), l'absència d'eines i criteris específics que en permetin l'avaluació de manera rigorosa dificulta l'avaluació per part del professorat d'aquesta dimensió de les competències per a la igualtat en el grau d'Educació Social. Aquesta manca d'instruments impedeix determinar l'impacte real dels continguts sobre gènere a l'aula universitària i en l'alumnat i, en conseqüència, conèixer fins a quin punt l'estudiantat és capaç d'identificar biaixos de gènere i promoure la justícia social com a components clau de les competències professionals en aquest àmbit.

Taula 3. Avaluació dels resultats d'aprenentatge de la competència de dimensió de gènere a l'educació social

- Elabora propostes d'activitats perquè les persones prenguin consciència dels factors que sustenten i perpetuen les desigualtats i els estereotips de gènere en totes les societats, pobles i contextos culturals.
- Sap definir activitats que contribueixin a prendre consciència de les conseqüències, per a la societat i per a les persones, d'una socialització diferenciada segons el sexe.
- Proposa actuacions encaminades a la sensibilització, visibilitat i prevenció de la violència masclista i la lgtbifòbia.
- Desenvolupa propostes en diferents contextos (escolar, familiar, laboral, comunitari) i col·lectius, que promouen la igualtat de gènere i la prevenció de la violència masclista i la lgtbifòbia.
- Realitza propostes per a promoure la igualtat de gènere i la no-discriminació en les estructures organitzatives de diferents administracions, empreses i ONG. Diferencia les polítiques socials amb perspectiva de gènere d'aquelles que no la contemplen, i avalua les seves conseqüències.

Font: extret del Marc General per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària (AQU, 2018:40)

Un altre aspecte crític sobre la docència amb perspectiva de gènere és la manca de requisits específics en molts processos de contractació per impartir docència sobre continguts de gènere. Paradoxalment, això contrasta amb l'evident necessitat de comptar amb professorat especialitzat en gènere per abordar assignatures com les relatives a les violències masclistes i la igualtat de gènere en el grau d'Educació Social. Cal tenir en compte, a més, que la recerca sobre aquests temes dins l'àmbit de l'Educació Social encara és limitada.

Finalment, per erradicar la ceguesa de gènere en la docència del grau, i a partir de la recerca sobre models europeus d'educació per a la ciutadania i les revisions sobre la incorporació de la perspectiva de gènere a l'educació superior, es conclou que el model més sòlid i eficaç és un enfocament integrat. És a dir, en primer lloc, definir assignatures específiques del grau; en segon lloc, transversalitat curricular i, per últim, institucionalització que implica la definició de polítiques i formació del professorat per garantir-ne la sostenibilitat (Tidesley, 2023; Verge *et al.*, 2018; Eurydice, 2017). Aquest enfocament multi-nivell és especialment adequat per al grau d'Educació Social, on es busca formar professionals capacitats i capacitades per identificar i abordar les desigualtats amb profunditat i rigor.

2.4 Mecanismes educatius hegemònics: desafiaments ontològics i de gènere

Altrament, fer front a una revisió crítica del coneixement de les epistemologies de l'educació social i del camp de la intervenció social esdevé necessari davant la presència dominant de perspectives androcèntriques i colonials (Foradada-Villar, 2023). L'educació social en el context d'Espanya i Catalunya sorgeix, com s'ha comentat anteriorment, alternativament al treball social allunyant-se del paradigma assistencialista, de la gestió tècnica i de la mediació social amb un cert enfocament objectivista. Així mateix, ni la tradició de la pedagogia crítica ni la dimensió educativa de l'educació social no han estat un contrapès suficient capaç de delimitar i generar nous marcs analítics per contrarestar les narratives socioeducatives basades en teories del dèficit (Ungar, 2013), ni tampoc les mesures socioeducatives concebudes com a mecanismes compensatoris d'aquests dèficits. D'aquesta manera, es perpetua un biaix teòric i epistèmic sobre les causes de la pobresa, la vulnerabilitat i/o la violència en els col·lectius que les pateixen, així com sobre les possibles vies per superar aquestes desigualtats. L'acció socioeducativa que es planteja en aquest marc, tendeix a no permetre que els individus puguin navegar els recursos que necessiten, ni negociar-los col·lectivament

perquè siguin accessibles i culturalment pertinents. No basta amb que l'individu s'adapti, l'entorn ha de canviar, fer-se més just i rellevant.

En el context d'una exposició a adversitats significatives, la resiliència és alhora la capacitat de les persones per **navegar** cap als recursos psicològics, socials, culturals i físics que sustenten el seu benestar, i la seva capacitat, tant individualment com col·lectivament, per **negociar** perquè aquests recursos els siguin proporcionats de maneres culturalment significatives (Ungar, 2025).¹

En conseqüència, si adoptem el concepte d'ètico-onto-epistemologia de Karen Barad (2007) per afrontar aquesta revisió crítica, el docent, en primer lloc, comprèn la inseparabilitat entre ètica, ontologia i epistemologia en la producció de coneixement científic a l'aula amb l'alumnat. És a dir, allò que existeix (ontologia), la manera com ho sabem (epistemologia) i la forma en què actuem èticament (ètica) estan intrínsecament interrelacionats en la realitat i en les pràctiques cognitives que la conformen.

En canvi, si la docència al grau amb perspectiva de gènere no genera un tensionament ètico-onto-epistèmic intern en relació amb la pròpia tradició disciplinària, la posicionalitat de la persona educadora (i de la mateixa docent), així com els marcs normatius en què es desenvolupa l'acció socioeducativa, i la formació (tingui o no perspectiva de gènere) quedarà reduïda a una transmissió anecdòtica de coneixement. Si els plans i programes d'educació social continuen mantenint la separació entre «ser» i «actuar», perquè aquest últim es fonamenta en la narrativa d'una neutralitat objectivable de la futura professional de l'educació, l'alumnat assumirà que la seva funció professional, malgrat les contradiccions internes que pugui experimentar, és la reproducció social dins del mateix sistema neoliberal, patriarcal i colonial.

En definitiva, no pot existir una pràctica docent neutra: la posicionalitat docent i professional és constitutiva de les realitats que emergeixen a l'aula. Així mateix, la separació normativa entre «què diu el protocol» i «què faig com a educador/a» crea un buit fictici sobre la posicionalitat que l'estudiantat ha d'anar construint durant el grau. Aquesta escissió impossibilita que l'alumnat se situï críticament en aquest espai i esdevingui un agent intra-actiu en la configuració del subjecte, la identitat professional i les seves pròpies pràctiques.

1 Traduït d'un fragment de la pàgina web: UNGAR, M. *About resilience. Resilience Research Centre*. Recuperat el 22 de juliol de 2025, de <https://resilienceresearch.org/about-resilience/>

2.5 El paper del professorat i l'alumnat al grau d'educació social

El rol del professorat però també de l'alumnat són clau per comprendre que la ceguesa de gènere pot revertir-se, si docent i alumnat assumeixen des de la cura la co-responsabilitat del procés formatiu en tant que procés relacional i dialògic, en una institució que continua no sent conscient dels valors patriarcals i androcèntrics del coneixement.

Atès que el llenguatge pot sostenir les realitats dins dels marcs existents, però també pot ser revelador per a la resignificació de fenòmens i esdeveniments des de la perspectiva de gènere a l'educació social, l'ús exclusiu d'exemples i casos dirigits pel docent o, fins i tot, la manera en què es configura la participació a l'aula poden contribuir a la invisibilització de certs col·lectius i veus, així com a la perpetuació d'una normativitat estructural de desigualtat.

Des d'una perspectiva pràctica, aquest plantejament pedagògic a l'educació social implica que, davant de l'exercici de validació del coneixement per part de la persona docent, es desactivin altres formes de coneixement que l'alumnat d'educació social té, i, en certa mesura, es desincentivi la seva participació i implicació, fins i tot quan es preveuen sessions amb dinàmiques grupals com a mètode d'aprenentatge (Barnard College Center for Engaged Pedagogy, 2025; University of Minnesota, 2020; Chapin i Warne, 2020; Crombie *et al.*, 2003). Aquesta reflexió ens obliga a interrogar-nos fins a quin punt les dinàmiques grupals, o fins i tot les sessions magistrals, deixen espai per a la co-creació de coneixement. En aquest sentit, la intencionalitat docent, en graus com l'educació social, requereix una reflexió pendent sobre el paper de la persona docent i les seves pràctiques i narratives, a l'hora de mantenir, o no, la ceguesa de gènere a l'educació. Mentre que per a les pedagogies feministes aquesta dimensió de la docència és fonamental, globalment és poc valorada. Per exemple, les avaluacions docents no solen incloure ítems que tinguin en compte aquesta qüestió, i, indirectament, tampoc ho fa l'alumnat (New York University, 2025; Agud *et al.*, 2020).

No obstant això, des de la perspectiva de gènere a l'educació social, la reflexió pedagògica sobre les competències i aprenentatges que l'alumnat adquireix a l'aula —especialment en les relacions docent-discent— es converteix en una oportunitat per reflexionar èticament sobre les condicions desitjables que faciliten relacions positives i empoderadores pròpies dels contextos de l'educació social.

Des de la perspectiva de l'alumnat, cal avançar del model actual de docència centrat en el modelatge educatiu cap a l'enfocament d'acompanyament pedagògic i formatiu (Martínez Martín *et al.*, 2023). Aquest canvi possibilita, com ja s'ha assenyalat, l'exploració de la identitat professional i l'adquisició de coneixement, incorporant també el criteri i l'experiència de l'alumnat. Així, l'aula universitària en Educació Social, per la seva estreta vinculació amb la pràctica educativa i la reflexió crítica, ha d'esdevenir un espai de co-creació de coneixement i de reflexió contínua sobre l'exercici professional. D'aquesta manera, cal evitar limitar-se a presentar els «casos» i programes com a objectes d'estudi purament teòrics, ja que aquesta aproximació manté una separació entre el saber i l'acció (el fer), i ofereix un coneixement descontextualitzat, aliè a la realitat estructural que el sustenta.

2.6 El currículum ocult i les identitats invisibilitzades

El currículum ocult fa referència a aquelles pràctiques educatives que, encara que no formen part explícita del contingut oficial, transmeten valors i actituds que perpetuen les desigualtats de gènere. Per exemple, el currículum ocult pot reforçar models de feminitat i masculinitat estereotipats, invisibilitzar identitats no hegemòniques i transmetre una visió del món basada en un biaix androcèntric. Des de la realitat dels i de les professionals de la intervenció socioeducativa, que han viscut processos migratoris i/o de racialització, sovint són objecte d'un procés d'etnicització negativa, fet que comporta la deslegitimació de la seva expertesa i una menor valoració de les seves aportacions en els espais laborals (Jebary Amisnaou *et al.*, 2025). Treballs com els de Jebary Amisnaou *et al.* (2025) ens obliga, a més, a una revisió descolonial del currículum quant a continguts que, fins ara, han estat considerats secundaris o, fins i tot, sistemàticament obviats i invisibilitzats. Ens referim, especialment, a aquells sabers i pràctiques socioeducatives no occidentals que poden contribuir a promoure formes de cura i d'acompanyament més diverses, culturalment situades i socialment justes, i que fins ara no han estat part dels codis culturalment ni institucionalment reconeguts per la societat catalana com experteses valuoses pels professionals de l'educació social. Tanmateix, aspectes com el gènere, la sexualitat, les emocions o, fins i tot, el dolor —reformulats a partir de les teories i pedagogies feministes, *queer* i descoloniales— permeten repensar el currículum del grau (Pié Balaguer, 2012), ja que ara per ara és insuficient. Aquests continguts haurien d'oferir una visió crítica sobre el lloc i la funció que ocupa la disciplina en aquestes qüestions i sobre la manera com l'educació social és una teoria encarnada que incideix en la construcció social del coneixement.

2.7 Interseccionalitat i descolonialitat a l'Educació Social

Un altre aspecte fonamental per superar la ceguesa de gènere és incorporar una perspectiva interseccional i descolonial en el grau d'educació social. Això implica reconèixer que les desigualtats de gènere a la docència, a l'aula i en els continguts que es presenten no operen de manera aïllada, sinó que estan estretament lligades a altres formes de discriminació i poder, com el racisme, el classisme i la LGBTIQfòbia (Mattsson, 2013). Aplicar una mirada interseccional significa analitzar com aquestes diferents formes d'opressió es reforcen mútuament (Rodó de Zárate, 2021) en les situacions d'aprenentatge, fent visibles les experiències de viure el món segons les condicions materials, socials i emocionals de les persones en situació de vulnerabilitat o que pateixen violències sistèmiques.

Superar, doncs, la ceguesa de gènere a l'educació social implica comprometre's amb les pedagogies feministes interseccionals, *queer* i descoloniales, especialment si es pretén impulsar un canvi real a favor de la igualtat de gènere i altres eixos d'opressió. Aquesta mirada crítica interpel·la la docència per identificar i tensionar el corpus tradicional que fonamenta l'educació social, amb l'objectiu de descolonitzar la disciplina mitjançant una perspectiva de gènere interseccional. Aquesta tasca, però, no és senzilla: implica desafiar narratives institucionalitzades i resistir-se a un model educatiu basat en la normativitat, el paternalisme, el control i la correcció com a lògiques predominants de l'acció docent. Malgrat les dificultats pròpies del context universitari pel que fa als reptes d'assolir la igualtat de gènere de manera integral, la introducció d'aquesta perspectiva a l'educació social pot contribuir progressivament a configurar un grau més inclusiu i equitatiu per a totes les persones, independentment del seu gènere, identitat sexual o corporalitat dissident.

03. PROPOSTES GENERALS PER INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA

3.1. Mirades onto-epistemològiques feministes en educació social

Actualment, no hi ha un consens sobre quina denominació ha de prendre l'educació social quan ens referim a la perspectiva de gènere interseccional i descolonial. Per una banda, agències de qualitat universitària, com l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya, han avançat en la concreció de competències i resultats d'aprenentatge en clau de gènere (vegeu Marc General per la Incorporació de la Perspectiva de Gènere en la Docència Universitària, 2018). Des d'una perspectiva feminista crítica, es problematitza que les aproximacions de *gender mainstreaming* han estat instrumentalitzades en l'àmbit de l'educació superior en favor del neoliberalisme, despolititzant així la voluntat de transformació feminista dels espais universitaris (Tildesley *et al.*, 2022; Verge, 2021; Verge *et al.*, 2018).

Concretament, des de l'educació social, les aportacions teòriques i pràctiques sobre la incorporació de la perspectiva de gènere continuen sent escasses. Tanmateix, aquestes contribucions han estat valuoses i han utilitzat terminologies diverses per abordar aquesta perspectiva, fet que reflecteix la pluralitat d'enfocaments i marcs conceptuals que coexisteixen dins del camp. Hem vist que es fa servir la denominació d'educació/pedagogia social feminista (Montserrat Ferrer *et al.*, 2020), educació social amb perspectiva de gènere (Mateos *et al.*, 2020; Observatori per la Igualtat de la UAB, 2018; Pozo *et al.*, 2022) i pedagogia social amb perspectiva *queer* (Victoria Carrera-Fernández *et al.*, 2015; Pié Balaguer, 2012). Aquestes tres formes d'anomenar l'educació social amb mirada de gènere sovint transiten per les pedagogies feministes, tot i que beuen d'epistemologies crítiques i post-crítiques diverses dins dels feminismes i posen l'èmfasi en els aspectes pedagògics concrets que són d'interès per l'estudi de vulnerabilitats, desigualtats i violències específiques, però encara sense un corpus amb perspectiva de gènere compartit a nivell de disciplina. Des de la perspectiva de gènere, es pot observar com l'educació social comença a obrir-se a camps d'estudi tradicionalment vinculats als estudis feministes. Tanmateix, la disciplina encara té pendent la construcció d'una genealogia pròpia de l'epistemologia feminista, coherent amb la seva trajectòria en contextos d'intervenció i de reflexió social. Per la seva banda, el treball social té una revisió més consolidada quant a perspectiva de gènere, tant en la recerca com en la docència. Aquesta situació s'explica, en part,

per la naturalesa marcadament pràctica i professionalitzadora de l'educació social, així com per la seva trajectòria històrica i la seva implantació desigual segons els contextos geogràfics.

A continuació, però, es presenta aquest marc de pensament per la docència amb perspectiva de gènere al grau d'Educació Social. Pensar en l'educació social és situar la comunitat i la cultura com a elements centrals que configuren els fonaments d'aquesta disciplina. bell hooks, des de la seva perspectiva de docent feminista negra i de classe treballadora, coincideix en què la comunitat és una condició necessària per al benestar i l'educació, però, a més a més, considera elements com ara la justícia social, l'amor i la sanació vers la comunitat com a principis co-constituents de les lògiques que motiven l'acció socioeducativa en contextos de malestar i vulnerabilitat (hooks, 2014; hooks, 2004; hooks, 2000). Entrar, doncs, en aquesta dimensió ètica inseparable de l'onto-epistemologia amb perspectiva de gènere de l'educació social, comporta referenciar en aquesta disciplina a Carol Gilligan (2014), encara que ella no sigui explícitament educadora social. Així, una conceptualització de l'ètica de la cura en clau feminista dirigeix la docència sobre el fet socioeducatiu com un acte de responsabilitat mútua, reconeixent que les accions del subjecte educador té repercussions en la comunitat en la qual intervé, i que aquestes accions han d'estar alineades amb els membres de la seva comunitat (vegeu Corbella Molina (2023) per a una exploració més profunda de l'ètica en la intervenció socioeducativa en l'educació social).

La perspectiva de gènere, des del prisma de la interseccionalitat, proporciona noves eines analítiques per comprendre l'acció socioeducativa en relació amb les capacitats individuals, sempre des d'una perspectiva relacional i polièdrica. Així, la individualitat del problema se supera mitjançant el paradigma de l'agència i la interdependència del subjecte que connecta subjecte i elements sistèmics (Fromann Nielsen & Gry Tybjerg, 2024). És d'aquesta manera que la persona cerca i utilitza recursos i estratègies pròpies per fer front a l'adversitat, tant a nivell individual com a través de la mobilització del capital social (López *et al.*, 2025; Foradada-Villar, 2025; Foradada Villar, 2021).

Des d'aquesta jove disciplina, els llaços socials són una condició necessària per al desenvolupament cognitiu, social i emocional de la persona a tots els nivells de la seva vida (Esteban *et al.*, 2023). Des d'una perspectiva de gènere, això implica reconèixer una posició agèntica i positiva inherent a cada persona, que no pot ser atribuïda des de fora —és a dir, per part de l'educador o educadora social—, sinó que emergeix en el marc d'una circumstància viscuda i navegada pel propi subjecte. Això no nega, en cap cas, el valor de la contribució socioeducativa

institucionalitzada que poden oferir tant el/la professional de l'educació social com la comunitat, en tant que tota subjectivitat es construeix des d'una condició inevitable d'interdependència.

Tanmateix, es deixa enrere el relat paternalista i salvador sovint present en la narrativa docent de l'educació social, i s'obre l'opció de reconèixer la possibilitat agènica del subjecte per afrontar la vulnerabilitat de formes, sovint, impensades, i com a expressió de resistència política (Butler, 2019). D'aquesta manera, naixem com a subjectes desposseïts a causa de la nostra interdependència amb els altres (Butler & Athanasiou, 2013), i d'aquesta condició d'interdependència brollen paradoxalment els nostres vincles socials, emocionals i polítics, per tant la nostra comunitat. En canvi, existeix una segona desposseïció, que és forçada, i resultant de les dinàmiques socials i materials específiques que cada individu experimenta en contextos econòmics i polítics adversos, com el capitalisme (Athanasiou & Butler, 2013). Aquesta desposseïció forçada és de particular interès per a la docència que s'imparteix al grau amb perspectiva de gènere, si es pretén fer-la visible i problematitzar-la promovent la reflexió sobre les vies per revertir-la, més enllà del marc moral normatiu paternalista.

Corbella (2022), per la seva banda, afegeix també la necessitat d'una posició ètica davant el pes moral que sovint imposa la normativa o els protocols en contextos d'intervenció concrets. Així, la docència amb perspectiva de gènere obre la possibilitat, i el dret dels individus d'una comunitat, a indagar en els punts de fuga (Lugones, 2007), quan la dimensió ètica i la posició política de l'educador/a deixen emergir i s'integren en l'espai-temps de l'aula universitària.

La posició político-pedagògica de la docència a l'educació social amb perspectiva de gènere transcendeix, al mateix temps, el dualisme raó-emocions i l'acció (socio)educativa no és objectivable perquè les situacions/experiències d'aprenentatge es troben travessades per les experiències generitzades² dels cossos que la performen (Asun Pie, 2019), l'alumnat. En altres paraules, les experiències generitzades són inevitables per a totes les persones que configuren el context-aula, sigui a la universitat o en el futur context d'intervenció, i no poden ser negades ni ignorades. Al contrari, han de ser un eix d'aprenentatge, ja que obren les epistemologies de l'educació social a la realitat de *ser-estar-fer* en una educació que persegueix la igualtat i l'equitat per a tothom. Nogensmenys, a mesura que

2 Experiències «generitzades» es refereix a experiències travessades pel constructe gènere, sexualitat, desig. També fa referència al marc de la docència amb perspectiva de gènere interseccional i descolonial que pot abraçar altres elements de la matriu d'opressió capitalista, patriarcal, colonial i capacista.

avancen els debats teòrics de la pedagogia feminista (produïts per la intervenció, l'activisme i/o l'acadèmia), es fan més complexes les possibles interseccions de vulnerabilitat social, dolor i patiment que la disciplina ha d'incloure. Per tant, és una disciplina en constant evolució a nivell onto-epistèmic ja que té la funció de posar la vida al centre i el valor de les interdependències. Totes aquestes interseccions són el marc crític i analític per a la docència amb perspectiva de gènere, especialment si pensem en la funció professionalitzadora que té la docència en aquest grau (Montserrat Ferrer *et al.*, 2020).

Per finalitzar aquesta secció de la guia, a través d'Asun Pie, Irene Martínez i Ainoa Mateos, entre d'altres treballs consultats, es proposen sintèticament els àmbits/principis de reflexió feminista imprescindibles en l'educació social, i que es poden operativitzar en diferents capes de contingut, assignatures i activitats de la docència pensada per aquest grau:

1. Pedagogia crítica i transformadora
2. Inclusió i diversitat: visibilitat de la diferència des de la pedagogia *queer/crip*
3. Ètica de la cura
4. Interseccionalitat, descolonialitat i justícia social
5. Metodologia participativa
6. Reflexió crítica i autonomia
7. Vinculació amb la comunitat
8. Praxis pedagògica – integració de teoria i pràctica/innovació

Havent establert l'enfocament i el sentit de la docència amb perspectiva de gènere a l'educació social, podem constatar que el compost teòric, epistemològic i pràctic que alimenta l'educació social des dels feminismes sovint ha sorgit com a resposta a l'androcentrisme i colonialitat que ha caracteritzat aquest camp de coneixement i intervenció. Això ha fet que, en certa manera, es desenvolupés en paral·lel a l'educació social. No obstant això, tant les recerques publicades com les basades en la pràctica professional s'ubiquen dins del camp de l'educació social, ja que formen part del corpus teòric-pràctic que actualment la configura, esperant un major desenvolupament en el futur immediat.

3.2. Fer docència amb perspectiva de gènere: l'aula i l'alumnat

Parafraçant Ferrer *et al.* (2020), l'educació social feminista adopta una visió integral del subjecte, reconeixent la seva construcció sexual i d'identitat de gènere, diversa i múltiple. Això permet visibilitzar les relacions asimètriques que tradicionalment s'han establert entre homes i dones, així com altres eixos de desigualtat i poder sistèmic. En aquest context, i com s'ha analitzat prèviament, la manca de consciència de l'educador/educadora social pot conduir a un ancoratge pedagògic paternalista que perpetua les desigualtats i les relacions socioeducatives dominants i excludents quan entren al mercat de treball. Per tant, el paper de les epistemologies feministes en la construcció d'una educació social feminista per superar la ceguesa de gènere radica, en primer lloc, en la promoció de relacions socials educatives horitzontals i emancipadores, tant a l'aula universitària com en els processos d'acompanyament social. Aquestes relacions han de reconèixer totes les dimensions del subjecte (alumne/a/i), així com la seva agència educativa.

L'educació social, en el seu desenvolupament feminista, s'articula com una proposta pedagògica i política que es tradueix en acció socioeducativa, sovint reflectint experiències encarnades generitzades tant dels cossos que eduquen, formen i acompanyen processos formatius a les universitats com de l'alumnat mateix. Aquesta analogia no es pot desvincular de la projecció que han de fer els futurs professionals de l'educació social. Per tant, és important fer-los conscients de les vivències que experimenten a l'aula universitària en la seva relació educativa amb el professorat. Així, la relació educativa ha de ser un reflex del que s'espera que ocorri en la futura pràctica professional d'aquesta disciplina.

La direccionalitat pedagògica (Elsworth, 1989; Orner, 1993) esdevé un element de reflexió vital de l'experiència de l'alumnat a l'aula, en el que l'acte pedagògic es comprèn des de la seva contingència. Així, els processos d'aprenentatge se situen en la subjectivitat de l'estudiant a l'aula, generant efectes irreversibles en el seu futur. Es busca que la vivència encarnada de l'aprenentatge a l'aula universitària esdevingui paradoxalment una transgressió del jo en primera persona, facilitant l'adquisició de competències feministes de l'empatia, el saber-se vulnerable i interdependent, si volem que emergeixi l'ètica de la cura com a part de la seva identitat personal i professional. En la mateixa línia, Martínez Martín (2016) sosté que l'educació social és present arreu, inclosa en la pròpia trajectòria vital de l'alumnat. Si es vol superar la ceguesa de gènere i els biaixos estructurals des d'una perspectiva interseccional, aquesta ha d'estar integrada de manera explícita en el disseny curricular. Tanmateix, les violències i les desigualtats de gènere poden

emergir de manera inesperada en l'aula universitària, tant directament com indirectament, sovint a partir d'esdeveniments de l'actualitat social.

Aquesta dimensió contingent de l'educació social genera una incertesa inevitable: no tot allò que ocorre a l'aula pot ser previst ni planificat. Per aquest motiu, és necessari desplaçar —de manera conscient i corresponsable— cap al conjunt de l'alumnat la responsabilitat de l'anàlisi i la reflexió compartida sobre aquests esdeveniments, incorporant-hi una mirada de gènere interseccional. Aquest exercici pot requerir, puntualment, l'ajust o fins i tot la interrupció temporal del currículum establert, però representa una oportunitat pedagògica valuosa per a l'educació crítica i transformadora.

Aquest plantejament permet fer visible el «gènere encarnat» tant del professorat universitari com de l'alumnat, i revela que les experiències de violència i/o discriminació masclista poden tenir connexions directes amb qualsevol agent que forma part del procés d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, hem de desplaçar el monopoli de la raó dels discursos cap a les tesis encarnades, vinculades als afectes i a l'emoció (Pié Balaguer, 2019) com a base d'una pedagogia social repensar el sentit i direcció que volem que prengui la transformació feminista de la docència amb perspectiva de gènere a l'educació social.

Aquest plantejament té el repte de la interdisciplinarietat en l'educació social. Això és, d'acord també amb Pié Balaguer (2012), recuperar les autores inclassificables i alienes al camp disciplinari de l'educació social. Implica, doncs, una apertura pedagògica a les teories de la subalternitat de l'àmbit social de l'educació amb esperit feminista que ens permet reinterpretar dades sociològiques, teories educatives, i deixar emergir noves realitats i possibilitats de *ser-estar-fer* com a part del capital social dels col·lectius classificats com «de risc», alhora que redefinir les intervencions i els dissenys dels programes i les identitats professionals, entre la resta d'elements que configuren el corpus curricular que dibuixa l'entramat competencial del grau.

Comprendre doncs que els col·lectius sense història de l'educació social han tingut i tenen un saber que modifica les formes d'anomenar, classificar o corregir els cossos marcats per la diferència (Pié Balaguer, 2012: 119).

Si s'aconsegueix que l'educador/a social se situï de manera crítica durant el grau en relació amb la seva futura tasca professional, estarem avançant cap a una producció subjectiva ètica i de principis orientadors que guiaran la seva acció professional. L'objectiu és que l'alumne/a vagi construint al llarg del grau diverses capes

de continguts amb perspectiva de gènere, una identitat professional que l'allunyi del mer executor/a moral de la normativitat del sistema vigent.

Harbo i Kemp (2020) també entenen aquesta situació com a principis situats de l'acció, el que Haraway (2022) definiria en la recerca feminista com a coneixement situat. Per tant, els professionals de l'educació social han de fonamentar les seves intervencions en judicis situats, guiats per principis que assegurin una pràctica que ofereixi un acompanyament sostenible al canvi.

Per concloure sobre la docència amb perspectiva de gènere en l'àmbit de l'educació social, cal entendre la posicionalitat educativa en la docència feminista com un exercici previ fonamental que orienta i dona sentit tant a la recerca com a la pràctica docent. Aquesta posicionalitat trenca amb el model de neutralitat docent i, quan s'articula amb una direccionalitat pedagògica clara, obre camins cap a la co-construcció de coneixement i a l'aparició d'experiències inesperades, però essencials, per abordar la complexitat de les realitats amb què treballa l'educació social. Per aquest motiu, tensionar els discursos hegemònics sobre els col·lectius i els problemes sistèmics que es presenten com a part de la docència, permet al professorat universitari buscar punts de fuga ètic-onto-epistemològics més enllà del que l'educació social ha cultivat fins ara. Això implica avançar cap a una obertura pedagògica interseccional que afavoreixi la comprensió crítica dels problemes i esdeveniments socials i comunitaris, amb l'objectiu de promoure la justícia social, que ha de constituir una de les competències fonamentals del grau en Educació Social.

Així, cal obrir espais per a les subjectivitats colonitzades també a l'aula, trencant amb la violència epistèmica que ha dominat en aquest àmbit disciplinari, i que ha obviat la interseccional i descolonialitat que han de ser obligatòriament incloses en la perspectiva de gènere universitària d'aquest grau, pel que fa la concepció d'intervenció socioeducativa, la política socioeducativa, el disseny de programes, la psicologia, les tecnologies de la informació i l'Antropologia, entre d'altres.

Finalment, en l'acció política socioeducativa dels futurs i de les futures educadores socials s'espera que les seves competències de gènere els permeti l'atreviment de reconèixer moltes maneres d'estimar i ser estimat, de llocs polítics desconeguts, de corporalitats dissidents, celebrants, que no dissocien el desig i la felicitat de la lluita quotidiana per canviar el món (Montserrat Ferrer, 2020: 43).

04. BONES PRÀCTIQUES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN EDUCACIÓ SOCIAL

Aquest capítol presenta tres propostes docents orientades a integrar la perspectiva de gènere en la formació universitària en educació social i en àmbits afins. Cada proposta s'inscriu en contextos docents diferents —tant pel que fa al nivell formatiu com a les característiques dels grups d'estudiants—, però comparteixen la finalitat de promoure una formació crítica, situada i compromesa amb la justícia social.

La primera proposta se centra en el treball de les competències de l'assignatura *Teoria i Història de l'Educació*, partint d'un enfocament que incorpora la perspectiva feminista i interseccional per revisar els relats històrics i epistemològics de la disciplina. La segona aborda la incorporació de la perspectiva de gènere en el marc de les pràctiques professionals en educació social, posant l'accent en la necessitat de repensar les intervencions educatives des d'una mirada crítica a les estructures de poder i desigualtat. Finalment, la tercera proposta descriu una activitat didàctica implementada en el marc d'un màster en línia d'estudis de gènere, amb l'objectiu de generar espais d'aprenentatge col·laboratiu entorn els debats de violències institucionals dels serveis socials, afavorint la implicació i l'agència de l'estudiantat en la docència en línia per crear coneixement valuós a partir de les seves participacions.

Aquestes tres experiències, tot i la seva diversitat, ofereixen elements útils per reflexionar sobre la introducció dels continguts amb perspectiva de gènere, avançar cap a una docència universitària transformadora que no només transmeti coneixements, sinó que també qüestioni les relacions de poder i fomenti pràctiques educatives més equitatives.

4.1. Proposta pel grau: Teoria i Història de l'Educació

Segons el Llibre blanc del grau d'Educació Social (2005), l'àrea de coneixement de Teories i Història de l'Educació constitueix un dels fonaments epistemològics que sustenten la formació acadèmica en aquest àmbit. Aquesta àrea ofereix les eines conceptuals i crítiques necessàries per analitzar els discursos pedagògics, les tradicions educatives i les seves implicacions socials, polítiques i culturals. En aquest marc, diverses universitats catalanes incorporen en els seus plans d'estu-

dis una o més assignatures vinculades a la teoria i la història de l'educació —en alguns casos, amb referències específiques a l'educació social.

A continuació, es presenta una proposta docent per a l'assignatura de *Teories de l'Educació*, amb l'objectiu d'incorporar-hi de manera transversal la perspectiva de gènere. Aquesta proposta parteix de la necessitat d'aprofundir en una lectura crítica i situada dels paradigmes educatius, posant de relleu les absències, els biaixos i les genealogies oblidades que han marcat la història de l'educació des d'una òptica androcèntrica i eurocèntrica. Alhora, busca obrir espais d'anàlisi i reflexió que permetin a l'estudiantat reconèixer i valorar les aportacions de les pedagogies feministes i altres enfocaments crítics en la configuració del pensament educatiu contemporani.

4.1.1 Contextualització

Els debats actuals sobre l'àmbit d'acció i els valors (axiologia) de l'educació social ressonen fortament en les discussions de les pedagogies feministes. En aquest context, una de les contribucions més destacades de la pedagogia feminista a l'educació social és la incorporació del principi de coeducació. Quan parlem d'educació social des d'una perspectiva feminista, inevitablement ens referim a la coeducació avui, en tant que pedagogies feministes, l'abordatge de les violències amb base de gènere, els masclismes, la sobirania, corporal, sexual i de gènere, el capacitisme, les vulnerabilitats i, fins i tot, la descolonialitat en els contextos socioeducatius. Aquest concepte, en el cas dels Països Catalans, no es pot dissociar del desenvolupament històric de les lluites feministes impulsades pels moviments socials. Així, l'evolució actual de l'educació social amb una perspectiva feminista i coeducativa està íntimament relacionada amb els orígens de l'educació social a l'estat espanyol, especialment durant el període postfranquista.

En aquell moment, sorgiren diverses figures socioeducatives que, sense una formació reglada ni específica, van començar a intervenir en la pobresa i les desigualtats que afectaven certs col·lectius socials. Aquestes primeres intervencions es van veure influenciades per les experiències comunitàries de països com França i Alemanya, on es van desenvolupar models per abordar la pobresa estructural (Ortega Esteban, 2013). Aquestes influències, combinades amb les necessitats socials de l'època, van contribuir a configurar l'educació social tal com la coneixem avui dia.

Tot i que l'objectiu d'aquesta secció no és fer una genealogia històrica exhaustiva de l'educació social feminista, és possible establir un paral·lelisme entre els

orígens de l'educació social i la seva evolució cap a l'abordatge de qüestions de gènere i violències masclistes. A més, ja s'ha fet palès la creixent necessitat d'incorporar aquesta perspectiva de gènere en la formació inicial dels professionals de l'educació social (CEESC, 2023). Aquesta demanda no només respon a les exigències d'un camp professional cada vegada més especialitzat, sinó també a la influència directa de les pedagogies feministes en els diversos àmbits socioeducatius. La inclusió de la perspectiva de gènere en la formació és, per tant, una conseqüència lògica i necessària del progrés i de l'evolució de la disciplina.

Figura 1. Síntesi d'àmbits d'acció feminista amb orientació socioeducativa entre els anys 80 i 90 a l'estat espanyol:



(Elaboració pròpia)

4.1.2 Objectius i competències de l'assignatura *Teoria i Història de l'Educació*

L'objectiu que presenta la guia docent de Teories i Història de l'Educació al grau a la Universitat Autònoma de Barcelona és introduir els i les estudiants en l'estudi de les principals teories de l'educació que tenen vigència en el món contemporani, així com mostrar l'evolució històrica d'aquestes teories i de la seva implementació.

Tot i que actualment la guia oficial compleix parcialment amb els objectius que es proposen a continuació, els objectius específics que serien propis per a una guia que inclogui la incorporació de la perspectiva de gènere, la interseccionalitat i la descolonialitat són:

- Analitzar la complexitat onto-epistemològica de les relacions de les teories de l'educació formal i l'educació social, a través de les pedagogies feministes que donen pas al que avui es reconeix com a educació social amb feminista o amb perspectives feministes.

- Reflexionar sobre l'empatia i la condició humana d'interdependència a partir de les pròpies experiències de vulnerabilitat/empoderament en l'àmbit socioeducatiu, des d'un ètica de la cura feminista i els marcs de la teoria de l'educació clàssica en diàleg amb les pedagogies feministes i descoloniales.
- Saber trobar les relacions entre l'autobiografia en l'àmbit socioeducatiu de l'estudiant i les teories de l'educació que es presenten a l'assignatura, també des d'una perspectiva de gènere i les perspectives crítiques de l'àmbit educatiu.

4.1.3 Desenvolupament de la competència de gènere en el marc de l'assignatura: una aproximació basada en la guia de la UAB

Si tornem a la guia original de l'assignatura, la competència de gènere que defineix aquesta es basa en les directrius establertes per la *Guia per treballar i avaluar les competències de gènere* de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, 2018). En concret, l'assignatura se centra en la competència de gènere referida a «G04. Actuar en l'àmbit del coneixement propi avaluant les desigualtats per raó de sexe/gènere». Aquesta competència implica la capacitat de reconèixer, analitzar i intervenir de manera crítica sobre les desigualtats de gènere presents en l'àmbit socioeducatiu, a partir de l'ús d'eines teòriques i metodològiques que permetin una comprensió interseccional i transformadora de les dinàmiques de gènere.

Per assolir aquesta competència, es fan servir diverses metodologies docents, com ara l'anàlisi crítica de textos teòrics, la creació de narratives autobiogràfiques i l'aplicació d'un marc d'avaluació amb perspectiva de gènere. Aquest enfocament pedagògic permet a l'alumnat no només adquirir coneixements teòrics sobre la desigualtat de gènere, sinó també desenvolupar habilitats pràctiques per aplicar aquestes teories en contextos reals, contribuint així a la seva formació com a futurs professionals capaços d'intervenir de manera efectiva en l'àmbit socioeducatiu.

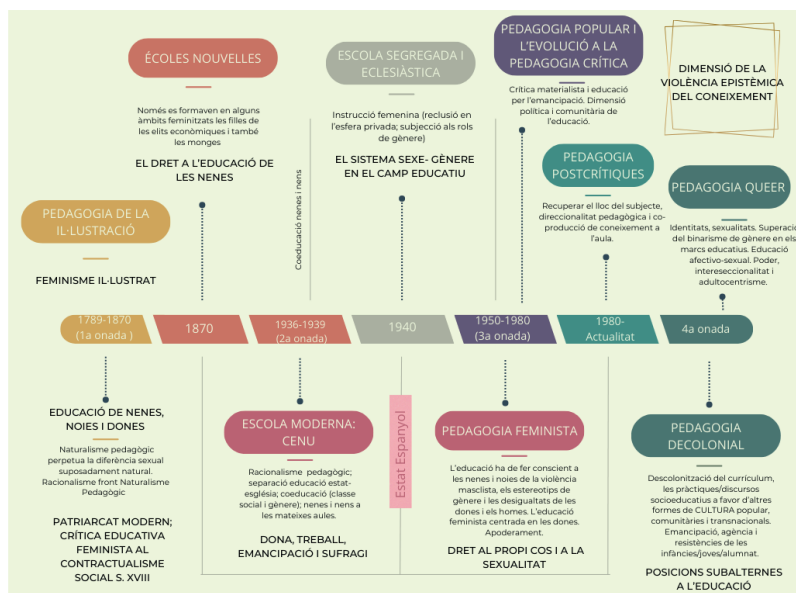
4.1.4 Continguts

Atès que l'assignatura no pretén ser una assignatura de teoria feminista, sinó que les pedagogies feministes estiguin integrada transversalment i harmònicament en el contingut del programa de l'assignatura, es planteja, en primer lloc, una perspectiva històrica d'emmarcament, i, en segon lloc, un diàleg entre teories de l'educació, incloent aquí també les pedagogies i teories de l'educació dominants

en el currículum androcèntric i colonial que han estat els fonaments de les teories de l'educació. Tanmateix, una de les obertures epistèmiques que ofereixen les pedagogies feministes i crítiques des d'una perspectiva històrica de l'educació social és la dissolució del vincle entre l'educació formal i l'educació no formal, oferint doncs una hibridació del vessant social de la coeducació i les pedagogies feministes a l'educació social, més enllà de l'escola reglada. Per tant, es pretén oferir una perspectiva pròpia de la relació de les teories de l'educació des de la perspectiva i interessos de l'estudiant d'educació social.

Així, a continuació es presenta una síntesi dels continguts que servien per establir els diàlegs històrics, però també epistèmics i pedagògics entre períodes i les teories de l'educació, des de la perspectiva pedagògica feministes:

Figura 2. Cronograma que estableix el diàleg històric i pedagògic de les pedagogies feministes i les teories de l'educació en l'àmbit format i no formal



Font: Elaborat per Foradada-Villar, 2023. Plaça de lectora pel grau d'Educació Social en el marc de l'assignatura Teoria i Història de l'Educació.

4.1.5 Activitats

Més enllà de les sessions expositives i les lectures obligatòries que planteja el curs, l'assignatura té dues activitats d'aprenentatge centrals que segueixen un model d'avaluació democràtica i de co-construcció de coneixement amb l'alumnat. Una metodologia, doncs, que segons les guies de competències amb perspectiva de gènere (AQU i UAB) s'adequa a la perspectiva feminista de la docència, d'acord amb el corpus teòric de les pedagogies feministes.

Activitat 1: diàleg pedagògic i crítica feminista en l'anàlisi del pensament onto-epistemològic en l'educació

El diàleg entre pedagogs i pedagogues s'estableix com una estratègia metodològica per incidir en el pensament onto-epistemològic de l'alumnat. L'objectiu és aprofundir en la complexitat de les teories educatives que el currículum androcèntric ha presentat com a hegemòniques, tot integrant les contribucions de les teòriques feministes que han influït en cada període històric, tant a occident com al sud global, des de la modernitat. Aquesta aproximació permet confrontar les perspectives dominants amb una anàlisi crítica de gènere.

El primer repte educatiu que es planteja als estudiants consisteix a organitzar diàlegs entre autors i autores rellevants en el camp de l'educació, realitzant una anàlisi feminista basada en un guió temàtic que serveix de referència. Els resultats d'aquests diàlegs són exposats a l'aula a través de formats diversos, com presentacions performatives, *role playing*, tècniques grupals o l'ús d'aplicacions digitals, que permeten als grups d'estudiants dinamitzar el contingut de manera creativa i interactiva.

Aquestes activitats no només promouen la participació activa de l'alumnat, sinó que també afavoreixen l'aprenentatge col·laboratiu. Els estudiants, en presentar i explicar els continguts de les lectures, assumeixen el rol de facilitadors del procés d'aprenentatge entre iguals dins del grup classe. Tot i així, el paper de la professora es manté actiu, participant de les dinàmiques de grup com una membre més, però assegurant-se que es compleixin els objectius d'aprenentatge previstos.

Aquest model pedagògic busca fomentar una comprensió més profunda i crítica de les teories educatives, alhora que promoure l'anàlisi feminista com a eina de desmuntatge dels discursos hegemònics presents en el currículum tradicional.

Activitat 2: el relat autobiogràfic i les narratives (àudio)visuals: una eina per a una teoria de l'educació social encarnada

En el marc d'una recerca col·laborativa amb la companya Sara López, en l'assignatura d'*Educació i Gènere* del grau d'Estudis Socioculturals de Gènere de la UAB, s'ha emprat el relat autobiogràfic com a activitat d'aprenentatge i, posteriorment, com a evidència d'avaluació a l'assignatura de Teories i Història de l'Educació. Aquesta metodologia és especialment pertinent si considerem que la competència de gènere, que constitueix l'eix central de l'assignatura, s'avalua seguint les recomanacions de la *Guia per treballar i avaluar les competències de gènere* de la UAB (2018). Aquesta guia proposa com a metodologies més adequades l'anàlisi de relats audiovisuals i les narratives autobiogràfiques.

La recerca de Foradada-Villar i López Ruiz (2023) destaca que el relat autobiogràfic, aplicat a les teories de l'educació i les pedagogies feministes, facilita l'accés al coneixement des de diverses perspectives. Aquest procés inclou la resignificació col·lectiva i teòrica de l'experiència, l'exploració del jo i les seves ressonàncies, i l'ús de la indagació metodològica com a eina de politització (2023, p. 2). Aquests elements són fonamentals en les pedagogies feministes dins el camp de l'educació social, ja que permeten articular noves comprensions crítiques i interseccionals.

En aquesta línia, es demana als estudiants que elaborin un relat autobiogràfic individual com a procés continu d'escriptura i reflexió sobre ells mateixos, desenvolupant-se al llarg del curs. Aquest relat s'entén com una producció de coneixement científic que adopta una perspectiva interseccional i descolonial en el camp de l'educació social. Es posa al centre l'experiència de col·lectius socialment vulnerables, sovint invisibilitzats, i s'exploren les narratives de primera persona dins de contextos socioeducatius.

Una de les dificultats principals d'aquest exercici és que les experiències individuals han d'establir un diàleg crític amb les teories de l'educació treballades durant el curs. Aquest diàleg ha de permetre l'elaboració d'una teoria crítica, que inclogui una perspectiva de gènere en el camp socioeducatiu, oferint una visió transformadora. A més, es convida els estudiants a proposar accions socioeducatives que tinguin un impacte polític, pedagògic i transformador en els contextos contemporanis als quals es veuran enfrontats com a futurs professionals de l'educació social.

El format de presentació del relat autobiogràfic és flexible i permet l'ús de múltiples formats narratius, incloent-hi narratives (àudio)visuals, i dona als estudiants

l'oportunitat de desenvolupar i imaginar diverses metodologies d'indagació autobiogràfica. Aquesta varietat fomenta el diàleg amb les teories educatives amb perspectiva de gènere i, alhora, ofereix formes creatives i dinàmiques de presentar els resultats d'aprenentatge.

4.1.6 La coavaluació en el relat autobiogràfic: un enfocament democratitzador, feminista i formatiu

Degut a la naturalesa particular d'aquest treball, que implica una profunda indagació de l'alumnat en les seves pròpies experiències de vulnerabilitat social, i tenint en compte que el treball constitueix una part significativa de l'avaluació final de l'assignatura (no hi ha examen), s'ha considerat coherent implementar un procés de coavaluació del relat autobiogràfic. Aquest enfocament té com a objectiu democratitzar el procés d'avaluació, tot garantint que sigui formatiu per als estudiants.

En aquest marc, l'avaluació es distribueix segons diferents percentatges de la nota final assignats tant per l'alumne com per la professora. Els estudiants tenen a la seva disposició la mateixa rúbrica d'avaluació que utilitza la professora, la qual inclou criteris quantitatius i qualitatius, per tal de permetre l'autoavaluació del seu treball. Aquest procés d'autoavaluació fomenta la reflexió crítica sobre el seu propi procés d'aprenentatge i el desenvolupament de competències.

A més, se'ls proporciona un qüestionari d'avaluació anònim per valorar el curs globalment. Les respostes dels estudiants són recollides i considerades per a la millora de l'assignatura en edicions futures, afavorint així un procés continu de retroalimentació i millora pedagògica.

Aquest model de coavaluació no només democratitza el procés, sinó que també promou una avaluació més participativa i reflexiva, adaptada a les necessitats de l'alumnat i alineada amb els objectius formatius de l'assignatura.

4.2. Pràctiques externes

Les pràctiques en Educació Social és un dels temes més complexos d'abordar des del punt de vista de la docència amb perspectiva de gènere, atès que és una oportunitat perquè l'alumnat comenci a focalitzar-se en àmbits d'intervenció socioeducativa i disseny de programes que són del seu interès; això sí, en institucions que tenen les seves pròpies dinàmiques preestablertes. L'estudiantant entra de ple amb el normativisme del centre i els seus valors, així com amb l'ex-

perta i la cultura de centre d'un equip professional. Tanmateix, es posen en joc les competències adquirides durant el grau i l'ètica de l'estudiant en relació amb l'ètica professional, esdevenint imprescindible l'acompanyament que fan els i les docents de les universitats (Mateos *et al.*, 2020). Per tant, les pràctiques faciliten un espai-temps ideal per a reflexionar amb l'alumnat sobre la ètica-ontopistemologia de la seva identitat personal i la professional, en tant que elements co-constitutius de les seves intervencions i visions socioeducatives, alhora que pensen en dissenys d'intervenció feminista.

4.2.1 Context

A partir de la revisió de guies de diverses universitats com la guia docent de pràctiques externes del grau d'Educació Social de la UB, però també considerant els plans d'igualtat o plans d'acció per la igualtat de diverses universitats catalanes, les universitats, i en el seu defecte el professorat universitari que tutoritza les pràctiques, han de vetllar perquè l'alumnat en pràctiques no pateixi exclusions ni discriminacions en el centre de pràctiques per neurodiversitat, diversitat funcional, cossos no normatius, perfil *queer*, sexisme o racisme. Per tant, han de vetllar perquè l'espai de pràctiques es consideri segur també en termes d'inclusió i bones relacions laborals cap els i les treballadores.

Tanmateix, les bones pràctiques docents identificades amb perspectiva de gènere opten principalment per dos principals models d'acompanyament: la mentoria individual i els seminaris de facilitació grupal. En el model de mentoria els i les docents promouen «l'autonomia cognitiva» i l'aprenentatge significatiu de l'alumnat, buscant la necessitat de contextualitzar l'exercici de la professió educativa i social, i la capacitat per prendre decisions fonamentades i coordinades amb l'equip del centre (Nuñez López, 2024, p. 5). De forma transversal es demana a l'alumne/a una exercici conscient d'anàlisi interseccional i amb perspectiva de gènere del context de les pràctiques, les circumstàncies dels i de les usuàries així com del disseny de les accions socioeducatives.

Per altra banda, els seminaris de facilitació tendeixen a ser grupals en diferents contextos universitaris, i sembla que l'agrupació dels estudiants per àmbits d'intervenció facilita un diàleg més profitós entre l'alumnat. En aquests espais de seminaris l'alumnat té l'oportunitat de compartir l'anàlisi i reflexió sobre la funció professional de l'educador/educadora, de les dinàmiques del centre, considerant, entre d'altres, la micropolítica de gènere i d'altres interseccions que, o bé reprodueixen al centre de pràctiques, o bé consideren críticament. L'alumnat, però, ha de fer un exercici de reflexió individual previ que es comparteix amb el grup a

l'aula universitària. A més a més, hi ha d'haver temes predefinits que es proposen inicialment a la guia docent i que orienten aquestes reflexions en seminari; per tant, el/la docent universitària ha de poder suggerir els temes que pròpiament es relacionen amb les competències de gènere de les pràctiques. D'aquesta manera, l'abordatge emocional en la tasca professional dels i de les educadores socials apareix com un tema recurrent en diferents guies i docents consultats. En aquest sentit, Corbella (2022) ens dona pistes de les nocions d'ètica professional, també des de l'ètica de la cura feminista de Carol Gilligan o la vulnerabilitat de Judith Butler, que els i les docents poden abordar a través d'articles, el codi deontològic o els *Papers d'educació social* (Molina, 2022) per a reflexionar teòricament sobre la pràctica socioeducativa que es produeix en el temps de pràctiques.

4.2.2 Competències d'aprenentatge

Seguint de nou amb la referència de la Guia de Competències de la Universitat Autònoma de Barcelona, que inclou la competència de gènere a les pràctiques del grau «Actuar en el coneixement per raó de sexe/gènere», es parteix de la competència general «G03. Actuar amb responsabilitat ètica i amb respecte envers els drets i deures fonamentals, la diversitat i els valors democràtics», sobre la qual la guia reflexiona, i concreta un marc estratègic i metodològic per aconseguir també resultats d'aprenentatge vinculats a les competències de gènere. Així, a partir d'ara, s'establirà un plantejament general de les activitats formatives i l'acompanyament de l'alumnat i les estratègies avaluatives amb perspectiva de gènere.

Taula 4: relació entre competència, tipus d'activitat i la seva avaluació

7	En els seminaris de Pràcticum, debat grupal sobre les valoracions de les accions portades a terme en el centre educatiu de pràctiques, tot analitzant els dilemes ètics, actuacions controvertides, discriminacions, si és el cas, etc. Reflexionar sobre actuacions i accions responsablement ètiques.	Document de síntesi i conclusions del debat segons pauta i consignes. Avaluació del professorat. Avaluació de parells.	• Claredat d'idees. • Actualitat i rellevància d'idees. • Arguments, raons de les idees. • Interpretacions d'aquests dilemes, prejudicis, dificultats, etc. • Posicionament personal i grupal, des de raons argumentades i contrastades, tenint en compte valors referents i valors de les institucions de pràctiques.	G03.03
---	--	--	--	------------------------

Font: Guia de Competències de la UAB (2018, p. 95).

Quant als resultats d'aprenentatge associats a les pràctiques amb perspectiva de gènere, proposats per a la guia que s'elabora en aquest manual d'introducció a la perspectiva de gènere per a la docència en Educació Social, l'estudiant és capaç de:

- Reconèixer i analitzar situacions de desigualtat o vulneració de drets en contextos educatius o socials.
- Actuar de manera respectuosa amb la diversitat (sexual, de gènere, cultural, funcional, etc.) en el context de pràctiques professionals.
- Prendre decisions fonamentades des d'una ètica de la cura, la responsabilitat col·lectiva i la justícia social.
- Identificar el propi posicionament i els biaixos personals per millorar la seva pràctica educativa.
- Participar de manera crítica i col·laborativa en processos de reflexió i co-construcció de coneixement.

4.2.3 Activitat: Detecció i anàlisi d'elements d'exclusió o desigualtat en el context de pràctiques: eines per a una intervenció conscient.

Descripció de l'activitat

L'activitat es desenvolupa en tres fases: una fase individual, una fase col·lectiva en seminari i una fase de tancament reflexiu.

1. Fase individual: mapa de percepció del context i autoreflexió crítica

Durada: setmana 3 o 4 de les pràctiques.

Producte: text reflexiu individual (2 pàgines).

L'alumnat haurà d'elaborar un mapa de percepció inicial del seu centre de pràctiques. Aquest mapa ha d'identificar:

- Les característiques del centre i la seva cultura institucional.
- La composició i rols de l'equip de treball.
- Les característiques dels i de les usuàries des d'una mirada interseccional (gènere, classe, ètnia, capacitats, etc.).
- La detecció de situacions, dinàmiques o silencis que puguin ser indicadors de desigualtats, violències simbòliques o relacions de poder no qüestionades.
- L'impacte emocional o dilemes ètics percebuts en el procés d'observació o participació.

Es demana vincular aquest exercici a algun element del codi deontològic de l'educació social i/o a una lectura breu; per exemple, un fragment de Gilligan o Butler o d'altres referents feministes i de l'educació social que decideixi l'alumnat proposada per la docència.

2. Fase col·lectiva: seminari de facilitació grupal

Durada: una sessió presencial (1,5-2 hores).

Format: grup de 5–8 estudiants amb centres de pràctiques d'àmbit afí.

En el seminari, l'alumnat compartirà de forma voluntària i segura les observacions recollides en la fase individual. La persona docent facilitarà la sessió a partir d'aquests eixos:

- Quins tipus de discriminació o exclusió s'han detectat o intuït?
- Com es posiciona l'alumnat davant d'aquestes situacions?
- Com influeix la pròpia posicionalitat en la lectura d'aquestes situacions?
- Quines estratègies d'acompanyament, denúncia o transformació serien possibles?
- Quines competències professionals es posen en joc davant d'aquestes tensions?

Es recomana que la sessió incorpori una dinàmica de diàleg circular o cartografies col·lectives, per afavorir la co-creació de coneixement i l'escolta empàtica.

3. Fase de tancament: diari de cura i responsabilitat

Durada: setmanes finals del període de pràctiques.

Producte: memòria final.

L'alumnat haurà de fer un retorn, per una banda, d'una memòria per compendis de les diferents fases analítiques de pràctiques externes, i un darrer compendi escrit sobre com ha integrat o abordat els temes treballats en la seva pràctica real, i si s'han produït canvis en la seva manera d'entendre la intervenció socioeducativa des de l'ètica de la cura, la responsabilitat col·lectiva i la transformació social. Han d'incorporar referències conceptuals, situacions viscudes o dubtes no resolts.

4.2.4 L'avaluació amb perspectiva de gènere de les pràctiques de l'alumnat

Per l'avaluació de la memòria es proposa la següent guia:

Criteri	Indicadors d'assoliment	Nivells de domini	Justificació de la persona docent
1. Anàlisi crítica de desigualtats	Identifica i analitza situacions de discriminació o exclusió en el centre de pràctiques. Aplica categories com gènere, classe, racialització, diversitat funcional, etc.	- Baix: descripció superficial o acrítica. - Mitjà: identificació bàsica amb alguna connexió teòrica. - Alt: anàlisi articulada i interseccional.	
2. Responsabilitat ètica en la pràctica	Demostra una actitud respectuosa i crítica davant desigualtats observades; proposa accions concretes o estratègies de millora.	- Baix: manca de reflexió ètica o passivitat. - Mitjà: reconeixement del problema però sense estratègies clares. - Alt: propostes coherents, situades i responsables.	
3. Posicionament personal i autoreflexió	Identifica els propis biaixos o privilegis i reflexiona sobre com afecten la pràctica professional.	- Baix: manca d'auto-reflexió o externalització de responsabilitats. - Mitjà: reconeixement parcial o genèric. - Alt: reflexió profunda, situada i amb voluntat transformadora.	

4. Participació en espais de reflexió col·lectiva	Participa activament als seminaris compartint vivències, dubtes i aprenentatges; escolta i integra la diversitat de mirades.	• Baix: participació passiva o centrada en experiències personals. • Mitjà: aportacions puntuals amb certa connexió crítica. • Alt: implicació activa i col·laborativa, amb capacitat d'escolta i relectura.	
5. Connexió teòrica-pràctica	Relaciona conceptes, marcs teòrics i referents (ex. codi deontològic, Gilligan, Butler) amb l'experiència de pràctiques.	• Baix: manca de fonamentació. • Mitjà: ús parcial o dispers de la teoria. • Alt: ús rellevant, coherent i ben articulat dels referents teòrics.	

Alternativament es pot optar també per l'elaboració d'una rúbrica. Es proposa adaptar el model de rúbrica per l'avaluació de la Unitat d'Igualtat de la Universitat de Barcelona que, per una banda, pretén ser un suport per a dissenyar guies i plans d'estudi docents amb perspectiva de gènere i interseccional, però, per una altra banda, ofereix suport consistent per l'avaluació d'activitats com ara les pràctiques (vegeu Rúbriques Transversals per Introduir la perspectiva de Gènere de la UB a la secció de Recursos Docents (2025)).

4.3. Proposta per estudis de màster l'àmbit socioeducatiu

Docència de màster online: Violència institucional i epistèmica en espais socioeducatius

Aquesta activitat s'insereix dins l'assignatura *Educació i Gènere en una Societat en Canvi* del màster oficial en Estudis de les Dones, Gènere i Ciutadania de la Universitat de Barcelona, i té com a objectiu fonamental **promoure una com-**

prensió crítica, situada i transformadora de les relacions de poder que travessen els espais socioeducatius, des d'una perspectiva interseccional i descolonial.

4.3.1 Context

L'activitat convida l'alumnat a problematitzar i analitzar les formes de violència institucional que es reproduïen als serveis socials i als dispositius educatius, especialment aquelles relacionades amb la classe social, el racisme, la migració, la discapacitat i altres eixos d'opressió que incideixen en les trajectòries vitals dels col·lectius més vulnerabilitzats.

Des del punt de vista epistemològic, l'activitat posa en pràctica les teories feministes crítiques i descoloniales treballades a l'assignatura, tot explorant com aquestes poden contribuir a relectures més ètiques i compromeses de la intervenció social i educativa. Així, es busca que l'alumnat desenvolupi una mirada complexa i contextualitzada sobre les polítiques públiques, els marcs institucionals i les pràctiques professionals que, tot i tenir una funció aparentment protectora, poden esdevenir reproduïdors d'opressions.

A través de l'anàlisi de materials diversos —acadèmics, divulgatius i activistes—, i posant especial atenció en els contextos anglosaxons (Regne Unit i Estats Units), es vol que l'alumnat:

- **Identifiqui patrons de violència institucional i disciplinament** en contextos de serveis socials i socioeducatius.
- **Compari les dinàmiques internacionals amb les realitats locals**, establint connexions crítiques.
- **Revisi el paper dels dispositius educatius com a espais de resistència o de reproducció de desigualtats.**
- **Explori estratègies d'acció i denúncia sorgides des de l'activisme feminista i antiracista**, com les articulades pel moviment *Black Lives Matter* o altres col·lectius de base.

D'aquesta manera, l'activitat no només facilita l'aplicació de coneixements teòrics, sinó que activa un procés de reflexió ètica i política sobre la pràctica professional i la seva relació amb les estructures de poder, obrint la porta a imaginar formes d'intervenció social feminista i descolonial.

Tot i ser una activitat dissenyada en el marc d'un màster d'estudis feministes, es considera idònia per altres màsters de l'àmbit de l'educació i l'educació social, per la seva orientació ètica tant en la intervenció com en tècnics de programes i polítiques de l'àrea socioeducativa. En concret, es pensa que aquests continguts poden ser idonis per assignatures específiques sobre anàlisi de les institucions socio(educatives) i d'intervenció social.

4.3.2 Objectiu de l'Activitat

L'objectiu principal d'aquesta activitat és explorar i analitzar el debat actual sobre les formes de violència institucional des de la perspectiva de gènere, centrant-se en contextos socioeducatius amb nens i les seves famílies. Es busca abordar la problemàtica tant a nivell local com global, utilitzant lectures obligatòries i opcionals per donar suport i enriquir les discussions.

4.3.3 Activitat

L'activitat es durà a terme en dues fases, cadascuna centrada en la lectura d'un article específic i la presentació d'arguments crítics. La primera fase es focalitzarà en un article llegit per cada alumne, explorant la problemàtica des d'una perspectiva local i identificant elements que permetin dimensionar el problema de la violència institucional en infants en el context respectiu.

En la segona fase, l'alumnat llegirà un article sobre alternatives als dispositius socials d'intervenció socioeducativa i presentaran un posicionament argumentat sobre el tema. S'espera que participin activament al fòrum, exposant les idees principals dels textos de manera resumida i fomentant el diàleg amb els seus companys.

Procediment:

- Comunicar al fòrum els articles escollits de les lectures obligatòries, així com els addicionals per a cada un dels temes que es van a discutir, assegurant que estiguin distribuïts equitativament entre els estudiants (es demana autoorganització entre els estudiants per distribuir els articles).
- En obrir el fòrum, cada estudiant exposarà els objectius de l'article que ha llegit i les contribucions que planeja realitzar al debat. S'espera que tots els estudiants hagin indicat al fòrum els articles que llegiran en el termini d'una data indicada.

- Participar activament al fòrum, presentant resums dels textos, plantejant preguntes i reflexions, i fomentant el diàleg.
- Respondre o interpel·lar almenys dos companys en cada intervenció, proporcionant respostes reflexionades que enriqueixin la discussió.
- S'encoratja l'organització flexible del debat per part de l'estudiantat, permetent que tots els articles, *podcast* i materials seleccionats apareguin i es discuteixin.
- A més de les lectures obligatòries, es poden complementar amb materials addicionals per enriquir encara més la comprensió del tema.
- Es recomana llegir, visualitzar i escoltar «els recursos de suport a l'activitat» per poder situar millor el tema tant a nivell local com en els marcs de pensament que sustenten les posicions crítiques amb les pràctiques/discursos dels serveis socials.

Participació contínua:

S'espera que els estudiants participin diverses vegades al fòrum al llarg de les dues fases, contribuint de manera activa i constructiva al debat. L'objectiu és crear un espai de discussió enriquidor que promogui la reflexió crítica sobre la violència institucional en infants, adolescents i les seves famílies des d'una perspectiva socioeducativa i, per descomptat, feminista.

L'avaluació d'aquesta activitat prioritza la reflexió crítica, el compromís ètic, la capacitat d'escolta i la co-construcció de coneixement, en coherència amb els valors de les pedagogies feministes i interseccionals que articulen l'assignatura. L'objectiu és afavorir un entorn d'aprenentatge segur, transformador i col·lectiu.

4.3.4 Criteris d'avaluació

Es valorarà:

1. Qualitat del resum de la informació dels articles llegits

Es valora la capacitat de síntesi crítica, identificant les idees clau dels textos llegits i posant-les en relació amb els eixos d'anàlisi interseccional i descolonial. Es reconeixerà especialment l'habilitat per explicitar les implicacions de gènere, classe, raça o altres eixos d'opressió en el context analitzat.

2. Aportació al debat a través de les lectures

La participació no es valora per la seva quantitat, sinó per la seva profunditat, rellevància i capacitat d'enriquir el debat col·lectiu. Es reconeix l'ús de marcs feministes per qüestionar discursos dominants i introduir noves mirades des de la crítica social i política.

3. Respostes als i a les companyes de l'aula virtual

Aquest criteri posa en valor la capacitat d'escolta, cura i diàleg respectuós, aspectes centrals de les pedagogies feministes. Es valoraran especialment les intervencions que reconeixen i amplifiquen les aportacions de les altres persones, teixint coneixement col·lectiu i evitant posicionaments jeràrquics o expositius.

4. Qualitat de les respostes al fòrum

Es valorarà que les respostes mostrin una comprensió crítica del material i un posicionament situat, des de la pròpia experiència i context, sense caure en la generalització ni la neutralitat. Es reconeix el valor d'una veu pròpia, articulada i èticament posicionada.

5. Introducció d'altres informacions que acompanyin el debat

Es valora molt positivament la incorporació de materials alternatius, especialment aquells provinents de col·lectius activistes, produccions audiovisuals, mitjans alternatius o xarxes feministes, que diversifiquin les fonts i aportin mirades menys acadèmiques però igualment vàlides.

6. Format i ortografia

Aquest criteri es vincula a la claredat comunicativa i el respecte pel treball col·lectiu, però no serà utilitzat com a element penalitzador si no interfereix amb la comprensió del contingut. En una avaluació amb perspectiva feminista, la forma s'entén al servei del fons i no com una barrera d'exclusió.

Bibliografia obligatòria per a l'activitat (materials per escollir per part de l'estudiant)

Articles sobre violències institucionals i interseccionalitat

WEBB, Calum; BYWATERS, Paul; SCOURFIELD, Jonathan; DAVIDSON, Gavin & BUNTING, Lisa (2020). «Cuts both ways: Ethnicity, poverty, and the social gradient in child welfare interventions». *Children and Youth Services Review*, 117, 105299.

WILD, Jessica (2023). «Gendered discourses of responsibility and domestic abuse victim-blame in the English children's social care system». *Journal of family violence*, 38(7), 1391-1403.

WILLIAMS-BUTLER, Abigail; GOLDEN, Kate E.; MENDEZ, Alicia & STEVENS, Breana (2020). «Intersectionality and Child Welfare Policy». *Child Welfare*, 98(4), 75-96.

Articles sobre alternatives als dispositius de serveis socials

GARCIA, Antonio R.; BERRICK, Jill Duerr; JONSON-REID, Melissa; BARTH, John R.; GYOURKO, Patricia Kohl; GREESON, Johanna K.P. & COOK, Victoria (2024). «The stark implications of abolishing child welfare: An alternative path towards support and safety». *Child & Family Social Work*.

NOURIE, Amy E. (2022). «Child welfare abolition: critical theories, human rights, and heteronormativity». *Journal of Human Rights and Social Work*, 7(1), 3-12.

ROBERTS, Dorothy (2023). «Why abolition». *Family Court Review*, 61(2), 229-241.

Recursos de suport a l'activitat

Sobre violències institucionals a l'estat espanyol

- Retirades de custòdia: quan l'Administració violenta en lloc de protegir <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/57337/quitas-de-custodia-cuando-la-administracion-violenta-en-lugar-de-proteger/>
- Racisme i classisme: un problema de custòdia <https://www.youtube.com/watch?v=wEo6jtPjLlg>
- Debat internacional sobre l'abolició dels serveis socials: 'In this episode, we'll discuss reforms in the family policing system and how these reforms don't stop the harms perpetuated against Black children, families, and communities. We'll also be discussing the differences between reformist reforms and abolitionist steps' <https://upendmovement.org/episode1-6/>

05. ENSENYAR A FER RECERCA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE INTERSECCIONAL I DESCOLONIAL

Atès que no existeixen guies docents ni experiències sistematitzades d'introducció de la perspectiva de gènere en els graus d'Educació Social consultats dels territoris de la Xarxa Vives ni del conjunt d'universitats del sistema universitari espanyol, com tampoc guies específiques sobre metodologies de recerca en grau, màster o cursos de doctorat en educació social o intervenció socioeducativa, aquesta secció presenta els objectius i continguts d'un curs que s'ofereix a l'estudiantat del programa de doctorat en Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En aquest curs participen alumnes catalans, espanyols i internacionals que estan portant a terme la tesi doctoral en àmbits socioeducatius diversos, i pretén oferir una aprofundiment en la recerca feminista en educació i educació social. El curs «Investigació feminista en Educació» té una durada de cinc hores i segueix una estructura teòric-pràctica. L'imparteixen Ingrid Agud Morell i Mireia Foradada Villar, i és una alternativa formativa per als estudiants i per a les estudiants de doctorat que desitgen portar a terme investigacions socioeducatives des de la perspectiva de gènere, la interseccionalitat i la descolonialitat. Tanmateix, són continguts traslladables per assignatures de recerca a nivell de màster o grau, que requereixen una adaptació dels continguts esperats a cada nivell de competències en recerca.

5.1 Objectius

El curs té per objectiu presentar les principals epistemologies i metodologies feministes en l'àmbit de la recerca en educació. També s'ofereixen les nocions dels principis ètics feministes i de justícia social com elements intrínsecs en la producció de coneixement.

5.2 Continguts del curs i activitats

L'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat que ha de realitzar treballs d'investigació de l'àmbit socioeducatiu amb perspectiva de gènere ja assumeix una visió vers la pròpia recerca, en què aquesta anhela una mirada crítica amb la disciplina o camp socioeducatiu, per tant es fa evident la problematització de la recerca en termes onto-epistemològics, metodològics i de relació amb tots els elements constituents de la investigació. Com bé sabem, els feminismes incorporen una

nova forma de veure la realitat social, científica i educativa que inclou com a element indispensable les relacions de gènere i poder, el que propicia una eclosió heterogènia d'idees, debats i propostes. Per aquest motiu, el curs assumeix una perspectiva de gènere interseccional i descolonial per difraccionar la realitat socioeducativa perquè, segons Haraway, difraccionar és una invitació a reconsiderar com produïm i entenem el coneixement, tot posant èmfasi en la diversitat, la interacció i la responsabilitat en el procés d'investigació.

Per veure com es materialitzen, doncs, aquests elements de la recerca feminista en el camp socioeducatiu, es presenten a continuació els continguts del curs juntament amb una breu descripció i la bibliografia de suport, perquè puguin ser d'ajut pel personal docent universitari que ha d'acompanyar treballs de recerca o impartir formacions amb perspectiva de gènere interseccional i descolonial.

Bloc 1: conceptes introductoris de la investigació feminista en educació

- **OBJECTIVISME I UNIVERSALISME:** reptar l'ideal de positivisme de la ciència així com el principi de neutralitat i universalitat.
- **EXPERIÈNCIA DE GRUPS MAGINALITZATS:** vers l'androcentrisme científic, es revisa les implicacions de la incorporació de les dones i persones subalternitzades per altres interseccions en la recerca socioeducativa, i es reflexiona sobre els reptes, dilemes ètics i les limitacions actuals.
- **METODOLOGIES LIMITADES:** consideració vers les metodologies de recerca que privilegien uns mètodes de recerca considerats «més rigorosos», respecte aquells que donen veu directa i marge d'acció per a les formes de co-producció de coneixement científic; mostrar veus subalternitzades d'espais i grups d'interès per la recerca socioeducativa com a part del coneixement científic.
- **DINÀMICA ALUMNES:** implicacions per la tesi de la recerca feminista en educació i socioeducativa. En aquest punt es demana una primera part de reflexions individuals mitjançant un mur digital i després es col·lectivitzen les idees, per identificar-ne l'aplicació a les seves tesis doctorals.

Figura 3. Exemple de mur digital amb les reflexions individuals de l'alumna



Bibliografia associada al bloc 1

- ARAIZA DÍAZ, Verónica (2020). «El pensamiento crítico de Donna Haraway: complejidad, ecofeminismo y cosmopolítica». *Península*, 15(2), 147-164.
- HARAWAY, Donna (2013). «A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century». In *The transgender studies reader* (pp. 103-118). Routledge.
- HARAWAY, Donna (2013). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.

- HARDING, Sandra G. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- HARDING, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge?: Thinking from women's lives*. Cornell University Press.
- HARDING, Sandra (1998). *Is science multicultural?: Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Indiana University Press.
- HARDING, Sandra (2023). *Science and social inequality: Feminist and postcolonial issues*. University of Illinois Press.
- MCCALL, Leslie (2005). «The complexity of intersectionality». *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(3), 1771-1800.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2023). «Can the subaltern speak?». In *Imperialism* (pp. 171-219). Routledge.

Bloc 2: (des-)bordant la investigació en educació: paradigmes, metodologies i mètodes

En aquest segon bloc, ens centrarem en el disseny metodològic, després de revisar críticament els paradigmes clàssics de la recerca educativa des d'una perspectiva de gènere interseccional. El debat se situa en com la recerca pot contribuir al canvi social i a la justícia de gènere en els contextos socioeducatius estudiats, en què persisteixen desigualtats sistèmiques generades per l'estructura econòmica capitalista, cisheteropatriarcal, colonial, racista i capacitista. En aquest sentit, seguint Biglia et al. (2022), es subratlla que la recerca feminista, ja sigui quantitativa o qualitativa, és feminista per les seves finalitats de canvi social, sempre que el mètode serveixi per aconseguir aquest objectiu. Aquest procés, que aquestes autores anomenen “cuinar les dades” de manera científica, permet revelar la realitat i els biaixos històrics que la ciència androcèntrica, racista i classista ha mantingut invisibilitzats. Així, la recerca feminista interseccional i descolonial en educació busca descobrir la complexitat d'aquestes interseccions, resultat de les discriminacions i exclusions socials. Des d'aquesta perspectiva, es considera que la recerca pot oferir respostes multifactorials o polièdriques (Rodó de Zárate, 2021) als reptes actuals que afronta la mirada i l'experiència socioeducativa.

Així, se suggereix a l'alumnat que de forma creativa i crítica pensi sobre els mètodes disponibles en funció dels objectius de recerca i d'una ètica i reflexivitat sobre els dissenys de recerca, amb l'objectiu que puguin mostrar en quina mesura la

interseccionalitat i la descolonialitat s'han plasmat en tot el disseny i el conjunt de la recerca. Per tant, se'ls demana un exercici de reflexivitat. Per últim i quan s'introdueix la noció d'interseccionalitat i descolonialitat, emfatitza la importància ètica de no blanquejar i despolititzar aquestes aproximacions feministes quan es fa recerca en el marc d'institucions acadèmiques, per tal de ser fidels a la seva voluntat activista i política (Rodó de Zárate, 2021). A fi d'explorar els mètodes de recerca i diferents recerques amb aquestes aproximacions, se'ls presenta el quadre de síntesi, elaborat *ad hoc* per aquestes sessions, que recull un seguit de mètodes de recerca segons l'orientació metodològica interseccional quantitativa, qualitativa i mixt (taula 5).

Taula 5. Proposta per l'aula de doctorat en educació d'aproximació als mètodes des de la interseccionalitat i la descolonialitat

Investigació quantitativa interseccional (Eise-Quest & Hyde, 2016a; 2026b)	Investigació qualitativa interseccional	Mètodes mixtes interseccionals
Els mètodes quantitativs tradicionals poden adaptar-se per incorporar un enfocament interseccional. Es destaquen diverses tècniques que ja s'utilitzen en la investigació quantitativa, però que rarament s'apliquen des d'una perspectiva interseccional. Aquests mètodes inclouen el disseny d'estudis, tècniques de mostreig, estratègies d'anàlisi de dades i la interpretació dels resultats amb una atenció particular a les relacions de poder i desigualtat.	El procés d'investigació qualitativa feminista es distingeix per diverses característiques clau que reflecteixen el seu enfocament crític, agèntic i emancipador. Els mètodes per a aquesta acció política en investigació poden ser diversos, múltiples i complementaris: història de vida/biogràfica, narració d'històries, relats autobiogràfics, entrevistes generals semiestructurades, <i>photovoice/photo elicitation</i>, recerca basada en les arts, dissenys seqüencials (entrevistes i grups focals), entre d'altres possibles mètodes.	Els mètodes mixtos interseccionals són una oportunitat estratègica en termes de sensibilitat i reflexivitat respecte a les experiències de poder/discriminació, per retornar el poder de la co-producció del coneixement des d'un coneixement situat, quan la investigació exigeix treballar amb mètodes quantitatius i qualitatius en diàleg (Forada-Villar, López-López & Martínez Jothar, 2023).

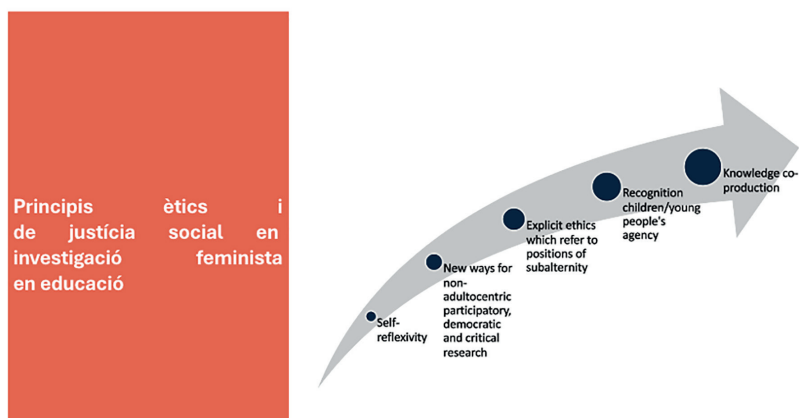
Procés d'investigació i les seves característiques Teoria: emmarcant les categories socials com a variables de persona o com a variables d'estímul. Disseny: comparacions dins de grups i entre grups. Tècniques de mostreig: mostreig aleatori estratificat i mostreig intencional. Mesurament: equivalència conceptual, invariància de mesurament i mesurament interseccional. Estratègies d'anàlisi de dades: efectes principals múltiples, interaccions estadístiques, moderators en metaanàlisi, modelatge multinivell, mediació moderada i mètodes centrats en la persona. Interpretació i enfocament: atenció a les relacions de poder i desigualtat en la interpretació de les dades.	Principals característiques per al procés d'investigació • Enfocament en l'experiència viscuda. • Relacions de poder. • Reflexivitat. • Participació i col·laboració. • Ètica de la cura. • Descolonialitat: «L'interseccional no et treu el racisme!». • Desafiaments de les narratives dominants. • Compromís amb el canvi social.	Principals característiques per al procés d'investigació Integració de mètodes: • Qualitatius i quantitatius, anàlisi multinivell Perspectiva interseccional: • Múltiples categories • Experiències individualitzades 1. Enfocament crític i reflexiu: • Desigualtats i poder. • Reflexivitat. 2. Flexibilitat metodològica: • Disseny adaptatiu. • Diversitat de fonts de dades. 3. Ètica i participació: • Participació comunitària. • Ètica en la investigació. 4. Anàlisi complex i matricial: • Matrius d'interseccionalitat. • Models estadístics avançats. 5. Resultats i aplicabilitat: • Implicacions polítiques i socials • Recomanacions pràctiques.
---	---	---

(Font: elaboració pròpia per al curs «Investigació feminista en Educació»)

Bloc 3: principis de la investigació ètica feminista en el context socioeducatiu

A més a més, també es presenten els principis ètics i de justícia social del procés de recerca que l'alumnat haurà de fer explícit en les seves tesis doctorals, com a part imprescindible d'un disseny de recerca feminista interseccional i descolonial.

Figura 4. Evolució de la producció de coneixement d'una recerca recerca feminista interseccional en l'àmbit de la població tutelada i extutelada



Font: Foradada-Villar *et al.*, 2024, p. 7

Bibliografia del bloc:

- BIGLIA, Barbara; BONET, Jordi; LUXÁN, Marta i DE LA FUENTE, Maria (2022). *Introduint la perspectiva de gènere i interseccional a les estadístiques*. Institut Català de les Dones.
- ELSE-QUEST, Nicole M. & HYDE, Janet Shibley (2016). «Intersectionality in quantitative psychological research: I. Theoretical and epistemological issues». *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 155-170.
- ELSE-QUEST, Nicole M. & HYDE, Janet Shibley (2016). «Intersectionality in quantitative psychological research: II. Methods and techniques». *Psychology of Women Quarterly*, 40(3), 319-336.

- HARAWAY, Donna (2013). «A cyborg manifesto: Science, technology, and socialist-feminism in the late twentieth century». In *The transgender studies reader* (pp. 103-118). Routledge.
- HARAWAY, Donna (2013). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- MCCALL, Leslie (2005). «The complexity of intersectionality». *Signs: Journal of women in culture and society*, 30(3), 1771-1800.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2023). «Can the subaltern speak?». In *Imperialism* (pp. 171-219). Routledge.
- VERGÉS BOSCH, Núria; ALMEDA, Elisabet; CAMPS CALVET, Clara; BIGLIA, Barbara; LUXAN, Marta; BONET, Jordi; DI NELLA, Dino; MORERO BELTRAN, Anna; ORTIZ MORENO, Rosa; AZPIAZU, Jokín; BARBA, Marta; MARTÍNEZ, Luzma; GARCIA-SAN-TESMASES, Andrea i ALFAMA, Eva (2018). Informe final. FAAMEF: Facilitant l'aprenentatge autònom sobre metodologies de recerca feminista (2014PID-UB/059). Per aprofundir en els blocs 2 i 3 teniu aquest projecte disposa d'un extens repositori en obert al gestor de recerca i dades Zotero sobre «metodologies feministes en Ciències Socials». <https://www.zotero.org/groups/414156/metodologiesfeministas/items/UKXF22AX/library>

Bloc 4: difraccionar la recerca: dinàmica col·lectiva

Amb l'objectiu de trobar exemples i reptes a partir de les produccions de l'estudiantat, es busca experimentar diverses perspectives i noves interpretacions de les recerques socioeducatives quantitatives, qualitatives o mixtes que estan portant a terme a partir dels marcs de la recerca feminista en educació. Aquest bloc preveu, com a part del treball autònom del curs, l'autoreflexió de l'alumnat com a tasca prèvia a la sessió, a partir del guió de suport que proveïm com a punt de partida per aquest exercici de difracció. Val a dir que és un punt de partida i per tant cada alumne/a se centra en aquelles preguntes que són de més interès per la seva tesi doctoral, d'acord amb el disseny metodològic que segueixin.

Taula 6. Preguntes per guiar la introducció de la perspectiva de gènere en les diferents parts del procés de recerca

- Quins són els motius que m'impulsen a dissenyar una recollida de dades (o, alternativament, a llegir dades ja produïdes) amb perspectiva PGI?
- Com entenc la perspectiva PGI?
- Quin sentit assumeixen i com operen les relacions de poder generitzades (associades a les dinàmiques de gènere)?
- Conec les indicacions legals més recents d'àmbit autonòmic, estatal i europeu en relació amb la introducció de la PGI en les estadístiques?
- En el meu entorn, tinc persones més expertes que jo en PGI amb les quals puc consultar dubtes o discutir propostes?
- Tinc l'opció de contactar amb col·lectius subalternitzats (o de llegir recomanacions dissenyades per aquests col·lectius) perquè em donin la seva opinió respecte a les decisions que prenc?
- Quins són els privilegis que tinc i com poden influir en la meua mirada de la realitat?
- De quina manera la meua forma d'entendre la realitat pot haver produït biaixos en algunes fases del procés d'elaboració estadística?
- A qui serà útil aquesta enquesta i com poden afectar els resultats a grups socials ja vulnerabilitzats?
- A l'hora de definir els objectius, he tingut en compte les necessitats i els desitjos de les poblacions implicades?; quines relacions causa-efecte assumim i reforcem en focalitzar-los d'aquesta manera?; a qui (re)coneixem o traiem agència amb la seva formulació?; busquem esbrinar possibles diferències interseccionals?; som sensibles a detectar relacions de poder?; s'inclouen les anàlisis dels processos, o només les dels resultats?
- De quina manera he considerat el context de coproducció de les dades per definir les preguntes i les possibles respostes?

Font: extret de Biglia *et al.*, 2022

Un cop a l'aula, es facilita un espai de co-revisió entre iguals i acompanyament de les docents del curs, per tal de reflexionar de forma difractiva (Haraway, 2010) sobre les formes de producció de coneixement que promouen les recerques, com s'entén i es tracta la «diversitat», les relacions – interaccions socioeducatives fruit del treball de camp i la responsabilitat en el procés d'investigació.

Bibliografia del bloc

BIGLIA, Barbara.; BONET, Jordi, LUXÁN, Marta; DE LA FUENTE, Maria. (2022) «Introduint la perspectiva de gènere i interseccional a les estadístiques». Universitat Rovira i Virgili. Institut Català de les Dones.

06. RECURSOS DOCENTS

Projectes d'innovació docent

- AGUD MORELL, Ingrid; AMAT, Meritxell; BERTRAN, Marta; CARAVACA, Alejandro; CHAMORRO MARABOLI, Constanza Javiera; CORBELLÀ MOLINA, Laura; EMPAIN, Joanna; FLORES, Clara; FORADADA-VILLAR, Mireia; GAVALDÀ ELIAS, Xènia; LLOS CASADELLÀ, Berta; LÓPEZ, Sara; MACIÀ, Spei; MARBÀ TALLADA, Anna; PRAT GRAU, Maria; PUENTE, Sílvia; RIFÀ VALLS, Montserrat i SÀNCHEZ MARTÍ, Angelina. *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Barcelona: 2020. <https://ddd.uab.cat/record/226865> [Consulta: 15 setembre 2024].
- MATEOS INCHAURRONGO, Ainoa; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Julio; FUENTES-PELÁEZ, Núria; CROUS PARCERISAS, Gemma; PANCHÓN I INGLESÍAS, Carme; LAPADULA, CARMELITA I URREA-MONCLÚS, Aida (2023). *Prevenció de la ceguesa de gènere en els futurs i les futures professionals de l'acció socio-educativa*. 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>]
- VERGÉS BOSCH, Núria; ALMEDA, Elisabet; CAMPS CALVET, Clara; BIGLIA, Barbara; Luxan, Marta; BONET, Jordi; DI NELLA, Dino; MORERO BELTRAN, Anna; ORTIZ MORENO, Rosa; AZPIAZU, Jokin; BARBA, Marta; MARTINEZ, Luzma; GARCIA-SANTESMASES, Andrea i ALFAMA, Eva (2018). Informe final. FAAMEF: Facilitant l'aprenentatge autònom sobre metodologies de recerca feminista (2014PID-UB/059). Per aprofundir en els blocs 2 i 3 teniu aquest projecte disposa d'un extens repositori en obert al gestor de recerca i dades Zotero sobre «metodologies feministes en Ciències Socials». <https://www.zotero.org/groups/414156/metodologiasfeministas/items/UKXF22AX/library>

Guies docents: assignatures específiques i transversals sobre gènere a l'educació social

- Guia docent «Gènere i Societat» del grau d'Educació Social de la Universitat de Lleida https://guiadocent.udl.cat/ca/html/2024-25_100928
- Guia docent «Educació per la Igualtat de Gènere» del grau d'Educació Social de la Universitat de les Illes Balears <https://academic.uib.es/doi/consul->

taPublica/look%5bconpub%5dMostrarPubGuiaDocAs?entradaPublica=true&idiomaPais=ca.ES&_anoAcademico=2024&_codAsignatura=22322

- Guia docent «Antropologia i Filosofia de l'Educació» del grau d'Educació Social de la Universitat Autònoma de Barcelona https://guies.uab.cat/guies_docents/public/portal/html/2024/assignatura/103520/ca
- Pla docent de l'assignatura de «Pràctiques Externes» del grau d'Educació Social de la Universitat de Barcelona https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=365906&curs=2024&idioma=CAT
- Orientacions universitàries per la introducció de la perspectiva de gènere. Orientacions per introduir la perspectiva de gènere als plans docents de la Facultat d'Educació https://www.ub.edu/portal/documents/1003888/20241170/Guia+Orientacions+CI+Educacio_.pdf/ad-d7f853-1871-095e-331f-88b27148eba3
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2018). Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària. Disponible a: https://www.aqu.cat/doc/doc_19381922_1.pdf
- Universitat de Barcelona. Guia ràpida d'ús no sexista de la llengua. Disponible a: <https://www.ub.edu/cub/guiarapida.php?id=2510>
- Universitat Politècnica de Catalunya (2019). Guia UPC per la introducció de la perspectiva de gènere a la docència. Disponible a: https://drive.google.com/file/d/1pq8hxoNuEWeq10VAwJs0wQgb_piDpp9X/view
- Xarxa Vives d'Universitats. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Disponible a: <https://www.vives.org/programes/igualtat-genero/guiesdocencia-universitaria-perspectiva-genero/>
- Rúbriques per la introducció de la perspectiva de gènere en els plans docents dels graus i màsters de la Universitat de Barcelona <https://www.ub.edu/portal/documents/9128180/0/RUBRICA+-+TRANSVERSAL+PER+LES+ASIGNATURES+DE+LA+UB.pdf/f5a0b-4cb-7c67-f58d-6925-5cf0aff1b777>

07. BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro blanco: Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro blanco: Título de grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen II. Competencias profesionales en Educación Social*. ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_pedagogia2_0305.pdf
- AGUD MORELL, Ingrid; AMAT, Meritxell; BERTRAN, Marta; [et al.]. *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Barcelona: 2020. <https://ddd.uab.cat/re-cord/226865> [Consulta: 15 setembre 2024].
- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU Catalunya) (2018). *Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària* [Informe]. AQU Catalunya. <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genere-en-la-docencia-universitaria>
- ANZALDÚA, Gloria (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza = La nueva mestiza*. Aunt Lute Books.
- BARAD, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822388128>
- BARNARD COLLEGE CENTER FOR ENGAGED PEDAGOGY (s.d.). *Gender inclusivity in the classroom*. Barnard College. Recuperat el 22 de juliol de 2025, de <https://cep.barnard.edu/gender-inclusivity-classroom>
- BIGLIA, Barbara; BONET MARTÍ, Jordi; LUXÁN Serrano, Marta, i DE LA FUENTE, María (2022). Introduint la perspectiva de gènere interseccional a les estadístiques: guia teòric-pràctica. Rovira i Virgília; Institut Català de les Dones. <https://research.science.eus/documentos/64a45b171171d6123a1dc67b?lang=gl>
- BUTLER, Judith (2019). *Resistencias*. Paradiso Ediciones.
- BUTLER, Judith i ATHANASIOU, Athena (2013). *Dispossession: The performative in the political*. Polity Press.
- CARRERA-FERNÁNDEZ, María Victoria; LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, María; CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel i RODRÍGUEZ CASTRO, Yolanda (2015). «De las tecnologías del gé-

nero a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social». *Revista de Educación Social (RES)*, 21.

CEESC (2023). *Informe sobre l'estat de l'educació social a Catalunya 2023*. Col·legi d'Educadores i Educadors Socials de Catalunya. https://www.ceesc.cat/documents/Informes/InformeES_2023.pdf

CHAPIN, Jennifer & WARNE, Verity (2020). *Gender responsive pedagogy in higher education: A framework*. INASP. <https://www.inasp.info/sites/default/files/2021-01/Gender%20responsive%20pedagogy%20Framework%20paper.pdf>

CROMBIE, Gail; PYKE, Sandra W.; SILVERTHORN, Nadia; JONES, Alison & PICCININ, Sergio (2003). «Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context». *The Journal of Higher Education*, 74(1), 51–76. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11777189>

CORBELLA MOLINA, Laura (2023). *La dimensión ética en la relación socioeducativa: una teoría fundamentada* [Universitat Autònoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2023/hdl_10803_688698/lcm1de1.pdf

EL JEBARY AMISNAOU, Cheima; SÁNCHEZ-MARTÍ, Angelina & BERTRAN TARRÉS, Marta (2025). «Do I not belong here? Navigating social work as a racialized professional within the Moroccan diaspora in Catalonia». *Social Work Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02615479.2025.2531857>

ELSWORTH, Elisabeth (1989). «Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy». *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–325. <https://doi.org/10.17763/HAER.59.3.058342114K266250>

ESTEBAN, José Ortega; ÚCAR, Xavier i DE GUZMÁN, Victoria (2023). «Materiales para una historia de la Pedagogía Social y la Educación Social en España». *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia Da Educación*, 27, 27–49. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2023.27.0.10106>

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*, 1–12.

FORADADA VILLAR, Mireia (2021). «Jóvenes tuteladas: El capital social un recurso empoderante frente a las violencias machistas y otras formas de vulnerabilidad». *TDX (Tesis Doctorals En Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673436>

- FORADADA-VILLAR, Mireia i LÓPEZ RUIZ, Sara (2023). «El relato autobiográfico como método docente feminista». *EDUCAR*, 59(1), 83–97. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1581>
- FORADADA-VILLAR, Mireia (2024). *Children's gender capital for the eradication of gender-based violence at community level*. INFORME DE SEGUIMIENTO CIENTÍFICO-TÉCNICO FINAL.
- FORADADA VILLAR, Mireia. (2023). «Femtoring frente a mentorías para mujeres jóvenes en el sistema de género (neo)colonial de Cataluña». A M. Pujal Albertín-Carbó & L. Vargas-Monroy (Eds.), *Género y poder: exploraciones situadas en el sistema colonial-moderno* (pp:295-326). Editorial Javeriana.
- FROMANN NIELSEN, Morten i GRY TYBJERG, Marie (2024). «“Dancing the fine line”: developing critical agency with transgressive social pedagogy?». *Journal of Social Pedagogy*, 13(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2024.v13.x.002>
- FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar i castigar: Naixement de la presó* (J. M. Llorente, Trans.). Siglo XXI.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2020, 22 de desembre). *Llei 17/2020, de modificació de la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista* [Llei autonòmica]. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Versió consolidada disponible al Portal Jurídic de Catalunya.
- HARAWAY, Donna (2010). «When Species Meet: Staying with the Trouble». *Environment and Planning D: Society and Space*, 28(1)(1), 53–55. <https://doi.org/10.1068/d2706wsh>
- HARAWAY, Donna (2022). «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective (1988)». In *Anthropological Theory: For the Twenty-First Century a Critical Approach* (p. 236–240). <https://doi.org/10.2307/3178066>
- 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)(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2020.v9.x.012>
- HOOKS, bell (2000). *All about love: New visions*. HarperCollins.

- HOOKS, bell (2014). «Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom». In *Routledge*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203700280/TE-ACHING-TRANSGRESS-BELL-HOOKS>
- HOOKS, bell (2004). *The will to change: Men, masculinity, and Love*. Washington Square Press.
- KEMP, Robyn (2015). «Treasuring the Social in Social Pedagogy». *Children Australia*, 40(4), 348–350. <https://doi.org/10.1017/CHA.2015.49>
- PIÉ BALAGUER, Asun (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>
- LUGONES, María (2007). *La colonialidad del género*. A *Feminismos y movimientos sociales en América Latina: Una mirada crítica* (p. 29–42). Editorial Mujer.
- LÓPEZ, Mónica L.; PARRA, Luís Armando; O'BRIEN, Rory Patrick; TEN BRUMMELAAR, Mijntje; FORADADA-VILLAR, Mireia & MARTÍNEZ-JOTHAR, Gabriela (2025). «Exploring microaggressions among LGBTQIA+ youth in the child welfare system». *Children and Youth Services Review*, 108459. [10.1016/j.childyouth.2025.108459](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108459)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2024). *Matriculats per tipus i modalitat universitària, sexe, nacionalitat i camp d'estudi amb les últimes dades recollides (curs 2023-2024)* [SSIU]. <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas.html>
- MARTÍNEZ MARTÍN, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14(20). <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- MARTÍNEZ MARTÍN, Irene; GARCÍA MEDIA, Raúl i RESA OCIO, Ainhoa (2023). «Una experiencia de docencia compartida en el grado en educación social: reflexiones sobre la participación del estudiantado desde la perspectiva de las pedagogías feministas». A Irene MARTÍNEZ MARTÍN i Jon SANZ LANDALUZE (eds.), *Miradas a la participación y el género en las aulas universitarias: una guía para docentes*. Los Libros de Catarata. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/63e-ed8cd0094040479fbf6be>
- MATEOS INCHAURRONDO, Ainoa; GIJÓN CASARES, Mónica; HERNÁNDEZ ROCAMORA, Héctor; MONTERO DE GEA, Carlos; GIRBÉS PECO, Sandra i DÍAZ FERNÁNDEZ, Gloria (2020). *Guia del Pràcticum d'Educació Social (PRACSOC)*.

- MATTSSON, Tina (2013). «Intersectionality as a Useful Tool». *Affilia*, 29(1), 8–17. <https://doi.org/10.1177/0886109913510659>
- MOLINA, José García (2022). «Genealogia i vigència dels Documents professionalitzadors de l'educació social». *Quaderns d'Educació Social*, 24, 6–15. <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/download/423282/517733>
- MONTERRAT FERRER, Inés; GARAY FLORES, María Paula i MACHIAVELLI, Catalina (2020). «Pedagogía Social y Género: en clave de una educación feminista». A Javier FRONTERA, Milena BERBEITO i Nicolás PONSONE (Eds.), *6 Jornadas de Intercambios de Prácticas. Recrear las prácticas y profesiones en la encrucijada del escenario actual* (pp. 38–44). Editorial Universitaria.
- NEW YORK UNIVERSITY (NYU) (2025). *Trans inclusive practices in the classroom*. NYU Center for Global Inclusion and Diversity. Recuperat el 22 de juliol de 2025, de <https://www.nyu.edu/life/global-inclusion-and-diversity/learning-and-development/toolkits/trans-inclusive-classrooms.html>
- OBSERVATORI PER LA IGUALTAT DE LA UAB (2018). *Guia per treballar i avaluar les competències generals de la UAB*.
- ORNER, Mimi (1993). «Interrupting the Calls for Student Voice in “Liberatory” Education: A Feminist Poststructuralist Perspective». A Carmen LUKE i Jennifer GORE (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp. 74–89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315021287-5>
- ÚCAR, Xavier (2021). «Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths». *Journal of Social Pedagogy*, 10(1), 1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- GILLIGAN, Carol (2014). «Moral injury and the ethic of care: Reframing the conversation about differences». *Journal of social philosophy*, 45(1).
- PIÉ BALAGUER, Asun (2019). «La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia». *Pedagogies UB*.
- PIÉ BALAGUER, Asun (2012). *Educació social i teoria queer: de l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=2517450&publisher=FZW977>
- POZO, Rosario; QUESADA, Victoria; PASCUAL, Belén & GOMILA, María Antonia (2022). «¿Ginopia en los estudios universitarios de Educación? Un análisis de caso

- y propuesta para la inclusión de la perspectiva de género en los grados de Educación». *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1)(1), 111–128. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15930>
- RODÓ DE ZÁRATE, María. (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. TigredePaper.
- TILDESLEY, Rebecca. (2023). *Transforming academic research? Resistances to gender mainstreaming implementation in universities*. *European Journal of Women's Studies*, 30(4), 486–501. <https://doi.org/10.1177/13505068231207034>
- TILDESLEY, Rebeca; LOMBARDO, Emanuela i VERGE, Tània (2022). «Power struggles in the implementation of gender equality policies: the politics of resistance and counter-resistance in universities». *Politics & Gender*, 18(4). <https://doi.org/10.13039/5011000110033>
- UNGAR, Michael (2013). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. Springer.
- UNIVERSITY OF MINNESOTA (UMN) (2020). *The power of language in shaping an inclusive classroom*. UMN College of Liberal Arts. Recuperat el 22 de juliol de 2025, de <https://cla.umn.edu/spanish-portuguese/news-events/story/power-language-shaping-inclusive-classroom>
- VERGE, Tània (2021). «Gender equality policy and universities: feminist strategic alliances to re-gender the curriculum». *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3)(3), 191–206. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>
- VERGE, Tània; FERRER-FONS, Mariona i GONZÁLEZ, Maria José (2018). «Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum». *European Journal of Women's Studies*, 25(1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

L'Educació Social és una disciplina fonamentada en el compromís amb la justícia social, la inclusió i la igualtat. No obstant això, també és un camp travessat per biaixos androcèntrics, epistemologies dominants i pràctiques que poden reproduir desigualtats de gènere i altres formes d'opressió.

Aquesta guia ofereix al professorat universitari una proposta rigorosa per incorporar la perspectiva de gènere de manera interseccional i decolonial en la docència. A través de fonaments teòrics, exemples pràctics i recursos aplicats, s'hi presenten eines per revisar críticament els currículums, la relació pedagògica, les pràctiques docents i els continguts formatius.



**Consulta les guies d'altres
disciplines a vives.org**



Universitat Abat Oliba CEU, Universitat d'Alacant, Universitat d'Andorra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat CEU Cardenal Herrera, Universitat de Girona, Universitat de les Illes Balears, Universitat Internacional de Catalunya, Universitat Jaume I, Universitat de Lleida, Universitat Miguel Hernández d'Elx, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat de Perpinyà Via Domitia, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Politècnica de València, Universitat Pompeu Fabra, Universitat Ramon Llull, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Sàsser, Universitat de València, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.