

Ciències Socials i Jurídiques

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

Treball Social

**Ozgür Gunes Oztürk Okumus
Mariona Lladonosa Latorre**

Xarxa Vives
d'universitats



TREBALL SOCIAL

GUIES PER A UNA DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE

Özgür Günes Öztürk Okumus
i Mariona Lladonosa Latorre

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, directora del secretariat d'Igualtat, Universitat d'Alacant
Marta TORT COLET, comissària d'Educació, Cultura, Joventut i Esport, Universitat d'Andorra
Maria PRATS FERRET, directora de l'Observatori per a la Igualtat, Universitat Autònoma de Barcelona
Núria FERRAN FERRER, Delegada del rector per a la direcció de la Unitat d'Igualtat, Universitat de Barcelona
Elisa MARCO CRESPO, directora de la Unitat d'Igualtat, Universitat CEU Cardenal Herrera
Ana M. PLA BOIX, delegada del rector per la Igualtat de Gènere, Universitat de Girona
Capilla NAVARRO GUZMÁN, directora de l'Oficina per a la Igualtat d'Oportunitats entre Dones i Homes, Universitat de les Illes Balears
Consuelo LEÓN LLORENTE, responsable de la Unitat d'Igualtat, Universitat Internacional de Catalunya
Fernando VICENTE PACHÉS, director de la Unitat d'Igualtat, Universitat Jaume I
Anna ROMERO BURILLO, directora del Centre Dolors Piera d'Igualtat d'Oportunitats i Promoció de les Dones, Universitat de Lleida
María José ALARCÓN GARCÍA, 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
Maria 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
Víctor MERINO SANCHO, directora de l'Observatori de la 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 Àgora Universitat Jaume I · 12006 Castelló de la Plana

<http://www.vives.org>

ISBN: 978-84-09-57122-2

LLIBRE SOTA UNA L·LICÈNCIA CREATIVE COMMONS BY-NC-SA.

@XARXA VIVES D'UNIVERSITATS, 2023

Xarxa Vives
d'universitats 

Autora: Özgür Günes Öztürk Okumus i
Mariona Lladonosa Latorre
Coordinadores: M. José Rodríguez
Jaume i Maria Olivella Quintana

 Generalitat de Catalunya
Institut Català de les Dones

Aquesta obra ha estat editada amb el suport de l'Institut Català de les Dones de la Generalitat de Catalunya.

SUMARI

PRESENTACIÓ	5
01. INTRODUCCIÓ	9
2. LA CEGUESA AL GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS	10
3.1 El gènere i la comprensió de les desigualtats socials	14
3.2 La mirada interseccional aplicada al treball social	16
3.3 Formació per a la intervenció social amb perspectiva de gènere	17
3.4 Pedagogia feminista crítica per a la docència en TS	18
4. PROPOSTES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN TREBALL SOCIAL	20
4.1 Sociologia	21
4.1.1 Objectius i competències	21
4.1.2 Continguts	21
4.1.3 Dues temàtiques que poden treballar-se amb perspectiva de gènere	22
4.2 Desigualtat, pobresa i exclusió social	32
4.2.1 Objectius i competències	32
4.2.2 Continguts	32
4.2.3. Dues temàtiques que poden treballar-se amb perspectiva de gènere	33
4.3 Avaluació	50
4.5 Modalitats organitzatives de les dinàmiques docents	53
4.6 Aspectes metodològics i pedagògics	53
5. ENSENYAR A FER RECERCA SENSIBLE AL GÈNERE	56
5.1 Recerca feminista	56

6. RECURSOS PEDAGÒGICS I DOCENTS ESPECÍFICS PER INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE	63
6.1 Llenguatge i participació en l'aula sensible al gènere	63
6.2 Incorporar el gènere a l'aula de TS	64
6.3 Bibliografia per a la incorporació de la perspectiva de gènere en el treball social	66
6.4 Bibliografia sobre pedagogies feministes aplicables al TS	70
6.5 Bibliografia sobre feminisme i interseccionalitat	72
7. PER A APROFUNDIR	74
7.1 Altres lectures:	74
7.2 Vídeos	75
7.3 Guies	76
7.4 Recursos	77
7.5 Recursos internacionals	77

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 asseguruen 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 33 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)

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: Núria Rodríguez Àvila i Pilar López-Jurado González (Universitat de Barcelona)

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

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

EDUCACIÓ I PEDAGOGIA: Montserrat Rifà Valls (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 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)

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)

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 analítics 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

01. INTRODUCCIÓ

La guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere en el grau de Treball Social està elaborada per part d'Özgür Günes Öztürk Okumus i Mariona Lladonosa Latorre, dues professores del Departament de Psicologia, Sociologia i Treball Social de la Universitat de Lleida. El material ofereix una reflexió compartida per les autores sobre qüestions de gènere i altres eixos de discriminació, així com les possibilitats que dona la docència per a impulsar idees que tenen capacitat transformadora. Per aquest motiu, la guia és una oportunitat per transversalitzar la perspectiva de gènere en la docència, específicament en el grau de Treball Social (TS), al mateix temps que és una oportunitat per aterrar aspectes complexos i sovint abstractes de la disciplina. Les autores ens indiquen que la guia està escrita en femení genèric perquè opta per parlar de persones i perquè no han trobat una manera més senzilla per a no reproduir el llenguatge binari.

En el segon apartat de la guia, Öztürk i Lladonosa reflexionen sobre la ceguesa al gènere i les seves implicacions, una aproximació que beu d'una llarga i profunda experiència de la praxi feminista i la situen al terreny del TS per demostrar les seves implicacions concretes en aquest àmbit, tant en termes acadèmics com a escala de la pràctica professional. La voluntat del tercer apartat és formular una sèrie de propostes generals per incorporar la perspectiva de gènere en la docència. En aquest punt reflexionen sobre temes com la feminització de la pobresa, els biaixos de gènere en els continguts i en l'enfocament de la disciplina, i obrir la mirada a perspectives com la interseccionalitat. Aquesta última es ressalta com a un marc especialment útil per abordar reptes de justícia social pels que, al cap i a la fi, vetlla el Treball Social. En el quart apartat de la guia s'exposen quatre temàtiques de contingut de dues matèries de formació obligatòria escollides com a significatives. Les autores consideren que haurien de ser tractades transversalment amb perspectiva de gènere. Amplien la seva proposta que consisteix a exposar les temàtiques escollides i compartir algunes eines per treballar-les a l'aula amb pautes pel que fa a l'avaluació, modalitats organitzatives, metodologies de docència i pedagogies. El cinquè apartat exposa una sèrie de suggeriments per incorporar la perspectiva de gènere a l'hora de fer recerca, després d'aproximar-se breument a la possibilitat d'una metodologia feminista en la recerca científica. Aquesta proposta s'acompanya d'una reflexió ampliada cap a la necessitat de fer recerca no només amb perspectiva de gènere, sinó també amb enfocament decolonial i antiracista. Finalment, en els últims dos apartats comparteixen diversos recursos pedagògics i docents específics per incorporar la perspectiva de gènere, així com diverses referències bibliogràfiques d'interès. Les autores comparteixen la bibliografia referenciada en el text de la guia dins del capítol 6.

2. LA CEGUESA AL GÈNERE I LES SEVES IMPLICACIONS

La ceguesa al gènere, com a noció, pertany a la caixa d'eines que el Treball Social pot prendre de la perspectiva feminista per descriure, de manera crítica, com el principi liberal d'«igualtat formal» ignora tot un sistema social, econòmic, polític i cultural de desigualtats per raó de gènere. És a dir, és una mirada que ens ha de permetre copsar de quina manera, en termes pràctics i simbòlics, es produeix la invisibilització de les desigualtats de les persones de diferents gèneres.

Així doncs, cal partir de la idea que, quan parlem de la ceguesa al gènere, estem parlant d'una ceguesa intencionada del sistema politico-social. Una ceguesa que volgudament passa per alt tota una sèrie d'injustícies i vulneracions de drets, fruit d'una societat heteronormativa i patriarcal que divideix les persones segons els rols de gènere, les identitats de gènere i els seus atributs assignats. Deixant de banda la pertinença conceptual de la idea de ceguesa —el fet d'ignorar de manera volguda com poden estar afectades de manera diferent les persones de diferents gèneres a causa dels seus diferents rols, necessitats o estatus en la societat, és a dir, d'unes estructures d'invisibilització del gènere—, ens centrem en les seves implicacions en l'àmbit del Treball Social. El feminisme i el TS comparteixen objectius comuns en termes de lluita contra la ceguesa al gènere i l'ètica del TS com a identitat i pràctica professional (Morley, 2009; Wendt&Moulding, 2016).

La ceguesa al gènere, per tant, ha de ser entesa com la manca de reconeixement i consideració de les desigualtats, rols i dinàmiques de gènere, en aquest cas, en el camp del treball social i els contextos socials, culturals, econòmics i polítics específics on centrem el nostre interès. Convé recordar que, en aquest sentit, és el feminisme qui va iniciar-se com una lluita contra la discriminació que pateixen les dones, tot eixamplant la seva praxi i rebutjant les classificacions de les persones en categories fixes i universals com ara «dona», «home» o «transgènere». Una forma de lluitar contra la ceguesa al gènere és, per tant, visibilitzar les violències que es produeixen a causa d'aquestes categoritzacions que s'han anat eixamplant en els darrers anys. Aquesta evolució de la crítica feminista imposa la necessitat d'entendre la ceguesa al gènere no només com el fet d'obviar les desigualtats que pateixen les dones pel fet de ser dones, sinó com una realitat que té un impacte negatiu en tots els gèneres i sexualitats dissidents.

Malgrat que el treball social beu i participa activament d'una vocació profunda per a la transformació social i les seves estructures de dominació, cal reconèixer que és una disciplina que no escapa de les dinàmiques de reproducció de la desigualtat i, per tant, de la ceguesa al gènere. Aquesta ceguesa es dona fonamen-

talment en tres dimensions rellevants a l'hora de vertebrar una guia docent amb perspectiva de gènere.

En primer lloc, en termes de perspectiva històrica. Això implica la manca de reconeixement de les contribucions de les dones, així com d'altres grups subalterns, en el desenvolupament del camp. Malgrat que Mary Ellen Richmond i Jane Addams han estat reconegudes com les pioneres i referències fonamentals del Treball Social, sovint, en canvi, tenim dificultats per reconèixer amb facilitat les referències fonamentals del nostre propi context de professionals del Treball Social en el marc dels Països Catalans. Un exemple històric és el reconeixement de la creació de la primera Escola d'Assistents Socials de Catalunya l'any 1932. També el reconeixement de la rellevància del treball social comunitari en els barris en els anys setanta, o la configuració de la Llei de serveis socials de Catalunya (1985) i la creació de les xarxes locals de serveis socials. El nom d'algunes pioneres del treball social vinculades al desplegament professional i acadèmic de la disciplina en aquest sentit convé tenir-los present: Montserrat Colomer, Pilar Malla, Montserrat Bacardit, Francesca Masgoret i Glòria Rubiol, entre d'altres.

La ceguesa al gènere en la perspectiva històrica ha suposat també la invisibilització de les experiències de les dones en la realitat social que aborda el sector, així com una comprensió parcial de les desigualtats i les opressions de gènere que han influït en el treball social i la seva raó de ser (Gómez, 1988; Báñez, 1997; Azpeitia, 1998; Murillo de la Vega, 1999; Lorente, 2000; Maurandi, 2001), sobretot més enllà dels serveis socials. Resulta rellevant aquesta dimensió, especialment, en el context de les societats capitalistes de divisió del treball i divisió sexual del treball, i en el desenvolupament dels estats del benestar.

Aquesta dimensió històrica s'entrellaça directament i, en segon lloc, amb la ceguesa al gènere present en la mateixa pràctica professional i en dues direccions. La primera, tenint present que el treball social és una professió fortament feminitzada (92 % de les col·legiades a Catalunya) i on la interrelació entre identitats professionals i reproducció de gènere juga un paper important. També en el fet que refereix a la càrrega de treball i rols de gènere associada a la cura com a tasca del treball social per sobre de la perspectiva dels drets i la justícia. Aquesta realitat té, així mateix, conseqüències sobre les dinàmiques de poder, violències i interaccions amb altres professionals o amb les mateixes usuàries. No s'ha de passar per alt la dimensió de gènere en potencials situacions d'abús, assetjament o violència relacionades amb el lloc de treball (Fombuena, 2007) i el contacte directe amb realitats socials de forta tensió i les conseqüències en les relacions interpersonals de les treballadores.

Desenvolupant una mica més aquesta idea, cal fer notar que si bé el Treball Social és un camp reconegut per la seva funció professionalitzadora, aquest ha acomplert la funció de resposta institucional d'unes tasques assumides històricament pel paper que han desenvolupat les dones en el marc de la reproducció social. Com apunta Estela Grassi (1989), una idea fonamental explica la funció específica del Treball Social com a professió: la seva funció com a eina de control social sobre la vida quotidiana i les dinàmiques de l'àmbit privat. El TS opera en la dimensió social i en l'entorn de les classes populars, influint en com aquestes es relacionen amb la vida, la salut o la malaltia, el treball, l'habitatge, etc. (Grassi, 1989). Aquesta influència sobre la percepció dels fets socials, limitant o facilitant l'accés als recursos socials, són formes de control social i on el gènere no apareix de forma neutra.

La segona presència de la ceguesa al gènere en la pràctica professional té a veure amb els subjectes de la intervenció. És una evidència pel sector explicitar que les dones es troben en una posició estructural de desavantatge social. El TS coneix bé les dimensions de la feminització de la pobresa i de l'exclusió social. Tot i això, sovint una part important de la intervenció social es concentra en conservar una interlocució amb les dones com a intermediàries de problemàtiques que es plantegen al si de les famílies i el rol cuidador que se'ls assigna (Berasaluze, 2009). Això fa que la pràctica professional trobi encara reptes en una atenció adequada o eficient de les necessitats específiques derivades de la realitat de les persones, especialment, de les dones. Tant en relació amb la divisió del treball, com en relació amb l'autoritat, el poder, el parentiu o la sexualitat. Aquesta realitat és fonamental que sigui abordada en termes d'interseccionalitat. No només en allò que refereix estrictament al gènere, sinó en la seva intersecció amb els altres eixos d'opressió que viuen les persones com ara l'origen, la identitat i l'orientació sexual, la situació administrativa, l'estatus socioeconòmic, la diversitat funcional, entre altres. Sense aquesta mirada, el TS formula com a resposta suports inadequats o parcials per abordar les desigualtats de gènere i les experiències de desigualtat sobre les quals s'intenta incidir.

En tercer lloc, la ceguesa al gènere es fa present en la investigació en treball social i implica l'oblit o el menysteniment de les perspectives i experiències de gènere dins dels estudis del TS. O fins i tot, la comprensió mateixa del TS «com a tècnica, com a ciència, com a professió o com a activitat de segona categoria» (Gaviria, 1995: 27) amb baix prestigi pel fet d'haver-se desenvolupat fonamentalment a través de l'experiència professional de les dones. L'androcentrisme en les ciències socials, en general, obstaculitza el camí de les dones a l'hora d'esdevenir refe-

rents en els seus àmbits de recerca, i invisibilitza de manera sistemàtica la seva contribució. Com apunta Ainhoa Berasaluze (2009), la manca de reconeixement professional està íntimament relacionada amb allò que la societat espera de les dones i, per tant, de les treballadores socials. En relació amb aquesta idea és necessari preguntar-nos, per exemple, quantes dones treballadores socials hi ha en l'àmbit de la recerca i de la docència universitària a Catalunya? Quantes de les nostres graduades arriben a ocupar una posició de lideratge o com a *policy makers* en l'àmbit de la política social? Això limita de forma important la nostra capacitat d'intercomprensió dels fets socials i de les desigualtats, així com la capacitat de formular respostes, intervencions o polítiques socials amb capacitat efectiva. Si els projectes, els programes i les polítiques cegues al gènere no tenen en compte aquestes dimensions, per tant no ajuden a transformar l'estructura desigual de les relacions de gènere (European Institute for Gender Equality, 2016). La ceguesa de gènere es manifesta també, i conseqüentment, sobre el disseny de l'avaluació i la generació d'evidències d'anàlisi. La ceguesa al gènere en el treball social impedeix, per tant, la promoció mateixa de la igualtat de gènere i una resposta complexa a la generació d'estratègies per al benestar com a objectiu darrer.

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

En l'àmbit del Treball Social i la seva vocació per a vetllar per la justícia social i per a «l'ajustament dinàmic entre autonomia funcional i la integració relacional» (Fantova, 2014) de les persones, la comprensió de les desigualtats és fonamental. Per tant, un dels objectius del TS és reconèixer, descriure i analitzar correctament les desigualtats que existeixen entre els individus i els grups. Per a fer-ho possible, cal veure de quina manera es produeixen diferents tipus d'accés als recursos i al poder segons la posició que ocupen les persones dins de l'estructura social i en relació amb la divisió social i sexual del treball.

El gènere, com a sistema de relacions socials, simbòliques i psicològiques mostra com les persones amb sexe assignat estan situades de manera diferent en la societat i, com aquest fet, determina l'estructura social. La diferència sexual biològica per si mateixa no determina els comportaments o les identitats de les persones, malgrat que al voltant d'aquesta característica aleatòria s'ha construït històricament tot un sistema d'organització social i d'assignació de rols i posicions socials que invisibilitza també les experiències de persones amb identitats de gènere no binàries o transgènere.

Les ciències socials han desenvolupat el concepte de gènere per mostrar aquesta construcció social. Si entenem el gènere com a sistema, entendrem que la construcció del que suposa ser «home» o «dona» promou diferents pautes de poder i subordinació entre els individus. No podem oblidar, però, que la desigualtat per raó de gènere (i els estudis de TS així ho han d'assenyalar) s'interrelaciona i combina amb altres eixos de desigualtat social. La categoria de gènere es (re) produeix sempre en constant interacció amb altres realitats concretes de l'experiència social.

3.1 El gènere i la comprensió de les desigualtats socials

Una de les històriques desigualtats de gènere és la que s'ha articulada a través de la dicotomia públic/privat. En aquest sentit, el sistema capitalista i el patriarcat es reforcen mútuament a través de la divisió social i sexual del treball: un procés de separació de les tasques de producció i reproducció, i una jerarquització de la divisió social i sexual del capital i del treball. En el cas de les dones això es tradueix en dinàmiques desiguals del temps i dels treballs, i l'encreuament dels efectes de l'economia formal, informal i de cures. Sense tenir en compte el sistema de

gènere, difícilment es podrà centrar l'atenció i desenvolupar eines efectives per a la protecció a la dependència, les capacitats, l'acompanyament del desenvolupament personal i la integració comunitària que són pròpies del TS (Aguilar, 2013) però pensant específicament en les dones. En termes de docència, aquests factors s'han d'explicitar en cada àmbit d'estudi i formació de la disciplina: serveis socials, salut, cicle de vida, infància, dependència, autonomia personal, educació, treball comunitari, emergències socials, mediació, etc.

Tradicionalment, en els estudis sobre la pobresa, el gènere ha estat desenvolupat des de la idea de la «feminització de la pobresa», entesa com un fenomen d'aprofundiment de les desigualtats en ingressos i capacitat econòmica de les dones. Sense que això deixi de ser una certesa, tal com desenvolupem en el punt 4 de la guia, l'estudi de la pobresa i l'exclusió ha tendit a centrar-se en aspectes distributius, utilitzant les llars com a base d'anàlisi, i amb una tendència a la invisibilització de les dinàmiques complexes tan socials com intrallars. Per exemple, en el camp del TS els registres d'intervenció es basen en les unitats de convivència. En bona part, els mecanismes de mesura de la pobresa obliden les relacions d'exploració, discriminació, marginació o dominació de gènere i, per tant, la posició desigual de les persones en l'estructura social micro i macro, així com els seus efectes en termes d'aïllament, estigma, percepció i confiança. Per a revertir aquesta mirada, caldria allunyar-se de les formes de naturalització de la desigualtat i la pobresa assumides pels estats del benestar i els seus sistemes de protecció social, i construir una mirada i proposta dialèctica i complexa sobre les dinàmiques gènere/sexe en relació amb altres eixos de desigualtat que travessen l'experiència humana.

Per tant, algunes de les qüestions fonamentals a plantejar en termes docents i d'intervenció social són (Espinosa, 2011):

- La divisió sexual del treball i la diferenciació de rols de gènere
- Participació de les dones en els espais públics i privats
- Control del cos de les dones
- Necessitats pràctiques i estratègiques de gènere
- Usos del temps
- Desigual accés en el control sobre els recursos i serveis socials

3.2 La mirada interseccional aplicada al treball social

La interseccionalitat és una proposta útil a desenvolupar en el camp del TS i en aquest sentit. La interseccionalitat és una eina reflexiva, analítica, que permet copsar la relació del gènere amb altres factors que condicionen o possibiliten (opressions i privilegis) l'accés als drets i l'autonomia de les persones. «Interseccionalitat» és un concepte desenvolupat per Kimberlé W. Crenshaw (1989), que mostra la crítica dels feminismes negres cap a una teoria feminista que imaginava les dones com una categoria social homòloga als interessos del feminisme blanc. Patricia Hill Collins (2002) utilitza la interseccionalitat per explicar els eixos d'opressió que s'interrelacionen en les persones. Representativament, imagina una matriu de dominació en què les persones poden trobar-se simultàniament en posicions de dominació i de privilegi. Estem parlant de sexe i gènere, sexualitat, classe social, raça, origen, capacitats, edat, etc. Tal com explica Hill Collins, si entenem que les categories socials són socialment construïdes, aquells atributs que són portadors de privilegi en un context donat, poden ser objecte de discriminació en un altre. I, indubtablement, sobre interseccions de classe, gènere i raça cal tenir presents autores de referència clàssiques com bell hooks (1984) i Angela Davis (1981).

A Catalunya, Maria Rodó ha treballat la interseccionalitat des d'una perspectiva molt interessant per a la docència en TS, revelant la importància de l'espai i del rol del lloc en les dinàmiques socials. Nira Yuval-Davis (2006) i Floya Anthias (2012) són una referència fonamental també en la conceptualització de la interseccionalitat en relació amb el context espacial i històric. La interseccionalitat, així mateix, és útil tant en la comprensió dels fenòmens socials, com en la mateixa experiència professional, o en les intervencions específiques que aborden les desigualtats. La seva utilitat rau en la capacitat de fer una aproximació més complexa, menys estàtica, a les dinàmiques de producció tant de la identitat social, com de benestar i malestar social. Ressitua la mirada interrelacionant allò personal a les estructures i a les institucions i les formes de poder, més enllà de la dimensió individual. Aquesta és una perspectiva potencialment coincident amb la disciplina del TS i la seva raó de ser. Per això, conèixer la teoria i la metodologia interseccional millora la perspectiva i l'autoconeixement de les professionals de l'àmbit social en la seva pràctica. Permet reflexionar al voltant dels sistemes que generen opressió i privilegi, escruta la pròpia posició institucional, i genera les condicions per a un disseny de pràctiques i polítiques de vocació transformadores. En el que refereix a la vocació capacitadora del TS, el treball de Sara Ahmed (2007) en relació amb la interseccionalitat planteja també la relació de la dimensió emocional

en la configuració de desigualtats (Rodó-Zarató, 2021). Ahmed parla de la «ferida interseccional» per comprendre com malestars i benestars es relacionen amb la posició social i les estructures socials, com actuar-hi des d'un lloc de cura.

3.3 Formació per a la intervenció social amb perspectiva de gènere

Incorporar la perspectiva de gènere en el TS implica, així mateix, analitzar els biaixos de gènere en els continguts i enfocaments de la disciplina, però també incloure processos reflexius sobre la intervenció a fer en dones i persones que experimenten aquesta mena de múltiples càrregues en les seves vides. Des dels anys vuitanta, les professionals del treball social han estat fent paral·lelismes entre els principis del feminisme i la pràctica del treball social. D'una banda, en l'èmfasi posat en la relació persona-situació i la centralitat de la relació amb el procés de canvi. D'altra, en l'èmfasi en l'apoderament de les usuàries i el valor que es posa a la individualitat de les persones (Morrison, 1994). L'androcentrisme en el treball social fa referència a la tendència a centrar-se en les experiències i perspectives masculines i el menysteniment de les experiències de les dones i les persones no binàries o trans. Això pot tenir conseqüències en el camp de les intervencions i de les polítiques socials. Acadèmicament, és d'utilitat veure com s'ha representat històricament la distinció sexe/gènere, com s'han abordat els rols de gènere o la diversitat sexual en la intervenció social (per exemple en la divisió social i sexual del treball) i en la mateixa dimensió professional i acadèmica. Alguns biaixos clàssics en termes de perspectiva de gènere es poden prevenir acadèmicament posant atenció en la selecció dels temes de recerca i formació, tenint cura de la mostra i la representativitat dels estudis de TS, de la seva interpretació, o de la mateixa formulació de les preguntes de recerca des d'una perspectiva no androcèntrica.

En termes docents i d'aprenentatges professionals, la docència amb perspectiva de gènere ha de ser curosa en la promoció de rols de gènere en les intervencions familiars i comunitàries: En la detecció i prevenció de situacions de risc social o d'exclusió a partir del treball individualitzat i familiar en perspectiva de gènere; en les tasques d'informació, orientació i assessorament de les prestacions i recursos socials existents per atendre les problemàtiques individuals en perspectiva de gènere; o en l'aplicació i avaluació del tractament de suport individual mateix. Així mateix, aquesta mirada suposa també una reflexió sobre el repartiment de les tasques professionals distintives entre treballadores socials. El concepte d'empoderament en el treball social com en el pensament feminista té rellevàn-

cia en aquest sentit quan es defineix el concepte com una forma de creixement i desenvolupament tant de l'individu com del col·lectiu (Morrison, 1994). I si bé identifiquem l'objectiu de l'empoderament per a les usuàries del TS, ho fem molt menys en les nostres alumnes i en les nostres professionals, especialment aquelles que s'inicien en la seva carrera professional. Per a totes elles, i com a idea fonamental d'aquesta guia, incloure la perspectiva de gènere implica la superació de les barreres intuïtives/afectives, ètiques (del sistema de valors i creences) i crítiques (quan el nou aprenentatge no encaixa en l'estructura de pensament existent) (Dun, 1987).

Una qüestió específica a contemplar, més habitual en el camp del TS, té a veure amb l'abordatge de les tasques de cures i de reproducció en solitari, o la violència masclista, com a camp d'intervenció que desenvolupa el sector. Tant en les dinàmiques de comprensió i atenció individualitzada centrada en la dona, com la manca de qüestionament sistèmic o, fins i tot, les formes de victimització secundària que el sistema d'atenció social pot fomentar, cal parar atenció i promoure formació específica en perspectiva feminista. L'androcentrisme pot portar a un enfocament inadequat sobre la violència, l'assetjament o l'explotació sexual.

3.4 Pedagogia feminista crítica per a la docència en TS

Hi ha diverses pedagogies feministes i *queer* que poden ser aplicades a la docència del treball social. Totes elles qüestionen críticament les formes socials de construcció de l'estructura social en les societats capitalistes, racistes i patriarcals. Ja des dels anys noranta, s'ha investigat sobre l'aplicació dels principis feministes en la formació del treball social (Lazzari, 1991; Krane, 1991). Tal com apunta Morrison (1994), la pràctica del treball social ha reconegut els efectes de l'entorn en el funcionament psicosocial de l'individu i ha buscat maneres d'abordar tant la persona com l'entorn en el procés d'iniciació del canvi (Collins, 1986; Morell, 1987).

Entre aquestes diverses pedagogies destaquem la pedagogia feminista crítica que busca evidenciar les experiències d'injustícia de les dones i visibilitzar les estructures de poder i privilegi relacionades en les societats capitalistes neoliberals. Per a fer-ho possible, i com a primer pas, la reflexivitat a l'aula demana comprendre les ubicacions socials pròpies en la construcció del coneixement (Hesse-Biber, 2014 citat a Epstein, Hosken i Vassos, 2018). En el camp dels aprenentatges, el treball social crític feminista implica qüestionar suposicions i coneixements, mostrar resistència a l'androcentrisme, multiplicar i diversificar les dades experi-

encials dels subjectes no homes, reconèixer la dimensió política de l'experiència personal i prendre consciència del paper del llenguatge com a constructor de discursos de poder (Ylostalo i Brunila, 2017; Epstein, Hosken i Vassos, 2018). El TS és un camp d'intervenció directa en aquest sentit i, per tant, una oportunitat per a la consolidació de la pedagogia crítica feminista. Així mateix, la pedagogia crítica feminista cerca fomentar la participació activa de l'alumnat en el procés d'aprenentatge, qüestionant els estereotips de gènere i explorant les experiències i perspectives pròpies i alienes de la diversitat generadores d'agència. La pedagogia de la interseccionalitat, en segon lloc, com ja s'ha desenvolupat, centra la seva mirada en les múltiples formes d'opressió i discriminació presents en la vida de les persones. Aquesta pedagogia es comunica i beu també de la pedagogia crítica feminista i de la pedagogia *queer*, que revisa les normes binàries de gènere i sexualitat i l'impacte de les estructures heteronormatives en la societat. A través de les pedagogies feministes, l'objectiu és l'adquisició de coneixements, procediments i idees que siguin significatius tant en termes personals com socials. Com apunta Morrisson (1994), dirigir debats, promoure lectures específiques, dur a terme tallers o jocs de rol són alguns dels mètodes habituals per oferir a l'alumnat experiències de lideratge i perspectiva feminista. Rebre *feedback* sobre l'acompliment de les activitats en un ambient de suport i validació millora i consolida l'aprenentatge derivat de l'experiència pròpia.

Finalment, cal abordar la dificultat que sovint tenim per visibilitzar les autores en el camp del TS. La invisibilització de les autores en el camp de les ciències socials ha estat reconeguda històricament, especialment, en el reconeixement i valorització de les autores i dins d'un cànon acadèmic encara dominat pels homes blancs. En segon lloc, la rellevància de les perspectives feministes en el camp del TS és un fenomen relativament recent que cal fer valdre. Algunes opcions per a revertir aquestes dinàmiques implica assegurar-se de revisar i actualitzar els plans d'estudi amb autores de la disciplina i les seves àrees afins, promoure la diversitat de lectures i enfocaments a l'aula i donar visibilitat específica a les especialistes del sector i a les seves idees. En aquest darrer aspecte, resulta fonamental posar en primer pla les investigadores i treballadores socials racialitzades, no binàries, trans, amb diversitat funcional o neurodivergents, etc. que aporten coneixement rellevant, renovat i políticament determinant en les societats contemporànies.

4. PROPOSTES PER INTRODUIR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA DOCÈNCIA EN TREBALL SOCIAL

Després d'haver desenvolupat les nostres propostes generals per incorporar la perspectiva de gènere en la docència, en aquest quart apartat ens centrarem en una proposta de coneixements per a la docència, concretament, en dues assignatures de diversos plans d'estudis de la nostra disciplina: «Sociologia» i «Desigualtat, pobresa i exclusió social» en el grau de TS de la Universitat de Girona. Totes dues assignatures són obligatòries d'acord amb els seus corresponents plans d'estudi. En primer lloc, presentem la descripció, objectius, competències i continguts d'aquestes assignatures relacionades amb la perspectiva de gènere.

En segon lloc, escollim i mostrem quatre exemples de conceptes i temàtiques que creiem que haurien de ser tractades transversalment en perspectiva de gènere i d'acord amb una proposta pròpia de formulació. En darrer lloc, expliquem de manera global la nostra proposta pel que fa a les modalitats organitzatives de les dinàmiques docents, metodologies, pedagogies i formes d'avaluació que poden ser aplicades en cadascuna d'aquestes dues matèries com en altres assignatures dels graus en TS. En aquestes propostes i en el marc universitari, però, no podem deixar de tenir en compte els obstacles i reptes que afrontem, i que són propis del context social neoliberal que valora l'individu per sobre de tot allò que és col·lectiu a l'hora de compartir coneixement dins les aules universitàries, tal com apunta Eipstein *et al.* (2018). Els reptes per imaginar, (co)construir i millorar les formes d'actuar amb pedagogia feminista crítica no acaben aquí. Les contribucions de Lena Dominelli (1999 i Dominelli i Eileen Macleod, 2002, 2018, 2019) pensen el treball social com una pràctica feminista i antiracista i són especialment significatives. Per a Dominelli (2002), el treball social feminista té la finalitat de millorar el benestar de les dones vinculant les seves dificultats personals i dolors privats, sovint incalculables, i la seva posició i estatus social. Això ens permet situar els problemes privats com a assumptes d'interès públic. El seu enfocament en la naturalesa interdependent de les relacions socials garanteix que el treball social feminista respongui a les necessitats d'aquells amb qui les dones interactuen: homes, infants i altres dones (p. 7). D'altra banda, d'acord amb Dominelli (2018) el treball social antiracista pretén erradicar les relacions i les dinàmiques socials racistes de la professió i la societat. La seva pràctica forma part d'un enfocament emancipador del treball amb els usuaris dels serveis, i aposta per la justícia social que ara inclou la justícia ambiental (Dominelli, 2012) i el canvi social transformador (232).

4.1 Sociologia

La primera matèria que proposem és l'assignatura obligatòria de 6 ECTS de *Sociologia* del curs acadèmic 2022-2023 del primer curs del grau del TS de la Universitat de Girona¹. La guia docent de referència no desenvolupa una descripció de l'assignatura, però els continguts i les competències que persegueix l'assignatura donen una idea força aproximada en termes de presentació de la matèria.

4.1.1 Objectius i competències

Entre les competències relacionades amb la perspectiva de gènere que s'inclouen en aquesta guia docent hi ha les següents indicacions:

- CG3 Vetllar pel respecte i la promoció dels drets humans, per la igualtat entre homes i dones, per la no discriminació i l'accessibilitat de les persones amb discapacitat, per la inclusió de les persones que viuen en situació de pobresa o marginació, i per la justícia i la cooperació entre persones i pobles.
- CG5 Analitzar amb perspectiva històrica i actual situacions de discriminació entre homes i dones en contextos educatius i socials, així com elaborar metodologies per a la seva transformació.

4.1.2 Continguts

L'assignatura s'estructura en cinc blocs principals. El primer bloc invita l'alumnat a conèixer el camp de les ciències socials destacant les diferències amb altres formes de coneixement. Tot seguit, se centra en la perspectiva sociològica, desplegant les característiques principals d'aquesta perspectiva, així com la recerca en aquest àmbit, l'objecte d'estudi sociològic i els seus àmbits. En aquesta primera part, s'aborda l'aprenentatge de la perspectiva sociològica com una forma d'observar la realitat per tal d'adquirir una mirada global, crítica i multidimensional envers la societat. El segon bloc, com sol passar en altres guies docents de les assignatures específiques de sociologia, fa una aproximació als pensadors clàssics, fundadors de la sociologia com una branca pròpia de ciències socials: Karl Marx, Émile Durkheim i Max Weber. Els blocs tres i quatre són de caràcter teòric i se centren, d'una banda, en normes, relacions socials i emocions, el procés de socialització, la construcció de les identitats socials i l'estructuració social. De l'altra, treballen el concepte de marginació i exclusió social juntament amb la pobresa,

¹ Es pot accedir a la guia docent mitjançant aquest [enllaç](#). Aquest material en línia està revisat el 8 de juliol de 2023.

l'estigma social i les seves conseqüències. El bloc cinquè incorpora la perspectiva sociològica del pensament de referència contemporani —tot i que les temàtiques del bloc 5è es troben subsumides de forma transversal en els temes anteriors i en les lectures de curs.

4.1.3 Dues temàtiques que poden treballar-se amb perspectiva de gènere

Livingstone (2018) suggereix quatre marcs conceptuals a les treballadores socials des dels quals nodrir-se per entendre i minvar l'impacte negatiu de les múltiples formes d'opressió que afronten les usuàries. Aquests quatre marcs referencials són la teoria de la socialització, les categories d'identitat social, la interseccionalitat —també coneguda com a ubicació social— i, finalment, la dinàmica de privilegis i opressió multisistèmica basada en formes de discriminació relacionades amb les identitats socials. Livingstone també pren de referència la revisió que va fer el 2015 el Comitè Nacional de Diversitat Racial i Ètnica (NASW) en els estàndards i indicadors per a la competència cultural en la pràctica del treball social². Tal com argumenta la mateixa organització, aquesta revisió té per finalitat fer més inclusiu el concepte de «cultura» portant-lo més enllà de la raça i l'ètnia, i incloent-hi l'orientació sexual, la identitat o expressió de gènere i la identitat o creences religioses. Tot i que el sistema de TS americà és molt diferent del nostre, la proposta de Livingstone —en la mateixa línia que el NASW (2015)— és suggeridora per desenvolupar propostes per introduir la perspectiva de gènere en la docència en TS. A continuació construïm la nostra proposta per temàtiques que són transversals en les tres matèries obligatòries de formació bàsica del grau de TS que hem mencionat. Tanmateix, creiem que el fet de centrar-nos en temàtiques de manera relacionada, farà que la nostra proposta també sigui útil per altres assignatures del TS com antropologia, estructura social, psicologia social, etc. Ho expliquem a continuació.

4.1.3.1 *El procés de socialització*

El procés comença amb l'acceptació per part de les dones individuals que les dones nordamericanes, sense excepció, han estat socialitzades per ser racistes, classistes i sexistes, en diversos graus; i que etiquetar-nos a nosaltres mateixes com a feministes no canvia el fet que hem de treballar conscientment per desfer-nos del llegat de la socialització negativa (bell hooks, 1981).

² Sobre la necessitat d'introduir de manera més clara i decidida els principis de justícia social, drets humans i integritat professional que sustenten el codi ètic del TS al desenvolupament de les guies docents i la pràctica pedagògica en l'educació superior, vegeu Hosken, Vassos i Epstein (2020).

Les treballadores socials necessiten tenir una comprensió profunda de les maneres en què socialitzen les persones i les maneres per les quals se'ls ensenya a acceptar, assumir i esperar distribucions desiguals de poder basades en jerarquies d'identitat i ubicació social. A més d'això, en les nostres societats contemporànies en constant transformació, també pel pes dels fluxos migratoris, les treballadores socials haurien de poder entendre les diferents pràctiques humanes, individuals i col·lectives fruit de processos de socialització iniciats en un altre context social i cultural que tenen continuïtat en la societat receptora. Així doncs, tot i que en aquest punt treballem el procés de socialització amb perspectiva de gènere, convé tenir present de manera transversal l'element de la diferència ètnica, nacional i cultural i les conseqüències que suposa en aquest mateix procés.

La comprensió del procés de socialització i el paper de les institucions socials és una de les qüestions principals que aborda tota matèria de sociologia. La socialització es descriu com el procés mitjançant el qual els infants aprenen els seus rols dins de la família i la societat. La funció de la socialització, explicada de manera senzilla, és preparar els individus per a la vida en la societat (Johnson, 1981) en contextos nacionals, territorials i lingüístics concrets. Fins i tot, tal com diu Livingstone (2018) el procés de socialització comença abans del naixement, quan progenitors, familiars i el seu entorn més proper —la comunitat en general— comencen a construir un imaginari sobre ells, sobretot, en relació amb els seus comportaments, gustos i expressions de gènere i d'acord amb el sexe assignat.

La socialització, però, no és només un procés en el qual aprenem els rols que la família i la societat en què naixem —un fet totalment accidental perquè ningú tria on i en les condicions que neix. També suposa l'absorció de les pautes i normes culturals de la família, de la comunitat i de la nació de referència. Això ho fem, però sempre de manera diferencial en funció de les pertinences de classe, estatus socioeconòmic, gènere, ètnia, etc. De fet, la qüestió de la reproducció dels poders hegemònics basats en la relació entre construcció social de gènere i nació està detalladament analitzada pel pensament feminista (Joseph, 2000; Enloe, 1983, 2000; Kandiyoti, 1988; Yuval-Davis, 1997; Cockburn, 1998; Moghadam, 1994; Abu-Laban, 2008, entre altres). La socialització, per tant, és un dels processos cabdals per a la reproducció cultural, social i nacional que garanteix el manteniment d'un ordre social, polític i cultural concret amb totes les diferències socials i de distribució desigual dels poders entre els grups.

Podríem dir que una de les funcions de la socialització és mantenir un ordre social concret i complex. Això, en les nostres societats és, com defineix molt bé Harro (2013) «omnipresent, coherent, autoperpetuada i sovint invisible, inconscient i

sense nom» (p. 45). És allò que Berger (1997) definia com el «món donat per descomptat» o com la «segona naturalesa» que roman inconscient o irreflexiva en els actors socials com ho defineix Jenkins (2002) quan parla d'habitús. És a dir, suposa un fort procés d'aprenentatge de l'univers en què naixem, amb unes normes que no estan subjectes a qüestionament, si més no al principi de les nostres vides. Si la socialització comença els primers anys de la nostra vida en l'entorn familiar —de fet, la família és una de les principals institucions socials que es fa referència en aquesta assignatura—, això implica almenys tres elements: observació, imitació i interiorització (Walker, 1992). Donat que la majoria de les famílies de les nostres societats són heteronormatives, els infants observen actituds i comportaments d'homes i de dones; actituds que s'esperen d'ells i d'elles d'acord amb els seus rols de gènere. Així, els infants comencen a imitar i interioritzar-los adequant els seus comportaments a aquest ordre sexe/gènere. Més tard, amb la socialització secundària que té lloc a l'adolescència, la primera joventut es perllonga durant la maduresa entrant en joc altres institucions. Sobretot en les societats modernes on l'escola, els mitjans de comunicació, la religió, les institucions de l'Estat, etc. intervenen.

Goikoetxea (2019) apunta que els dispositius normalitzadors i disciplinaris com la família i l'escola pública, no només controlen, dominen i pretenen normativitzar els cossos, sinó que també els capaciten i empoderen (pàgs. 39 i 174). Tot allò que aprenem i interioritzem en el procés de socialització fa que també ens converteixi en agents de la seva reproducció. Ens possibilita 'viure' en societat com a cossos disciplinats i empoderats alhora, tot suportant diferents graus de violència i poder. Justament en aquest procés de socialització adquirim —o se'ns imposa— la nostra identitat, la qual es posa en pràctica, o com diria Judith Butler, fa la seva *performance* en la distribució dels treballs domèstics i de cura, la relació diferencial que construeixen els homes i les dones amb la gestió del temps, el sexe, el desig, etc. Així, amb el pas del temps, els rols de gènere s'interioritzen igual que els habitus com a part d'una «segona naturalesa», construint la identitat de gènere com a fruit de la dialèctica entre els individus i la societat. Això és «la interacció de l'organisme, la consciència individual i l'estructura social» (Berger i Luckmann, 1990, p. 173).

Tot aquest plantejament pel que fa a la socialització demostra que introduir la perspectiva de gènere és indispensable en el desenvolupament i impartició d'aquesta matèria, perquè no hi ha procés de socialització que no sigui «gendered» o neutre al gènere. Tal com hem explicat, en el procés de transmissió social els comportaments que es transmeten (rols, actituds, poders) i la forma per la qual es dona

aquest procés són relatius al gènere. Tots els agents de socialització són reproductors del sistema heteropatriarcal. En la intervenció social del TS família, treball i gènere/sexe són expectatives i requisits socials contínuament presents.

Finalment, suggerim alguns exercicis pràctics que poden ser d'interès per a la incorporació de la perspectiva de gènere en aquesta temàtica:

Relacions familiars

Aquest exercici consisteix a fer un redactat a l'aula per 'descobrir' alguns elements visibles o invisibles de les relacions familiars de l'alumnat, pel que fa a la distribució dels rols de gènere en la llar compartida. Per dur a terme aquest exercici, proposem que la docent comparteixi una sèrie de preguntes —obertes a reformular d'acord amb el seu propi criteri— amb l'alumnat. Algunes d'aquestes preguntes poden ser: quin és el nivell d'estudis dels teus avis i àvies i quins eren (si estan jubilats) les seves professions? Amb quins llocs de la casa associeu les vostres àvies i els vostres avis, i amb quins espais amb el vostre pare i de la mare? Quins membres de la família fan esport de manera regular? Si hi ha membres que fan esport, en quins dies i horaris de la setmana ho fan i què fan la resta dels membres en aquesta franja horària? Quines són les principals tres diferències d'hàbits d'autocura entre la vostra mare i el vostre pare (o persones adultes a la llar)? Si teniu germans i germanes, apunteu tres actituds i hàbits que els siguin propis, especialment aquells que associeu més a les formes de vida dins la llar. Quins membres de la família considereu que estan més atents o tenen cura de vosaltres (implicació més constant amb les vostres necessitats, pensaments, preocupacions, idees, sentiments, etc. o per exemple, amb els vostres estudis, entre d'altres). Tal com hem dit les preguntes poden ser diverses, la idea és identificar les relacions de poder, la distribució desigual de privilegis i també dels treballs de cura entre diferents membres de la família. Identificació aplicable en termes d'intervenció social a posteriori. De més a més, estendre aquest exercici cap a membres de la generació anterior als progenitors permet identificar la permanència de certes dinàmiques o la transformació d'algunes altres en relació amb els cicles de vida. Suggerim donar espai-temps suficient a aquest exercici perquè l'alumnat pugui compartir les seves observacions en grups reduïts i, posteriorment, cada grup pugui compartir amb la resta de l'aula els principals elements d'anàlisi que distingeixen.

Mitjans de comunicació i reproducció social

Un segon exercici pràctic que proposem permet treballar el rol dels mitjans de comunicació en el procés de socialització i en la transmissió lit-zació els infants comencen a imitar i interioritzar-los adequant els seus comportaments a l'ordre sexe/gènere hegemònic. Els mitjans de comunicació i les xarxes socials (Dank, Lachman, Zweig i Yahner, 2014; Barroso, 2017), igual que en altres àmbits, és un dels llocs importants avui dia en aquest procés de reproducció social. A més a més, la immediata i fàcil absorció dels discursos que es transmeten en aquests espais de comunicació convida l'alumnat a posar-se les ulleres de la perspectiva de gènere quan consumeixen informació que transmeten aquests mitjans. Així doncs, l'exercici consisteix a portar material escrit, audiovisual o reproducible a l'aula, i promoure el debat entre l'alumnat. La docent pot seleccionar el material que vulgui o pot adreçar-se a recursos com per exemple [*Gènere i Mitjans de Comunicació. Eines per visibilitzar les aportacions de les dones \(2011\)*](#), que conté materials d'anàlisi, preguntes per construir debat i també bones pràctiques. D'altra banda, creiem que és necessari donar visibilitat als mitjans de comunicació feministes o compromesos amb l'equitat de gènere, implicant-se en la denúncia i prevenció de rols i estereotips sexistes que aporta. Per fer visible el valor transformador dels espais de comunicació, és especialment pertinent triar un tema o un esdeveniment que ha sigut mediàtic i portar exemples diferents que hagin tractat aquest esdeveniment donant veu a agents diversos. Aquest és un exercici interessant per fer identificar a l'alumnat la força i l'eficiència que tenen els mitjans de comunicació (i les xarxes) en el manteniment de l'ordre heteropatriarcal. Són nombrosos els exemples informatius al voltant de dinàmiques de pobresa i l'exclusió social, violència masclista, salut mental o l'explotació laboral, per esmentar alguns exemples, que permeten treballar des d'aquesta dimensió.

Privilegis i oportunitats quotidianes

Per analitzar els privilegis i les oportunitats davant dels desavantatges i vulnerabilitats que aporten diferents contextos de socialització, es proposa una activitat que tingui en compte, d'una banda, la dimensió espacial-geogràfica de la mobilitat social i, de l'altra, el pes de l'organització

política en el model de governança en l'exercici dels drets i de llibertats de les persones i les oportunitats de vida.

L'activitat permet explorar, així mateix, les tècniques d'investigació qualitativa a través de l'elaboració d'entrevistes o *focus-groups* a perfils socials diversos que permetin avaluar la dinàmica de privilegis i oportunitats. Per a la guia de l'activitat és important suggerir elements a contemplar com els índexs de desenvolupament dels països (i les seves formes de mesura), l'existència d'un sistema de seguretat social desenvolupat, els serveis de protecció social, la sanitat i l'educació pública, l'existència d'infraestructures i equipaments públics, de normatives legislatives de garantia de drets, i sistemes de protecció al servei de persones amb capacitats diverses, entre altres, que tenen una rellevància fonamental en la vida quotidiana de les persones.

Els relief maps

Són mapes de relleus de l'experiència. Una eina per a estudiar les desigualtats socials amb una perspectiva interseccional. Poden servir tant per a recollir dades, com ser una metodologia analítica i una manera de conceptualitzar la interseccionalitat. La UOC n'ofereix una versió digital d'accés obert. L'eina està desenvolupada per la investigadora Maria Rodó-Zárate: <https://reliefmaps.cat/ca/>

Documentals a l'aula

L'activitat també es pot proposar i treballar específicament en termes de gènere i en intersecció amb altres factors com les experiències migratòries que influeixen i condicionen en els diferents capitals de les persones, etc. L'activitat permet copsar la divergència de les condicions socials en què es donen els diversos processos de socialització. El docent pot acompanyar l'exercici amb l'ajuda dels recursos com ara narratives literàries o audiovisuals. Un recurs que pot ser d'interès per treballar a l'aula a través de presentació d'impressions i observacions de l'alumnat és el documental «Marwa. Petita i valenta» (2019), de Dina Naser, que narra la vida de la Marwa, una nena que viu el pas a l'adolescència en un camp de refugiats. Un altre recurs que podem suggerir és el documental emès en el programa Sense ficció de la TV3 titulat «[Atrapades, però rebels](#)» que dona veu a les

noies i dones de famílies musulmanes, nascudes a Catalunya o arribades de petites, que es rebel·len contra la tradició patriarcal i reivindiquen els seus drets. En darrer lloc, recomanem els llibres de Saïd El Kadaoui Mousaoui, psicòleg, professor i escriptor de *Cartes al meu fill* (2011) i *Radical(s)* (2020). Diferents fragments podrien ser d'interès a l'hora de treballar l'impacte de diferents contextos de socialització, i convidar l'alumnat a fer un exercici a través de lectura i el debat.

La flor de poder

Activitat per a promoure la mirada interseccional i l'exploració de les dinàmiques tant d'opressió com de privilegi. L'activitat permet plantejar a l'alumnat com operen aquestes forces en la vida de les persones: https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=

4.1.3.2 *Les identitats socials*

La segona temàtica que proposem en perspectiva de gènere és la d'identitats socials. En el punt anterior hem explicat que el procés de socialització consisteix en l'aprenentatge d'una sèrie de valors, normes i pautes amb els quals teixim un procés de negociació amb les altres, que també esdevé un dels components de la construcció de la identitat. Privilegi i subalternitat forma part del procés de socialització, i no tots els contextos socials permeten que les persones puguin fer una negociació lliure absent de vigilància i control social. Però, què són les identitats socials i per què és una temàtica rellevant per treballar-la amb perspectiva de gènere?

Entenem les identitats socials com a estructures de relació social. Per explicar-les, les ciències socials utilitzen categories com la raça, l'ètnia, la nacionalitat, el sexe/gènere, l'expressió de gènere, l'estatus socioeconòmic, la discapacitat, l'orientació sexual, la salut, la llengua, el color de la pell, entre altres. Aquestes categories són històricament específiques, productes de la societat capitalista, patriarcal, heteronormativa i racista, i poden tenir diferents aparences i formes d'acció segons el territori i el país. Aquestes categories, ja hem dit que són productes de les relacions socials. Esdevenen un sistema complex per organitzar les identitats socials. Donat que la desigualtat esdevé una característica estructural entre grups socials que viuen travessats per aquestes categories —com per exemple home

cisgènere i dona cisgènere; dona cisgènere i dona trans; home negre i home gai blanc; etc.— hi ha una relació vertical que no només té impacte en l'escala simbòlica, sinó sense dubte també en allò material, social i polític. Mentre que alguns grups socials s'imaginen com a «normals» (fins i tot superiors), altres són vistos com a «anormals», desviats, inferiors i perilloses (Kirk i Okazawa-Rey, 2013). De manera independent dels contextos en què naixem, en el procés de socialització a tothom se'ns ensenya aquesta determinada organització i categorització social (Livingstone, 2018). Hi ha, però, una gran diversitat dins de cada categoria i grup d'identitat social. Cada persona estableix una relació diferent amb la identitat social que li travessa: mentre hi ha individus que no s'autoidentifiquen racialment o religiosament, n'hi ha d'altres que la identitat ètnica o nacional és un element fonamental per ordenar el seu món de sentit.

És per tot això que la construcció de les identitats socials és un camp summament rellevant per diferents branques de les ciències socials. En l'àmbit de psicologia social, per exemple, es destaca que la definició del *jo* i el sentit de pertinença a un grup, col·lectiu o nació és producte de la identitat social. De fet, des d'una perspectiva cognitivista la identitat social és un autoconcepte, un procés d'autoconeixement. La teoria de la identitat social, en aquest camp, se centra, d'una banda, en aquests processos d'autocategorització grupal que fa cada individu (Tajfel, 1981) i, de l'altra, en les autocategoritzacions del *jo* (Turner, 1987). Les persones primer es perceben a si mateixes com a part d'un grup, interioritzen les normes associades a la identitat grupal, i fan que el seu comportament encaixi amb el comportament col·lectiu, normativitzant la seva existència dins del grup (Bauman, 2005).

Tanmateix, és imprescindible parlar de les relacions dialèctiques de tot procés de construcció social. Seria un error suposar l'existència d'alguna mena d'essència identitària que es transforma mitjançant les interaccions socials. Tot al contrari, no hi ha cap naturalesa en els éssers humans anterior a la interacció o relació social (Mead, 1934). Més encara, aquest procés de construcció identitària és constant, de la mateixa manera que és permanent la interacció social en la vida humana. És per això que alguns pensadors com Bauman (2005, 2001) també fan servir la noció d'*identificació* per remarcar el caràcter incomplet o inacabat, és a dir, en permanent construcció i sempre obert, de la identitat.

Ja hem dit que el procés de la construcció del *jo* (identitat) de cada persona es dona en un univers social construït per categories socials que travessen les identitats socials. Així doncs, tant la construcció del *jo* dels individus, com les identitats socials que dialoguen, negocien, adopten o rebutgen aquests mateixos indi-

vidus, són fruit de processos de construcció social. Donat que aquestes categories socials s'estableixen mitjançant sistemes socials, cal relacionar aquest concepte docent amb el d'opressions múltiples tal com veurem. Abans, però, proposem un parell d'exemples que poden ajudar a aterrar la reflexió compartida.

En primer lloc, en relació amb el gènere, el sistema binari sexe-gènere és el model normatiu vigent en la nostra societat. Categoritza les persones a partir de quatre eixos: el sexe biològic, la identitat de gènere, l'orientació afectivosexual i l'expressió de gènere. Aquesta classificació només contempla dues opcions possibles i sempre relacionades de la mateixa manera (Coll-Planas, 2009). Per exemple, el sexe biològic, normativament parlant, només permet que les persones siguin mascle o femella. Les seves identitats de gènere s'han de definir com home i dona. I aquestes persones identificades com home i dona se sentiran atretes (en termes d'orientació sexual) per una altra que tingui la identitat sexual oposada. És a dir, els homes han de sentir atracció per les dones i viceversa. Finalment, el mascle ha de vestir-se, comportar-se i actuar com a 'home' (expressió de gènere), mentre que la femella ha de 'moure's' i 'parlar' com a 'dona'. Així, totes les persones que es queden fora d'aquesta lògica binària es consideren desviades i quedarien excloses, rebutjades, per part de la societat per no complir les expectatives socials. Les que compleixen les expectatives, tindran d'una manera directa una sèrie de privilegis, mentre que les persones 'desviades', no normatives, afrontaran una exclusió i opressió que tindrà un impacte real negatiu en les seves vides. Així es construeix i es reproduïx la cisheteronormativitat com a norma social que dona per descomptat que les persones són cisgènere i heterosexuales, creant, simultàniament, violències per unes i privilegis per unes altres.

Per altra banda, ens podem centrar, com a exemple, en la categoria relativa a l'ètnia. Per treballar l'impacte d'aquesta categoria d'identitat social amb l'alumnat, veurem que necessitem incorporar la perspectiva de gènere per abordar la complexitat que suposa³. Les nostres societats contemporànies són racistes per diferenciar i ubicar les persones no blanques (o no comunitàries, no europees, no catalanes o espanyoles, entre altres) en un lloc 'inferior' de valoració social i, en segons quin context, etiquetar-les com a «perilloses» amb implicacions en la generació d'estereotips al voltant de la identitat social que se'ls atribueix. Entre aquestes persones hi ha homes i dones. Mentre que un home d'origen marroquí

3 Caldria dir que hauríem d'incorporar en les nostres accions de formació, capacitat i sensibilització la perspectiva antiracista, antihomofòbica, anticapacitista i tota perspectiva crítica que té per finalitat revertir injustícies existents en la societat. Tot i que en aquesta guia ens centrem en la perspectiva de gènere, cal un abordatge integral de les formes d'exclusió des d'una mirada interseccional.

pot arribar a ser 'identificat' com un 'treballador no qualificat', la dona que està caminant al seu costat (imaginem-ho així) pot ser vista com a 'submissa', 'analfabeta' i oprimida. Estudiar a l'aula l'impacte d'aquestes identificacions estereotipades en el mercat laboral, en el mercat d'habitatge, o en qualsevol lloc de l'administració pública és d'especial interès per a l'alumnat del grau de TS. En aquest marc, una de les realitats socials que és necessària de tractar a l'aula és el cas del poble gitano, que és un col·lectiu molt nombrós a Catalunya: entre 80.000 i 90.000 persones, segons dades de les mateixes organitzacions gitanes. El poble gitano, a conseqüència de la discriminació racial històrica del col·lectiu, presenta uns alts índexs de desigualtat social a Catalunya en termes de pobresa econòmica, salut, desigualtats educatives i atur cronificat (AROE, 2021). Aquest és un cas que reprendrem com a contingut del punt següent, dins del concepte sobre opressions múltiples i dinàmica dels privilegis.

A continuació exposem breument una sèrie d'exercicis pràctics que creiem que són d'interès per tal d'incorporar la perspectiva de gènere en el tractament de les identitats socials:

- «Qui soc jo?» Podem redactar un diàleg personal sobre les meves identitats socials i les meves experiències amb privilegis i opressió.
- La «flor del poder» és una altra activitat pròpia de les metodologies interseccionals en aquest sentit. Afavoreix l'aprenentatge sobre nosaltres mateixes, ens proporciona més eines per participar en l'acció social i de cara a la intervenció social. Ja s'ha esmentat en l'anterior exemple temàtic.
- Matsuda (1991) proposa el mètode «Fes l'altra pregunta» sobre les formes de subordinació: Quan veig una cosa que sembla racista, pregunto: on és el patriarcat en això? Quan veig una cosa que sembla sexista, pregunto, on és l'heterosexisme en això? Quan observo un comportament que sembla homofòbic, em pregunto, on són els interessos de classe en això?
- «Què en faig dels meus privilegis?». Aquesta dinàmica podria servir per convidar a l'aula a identificar i analitzar els seus privilegis.
- Coneixem persones amb habilitats cognitives que no s'ajusten a la majoria? Què sé dels seus mons? Quines dificultats creiem que s'afronten i per què?
- Sabem situar la materialitat en què es construeixen les identitats socials? Treballar a l'aula per eliminar processos d'aprenentatge que essencialitzen les diferències i normalitzen les desigualtats.

- En relació amb l'estatus socioeconòmic com una categoria social cal treballar la transferència dels capitals econòmics, socials i culturals en diferents casos per apreciar correctament tot allò que proporciona a una persona un estatus més elevat en la societat i analitzar què aporta això a aquesta persona i a la societat.
- Si la construcció del jo és constant i un procés obert, proposem treballar els possibles canvis en la identificació del jo a l'aula amb l'alumnat a través d'una dinàmica amb variables de salut (a escala personal) i identificar les derivacions dels possibles canvis que l'alumnat pot comunicar.

4.2 Desigualtat, pobresa i exclusió social

En el cas de la segona assignatura seleccionada «*Desigualtat, pobresa i exclusió social*» prenem de referència la guia docent del grau de TS de la Universitat de Girona⁴. Aquesta també és una matèria obligatòria de 1r curs de carrera i, igual que «Sociologia», és de 6 ECTS.

4.2.1 Objectius i competències

D'acord amb la guia docent, la matèria té per finalitat «aprofundir en la delimitació, estudi i reflexió d'aquests tres conceptes fonamentals pel Treball Social des d'una perspectiva que permeti fer una anàlisi amplia de la realitat social que els envolta i amb la finalitat de comprendre els aspectes principals, així com els mecanismes de discriminació, d'opressió i diferència per tal d'entendre de forma crítica el seu funcionament». Pel que fa a les competències del pla d'estudis, no més identifiquem una competència que podria obrir un espai per incorporar la perspectiva de gènere:

- CT4 Incorporar i defensar els principis i valors ètics relacionats amb el respecte i la defensa dels drets humans, plantejant solucions a les problemàtiques de la intervenció professional que contempen i estan basades en aquests valors i principis.

4.2.2 Continguts

La matèria s'estructura en 7 unitats principals. Les primeres tres unitats són de caràcter introductor i teòric, i fan una aproximació als estudis sobre desigualtat, pobresa i exclusió social a través dels principals debats teòrics al voltant d'aques-

⁴ Es pot accedir a la guia docent mitjançant aquest [enllaç](#). Aquest material en línia està revisada el 8 de juliol de 2023.

tes qüestions. També es treballen els factors econòmics i la lluita contra la pobresa. Les següents tres unitats aborden diversos eixos d'opressió i d'exclusió social com ara la qüestió sexe/gènere, la diversitat sexual, el racisme i la diversitat funcional. Es facilita no només una anàlisi crítica de cada eix i el sistema material i simbòlic en què es produeixen, sinó també aporta propostes crítiques per a l'acció social per tal d'erradicar les violències que generen. En darrer lloc, la darrera unitat proposa una revisió de la pràctica professional per indagar la relació entre el poder i el Treball Social.

4.2.3 Dues temàtiques que poden treballar-se amb perspectiva de gènere

4.2.3.1 Opressions múltiples i dinàmica de privilegis

La qüestió de les opressions múltiples i la dinàmica de privilegis com a exemple temàtic ens permet continuar amb el fil de la 'socialització' i les 'identitats socials' perquè, al cap i a la fi, el marc de les opressions és des d'on hem treballat aquestes dues temàtiques amb perspectiva interseccional, i com a marc de justícia social en relació amb el Treball Social. D'altra banda, la relació del Treball Social amb el poder és una qüestió històrica de treball en l'ètica i deontologia del sector. Per aquest motiu, introduir eines reflexives sobre la dinàmica de privilegis i opressions en el sector és conceptualment útil en totes les matèries del grau per tal de sensibilitzar, conscienciar i capacitar l'alumnat en la revisió continuada de la seva futura pràctica professional.

Un dels reptes del grau en relació amb la perspectiva de gènere, és la comprensió de les característiques sistèmiques que prenen les nostres societats contemporànies com a societats capitalistes, amb dinàmiques estructurals heteropatriarcal i racistes. Part de l'alumnat, tot i haver sentit i llegit sobre aquestes dimensions, necessita una epistemologia per comprendre en profunditat el significat i la materialització del que suposa aquesta realitat en la vida de les persones, o bé per copsar els impactes diferencials sobre diferents col·lectius i persones. Aquesta dimensió ens sembla fonamental per aquelles futures treballadores socials que interactuaran diàriament amb persones que afronten múltiples efectes de l'encreuament d'aquestes dinàmiques de les nostres societats: les opressions múltiples.

Comencem anotant els primers elements del nostre enfocament docent. Hem parlat de l'impacte del capitalisme, l'heteropatriarcat i el racisme en les nostres societats. Aquests són els tres eixos que desenvoluparem en aquest apartat. En primer lloc, és el model capitalista el que determina les relacions de producció i les formes de redistribució dels recursos i de la riquesa. En el model capitalista,

explicant-ho de la manera més senzilla possible, la major part dels mitjans de producció són propietat privada mentre que les forces de producció, és a dir, la força de treball, apareix com a única propietat productiva que poden tenir les persones per oferir-la a les estructures propietàries dels mitjans de producció per obtenir un sou. En canvi, els mitjans de producció operen principalment per maximitzar el benefici en un mercat lliure i competitiu. En conseqüència, es formen dues classes socials oposades pràcticament en totes les societats modernes: una classe treballadora i una classe capitalista. Aquesta dinàmica, dins del mapa conceptual temàtic que proposem, ens descriu una de les principals relacions de desigualtat i d'opressió en què es basa l'explotació de la força de treball. Així doncs, és una de les principals relacions d'opressió/dominació en les societats contemporànies, tant en termes de vida humana com en termes de medi ambient, amb impacte sobre la redistribució no equitativa dels ingressos i de les riqueses, i com a motor de les desigualtats socioeconòmiques.

En segon lloc, i com a factor rellevant per a l'alumnat del grau del TS, cal tenir en compte que la societat capitalista —d'acord amb el seu l'univers simbòlic— es construeix sobre un mite que col·loca tots els individus en condició d'igualtat. La idea d'una societat formada per individus iguals, suposa pensar la desigualtat com a resultat de la competència regulada entre aquest. I, en conseqüència, qualsevol mena de privilegi es basa en el mèrit individual. La meritocràcia com a sistema de validació d'aquesta idea, ignora a escala teòrica i ètica dues qüestions rellevants: en primer lloc, totes les societats capitalistes hereten les estructures de desigualtat —com ara l'estructura racial i sexe/gènere— de les societats precapitalistes. Per tant, els individus mai són iguals. I, en segon lloc, el model capitalista modela un tipus de societat que (re)produeix constantment altres dinàmiques de desigualtat, opressió i privilegis també entre les persones que pertanyen a una mateixa classe treballadora, contràriament al mite de la igualtat entre elles.

Les anàlisis fetes sobre la classe social⁵ ajuden a explicar de manera més clara la dinàmica de reproducció de les desigualtats socials i opressions econòmiques/materials en la societat capitalista. Per exemple, d'acord amb la teoria moderna del conflicte, entre les treballadores hi ha una distribució desigual de poder, privilegis i accés als recursos. També a les oportunitats, condicionades per una combinació de factors com el gènere, l'origen ètnic, el nivell d'educació, les com-

⁵ Atès que la majoria de les perspectives teòriques, com ara la funcionalista (Davis & Moore, 1945) o la conflictivista (Dahrendorf, 1974; C. W. Mills, 2002), utilitzen el concepte de classe per construir els seus marcs d'anàlisi, també la mantenim aquí, tot i que seria més adequat parlar d'estatus social més que no pas de classe social.

petències professionals, el tipus d'ocupació, l'accés als drets socials o als serveis públics, entre altres.

Durant les dues últimes dècades, observem també l'augment de les desigualtats entre les assalariades a conseqüència de l'evolució dels mercats de treball, incloent-hi l'augment dels llocs de treball temporals i precaris, els efectes de les migracions internacionals i la caiguda de la sindicalització i la influència sindical (Checchi and Garcia-Penalosa, 2008). D'altra banda, es dona una polarització dels llocs de treball i de les competències relacionada amb les pèrdues de les condicions laborals (Franzini & Pianta, 2011, p. 6). També allò que es defineix com a mobilitat social, sobretot mitjançant el paper de l'educació, pateix de les mateixes dinàmiques de (re)producció de les desigualtats. El sistema educatiu actual té obstacles importants per garantir la igualtat d'oportunitats per als infants i adolescents amb diferents nivells de capital econòmic, cultural i social (Fundació Bofill, 2021). Així doncs, sense endinsar-nos més en la lògica de les opressions en el capitalisme, obrim la mirada per comprendre les relacions de dominació basades en l'heteropatriarcat i el racisme des d'una perspectiva interseccional.

Com treballar a l'aula els efectes del model capitalista, les opressions i la meritocràcia a través d'exercicis pràctics:

Recursos audiovisuals

Partint d'aquest marc conceptual i la nostra proposta d'anàlisi breument proposada, creiem que pot resultar útil suggerir un parell d'exercicis pràctics per garantir una millor comprensió del temari. Recomanem dos recursos audiovisuals de la TV3, ambdós d'accés gratuït. Tenint present la durada de les classes suggerim que el segon recurs sigui visualitzat prèviament a la classe:

- 1) El reportatge [Precaris](#) del programa 30 minuts (2015)
- 2) El capítol titulat [Pobresa](#) del programa de Tabús (2021)

La nostra proposta consisteix a fer una breu presentació de l'exercici pràctic abans que l'alumnat vegi aquests programes. És útil facilitar un document de pautes per assegurar-nos d'una millor gestió de temps en el debat a l'aula, com per exemple, demanar que s'identifiquin els diferents factors de desigualtat social que es relacionen en cada cas i el tipus de vulnerabilitat o exclusió social que observem. L'alumnat pot captar aquells elements conceptuals i de reflexió-discussió que poden ser compartits a l'aula en relació amb el marc teòric docent.

En relació amb el segon eix proposat, la dominació heteropatriarcal, ja hem dit que les societats capitalistes subsumeixen les estructures de dominació i de privilegis de les societats precapitalistes. Aquesta afirmació ens trasllada directament a pensar en la dominació masculina i heterosexual com la relació jeràrquica que històricament ha existit independentment de les transformacions socials i econòmiques que s'han produït en les societats contemporànies. La dominació masculina (Bourdieu, 2010) i heterosexual és una conseqüència, al mateix temps que és una constructora del sistema heteropatriarcal. Té impactes en les dimensions materials-econòmiques, culturals, socials i simbòliques de la nostra societat.

El sistema heteropatriarcal pot definir-se com una estructura d'explotació de les dones a favor dels homes (Wittig, [1992] 2006; Davis, 2005; Walby, 1990). Igual com l'explotació de la força de treball —l'explotació de la vida mateixa— de les treballadores a favor de l'expansió del capital no és fruit d'un procés natural, la dominació masculina i la dominació heterosexual tampoc poden ser enteses a conseqüència d'unes relacions naturals. Contràriament, les categories «home» i «dona» i «heterosexual» i «homosexual» són productes de les relacions de dominació que existeix entre aquestes categories. És a dir, són conseqüència d'una relació d'opressió prèvia: és l'opressió la que crea el sexe i no a l'inrevés. Així, són les classes «home» i «dona» les que apareixen com a categories d'oposició en el marc de la lluita de classes i entre aquests sexes (Wittig, [1992] 2006: 17-20). En aquest sentit, és interessant la conceptualització que proposa el feminisme radical i *queer* que entén el sexe com «una tecnologia de dominació heterosocial que redueix el cos a zones erògenes en funció d'una distribució asimètrica del poder entre els gèneres (femení/masculí), fent coincidir certs afectes amb determinats òrgans, certes sensacions amb determinades reaccions anatòmiques» (Preciado, 2002, p. 22). De la mateixa manera, la divisió sexual sembla estar en «l'ordre de les coses, fins al punt de ser inevitable» atès que els homes i les dones la integren en els seus cossos i en els seus hàbits, funcionant com a sistemes i esquemes de percepció, de pensament i d'acció (Bourdieu, 2010, p. 21).

En l'àmbit del TS, i en el context dels règims de benestar mediterranis, el treball de cures, per exemple, ha estat històricament feminitzat (Mata, 2005). Sense prendre fer una reducció del TS com a professió en l'àmbit de les cures, cal tenir en compte que encara que s'hagi implementat algunes polítiques de desfamiliarització (Goikoetxea *et al.*, 2022), la feminització laboral del sector d'intervenció social és una realitat ja apuntada. Sigui en l'àmbit privat o sigui en l'àmbit públic, són les dones les que primordialment treballen per sostenir la vida. La distribució desigual del prestigi ocupacional en el sector fa que les feines que sostenen

la vida siguin avaluades en termes diferencials dins del mercat laboral capitalista amb menor accés al capital simbòlic. La incorporació massiva de les dones al mercat de treball reforça la materialització de la divisió sexual del treball, creant diferències entre les ocupacions, majoritàriament, distingides entre «masculines» o «femenines» (Moreno Colom *et al.*, 2022, p. 242).

Però també cal apuntar que en el sistema heteropatriarcal, l'explotació del temps i de l'energia de les dones, la seva exclusió dels espais de privilegi, i les violències aleatòries i sistèmiques contra elles s'imposen com a neutres i inalterables. Aquest ordre social que funciona per a reproduir la dominació masculina exerceix una violència simbòlica sobre els cossos de les dones i les masculinitats dissidents com a formes de violentació de la masculinitat hegemònica. La violència simbòlica és una força que es materialitza en els cossos mitjançant determinats esquemes socials constructors d'hàbits. Així doncs, l'efectivitat d'aquesta violència està íntimament lligada amb la seva invisibilitat i omnipresència.

Donat que totes les dones i les persones amb sexualitats dissidents viuen en l'ordre 'econòmic' capitalista, no hauria de resultar difícil pensar per què hem d'entendre i explicar les opressions que afrontem des d'una mirada interseccional. Dit d'una altra manera, abordar la complexitat de les vulneracions, violències i desigualtats que es produeixen en casos com aquests, els podem treballar a l'aula. En termes docents la funció que podem prendre de referència és la d'ajudar a entendre i admetre la complexitat de les situacions per a desenvolupar consciència, sensibilitat i responsabilitat envers les violències que es generen. Així doncs, entendre l'heterosexualitat com règim polític normatiu (Wittig, [1992] 2006). El fet que la societat consideri una persona com a 'desviada' o 'fora de la normalitat' té un impacte sobre tots els espais de vida d'aquesta persona de forma naturalitzada. Així, l'objectivitat i tangibilitat de la violència homòfoba s'imposa com a 'normal' i és per això que cal una transformació de l'estructura cultural-valorativa heteronormativa.

L'experiència del tercer sector

Podem apropar l'alumnat al treball de casos i pràctiques que duen a terme les entitats del tercer sector de Catalunya, en relació amb aquesta dimensió. De més a més, l'experiència convidada d'alguna professional que treballa en aquest camp és un recurs especialment significatiu per apropar la realitat del tercer sector a l'aula i possibilitar el contacte directe amb l'àmbit de treball que sigui del nostre interès docent. Algunes propostes:

1) *Ahora Dónde – Le Refuge* és una entitat fundada per donar suport a joves LGBTI que afronten el rebuig i l'hostilitat familiar i es veuen abocats a una situació de pèrdua de sostre. Segons la presidenta de l'entitat, Gemma Brulles, no hi ha dades que recullin quina és la incidència del rebuig familiar en joves LGBTI a Catalunya, però l'impacte econòmic i social de les persones ateses mostra una clara situació de desavantatge comparativament a la resta de la població cis de la mateixa franja d'edat. En el cas de les persones trans, les situacions d'opressió i discriminació són conegudes, incloent-hi les dificultats d'accés i manteniment en el mercat laboral.

2) D'acord amb l'informe de l'[Observatori contra l'Homofòbia](#) (OCH) (2021), s'ha experimentat un increment d'incidències registrades a l'espai laboral per aquest col·lectiu⁶ (4,8 % l'any 2019 i 6,3 % el 2021). Tal com apunten Coll-Planas i Missé (2018), la transfòbia té un impacte superior en els processos de selecció de personal i en els entorns de treball. El caràcter hostil de l'entorn laboral condiona, per exemple, la decisió de les persones trans en els seus processos de transició (Whittle *et al.*, 2007). Dit d'una altra manera: si el treball és per a moltes l'únic mitjà per aconseguir una vida autosuficient, qualsevol opressió i discriminació de LGBTI-fòbia en l'àmbit laboral té conseqüències en la vida social d'aquestes persones.

Per treballar els impactes de l'encreuament de les opressions fruit de l'heteronormativitat i del model de producció capitalista, una pauta interessant és donar les dades que recullen les entitats i també les institucions públiques pel que fa a la LGBTIQ-fòbia. La competència crítica i reflexiva de l'alumnat es pot motivar a través d'una activitat que proposi l'elaboració d'una nota d'anàlisi de 200 paraules que identifiqui les arrels de les opressions que s'observen en els casos proposats, i posteriorment treballar en grups reduïts per tal d'afinar col·lectivament l'anàlisi.

6 L'OCH registra les incidències especificant si han afectat dones o homes trans. Segons els resultats, mentre que el 12,3 % d'incidències les víctimes són dones, només el 3,4 % són homes trans. L'informe destaca que aquesta diferència entre el col·lectiu d'homes i dones trans pot ser deguda a diversos factors. Tanmateix, citen Coll-Planas i Missé (2018) per destacar que les dones trans tenen una dificultat més gran i menors oportunitats laborals. Viuen també més exposició a situacions d'assetjament i discriminació i més visibilitat corporal (tenen menys «passing»).

En la tercera dimensió proposada, la del racisme, tant aquest com el supremacisme blanc o la dominació racial té el mateix *modus operandi* que el règim polític d'heterosexualitat. És a dir, el racisme es construeix mitjançant la inferiorització de les persones no blanques. La normalitat té la 'raça' blanca com a centre de categorització. I, des d'aquest imaginari, l'individu universal s'ha construït a través de la representació de l'home blanc heterosexual. Si les dones són el segon sexe, i les persones amb sexualitats dissidents són les 'desviades' i 'anormals', les persones racialitzades, és a dir, les no blanques, estan en la *zona de no ser* (Fanon, 2010). Per a Fanon, els subjectes de la *zona de ser* són aquells que viuen a la part superior de la línia que separa els éssers que es consideren humans i els que no. El racisme es desenvolupa com a experiència històrica lligada a l'expansió colonial europea i la construcció de l'estat modern occidental. És des d'aquesta posició que cal entre la racialització, igual que el capitalisme i el patriarcat, com un procés històricament específic variable en funció de les forces socials, econòmiques i polítiques que configuren la seva formació. Podem entendre el racisme com un patró del poder dinàmic en constant transformació de les seves aparences, *modus operandi* i discursos d'acord amb les finalitats dels sectors que volen continuar deshumanitzant l'*altra*: el poble gitano, les persones afrodescendents, les persones d'origen migrant, les persones musulmanes, etc. Depenent de les «diferents històries colonials de les diverses regions del món, la jerarquia de superioritat/inferioritat sobre la línia del que és humà pot construir-se amb categories racials diverses. El racisme pot venir marcat pel color, l'ètnicitat, la llengua, la cultura o la religió» (Grosfoguel, 2012, p. 93). La racialització, per tant, també és un procés territorialment específic que es dona en territoris gestionats amb models de governança i forces de govern concrets. Encara que el racisme, l'heterosexisme o el capitalisme són estructures de poder universals amb la capacitat de deshumanitzar, excloure i subalternitzar l'altre, aquestes 'capacitats' s'exerceixen en territoris concrets d'acord amb col·lectius concrets. A Europa i en els territoris colonitzats per països europeus discutim, per exemple, l'eurocentrisme com a projecte global polaritzador i ideològic. Un projecte que reforça l'imperialisme i les desigualtats sistèmiques en legitimar un sistema global que espolia els recursos i explota la població del sud global (Amin, 1989). En el cas dels Estats Units d'Amèrica, el debat en relació amb el paper del supremacisme blanc com a ideologia racista és especialment viu. De la mateixa manera, en un bon nombre de països occidentals la presència de població musulmana fa que la islamofòbia es converteixi en el *modus operandi* del racisme. Ho veiem de forma significativa en el cas de l'Estat espanyol o França. En països en què la major part de la seva població és musul-

mana, el racisme es dirigeix contra les persones refugiades, fins i tot musulmanes, tal com passa actualment a Turquia contra la població d'origen siríà.

Si considerem els encreuaments de les diferents opressions, podem mostrar la complexitat amb la qual s'imbriquen. Podríem exemplificar aquesta qüestió en els discursos al voltant del vel. Salma Amazian (2020)⁷ assenyala que la discriminació per raó d'identitat religiosa interseca amb la racialització de les persones que la pateixen. Així, la construcció de l'alteritat pren la forma d'una mena de deshumanització que perjudica especialment les dones musulmanes. Les narratives islamòfobes, mentre presenten les dones musulmanes que porten hijab com a passives, sense veu ni vot, víctimes, subordinades i patint sempre l'opressió religiosa o masclista, presenten l'islam com una religió patriarcal, més que qualsevol altra, on es nega la humanitat mateixa de la dona. Segons Amazian, el fet de considerar el vel com a símbol d'opressió és una trampa per apuntalar tota la narrativa islamòfoba que serveix per justificar violències, racisme i exclusió. Sobretot per legitimar l'exclusió en alguns espais d'oci, acadèmics i polítics.

Royster (2003) explica de manera molt lúcida algunes converses de la seva aula universitària a la Universitat de Massachusetts. La major part del seu alumnat creia que les afroamericanes perdien competència en el mercat laboral davant de les persones blanques, a causa d'una menor qualificació. En canvi, quan les afroamericanes guanyaven una posició, això s'explicava com a resultat desafortunat d'un sistema de quotes que reserva posicions per a les persones afroamericanes, independentment de les seves qualificacions. Segons Royster, el seu alumnat, tot i reconèixer com a dada objectiva que les persones blanques han estat afavorides sobre les racialitzades/afroamericanes durant quatre segles, no creien que aquest patró de poder hagués «produït un avantatge injust en els grups com a grup o un patró d'exclusió que el govern té no desmantellat adequadament» (2003, p. 5). Fins i tot el seu alumnat creia que les empreses que buscaven mà d'obra no qualificada, sense habilitats altament especialitzades, optaven per contractar persones blanques perquè eren les que treballaven més. Eren vistes com a més fiables i amb menys problemes d'actitud.

Com treballar a l'aula els impactes de l'encreuament de les opressions fruit del model capitalista, la cultura heteropatriarcal i racista a través d'exercicis pràctics:

⁷ Les opinions de Salma Amazian van ser publicades en la relatoria del cicle de feminismes interseccionals preparat per Júlia Massagué Castells. Amazian va ser una de les ponents de la formació en línia «Feminismes Interseccionals i Eines Antiracistes per un Activisme Descendrat» organitzada per l'SCI i l'Etnogràfica, antropologia per a la transformació social.

La recerca periodística

Treballar aquestes qüestions a l'aula, encara que sigui universitària, no és una tasca senzilla. Si l'objectiu és transmetre i compartir amb l'alumnat un marc conceptual i analític crític, això implica proporcionar les eines perquè puguin desenvolupar elles mateixes una perspectiva no superficial sobre aquests fenòmens. Imaginem aquesta proposta com una manera de moure una lupa sobre un mapa sense fronteres visibles entre les dimensions relacionades amb l'estatus socioeconòmic, la racialització, el sexe/gènere i orientació/identitat de gènere, entre altres. Així doncs, acabem aquesta extensa temàtica compartint tres referències: una peça de recerca periodística i dos materials audiovisuals que creiem que podrien ser d'interès per desenvolupar exercicis pràctics que permetin una millor transmissió dels elements treballats en l'espai teòric de l'aula.

- 1) Maya Oppenheim publica el 8 de juliol de 2023 a *The Independent* diversos casos d'assetjament sexual que afronten les dones repartidores de mercaderies i àpats preparats a Londres, la majoria d'elles, migrants sense documentació en regla que experimenten assetjament per part de clients i treballadors de restaurants⁸. Atès que aquest és un treball altament precari —la majoria d'aquestes persones són falses autònomes treballant sense contracte laboral, i per tant no reben un sou de base ni tenen cap mena d'assegurança— obliga les persones a treballar en horaris molt flexibles i en condicions molt desfavorables. Les fórmules contractistes dels seus serveis, actualment, es gestionen a través de plataformes digitals regides per sistemes d'intel·ligència artificial com Deliveroo, Just Eat i UberEats. L'impacte de la neoliberalització en les formes d'organització del mercat del treball i en el treball es fan evidents. I si ens preguntem quines persones són les que es troben obligades a treballar en aquestes feines immediatament veuríem que cal comprendre una altra dimensió d'aquestes situacions. En la majoria dels casos, les persones que treballen en aquest sector són persones vulnerables. Tal com explica Oppenheim, la majoria de les persones amb qui va conversar eren persones migrants. Ben al contrari de les percepcions de l'alumnat de Royster. Com explica

⁸ Es pot accedir l'article de Maya Oppenheim publicat el 8 de juliol a *The Independent* mitjançant aquest enllaç.

la periodista, si entre les repartidores també hi ha dones o dones migrants, la complexitat de la situació de vulnerabilitat augmenta: les condicions laborals, administratives i de gènere tenen influència directa en la configuració de les formes d'opressió múltiple. També en termes racistes: «Això és tant per ser dona com per ser migrant, que reco-neixen pel teu accent i pot ser abusi cap a tu. És molt agressiu. Se sent com un cas de xenofòbia, per ser migrant i per treballar al país» (Oppenheim, 2023). Davant de l'encreuament de totes aquestes opressions que multipliquen les formes de violència, presentar una denúncia significaria la pèrdua directa del lloc de treball i la visibilització de la seva situació administrativa irregular.

Aquesta mena de dinàmiques d'opressions múltiples i privilegis és reconscible en nombrosos casos amb què el TS treballa. L'aula universitària de treball social pot generar nombroses ocasions per treballar amb l'alumnat sobre la 'naturalesa' de les opressions, i les seves formes de construïdes i reproducció diària. També per part de les institucions d'intervenció social i les seves agents. Si Wittig parlava de «l'ordre de les coses, fins al punt de ser inevitable» ([1992] 2006: 17-20), convé que tractem el racisme, el classicisme i el capacitisme amb la mateixa mirada. Així mateix, cal no oblidar tampoc la dimensió territorial.

- 1) [Las mejores intenciones | Soy Cámara](#). «Des de l'era colonial la nostra relació amb el que és exòtic i distant ha evolucionat, però continuem mantenint perspectives i prejudicis que distorsionen tota relació d'igual a igual. Des del turisme a l'acció humanitària (o la intervenció social) hem de fer un exercici de revisió de les nostres pràctiques. Guió i realització: Andrés Hispano. Muntatge: Toni Curcó. Producció: Víctor Diago.
- 2) [Fàtima i «Coconut»](#) «Aquest capítol del programa parteix de la novel·la «Coconut» (Sembra Llibres), de Kopano Matlwa. «Coconut» entrellaça les vides d'Ofilwe i Fikile, dues joves de Johannesburg que evidencien el pes dels prejudicis racials, la pressió estètica, l'autoodi i les violències de gènere sobre les joves negres de l'era postapartheid. Una història necessària sobre joves que busquen la seva identitat en mig del context de racisme, classisme i masclisme

del món on vivim. Fàtima Camara és la lectora que s'endinsa en la novel·la i ens descobreix personatges paral·lels situats al municipi de Balaguer.

Estudi de casos amb perspectiva de gènere i enfocament interseccional

A partir de l'informe «Perspectiva de género e interseccionalidad en la intervención social. Impacto de la socialización de género en los procesos de exclusión social graves» (Bizitegi, 2022) es proposa l'ús dels casos reals de l'informe per treballar a l'aula i que poden resultar rellevants per pensar interseccionalment l'impacte de gènere en els processos d'exclusió social. Aquesta activitat no només és d'interès per a les persones professionals de la intervenció social, sinó també per l'alumnat de TS i la voluntat de traslladar a l'espai pràctic els coneixements teòrics proposats en aquesta guia.

Vegeu https://www.bizitegi.org/wp-content/uploads/2023/03/Bizitegi_Perspectiva-genero_cas.pdf

4.2.3.2 Feminització i racialització de la pobresa

La temàtica pot ser abordada en relació amb els factors econòmics i la lluita contra pobresa, que és un dels continguts principals de l'assignatura que prenem com a referència. La pobresa és un fenomen abastament analitzat en l'àmbit nacional, estatal i internacional tant qualitativament com quantitativament. Això ens facilita moltes eines tant conceptuals, com de mesurament de la pobresa i demoscòpiques per construir docència amb major solidesa analítica. A més a més, la perspectiva de gènere ja s'ha introduït amb força en l'anàlisi de la pobresa, com també ho ha fet en els discursos de les organitzacions internacionals. Si bé la feminització de la pobresa és un fenomen global present en les nostres societats, les treballadores socials són unes de les agents que millor coneixen la forma específica que pren aquest fenomen. Com apunta la degana del Col·legi de Treball de Catalunya, Conchita Peña, el col·lectiu de les treballadores socials va més enllà del mesurament de la pobresa. La seva tasca és «poder intervenir per fer un diagnòstic sobre què passa a les famílies i fer-los un pla de treball perquè se'n surtin⁹».

⁹ Recollim aquesta idea juntament altres a les quals ens referirem més endavant en una [entrevista](#) feta per la periodista Marta Rodríguez Carrera amb la Conchita Peña publicada al diari Ara el 2 de novembre de 2022.

En el camp del TS, el concepte de pobresa fa referència a «la negació de les oportunitats i les opcions més fonamentals per a la vida humana. L'oportunitat de portar una vida llarga, saludable i creativa, i de gaudir d'un nivell de vida digne, la llibertat, la dignitat, l'autoestima i el respecte dels altres» (Fukuda-Parr, 1999, p. 100). Si bé la pobresa s'ha treballat a bastament des de diversos enfocaments, un fenomen d'aquesta complexitat demana així mateix d'una definició amb perspectiva de gènere també en la construcció dels seus indicadors socials. Als anys setanta l'indicador principal utilitzat es relacionava amb l'accés als recursos materials. Als vuitanta i noranta, s'hi incorporen altres indicadors relatius a dimensions no estrictament materials, i s'obre la conceptualització de l'exclusió social com un fenomen diferent de la pobresa (Belzunegui Eraso *et al.* (2022). Per abastar correctament la complexitat de l'anàlisi dels processos d'empobriment en relació amb les formes d'exclusió social s'incorpora la perspectiva de gènere (Fresnillo, 2004). La perspectiva de gènere ha estat, i continua sent, imprescindible per analitzar la multidimensionalitat de la pobresa com un problema social a intervenir i prevenir. En primer lloc, perquè les dones són el grup més vulnerable en termes d'accés als recursos i oportunitats econòmiques en condicions d'igualtat. En segon lloc, perquè la proporció de dones empobrides continua augmentant en comparació amb la dels homes. I, en darrer lloc, perquè cada cop hi ha més dones en llars monomarentals. Tenint present que en l'avaluació de la pobresa d'un territori cal incorporar-hi indicadors en les dimensions de salut —com per exemple la salut mental (Miranda, 2017, 2018), l'educació i la qualitat de vida de les dones—, la feminització de la pobresa no pot ser reduïda a una observació descriptiva de l'existència de més dones amb dificultat d'accedir als recursos econòmics.

D'acord amb el marc que ens proporciona l'economista feminista Amaia Pérez Orozco (2006, 2014) el sistema capitalista i patriarcal prioritza la maximització de l'acumulació i l'expansió del capital. Això fa que disminueixi la responsabilitat social en la sostenibilitat de la vida, de manera que aquesta queda, en primer lloc, privatitzada i transferida a l'espai domèstic i, per tant, a les llars i els recursos disponibles. En segon lloc, queda invisibilitzada perquè a conseqüència de diversos mecanismes, les esferes on s'assumeix la responsabilitat social en la sostenibilitat de la vida, desapareixen del debat polític i col·lectiu invisibilitzant així la seva conflictivitat. I finalment, resta feminitzada en condicions de precarietat i explotació en un doble sentit: simbòlic, perquè sostenir la vida s'associa a la feminitat i es desvaloritza en un sistema de pensament androcèntric. I material, perquè la major part dels treballs de sosteniment de la vida els fan dones en condicions de precarietat i explotació.

Per enfocar en la pobresa o exclusió social¹⁰ i en els seus indicadors amb perspectiva de gènere compartim el marc de la crítica econòmica feminista adoptat per Belzunegui Eraso (2022, p. 24-25). Cal anotar una prevenció important: les estadístiques oficials sovint poden presentar limitacions en termes de dades desagregades per gènere o diversitat sexual. Tot i així, informes com el de CCOO mostren informació rellevant en el context català (2016, p. 33):

- La pobresa és un fenomen multidimensional. No està determinat només pels recursos disponibles, sinó sobretot per les capacitats que les persones tenen per poder gestionar-los. Cal tenir en compte el grau del control dels recursos, no només l'accés. Els llistats que indiquen si una persona és pobre o no, no venen determinats per una quantitat de diners a disposició, sinó per si aquests recursos i la capacitat d'aconseguir-los o gestionar-los són suficients per assolir una vida digna.
- El fet d'incorporar el criteri de control sobre els recursos materials també implica un posicionament analític pel que fa a les desigualtats en el si de la unitat de convivència. Pot prevenir els riscos que comporta la manca o reduïda autonomia econòmica de les dones, com per exemple el risc d'afrontar i suportar la violència masclista.
- Atès que la pobresa és un fenomen multidimensional també cal prestar atenció a les dimensions vinculades a la cura, independentment de si són proveïdes pel mercat, per l'Estat o per la família. Cal recollir dades sobre la sobrecàrrega de treball no remunerat tant en termes de cures com de reproducció (el treball domèstic) que assumeixen les dones, així com sobre l'accés efectiu als serveis públics (quina part de les tasques de cura i reproducció cobreix l'administració pública i quina n'assumeixen fonamentalment les dones).
- Cal tenir en consideració la diversitat d'experiències, evitant un biaix masculí en la detecció de necessitats i de les formes per satisfer-les.

Cal incorporar en aquest enfocament de la pobresa la creixent racialització en les formes de treball per a la sostenibilitat de la vida. Sobretot en les seves dinàmiques com a treball remunerat. En primer lloc, però, convé veure com la racia-

¹⁰ La Comissió Europea (2004) defineix l'exclusió social com un procés en què determinats individus estan separats de la societat i no hi poden participar de manera plena per la seva pobresa, o la manca de competències bàsiques i d'oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida, o com a resultat d'una discriminació. Això els distancia del treball, de les oportunitats d'educació i de la participació en xarxes socials i comunitàries.

lització de la pobresa s'ha treballat sobretot com un fenomen urbà. Els estudis existents, especialment en l'àmbit de geografia humana i la sociologia urbana, parteixen de l'argument que hi ha una concentració de la pobresa al voltant de les àrees industrials. En el cas dels Estats Units, una de les aparences de la segregació urbana pren forma a través d'un encreuament de la concentració de la població racialitzada pobra en treballs no qualificats en la indústria (Ard & Smiley, 2022; Baldwin & Crane, 2020). Si parlem de l'aparença d'aquest fenomen en el nostre context territorial, quan parlem de la «racialització de la pobresa amb perspectiva de gènere» en realitat ens estem referint a la interseccionalitat entre eixos d'opressió basats en la diferència ètnica/racial, a l'estatus socioeconòmic i el sexe/gènere. Per exemple, en el cas de l'Estat espanyol la situació del poble gitano podria ser explicada amb aquesta noció¹¹. Segons un estudi de la Fundació Secretariat Gitano (2018), abans de la pandèmia 9 de cada 10 infants gitanos que viuen a l'Estat espanyol estan en risc de pobresa, gairebé el triple que la mitjana del conjunt de menors. Segons l'estudi, en el total de la població gitana les dades no són gaire millors: un 85,9 % es troba en risc de pobresa, gairebé el quàdruple que la població general (22,9 %). Enfocant-nos en la situació del poble gitano amb perspectiva interseccional, veuríem que les dones i les nenes són el col·lectiu encara més vulnerable. El mateix informe fa palès una sèrie de dades molt suggeridores:

- Els homes gitanos mostren una taxa d'ocupació del 44 % —propera a la mitjana nacional—, mentre que les dones tenen una taxa d'ocupació del 17 % —molt inferior a la mitjana de les dones per a la població general del 44 %.
- La baixa participació laboral de les dones està íntimament relacionada amb la feina domèstica i les cures de familiars que semblen assumir les dones gitanes en exclusivitat. De fet, l'any 2018 el 98 % de les persones gitanes que reporten dedicar-se principalment a la feina domèstica són dones. Aquest percentatge era del 99 % el 2005 i del 97 % el 2011. Per tant, als tres lustres transcorreguts des del primer informe sobre ocupació i po-

¹¹ De fet, els resultats recentment publicats en el projecte de recerca Chachipen (2023) emprà aquesta noció per definir algunes situacions que provoca l'antigitanisme a països com Alemanya, Suècia, Romania i Estat espanyol. El projecte Chachipen se centra en la persecució institucional del poble romaní a Europa i en l'anàlisi de les eines basades en la justícia transnacional, per abordar les conseqüències de la històrica i sistèmica violació dels drets humans amb les comunitats romanís i és accessible mitjançant aquest enllaç.

blació gitana, les dades permeten confirmar que no s'ha produït cap canvi significatiu en el repartiment del treball a la llar entre homes i dones.

- En la població gitana, el 14 % de les dones i el 6 % dels homes són analfabets, mentre que pel total nacional la incidència de l'analfabetisme és pràcticament inexistent tant en homes com en dones. Tot i això, els nivells d'analfabetisme disminueixen notablement per als més joves, especialment entre els homes. Així mateix, també s'observa una esclatxa de gènere entre la població gitana, ja que el 19 % d'homes davant del 15,5 % de les dones arriben a nivells educatius obligatoris.
- A més, si comparem els nivells educatius assolits per la població gitana el 2018 amb les dades obtingudes dels informes del 2011 i 2005, es veu una evolució molt positiva fonamentalment determinada per un impuls educatiu molt notable als homes, i menor a les dones.

Una altra qüestió relacionada amb la feminització de la pobresa a què cal prestar atenció està vinculada a la noció de la crisi de les cures o crisi de la reproducció social. Tal com hem mencionat anteriorment, una de les principals aportacions de l'economia feminista consisteix en la visibilització de les profundes limitacions de concebre l'esfera econòmica, mal anomenada productiva, com si fos independent respecte d'altres àmbits com la família i els treballs que s'hi fan. Aquesta separació entre el que és productiu i el que és reproductiu és fruit d'ignorar l'existència de vincles profunds i dialèctics entre l'economia de mercat i la cura de les persones i la reproducció de la vida (Ezquerria, 2011). A banda de la crítica d'aquesta divisió —també fruit de la separació intencionada entre l'espai públic i privat com una de les estratègies de l'androcentrisme—, els feminismes han posat damunt la taula una anàlisi molt suggeridora sobre la crisi a l'espai anomenat com a reproductiu. D'una banda, com explica Cristina Carrasco Ben-go (2013), «l'envelliment demogràfic al costat de la participació laboral de les dones és cada vegada més gran i ha portat a una situació crítica, ja que l'oferta de treball de les dones no era infinita, com sembla que es pressuposava» (p. 46). D'altra banda, davant d'aquesta crisi, els feminismes postulen que la cura és i ha de ser una responsabilitat pública, articulant el dret a la cura (Orozco, 2010). En relació amb la crisi de les cures, sobre la qual s'ha començat a parlar de forma més recurrent durant i després de la pandèmia de la covid, hi ha dos aspectes que són especialment importants per treballar la feminització i la racialització de la pobresa. En primer lloc, són les dones qui continuen duent a terme els treballs de la cura, però amb «grans diferències, tant pel que fa a temps de dedicació com a condicions de realització, segons determinades característiques com a classe so-

cial, ètnia, raça, etc.» (Carrasco Bengoa, 2013, p. 47). En segon lloc, en context de globalització hi ha un fort impacte en la gestió de les cures que internacionalitzen el sector, constituint les anomenades cadenes globals de cures. Citem dues idees rellevants d'Orozco (2010):

- La migració transforma les maneres de cuidar, els recursos disponibles per fer-ho, la forma de gestionar i comprendre la família i la m/paternitat, i els mateixos conceptes de què és cuidar (bé). Cada cop és més gran el protagonisme d'agents supranacionals en la provisió de cures (empreses multinacionals, cooperació internacional, organismes multilaterals) i la deslocalització del sector.
- Els efectes de les cadenes globals de cures en el desenvolupament s'han d'avaluar a un doble nivell. A les llars en els impactes ambivalents o contradictoris a les llars: en primer lloc, llars ocupadores en destinació. No és una solució, però sí la resposta a necessitats que no admeten cap mena de dilació. En segon lloc, llars transnacionals amb resultats contradictoris entre les diferents esferes que garanteixen la reproducció material i emocional. I en tercer lloc, llars migrants amb greus vulneracions del dret a la cura.

Treballar a l'aula la temàtica de feminització de la pobresa mitjançant indicadors i dades, per tal d'augmentar la consciència crítica de l'alumnat i promoure el debat a l'aula universitària:

Geografies de la pobresa

- Les tendències demogràfiques i la distribució de la població per franges d'edat té una gran rellevància per tal d'identificar els perfils de dones amb condicions de vida més precàries. Atès que els nivells d'ingressos mitjans varien molt segons els grups d'edat, una part rellevant de dones de més de seixanta-cinc anys solen tenir recursos propis molt limitats. La longevitat de vida de les dones és un altre factor a tenir en compte per anticipar situacions de precarietat més nombroses i més esteses en el temps.
- Les dades demogràfiques també permeten estimacions lligades a la infància i, complementàriament, a les formes de reproducció de les cures. D'altra banda, la falta de remuneració de les tasques de cura és una de les fonts de la pobresa de les dones, al mateix temps que una font de riquesa pels països. Tota la feina no remunerada que garanteix la reproducció de les societats contribueixen al producte intern brut d'aquestes societats. Convé analitzar aquesta realitat en clau de causa (d'explotació del treball de les

dones) i d'efectes (enriquiment de les nacions). També convé recordar que al conjunt de l'Estat espanyol existeix una bretxa de gènere molt elevada en termes de pensions. Segons les dades Ministeri d'Inclusió i Seguretat Social, la bretxa és del 33,8 % (2020). És a dir, les jubilades cobren de mitjana 455 euros mensuals menys que els homes jubilats.

- Tenint en consideració la racialització de la pobresa també cal estudiar les dades pel que fa a la població estrangera en termes de gènere, incloent-hi informació sobre les nacionalitats més representades en cada cas. Ja s'ha apuntat que la població d'origen migrant és una població particularment exposada a situacions de precarietat, pobresa i exclusió social on les dones solen patir una discriminació múltiple. En relació amb aquest perfil també és rellevant i necessari recollir i estudiar dades del padró municipal, perquè és l'única font que ens facilita informació sobre el nombre de persones que sol·liciten padró amb el passaport. Aquesta és una informació útil perquè la manca de regularització de la situació administrativa en la gran majoria dels casos condiona a qui pateix risc de pobresa.
- L'estadística de la renda personal i familiar. La renda mitjana neta és la suma dels ingressos monetaris i no monetaris que percep una llar al llarg d'un any. Al 2022, la renda mitjana per unitat de consum abans de totes les transferències socials ha estat de 14.692 € anuals, 14.884 € per als homes i de 14.508 € per les dones. El diferencial, per tant, és 376 € superior a favor dels homes. Aquesta estadística ens permet obtenir una primera visió de la situació diferenciada de dones i homes, tot i que aquestes dades tenen limitacions importants, com per exemple que no compten amb informació de les persones que se situen per sota dels llindars de declaració o de les persones que puguin no estar obtenint rendes. D'altra banda, també caldria estudiar les dades pel que fa a la renda individual, ja que les dades anteriorment citades són de la renda per unitat de consum i no ens donen informació sobre la situació d'homes i de dones que són de la mateixa unitat de consum. També és necessari l'evolució de la renda personal mitjana per tipus de renda.
- Les dades sobre la distribució temporal de les activitats diàries en un dia mitjà. Per àmbits territorials també és una font molt interessant per demostrar a l'alumnat la multidimensionalitat de la pobresa, perquè recordem que la pobresa també és la negació de portar una vida «saludable i creativa, i de gaudir d'un nivell de vida digne, de la llibertat, la dignitat, l'autoestima i el respecte dels altres».

- D'altra banda, totes les dades pel que fa a activitat econòmica permeten perspectiva de gènere: atur, evolució de la població ocupada d'un país/ territori concret, repartiment de tipus de contractes per dones i homes, motivacions o dinàmiques del treball a temps parcial, concentració de treball d'homes i de dones segons el sector (feminització laboral i relacionada amb la feminització de la pobresa), entre altres. Convé recordar que la segregació horitzontal fa referència al fet que, en els llocs de treball que solen considerar-se femenins, els sous són més escassos. En canvi, la segregació vertical fa referència al conegut sostre de vidre.
- Les dades pel que fa al risc d'estar en una situació de vulnerabilitat, com per exemple el percentatge de població que experimenta dificultats per arribar a fi de mes per sexe, el nombre i característiques i demandes de les persones demandants de suports en serveis socials per sexe, entre altres.

4.3 Avaluació

L'avaluació de matèries dissenyades i impartides amb perspectiva de gènere, sigui en el grau del Treball Social con en altres graus de ciències socials, s'hauria de formular en termes d'avaluació continuada. Aquesta modalitat avaluativa permet incorporar amb més facilitat la pedagogia feminista a través del requisit de l'assistència continuada de l'alumnat a les sessions. Això permet una major oportunitat al professorat per observar i interactuar amb l'alumnat de manera freqüent. La freqüència d'interaccions i assistència a l'aula és essencial per treballar creences, prejudicis i estereotips de l'alumnat i el context social on desenvolupem l'acció del TS. En segon lloc, a banda de l'objectiu de transversalitzar la perspectiva de gènere en les matèries, l'avaluació continuada permet captar millor l'atenció de l'alumnat i possibilita que la docent pugui avaluar el mateix procés d'aprenentatge: el punt de partida i el punt d'arribada de l'alumnat. D'altra banda, cal tenir present que la formació acadèmica es considera com un dels camps de socialització i espai de construcció d'identitat professional (Ibarra, 1999; Holter, 2018; Wortham, 2005, citat a Zubieta, 2021, p. 8). En la mateixa línia que Zubieta (2021) es considera que si la formació universitària és un dels llocs en què s'activa la configuració identitària, impartir les nostres assignatures amb la finalitat de donar eines per al pensament crític i dotar l'alumnat de sensibilització al voltant de les opressions i estructura de poders i de privilegis, significa preparar-les millor «per fer front als desafiaments del seu exercici professional i un reconeixement personal i social adequat» (p. 8).

Així mateix, els criteris d'avaluació són igual d'importants que les activitats que es poden dissenyar. Pel que fa a la selecció dels criteris d'avaluació el nostre suggeriment és deixar clar a l'alumnat que els criteris d'avaluació estan íntimament lligats a la protecció dels drets humans, la justícia social i, en termes interseccionals, al reconeixement feminista de les qüestions de gènere, l'antiracisme i l'anticapacitisme.

L'avaluació ha de ser explicada com una forma pròpia del procés d'aprenentatge. En matèries en les quals la perspectiva de gènere és transversal, la primera finalitat de l'avaluació és la superació del pensament androcèntric en l'anàlisi social, i la incorporació del pensament crític en relació amb qualsevol forma d'essencialització de les diferències (racials, ètniques, culturals, quant a l'estatus social, etc.). En conseqüència, no usar llenguatge sexista, racista i capacitista esdevé criteri principal d'avaluació. Més enllà d'aquest criteri genèric elemental, cal distingir entre les activitats que permeten avaluar l'assoliment de continguts teòrics i l'adquisició de les competències pràctiques.

Les activitats per a avaluar l'assoliment de continguts teòrics podrien tenir dues modalitats no excloents entre si i, per tant, complementàries: mitjançant examen parcials-final o un treball de recerca individual per presentar a final del curs. Si es vol optar la modalitat d'examen(s), la perspectiva de gènere s'ha de contemplar en la preparació de la prova. La dimensió interseccional ha d'aparèixer tant en preguntes com en les respostes requerides. Atès que en aquesta guia ubiquem la perspectiva interseccional com a transversal per poder abordar la complexitat del contingut —la qual cosa no deixa de ser fruit de la mateixa complexitat de les situacions amb les quals es troba interpellada la professió del TS—, suggerim també introduir aquesta perspectiva en l'avaluació, per exemple, en forma de casos de diagnòstic i propostes d'intervenció que contemplin aquesta mirada multidimensional. En la modalitat del treball individual, el professorat pot definir entre 5 i 6 temàtiques en què la seva anàlisi hagi d'incorporar com a mínim 3 dimensions/eixos d'opressió i privilegi, sent el sexe/gènere una d'elles de manera obligatòria. Quan parlem de definició de temàtiques ens referim a facilitar a l'alumnat una descripció clara i completa d'una situació concreta, o una reflexió analítica sobre una situació més macro destacant la interacció de diferents aspectes en els quals volem que centrin la seva atenció. L'objectiu del treball és promoure una reflexió crítica o desenvolupar una aportació de vocació més pràctica sobre un àmbit del TS i en el si de les assignatures del grau.

També aconsellem que aquesta descripció inclogui els següents elements:

- Bibliografia recomanada per evitar que l'alumnat situï correctament la perspectiva de gènere. També convé determinar un mínim i un màxim de nombre de referències bibliogràfiques.
- Extensió mínima i màxima del treball.
- Parts imprescindibles del treball i extensió mínima i màxima de cada part per tal de garantir un tractament equilibrat.

Els criteris d'avaluació de la modalitat del treball individual podrien ser els següents:

- Validesa dels continguts i dels conceptes utilitzats.
- Originalitat, argumentació clara i capacitat d'innovació de la resposta.
- Ús de referències i materials de les sessions que conformen la matèria, les que suggereix el docent i les addicionals.
- Equilibri de gènere en les referències utilitzades.
- Capacitat d'anàlisi i reflexió crítica.
- Els aspectes formals (ortografia, gramàtica, llenguatge, etc.) bàsics.

Les activitats per a avaluar l'assoliment de competències pràctiques poden desenvolupar-se a través de la proposta de 4-6 micro-exercicis de caràcter obligatori individuals o grupals, segons les indicacions de la professora en cada exercici. És aconsellable programar i compartir el calendari dels exercicis amb l'alumnat en l'inici de la matèria. Aquests poden ser exercicis que es desenvoluparan a l'aula i estaran basats en el temari de l'assignatura, la lectura o el debat de materials complementaris, i que ajudin l'alumnat a prendre una perspectiva reflexiva i aplicada dins del camp del TS. La participació activa i de debat a l'aula i en els treballs ha d'assegurar la veu i la participació equilibrada per raó de gènere i ha de ser avaluada en termes de participació. La intervenció del professorat és especialment important en aquest sentit per capacitar el conjunt de l'alumnat. Participació activa a classe suposa mantenir una actitud activa i assertiva de respecte cap a l'alumnat i el professorat, atenció activa a la docència i aportació d'idees i dubtes a l'aula, així com foment del diàleg i el debat d'acord amb les pedagogies feministes proposades en aquesta mateixa guia.

4.4 Modalitats organitzatives de les dinàmiques docents

Quant a les modalitats organitzatives primer recordem que optem per presencialitat, per tant, l'assistència de l'alumnat al conjunt de les sessions és fonamental. El professorat és responsable de crear un espai segur per a l'alumnat perquè puguin comunicar amb llibertat i confiança tots els seus dubtes i les seves idees sabent que no seran jutjats. Aquesta pauta pot semblar una obvietat per a la comunitat acadèmica, però de vegades es produeixen certes confusions entre la necessitat de parlar de forma políticament correcta i interioritzar la perspectiva de gènere i antiracista en el pensament propi. La preocupació que pot sentir l'alumnat davant de la possibilitat d'equivocar-se és el primer obstacle que té la docent per començar a desmuntar els pensaments acrítics establerts mitjançant la pedagogia crítica.

En relació amb la necessitat de crear un espai de seguretat també és clau evitar que els alumnes no ocupin tot l'espai-temps de debat, tot i que el TS no deixa de ser un grau altament feminitzat. Tanmateix, evitant de caure en el binarisme, pensem que és essencial fer entendre a l'alumnat que totes les veus compten igual. En termes més pràctics, suggerim que les sessions expositives de contingut teòric estiguin programades per a proporcionar els marcs fonamentals per a la reflexió compartida, i per a promoure, des de perspectives interdisciplinàries i amb la mirada interseccional, els diferents fenòmens, impactes i dinàmiques socials que en deriven. Aquesta mena d'exposició teòrica pot ser construïda com a classe magistral, però també pot incloure l'ús de continguts audiovisuals, casos i articles de premsa d'actualitat relacionats amb la matèria que són suggeridores per impulsar petits debats conduïts. En les sessions centrades a millorar les competències pràctiques, d'acord amb el material seleccionat per part del docent, la modalitat organitzativa ha d'impulsar el treball en grup i la participació en el debat per part de l'alumnat. Les tutories individuals, o en grup, són especialment positives per desenvolupar eines de reflexió, amb l'objectiu de millorar l'ús i maneig de l'anàlisi social amb perspectiva de gènere en l'exercici del raonament escrit i oral, i l'adquisició de les habilitats d'accés, selecció i anàlisi crítica de la informació.

4.5 Aspectes metodològics i pedagògics

En darrer lloc, pel que fa a les pautes metodològiques i pedagògiques, suggerim organitzar els continguts al voltant de situacions amb diferents graus de complexitats i reptes o elements a assolir per tal de garantir la implicació de l'alumnat en el procés d'aprenentatge. En relació amb la metodologia i l'avaluació mateixa, cal

que la docent esculli preguntes, qüestions i aspectes de valor docent tenint en compte els rols i les desigualtats de gènere de dins i fora de l'aula.

Algunes qüestions que poden guiar els recursos metodològics i pedagògics de les docents del grau en TS i les qüestions que plantegen al seu alumnat tenen valor autoreflexiu. Prenem de referència algunes qüestions obertes d'Ílvalua sobre perspectiva de gènere en les polítiques públiques (2021), adaptades a l'aula i el TS:

- Es coneixen les desigualtats de gènere en l'àmbit considerat?
- S'ha incorporat la consideració de la divisió sexual del treball en l'anàlisi de la problemàtica? S'ha tingut en compte la perspectiva interseccional?
- La població que pateix la problemàtica que es vol abordar es descriu a través de dades desagregades per sexe?
- Els objectius plantejats contribueixen a millorar la igualtat de gènere?
- Es proposen intervencions o idees específicament pensades per reduir les desigualtats entre homes i dones?
- Quan plantejem planificació d'activitats dins del TS, estem contemplat les diferències d'accés i temps entre homes i dones?
- En el TS estem afavorint un sistema de seguiment de la implementació del programa que segregui les dades per sexe?
- S'han desenvolupat accions específiques en matèria d'igualtat de gènere en el nostre camp?
- Ens plantejem si el nivell d'ús dels programes i accions proposades pel TS serà igual entre homes i dones? I entre els diversos perfils (especialment dones i persones LGTBIQ)?
- Qui són els beneficiaris directes de les accions i intervencions que recomanem?
- Expliquem com fer avaluació de l'impacte en funció del gènere?
- El TS aconsegueix una reducció de les desigualtats de gènere en l'àmbit considerat a conseqüència del programa o política que estem estudiant?
- S'han transformat els imaginaris de les professionals respecte a les desigualtats de gènere? Per contra, quines accions o intervencions professionals poden reforçar les desigualtats?

També, com una pauta pedagògica compartida, suggerim l'exposició de realitats i problemàtiques locals, nacionals, internacionals, que puguin tenir similitud entre si per fer que l'alumnat amplii la seva mirada i consideri que una mirada interseccional podria ser útil en l'anàlisi crítica de situacions i contextos diversos. Des de la perspectiva de gènere és essencial crear un ambient respectuós i alhora estimulante per a la reflexió col·lectiva. Convé desconnectar els llaços entre l'agressivitat, la falta de respecte i l'estimulació falsament creada de l'univers androcèntric. D'altra banda, i en la mateixa línia que l'anterior pauta, és imprescindible atendre i universalitzar eines i recursos de l'aula per incorporar la diversitat de l'alumnat en termes de diversitat funcional, cognitiva, sensorial, etc.¹² Els models d'aprenentatge basat en projectes, la proposta d'exemples, exercicis i pràctiques que evidencien les desigualtats de gènere, l'ús de l'aula com a laboratori social a través de simulacions, anàlisi de casos, les tècniques de *role-playing*, etc. afavoreixen la metodologia que hem anat formulant al llarg d'aquesta guia i incorporen el valor de l'experiència pròpia del professorat i de l'alumnat¹³.

12 Vegeu per exemple <https://repositori.udl.cat/items/9407d990-2529-4166-a740-6302ac7975b9>

13 Més recursos a Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2019) i Donoso (2018).

5. ENSENYAR A FER RECERCA SENSIBLE AL GÈNERE

La tendència a veure el treball social com un camp professionalitzador més que de recerca, de vegades complexifica les possibilitats de les professionals per obrir espais de treball en termes d'investigació acadèmica. Aquesta observació compartida en el sector suposa el perill de limitar l'alumnat d'aquest grau amb vocació per a la recerca, i també pot causar la invisibilització de treballs de recerca d'alta qualitat i sens dubte socialment necessaris. Per combatre aquest hàndicap, i també per complir amb la voluntat de compartir una sèrie d'eines que poden ser útils per fer recerca sensible al gènere en el camp del TS, en aquest apartat primer exposem breument el nostre marc conceptual de què partim i després suggerim una sèrie de pràctiques a disposició de les nostres companyes. La nostra proposta no voldria limitar-se a la incorporació de la perspectiva de gènere en els treballs de final de grau (TFG) i treballs de final del màster (TFM). Creiem que podria ser útil per a tots els treballs de recerca que es poden demanar a l'alumnat al llarg de la carrera. El nostre plantejament tampoc vol limitar-se a qüestions relatives a la part empírica dels treballs com la metodologia, la selecció de l'univers i de les informants, etc. sinó que abasta totes les fases d'un treball de recerca: formulació de preguntes i objectius de recerca, tria de la temàtica, construcció del marc teòric, aspectes metodològics, anàlisi de les dades recollides i presentació del treball.

5.1 Recerca feminista

Una de les preguntes principals que han formulat les investigadores feministes refereix a l'existència d'una metodologia vertaderament acord amb el feminisme. La pregunta era i continua sent encertada i necessària en el context de l'androcentrisme estructural i profund de les ciències. La consegüent absència de la realitat de les dones com a tema de recerca, així com diversos obstacles que trobaven les dones investigadores en l'acadèmia com a espai principal de la creació del coneixement de les nostres societats, ha estat ja suggerit. La pregunta sobre la possibilitat de fer recerca amb perspectiva feminista parteix doncs d'una voluntat similar al que tenen les col·laboradores de la iniciativa #OnSónLesDones per denunciar de manera sistemàtica la discriminació de les opinadores als mitjans de comunicació de Catalunya. Tot i això, sabem que la història de la ciència està construïda sobre la base d'unes premisses masculinitzades. Fox Keller (1989) explicava molt bé en el seu llibre els múltiples biaixos sexistes de la investigació científica, per tant, aquest és un repte de llarg recorregut històric.

Les feministes investigadores, en començar a reflexionar a partir d'aquesta pregunta, primer han aclarit la confusió entre els mots 'tècnica', 'mètode' i 'metodologia' per combatre amb l'androcentrisme disfressat de positivisme en el camp de les ciències socials. Quan les feministes es preguntaven «hi ha una metodologia feminista?» no es referien a l'existència d'un plantejament i una organització concreta del treball empíric, començant amb la tria de les tècniques de recerca. Sinó que parlaven, parlem, d'incorporar de manera transversal i constant la perspectiva feminista en tots els moments de la recerca. Com destacava Harding (1987) en aquest debat cal no barrejar i confondre els problemes de mètode, metodologia i epistemologia relatius a la recerca. La investigadora sostenia que no hi ha un mètode o tècnica distintiva de recerca feminista, però sí la recerca feminista¹⁴. Les tècniques de recerca emprades de les investigadores feministes no presenten una coherència entre si per qualificar-les com a «nous mètodes feministes», però com diu ella, és indubtable que les noves metodologies i epistemologies que construeixen, exigeixen usos renovats de les tècniques convencionals de recerca. Amb el plantejament de Harding canvia doncs el marc del debat, i aquest canvi ens apropa més a la reflexió sobre com incorporar la perspectiva feminista a la recerca.

Ja hem dit d'acord amb Harding (1987) que les epistemologies tradicionals exclouen sistemàticament, amb intenció o sense, la possibilitat que les dones siguin subjectes o agents de coneixement. És per això que les feministes proposem aproximacions teòriques i epistemologies que ubiquen les dones com a subjectes de coneixement. Això sí que és una forma d'incloure la mirada de les dones a la producció del coneixement. Però com apunta Haraway (1995) en el seu conegut treball *Situated knowledge*, cal vigilar no caure en l'error d'atribuir un lloc epistèmic privilegiat a les dones imaginant-les com a éssers que tindrien una perspectiva més 'honest' i menys hegemònica sobre la realitat a causa de la seva subalternitat com a dones. Aquesta filòsofa és crítica amb el plantejament de Harding perquè veu en la seva proposta una mena de neutralitat de les dones i dels subjectes situats als marges. Però tothom té una visió parcial de la realitat i és indispensable reconèixer el seu lloc físic, epistèmic i simbòlic. L'epistemologia de Haraway alhora és una acció política que reconeix i evidencia que la producció de coneixement no està descontextualitzada ni deslligada de la subjectivitat de

14 Segons Harding (1987) un mètode de recerca és una tècnica per demanar informació o una manera de procedir per demanar-la, metodologia és una teoria sobre els procediments que segueix o hauria de seguir la investigació i una manera d'analitzar-los, i epistemologia és una teoria del coneixement. Respon a la pregunta de qui pot ser «subjecte de coneixement» (poden ser-ho les dones?).

qui la realitza. Per això, cal especificar el punt de partida de la investigadora (no només el mètode) i no perdre de la vista el subjectivat epistèmic.

D'altra banda, assumir l'existència d'un mètode distintiu del feminisme suposaria un apropament als objectivismes i els essencialismes criticats precisament per la perspectiva de gènere (Palomo & Muñoz Terrón, 2014). En la mateixa línia, segons Elia Bartra, filòsofa mexicana, hi ha formes generals d'acostament a la realitat que, dins de les ciències, són pròpies del treball de recerca feminista, cosa que elimina la preocupació per l'etiqueta que poden tenir aquests treballs. Hi ha diverses concepcions i interpretacions que es reflecteixen a la metodologia de recerca, però, malgrat això, hi ha certs elements en comú sobre que és el que s'anomena «punt de vista feminista», tot i que es tracta de diferents feminismes i, per tant, de «diferents punts de vista feministes».

Compartint aquesta reflexió prèvia de la recerca feminista i tenint present la gran pluralitat de punts de vista i experiències entre les dones i dels col·lectius subalterns, femulem a continuació una sèrie de pautes que poden resultar útils per a la tutorització dels treballs amb perspectiva de gènere i perspectiva interseccional:

- Considerar la possibilitat de convidar el nostre alumnat a pensar sobre el significat de fer un treball de recerca. No tothom fa recerca per produir coneixement que sigui útil per transformar una realitat social concreta. Però creiem que l'alumnat en general, i les alumnes del grau del TS en particular, haurien de poder formular aquesta reflexió pel que fa a la producció científica social mitjançant la recerca. Convé compartir la reflexió amb elles envers la importància de concretar temes de recerca. En relació amb aquesta pauta ens agradaria mencionar un dels articles del Codi d'Ètic dels Treballadors Socials editat pel Col·legi Oficial de Diplomats en Treball Social de Catalunya, que remarca el següent:

Les treballadores i assistents socials tenen «la responsabilitat de denunciar davant de les persones o organismes competents els casos d'abús, maltractaments o abandonament de persones indefenses o incapacitades, o qualsevol altra situació que atempti contra els drets humans».

Citem aquest principi perquè creiem que la recerca com a activitat també forma part de l'afany de provocar canvis socials independentment de la magnitud d'aquest canvi. Per tant, creiem que és suggeridor començar per demostrar l'afinitat dels principis del Codi d'Ètic amb pràctiques que es duen a terme durant la seva formació universitària.

- En segon lloc, i de manera lligada al punt anterior, convé convidar l'alumnat a fer una reflexió inicial, prèvia a la recerca bibliogràfica sobre la temàtica que vol estudiar. Una reflexió inicial a través d'un buidatge d'idees en escrit sense cap mena de filtre, exposant els judicis i premisses, juntament amb les preguntes vinculades a la temàtica sense haver començat a fer recerca és una pràctica molt suggeridora per dos motius. Primer, per identificar els elements que contenen estereotips (especialment els de gènere, orientació/expressió sexual, diferències ètniques, nacionals o religioses, entre altres) que reproduïx l'alumnat¹⁵. En segon lloc, per incidir de manera immediata, preferiblement a través d'una tutoria, en diàleg amb l'alumnat. Aquesta primera conversa també serviria, a banda de visibilitzar aquests llocs comuns inicials estereotipats, demostrar a l'alumnat la facilitat en què es produeix la reproducció social de les desigualtats i els mecanismes per a detectar-los. D'altra banda, per guiar l'alumnat en la reformulació de les seves preguntes inicials, és un bon moment per pensar en els seus objectius i consensuar juntes les primeres referències bibliogràfiques. No volem passar per alt que és summament important construir un espai de confiança professional amb l'alumnat per evitar qualsevol impacte negatiu com sentir-se culpable, avergonyida, a la defensiva, etc.

- En relació amb la formulació de preguntes, cal fer pensar a l'alumnat a partir d'una pregunta bàsica: quines coses identifiquem com a problema i com a problemàtiques i per què? Aquesta qüestió té per objectiu convidar a pensar sobre la manera com els fenòmens socials es converteixen en problemes que requereixen explicació. Al mateix temps, ens permet copsar com sempre trobem un agent (o uns agents) que identifiquen el problema i que són subjectes afectats d'aquest problema.
- Hem fet referència a la necessitat de guiar l'alumnat en termes de bibliografia i de les referències bàsiques per a llegir. Aquesta, pensem que és una pauta rellevant perquè si l'alumnat no fa una cerca específica que inclogui els mots com «gènere», «dones», «perspectiva feminista», «antiracisme»,

15 Segons els resultats obtinguts per Gamundi *et al.* (2023), existeixen alguns estereotips de gènere en els i les professionals dels serveis socials comunitaris cap a les víctimes de violència de gènere i d'agressions sexuals que afecten la seva assistència i recuperació. Per exemple, en la relació entre l'ús de l'alcohol i les drogues que segons les enquestes apareixen sovint «causants que un home violi». Aquestes investigadores argumenten que els estereotips de gènere sobre la violència masclista reproduïxen i amplifiquen els valors heteronormatius dominants que tendeixen a culpabilitzar la dona víctima de violència de la seva situació. Un dels resultats principals de l'estudi apunta que aquelles professionals que havien rebut una formació específica en perspectiva de gènere no mostren el mateix nivell d'estereotips. Ni en relació amb la violència de gènere, ni en les agressions sexuals.

«antigitanisme», etc., no sempre és fàcil detectar les referències que poden ser crítiques amb aquells «problemes» a tractar. Això és així perquè hi ha un tipus de producció científica social que només defineix els problemes, però, en canvi, no ho fa amb una perspectiva crítica per tal de proposar formes de la seva reversió. En aquest sentit, estem d'acord amb Palomo i Muñoz Terrón (2014) que sostenen la idea que una recerca s'entén com a feminista en tant que, des d'una certa varietat de plantejaments, es presenta com un saber crític exercint una «parcialitat conscient» davant de presumptes neutralitats positivistes o funcionalistes.

- Ja hem deixat clar que estem d'acord amb el plantejament que la inclusió de subjectes i grups socials marginalitzats als espais de producció de coneixement seria indispensable per un projecte de recerca sensible al gènere i a altres categories de discriminació i exclusió. Però no perquè aquests ocupin un lloc epistèmic privilegiat, sinó perquè aportaran un coneixement diferenciat de la realitat que, juntament amb els altres sabers, ens permetrà tenir una visió més completa de la realitat. Per tant, també és essencial la selecció de persones informants per a aquells projectes que tenen una part empírica. Just en aquest punt convé passar a la següent pauta.
- En un treball de recerca empírica, abans de començar a fer el treball de camp, en general s'ha de tenir en compte qüestions pràctiques com ara: qui té la informació rellevant? Qui és més accessible? Qui està disposada a informar? (Meneses & Rodríguez, 2011). Però en una recerca sensible als processos d'exclusió i discriminació creiem que ens trobem obligades a formular-ne unes altres, a més a més: quina mena d'espais d'exclusió social vull desafiar? A qui vull donar veu? Estic disposada a tenir més dificultats per accedir a determinades persones i contextos socials tenint present, per exemple, l'exclusió social de les dones de l'espai públic? El temps de què dispo disposo és suficient per abordar aquests reptes? Soc responsable i tinc perspectiva d'autocura en el que implica fer una reflexió honesta pel que fa a les limitacions que tinc juntament amb els objectius que he formulat? Tindrè temps suficient per fer un retorn a les informants i esperar el seu retorn, sobre, per exemple la transcripció de les seves entrevistes?
- - Donar la rellevància que mereix a la qüestió del posicionament/subjektivitat situat. Això vol dir reconèixer el valor d'ubicar-se discursivament i exposar aquesta ubicació. Tota producció de coneixement es fa en un context concret i les interpretacions que es fa estan relacionades de manera intrínseca amb aquest context. D'acord amb la perspectiva feminista en

recerca, és una necessitat que la investigadora es presenti en el mateix pla crític que l'objecte explícit d'estudi. Com apuntaven tant Harding (1987) com Haraway (1995), la reflexivitat sobre la posició social de la persona que investiguen és un element important a treballar. Cal que l'alumnat que investiga es col·loqui en el mateix pla crític que l'objecte explícit d'estudi. Creiem que aquesta pauta no serà només útil durant la realització d'un treball en el grau del TS, sinó que podria ajudar-la per desenvolupar o millorar la seva capacitat d'introspecció per tal d'identificar i desmuntar els esquemes mentals excoents i generadors de prejudicis i violències simbòliques del dia a dia, també professional.

- La perspectiva feminista ha desmuntat la construcció de «l'home universal». Així, la teoria feminista negra, decolonial, la teoria *queer* i la perspectiva interseccional manifesten que no existeix «la dona» universal com tampoc «l'experiència de la dona». Necessitem explicar a l'alumnat que la masculinitat i la feminitat es construeixen en una realitat social pròpia i concreta de classe, raça, ètnia, cultura, etc. particular. Així es diferencien les experiències de totes les persones segons el context social. Parlar del marge cap a dins (Suárez Navaz i Hernández Castillo, 2008) és una forma de fer recerca i produir coneixement per rebatre l'etnocentrisme feminista. En aquest sentit, és interessant fer referència a la noció «posicionalitat translocalitzacional» de la teòrica feminista referent Anthias (2006). El concepte serveix per explicar que la posicionalitat de les persones està estructurada mitjançant la interacció de diverses localitzacions en relació amb el gènere, l'etnicitat i la classe (entre d'altres) i els seus efectes, de vegades contradictoris. Hi ha diverses localitzacions que poden variar al llarg de la vida d'una persona, així també es canviarà la seva interacció amb altres «jo» situats en altres localitzacions. Per exemple, una dona d'origen amazic ens pot dir: «A vegades soc dona catalanamaziga, altres vegades soc amaziga-catalana¹⁶».

Abans de concloure aquest apartat oferim la referència del monogràfic «Experiències de recerca feminista: propostes i reflexions metodològiques» (2014), que considerem de gran utilitat per ampliar la reflexió que hem intentat construir

16 Vegeu l'estudi «Sempre he sentit forces que em diuen com he de ser. Les dones d'origen amazic a Catalunya narren la seva amaziguitat», (2022) per tal de conèixer «les vivències de les dones d'origen amazic i comprendre la naturalesa d'aquestes experiències, situant-les en el seu context social, polític i econòmic, per a identificar-ne les necessitats i demandes principals a partir de les entrevistes fetes a elles» (pàg. 5)

en aquest sisè apartat. Aquest monogràfic, com expliquen bé les seves autores, planteja el fet que la majoria de les aportacions realitzades en el debat sobre com introduir la perspectiva de gènere a la recerca o com fer una recerca feminista, han tingut un caràcter teòric. Però, en canvi, no hi ha gaires eines pràctiques que puguin proporcionar referents i orientacions a les persones que volen aplicar una posició epistemològica a les recerques que duen a terme. Les autores, per tal de començar a omplir aquest buit, van preparar un monogràfic que recull i presenta «un ventall d'experiències que, des d'orientacions, disciplines, posicionaments epistemològics, metodologies, tècniques i àrees temàtiques diferents, poguessin informar-nos sobre les possibilitats, decisions, dificultats i ajustaments que apareixen a l'hora de posar en pràctica, en investigacions concretes, els posicionaments de les epistemòlogues feministes» (pàg. 4). Així mateix, el Seminari Interdisciplinari de metodologia de recerca feminista (www.simref.net) també és una caixa d'eines per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la recerca. El SIMREF és una iniciativa acadèmica i de trajectòria específica que s'està fent a Catalunya amb la participació de diverses investigadores del País Basc, i on les editores del monogràfic anterior mencionat, en formen forma part.

6. RECURSOS PEDAGÒGICS I DOCENTS ESPECÍFICS PER INCORPORAR LA PERSPECTIVA DE GÈNERE

A continuació es presenten alguns recursos pedagògics i docents per incorporar la perspectiva de gènere a l'aula en termes de llenguatge, discurs, perspectiva de gènere, participació de l'alumnat, ús de dades i bibliografia rellevant sobre la relació entre la perspectiva feminista, la perspectiva de gènere i el treball social. En aquest apartat també trobareu tota la bibliografia citada en el conjunt de la guia.

6.1 Llenguatge i participació en l'aula sensible al gènere

En primer lloc, per emprar un llenguatge sensible al gènere el pas fonamental és utilitzar un llenguatge inclusiu. Això vol dir evitar l'ús de termes que impliquin un gènere en particular i pensar si el nostre llenguatge és inclusiu en termes de diversitat a l'aula en relació amb altres eixos com l'ètnia, l'origen, la diversitat funcional, etc. Fer servir formes neutres és una forma útil en aquesta direcció, com ho és evitar l'ús reiterat de masculins genèrics. D'altra banda, és important respectar les preferències individuals en relació amb el gènere amb el qual desitja ser referida qualsevol persona que interactua en l'espai docent. Usar noms neutres o evitar els pronoms per tal que no suggereixin automàticament un gènere determinat. Per exemple, evitar parlar de «la» Judith Butler i referir-s'hi únicament pel nom. La major part d'universitats de parla catalana compten actualment amb recursos i guies per a l'ús no sexista en el llenguatge. Entre aquestes, podeu consultar:

- <https://www.vives.org/book/criteris-multilingues-per-a-redaccio-textos-igualitaris/>
- <https://www.uab.cat/doc/llenguatge>
- <https://www.uoc.edu/portal/ca/servei-linguistic/redaccio/tractament-generes/index.html>
- http://www.cdp.udl.cat/home/images/pdfs/recomanacions_comunicacio_inclusiva_catala_web.pdf
- https://www.udg.edu/ca/Portals/11/pdfs/UdG_llengua_guia_us_igualitari_llenguatge.pdf

Pròximament, l'editorial Raig Verd publicarà una *Guia gramatical del llenguatge no binari*.

Per evitar els exemples esbiaixats o que reforcen els estereotips de gènere en la docència universitària, és fonamental revisar el material docent i utilitzar exemples diversos a l'aula que permetin la representació de la pluralitat social i en termes de gènere. Promoure l'anàlisi de dinàmiques, rols i representacions tradicionalment masculines o femenines per evidenciar les dinàmiques de diferenciació de gènere. Així mateix, a banda de les referències que consten en el punt 3 de la guia sobre docència en perspectiva de gènere, podeu consultar també recursos com:

- <https://www.urv.cat/ca/vida-campus/serveis/unitat-igualtat/docencia-re-cerca/>
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f72855b5-6a35-11ed-b14f-01aa75ed71a1>

En tercer lloc, per a fomentar la participació de tots els estudiants l'estratègia d'animar la diversitat de contribucions i punts de vista és bàsic. El paper docent consisteix a assegurar que la perspectiva feminista queda recollida i es genera un espai de respecte, confiança i seguretat per a l'expressió d'idees, emocions i experiències. Vetllar perquè la diferència s'experimenti no (només) com un atribut de l'altre, sinó com un atribut propi. Usar i argumentar idees des d'estudis i recerques actuals que tinguin en compte la diversitat de gènere. Reserveu temps específic a l'aula per a promoure la reflexió des d'aquesta mirada.

6.2 Incorporar el gènere a l'aula de TS

El TS té diverses temàtiques en què pot aprofundir i promoure la reflexió des d'aquest espai: igualtat de gènere en termes d'estructura social, dinàmiques de producció i reproducció, participació política i comunitària, gènere i salut, diversitat sexual, promoció de noves masculinitats o violència masclista, entre tants d'altres, relacionats amb els diversos àmbits clàssics d'exclusió social —econòmic, laboral, formatiu, sociosanitari, habitatge, polític i relacional— (Subirats, 2005). En aquest sentit, per tematitzar continguts relacionats amb la igualtat de gènere i treballar-ho a l'aula hi ha alguns aspectes bàsics que poden ser d'utilitat:

1) Cal assegurar que es fa una aproximació als conceptes clau de la perspectiva de gènere interseccional i en com es tracten els estereotips de gènere i les representacions de gènere presents en el TS i en la recerca de les ciències socials.

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

MARTÍNEZ, LUZ M^a; BIGLIA, Barbara; LUXÁN, Marta; FERNÁNDEZ, Cristina; AZPIAZU, Jokin i BONET, Jordi (2014). «Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas». *Athenea Digital*, 14 (4), 3-16.

DE QUINTANA, Júlia (2021). *Guia pràctica 18. La perspectiva de gènere en l'avaluació de polítiques públiques*. Ivàlua.

2) Introduir a l'alumnat en la història i els debats del moviment feminista.

OREN, Tasha i PRESS, Andrea (ed.) (2019). *The Routledge Handbook of Contemporary Feminism*. Routledge.

DISCH, Lisa i HAWKESWORTH, Mary (2015). *The Oxford Handbook of Feminist Theory*. Oxford academic.

3) Analitzar les desigualtats de gènere en els diferents àmbits de la disciplina.

En el camp de la recerca en salut a tall d'exemple: https://aquas.gencat.cat/web/content/minisite/aquas/publicacions/2023/accions_sensibilitzacio_perspectiva_genere_saris8_aquas2023.pdf

En relació amb l'acció comunitària, un tema important per al TS, vegeu el monogràfic digital «Les cures comunitàries: un antídote contra el racisme» (2023) impulsat per la Red de Migración, Género y Desarrollo, amb el suport de Calala Fondo de Mujeres i amb la coordinació i edició de CRÍTIC: <https://s3.eu-west-1.amazonaws.com/elcritic.cat/wp-content/uploads/2023/03/22172604/cures-comunita%CC%80ries-i-antiracisme-v3.pdf>

4) Utilitzar dades quantitatives i qualitatives per explicar la desigualtat de gènere. Les dades quantitatives ofereixen informació rellevant en relació amb la situació de les dones pel que fa al seu accés, presència o situacions de desigualtat. L'anàlisi qualitativa permet capturar actituds, idees i pràctiques socials sobre les desigualtats de gènere. L'anàlisi qualitativa ofereix a més espais directes de participació i veu dels col·lectius amb què es treballa. La combinació de tècniques permet una millor triangulació de les dades en termes de complexitat i desigualtat de gènere. Vegeu per exemple:

INSTITUT CATALÀ DE LES DONES. *Observatori de la Igualtat de Gènere* [en línia]. Disponible a: <https://dones.gencat.cat/ca/ambits/Observatori-de-la-Igualtat-de-Genere/dossiers-estadistics/>

AJUNTAMENT DE BARCELONA. *L'ocultació de la qüestió del gènere en les estadístiques sobre pobresa* [en línia]. Disponible a: <https://ajuntament.barcelona.cat/>

[dretssocials/sites/default/files/revista/05-ocultacio de la questio del genere en les estadistiques de pobresa.pdf](https://dretssocials/sites/default/files/revista/05-ocultacio_de_la_questio_del_genere_en_les_estadistiques_de_pobresa.pdf)

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY. Gender Statistics Database [en línia]. Disponible a: <https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs>

Hi ha bibliografia internacional d'interès en aquest sentit:

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

LEHTINIEMI, Tuuka i HAAPOJA, Jesse (2020). «Data agency at stake: MyData activism and alternative frames of equal participation». *New media & society*, 22(1): 87-104.

5) Col·laborar o presentar experiències d'organitzacions, especialistes, serveis o grups que treballin en el camp del TS des d'una mirada interseccional les dinàmiques de benestar social. Per exemple:

ANTÍGONA (Grup de recerca UAB) (2016). *Marc jurídic internacional, estatal i autonòmic de les violències sexuals (matrimonis forçats, mutilacions genitals femenines, tràfic d'éssers humans amb finalitat d'explotació sexual, assetjament i agressions sexuals)*. Autores: Patsilí TOLEDO, Encarna BODELÓN, Neus TUR, M. Jimena MARTÍNEZ. Accessible a: https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_abordatge_violenciassexuales_2.pdf

6.3 Bibliografia per a la incorporació de la perspectiva de gènere en el treball social

A continuació es proposa una bibliografia específica, no exhaustiva, per a la incorporació de la perspectiva de gènere en el treball social:

BAÑEZ, Tomasa (1997). «Gènere i Treball Social». *Accions i investigacions socials*, 6. 151-188.

BARROSO, Olga M. (2017). Violència de gènere entre adolescents; evidències i reflexions. En la calle: revista sobre situacions de risc social (37), 7-10.

BELZUNEGUI, Àngel; DE LA FUENTE, Maria i VALLS, Francesc (2022). *Diagnosi de la feminització de la pobresa a Catalunya. Estudi elaborat per iniciativa de la Direcció General de Serveis Socials del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies*. Accessible a <https://dixit.gencat.cat/web/.content/home/04recur->

[sos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/07dones/diagnosi_feminitzacio_pobresa_catalunya/diagnosi-feminitzacio-pobresa.pdf](https://www.gub.cat/sos/02publicacions/02publicacions_de_bsf/07dones/diagnosi_feminitzacio_pobresa_catalunya/diagnosi-feminitzacio-pobresa.pdf)

- BERASALUZE, Ainhoa (2009). «El devenir del Trabajo Social en clave de género. Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria». *Revista de servicios sociales*, 46. 133-140.
- BIZITEGI (2022). *Perspectiva de género e interseccionalidad en la intervención social. Impacto de la socialización de género en los procesos de exclusión social graves*. Bizitegi [en línia]. Disponible a: https://www.bizitegi.org/wp-content/uploads/2023/03/Bizitegi_Perspectiva-genero_cas.pdf
- BRICKER-JENKINS, Mary; HOOYMAN, Nancy R. i GOTTLIEB, Naomi (1991). *Feminist Social Work Practice in Clinical Settings*. SAGE Publications.
- BUTLER-MOKORO, Shannon i GRANT, Laurie (Ed.) (2018). *Feminist Perspectives on Social Work Practice. The Intersecting Lives of Women in the 21st Century*. Oxford University Press.
- CAVANAGH, Kate i VIVIENE E. Cree (1996). *Working with Men: Feminism and Social Work*. Routledge.
- CREE, E. Vivienne (ed.). (2022). *Becoming a Social Worker* (3rd ed.). Routledge.
- CCOO (2016). *La pobresa amb perspectiva de gènere: conceptes, indicadors i situació a Catalunya*. Informe elaborat per Maria de la Fuente, Sergi Cutillas, Iolanda Fresnillo, Juli Carrere i Helena Castellà. Comissions Obreres de Catalunya i Departament de Benestar Social.
- CHECCHI, Daniele i GARCIA-PENALOSA, Cecilia (2008) «Labour market institutions and income inequality». *Economic Policy*, 56, 600-651.
- CONSELL EUROPEU (2004). *Joint Report by the Commission and the Council of Social Inclusion* [en línia]. Disponible a: https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/joint_rep_en.htm
- DANK, Meredith; LACHMAN, Pamela; ZWEIG, Janine M. i YAHNER, Jennifer (2014). «Dating Violence Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth». *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 846-857.
- DOMINELLI, Lena i MCLEOD, Eileen (1999). *Trabajo social feminista*. Universitat de València.
- DOMINELLI, Lena (2002). *Feminist Social Work Theory and Practice*. Palgrave

- DOMINELLI, Lena (2019). *Women and community action. Local and global perspective*. Bristol: Policy Press.
- DOMINELLI, Lena. (2018). *Anti-racist social work*. Bloomsbury Publishing.
- EL KADAOUI M., Saïd (2011). *Cartes al meu fill. Un catalá de soca-rel, gairebé*. Ara Llibres.
- EL KADAOUI M., Saïd (2020). *Radical(s). Una reflexió sobre la identitat*. Enciclopèdia Catalana.
- EPSTEIN, Sarah B.; HOSKEN, Nora i VASSOS, Sevi (2018). «Creating space for a critical feminist social work pedagogy». *Aotearoa New Zealand Social Work*, 30 (3), 8–18.
- ESPINOSA, Julia (2011). «La evaluación sensible al género: Una herramienta para mejorar la calidad de la ayuda». A: LEYRA, Begoña i PÉREZ, Ana (eds.). *Cuadernos de género*, 2. Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- EYAL-LUBLING, Roni i KRUMER-NEVO, Michal (2016). «Feminist Social Work: Practice and Theory of Practice». *Social Work*, 61(3), 245–254.
- EZQUERRA, Sandra (2011). «Crisis de los cuidados y crisis sistémica: la reproducción como pilar de la economía llamada real». *Investigaciones feministas*, 2(0).
- FAWCETT, Barbara; FEATHERSTONE, Brid; FOOK, Jan i ROSSITER, Amy (2000). *Practice and Research in Social Work. Postmodern Feminist Perspectives*. Routledge
- FEATHERSTONE, Brid i MORRIS, Kate (2012). «Feminist Ethics of Care». A: Mel Gray, James MIDGLEY i Stephen WEBB (Eds.). *The SAGE Handbook of Social Work*. 341-354).
- FRANZINI, Maurizio i PIANTA, Mario (2011). Explaining inequality in today's capitalism. [en línia]. Disponible a: https://works.bepress.com/mario_pianta/70/download/
- FRESNILLO, Iolanda (2004) *Al voltant de la feminització de la pobresa*. Unitat de Desenvolupament i Cooperació de la Universitat de Lleida. Accessible a: <https://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/serveis/ODEC/galleries/docs/AL-VOLTANT-de-la-feminitzacio-7.pdf>
- FUKUDA-PARR, Sakiko. (1999). «What does feminization of poverty mean? It isn't just lack of income». *Feminist economics*, 5(2): 99 – 103.

- CARBONERO, Maria Antonia; LÓPEZ, Alonso; MARTÍN, Paloma i MESTRE, Joana Maria (2023). «Estereotipos de género en profesionales de los servicios sociales comunitarios: formación y supervisión como elementos de sensibilización y prevención». *Cuadernos de trabajo social*, 36(1), 3-13.
- GARVIN, Charles; GUTIÉRREZ, Lorraine i GALINSKY, Maeda (eds.). (2004). *Handbook of social work with groups*. The Guilford Press.
- GAVIRIA, Mario (1995). «Una relectura de Mary E. Richmond» A Richmond, Mary. *De mary Richmond. El caso social individual, El diagnóstico social (textos seleccionados)*. Ágora. p. 9-58.
- GRASSI, Estela (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social. El control de la vida cotidiana*. Humanitas.
- HOOYMAN, Nancy i GONYEA, Judith (1995). *Feminist Perspectives on Family Care* (1st ed.). SAGE Publications. <https://www.perlego.com/book/1004182/feminist-perspectives-on-family-care-policies-for-gender-justice-pdf>
- MIRANDA, Xavier (2017). «Treball social en salut mental a Catalunya. Una anàlisi de la disciplina a partir dels discursos professionals.»
- MIRANDA, Xavier (2018). «Consideraciones estructurales para la intervención en salud mental: pobreza, desigualdad y cohesión social». *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 8(14): 108-124.
- MORENO, Sara; BORRÁS, Vicent; JIMÉNEZ, Carmen i PEIDRÓ, Lúdia. (2022). «Segregación ocupacional y acoso sexual: la dimensión simbólica de su persistencia». *Sociología del Trabajo*, 101: 241-256.
- MORLEY, Christine (2009). «Using critical reflection to improve feminist practice» A June Allan, Linda Briskman, Bob Pease. *Critical Social Work: Theories and practices for a socially just world*. Allen and Unwin Editors.
- PÉREZ-OROZCO, Amaia (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Consejo Económico y Social.
- PÉREZ-OROZCO, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.
- PÉREZ-OROZCO, Amaia (2010). *Cadenas globales de cuidado: ¿Qué derechos para un régimen global de cuidados justo?*. Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la Promoción de la Mujer (INSTRAW).

- QUIROGA, Violeta; MESQUIDA, Josep Maria i BALLESTER, Aïda (2021). *14 Dones. Història del treball social a Catalunya (1932-2020)*. TSCAT.
- SANDS, Roberta i NUCCIO, Kathleen (1992). «Postmodern Feminist Theory and Social Work». *Social Work*, 37(6): 489-494.
- THYER, Bruce (2010). *The handbook of social work research methods*. Thousand Oaks. SAGE.
- WEBB, Stephen (2019). *The Routledge Handbook of Critical Social Work*. Routledge.
- WENDT, Sarah i MOULDING, Nicole (Eds.). (2016). *Contemporary Feminisms in Social Work Practice*. Routledge.
- PORTO, Tania. (2021). «La construcción de la identidad profesional en el alumnao de Trabajo Social». *Trabajo social hoy*, (94): 7-28.

6.4 Bibliografia sobre pedagogies feministes aplicables al TS

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (2019). *Marc General per a la incorporació de la perspectiva de gènere a la docència universitària*. [en línia]. Disponible a: http://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- ALEXANDER, M. Jacqui (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Duke University Press.
- COLLINS, Barbara G. (1986). «Defining feminist social work». *Social Work*, 31: 214-219.
- DONOSO, Trinidad (2018). «Perspectiva de gènere a la Universitat com a motor d'innovació». A: REBOLLO, M^a Àngeles (Ed.). *La Universitat en clau de gènere*. Octaedre Editorial i Universitat.
- DUNN, Kathleen. (1987). «Feminist teaching: Who are your students?». *Women's Studies Quarterly*, 15, 40-46.
- EPSTEIN, Sarah; HOSKEN, Norah i VASSOS, Sevi (2018). *Creating space for a critical feminist social work pedagogy*. Deakin University.
- HARAWAY, Donna J. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HARDING, Sandra (ed.) (1987). «Is There a Feminist Method?» A Sandra Harding (ed.). *Feminism and Methodology*. Indiana University Press.

- HESSE-BIBER, Sharlene Nagy i LEAVY, Patricia Lina (2007). *Feminist research practice*. Sage Publications..
- HESSE-BIBER, Sharlene Nagy (2013). *Feminist Research Practice. A Primer*. Sage Publications.
- HOOKS, Bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- KRANE, Julia (1991). «Feminist thinking as an aid to teaching social work research». *Affilia*, 6(4): 52-70.
- LAZZARI, Marceline (1991). «Feminism, empowerment, and field education». *Affilia*, 6(4): 71-87.
- LIGHT, Tracy Penny; NICHOLAS, Jane i BONDY, Renée (2015). *Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice*. WLU Press.
- MATA, Anna (2005). «Reflexiones en torno al “Tercer Sector”. Sus objetivos y funciones en el marco de la lucha contra la exclusión social». *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 136 (2005): 193-210.
- MARTÍNEZ, Irene (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- MORELL, Carolyn (1987). «Cause is function: Toward a feminist model of integration for social work». *Social Service Review*, 61: 144-155.
- MORRISON, Martha (1994). «Feminist pedagogy and the teaching of social work practice». *Journal of Social Work Education*, Vol. 30, 1: 97-106.
- NAPLES, Nancy A. i BOJAR, Karen (2002). *Strategies from the Field*. Routledge.
- ROPER-S-HUILMAN, Becky (1998). *Feminist Teaching in Theory and Practice: Situating Power and Knowledge in Poststructural Classrooms*. Teachers College.
- WALBY, Sylvia (1990). *Theorizing Patriarchy*. John Wiley & Sons.
- YLÖSTALO, Hanna i BRUNILA, Kristina (2018). «Exploring the possibilities of gender equality pedagogy in an era of marketization». *Gender and Education*, 30:7, 917-933.

6.5 Bibliografia sobre feminisme i interseccionalitat

- AMIN, Samir (1989). *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. Siglo XXI.
- AWID (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9: 1-9.
- FUNDACIÓ SECRETARIAT GITANO (2018). *Estudio comparado sobre la situación de la población gitana en España en relación al empleo y la pobreza*. [en línia]. Disponible a: <https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/129382.html>
- GROSFUGUEL, Ramón (2012). «El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser». *Tabula rasa*, (16): 79-102.
- HOOKS, Bell (1981). *Ain't I a Woman?: Black Women and Feminism*. Routledge.
- HOOKS, Bell (2013). *Writing Beyond Race: Living Theory and Practice*. Routledge.
- HOOKS, Bell (2014 [1984]). *Feminist Theory: From Margin to Center*. Routledge.
- HOOKS, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de Sueños.
- CAMPOS, Alejandro (2012). *Racialización, racialismo y racismo, un discernimiento necesario*. Universidad de La Habana, 273: 184-199.
- Combahee River Collective (1977). *The Combahee River Collective Statement*. American Studies.
- COLL-PLANAS, Gerard i SOLÀ-MORALES, Roser (2019). *Igualtats Connectades. Guia per incorporar la interseccionalitat a les polítiques locals*. Ajuntament de Terrassa.
- CRENSHAW, Kimberlé (1988). *Demarginalizing the intersections of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti Discrimination doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- CRENSHAW, Kimberlé (2012 [1991]). «Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color». A PLATERO, Raquel (Lucas) (coord.) (2012). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra edicions.
- CRENSHAW, Kimberlé (1993). «Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color». *Stanford Law Review*, vol. 43, n. 6 (jul. 1991): 1241-1299.

- DAVIS, Angela (2022 [1981]). *Women, Race, and Class*. Penguin.
- DIANGELO, Robin (2018). *White Fragility: Why It's So Hard For White People To Talk About Racism*. Beacon Press.
- PLATERO, Lucas (2014). «Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad». *Quaderns de Psicologia*. Vol. 16, núm. 1: 55-72.
- GRANT, Melita; CARRARD, Naomi i WILLETTS, Juliet (2019). «Intersectionality: ask the other question». *Water for Women: Gender in WASH - Conversational article 2*. Institute for Sustainable Futures, University of Technology Sydney.
- RODÓ-ZÁRATE, Maria (2021). *Interseccionalitat. Desigualtats, llocs i emocions*. Barcelona: Tigre de Paper.
- ROYSTER, Deidre (2003). *Race and the invisible hand: How white networks exclude black men from blue-collar jobs*. University of California Press.
- YUVAL-DAVIS, Nira (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. Sage.
- WHITTLE, Stephen; TURNER, Lewis; AL-ALAMI, Maryam; RUNDALL, Em i THOM, Ben (2007). *Engendered penalties: Transgender and transsexual people's experiences of inequality and discrimination*. Communities and Local Government publications.
- ZUGAZA-GOINETXEA, Uxue (2020). «Apuntes críticos sobre las dinámicas de institucionalización de la interseccionalidad». *Revista Internacional de Sociología*, [S.l.], vol. 78, núm. 1: 152.

7. PER A APROFUNDIR

En aquest apartat proposem tota una sèrie de recursos que poden resultar d'interès tant per la docència com per la recerca acadèmica en termes de perspectiva de gènere i interseccionalitat.

7.1 Altres lectures:

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

BOURDIEU, Pierre (2010). *La dominación masculina*. Anagrama.

CARBONERO, María Antonia; LÓPEZ, Alfonso; MARTÍN, Paloma; MESTRE, Joana Maria (2023). «Estereotipos de género en profesionales de los servicios sociales comunitarios, formación y supervisión como elementos de sensibilización y prevención». *Cuadernos de trabajo social*, vol. 36, n. 1: 3-13

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

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

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

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

UIBIETO, José (2009). *El trabajo en red. Usos posibles en educación, Salud Mental i Servicios Sociales*. Gedisa.

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

7.2 Vídeos

- OLIVELLA, Maria (2016). «¿Por qué una perspectiva de género no es suficiente?», a les Jornades *Cap a una antropologia Feminista, crítica i interseccional* (GENI-UB).
https://www.youtube.com/watch?v=bT_xjXpA4k4
- CRUELLS, Marta (2017). Ciclo Intersecciones: «El concepto de interseccionalidad y su potencia académica y política (1)».
<https://igualtatsconnect.cat/es/el-concepto-interseccionalidad-y-su-potencia-academica-y-politica/>
- Coll-Planas, Gerard (2017). Ciclo Intersecciones: «El concepto de interseccionalidad y su potencia académica y política (2)».
<https://igualtatsconnect.cat/es/el-concepto-de-interseccionalidad-y-su-potencia-academica-y-politica-explicados-por-gerard-coll-planas/>
- Cicle sobre interseccionalitats:
<https://igualtatsconnect.cat/es/recursos-formativos/>
- CRENSHAW, Kimberlé (2016). Ted Talk: «La urgencia de la interseccionalidad».
https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=en
- Material docent publicat pel professorat de la Universitat de Barcelona:
<https://www.ub.edu/ubtv/video/perspectiva-de-genero>
- Especialment, les càpsules de vídeo preparades per la professora Ainoa Mateos Inchaurredo:
<http://hdl.handle.net/2445/194868>
- Una perspectiva sobre «Les dones a la salut global»: cap preparació sense feminisme. *Conversations that Matter: Women in Global Health – COVID spotlight on major challenges*:
<https://gchumanrights.org/gc-preparedness/preparedness-human-rights-defenders/article-detail/a-perspective-on-women-in-global-health-no-preparedness-without-feminism-4921.html>
- Vídeos del SIMREF sobre metodologia feminista a:
<https://www.simref.net/simref/videos-del-simref-en-vimeo/>
<https://www.simref.net/simref/nuestras-publicaciones/>

7.3 Guies

- Guia professional. Treball social des d'una perspectiva de gènere: <https://www.cgtrabajosocial.es/publicaciones/guia-profesional-trabajo-social-desde-una-perspectiva-de-genero-parte-i/118/view>
- Guies per incorporar la perspectiva interseccional en l'àmbit de les polítiques locals i en plans, projectes i programes: <https://igualtatsconnect.cat/es/guia-recursos/>
- Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violències de gènere amb joves: <https://mon.uvic.cat/miradespoliedriques/files/2021/11/Guia-Mirades-poliedriques-CAT-def.pdf>
- Guia per incorporar la perspectiva de gènere i interseccional a les estadístiques: <http://www.segrevuni.eu/guia-per-a-la-introduccio-de-la-perspectiva-de-genero-a-les-operacions-estadistiques/>
- Guia per introduir la perspectiva de gènere en la planificació en salut: <https://salutweb.gencat.cat/web/.content/ departament/publicacions/eines-per-a-la-planificacio-de-salut/guia-perspectiva-genero-planificacio-salut-2021.pdf>
- Guia per a l'avaluació de l'impacte en funció del gènere: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/91d046cb-7a57-4092-b5d3-e4fd68097bb2/language-es>
- Guia per a la incorporació de la diversitat sexual i de gènere a les universitats catalanes a partir de la Llei 11/2014: https://dixit.gencat.cat/ca/detalls/Article/guia_diversitat_sexual_genero_universitats
- Protocol marc per una intervenció amb diligència deguda en situacions de violències masclistes: <https://igualtat.gencat.cat/web/.content/Ambits/violencies-masclistes/coordinacio-treball-xarxa/protocol/Protocol-Marc-2022.pdf>

7.4 Recursos

DIXIT. Centre de Documentació de Serveis Socials gestiona i difon el coneixement en l'àmbit dels serveis socials. Un dels seus àmbits específics és el de gènere: <https://dixit.gencat.cat/ca/inici/>

VERGE, Tània i Teresa Cabruja (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptis de futur*. Xarxa Vives d'Universitats: <https://www.vives.org/book/perspectiva-de-genero-en-docencia-i-recerca-a-les-universitats-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>

RODRÍGUEZ, María José i GIL, Diana (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats: <https://www.vives.org/book/la-perspectiva-de-genero-en-docencia-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>

Marc general per a la incorporació de la perspectiva de gènere en la docència universitària: <https://www.aqu.cat/doc/Universitats/Metodologia/Marc-general-per-a-la-incorporacio-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-docencia-universitaria>

La guia de materials audiovisuals per treballar la igualtat de Tracte d'ACCEM: <https://teiximxarxes.cat/recurs/guia-de-materials-audiovisuals-treballar-la-igualtat-de-tracte>

7.5 Recursos internacionals

- Recursos de GATE process, projecte de cooperació internacional en matèria d'igualtat de gènere. Podeu consultar diversos recursos i activitats aplicables a l'aula: <https://gateprocess.org/materials/>
- Des de la mateixa iniciativa es recullen altres recursos interessants: <https://gateprocess.org/wp-content/uploads/2022/06/References-and-Resources-new-version.pdf>
- INSPIRE. Centre europeu sobre igualtat de gènere inclusiva en recerca i innovació. Reuneix coneixements, enfocaments i pràctiques innovadores i recursos: <https://www.inspirequality.eu/>

- Glossari «EIGE's Gender Equality Glossary and Thesaurus»:
<https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/overview>
- ATGENDER book sèries Teaching with gender:
<https://atgender.eu/category/publications/volumes/>
- La presentació per a una classe de treball social a la Universitat de les Filipines, que discuteix les teories feministes i com aquestes s'apliquen a la pràctica del treball social (2020):
<https://www.youtube.com/watch?v=6xOiuNLrFBQ>

En l'àmbit del Treball Social i la seva vocació per a vetllar per la justícia social i per “l'ajustament dinàmic entre autonomia funcional i la integració relacional” (Fantova, 2014) de les persones, la comprensió de les desigualtats és fonamental.

La Guia per a una docència universitària amb perspectiva de gènere de Treball Social ofereix propostes, exemples de bones pràctiques, recursos docents i eines de consulta que permeten transversalitzar la perspectiva de gènere en la docència i impulsar idees transformadores en aquest àmbit.



Consulta les guies d'altres disciplines a vives.org

Xarxa Vives
d'universitats 

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.