

# Cuadernos de Género 3: Género, Educación e Intervención Social: Experiencias Compartidas entre España y Níger.

**Elena Roldán, Begoña Leyra, María Isabel Nebreda,  
Marta Pajarín, Ana M<sup>a</sup> Rivas (coords.)**

La cooperación entre la Université Abdou Moumouni de Niamey y la Universidad Complutense de Madrid a través del proyecto *Género, educación e intervención social: experiencias entre España y Níger* ha tenido como resultado esta publicación que responde al análisis compartido de experiencias de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo y en la cooperación al desarrollo vinculados a la intervención social en ambos países, contribuyendo también a la identificación y análisis de buenas prácticas y fórmulas de orientación para futuras líneas de investigación conjunta.

**CUADERNOS DE GÉNERO 3**

**GÉNERO, EDUCACIÓN E  
INTERVENCIÓN SOCIAL:  
EXPERIENCIAS COMPARTIDAS ENTRE  
ESPAÑA Y NIGER**

***COORDINADORAS:** Elena ROLDÁN, Begoña LEYRA,  
María Isabel NEBREDÁ, Marta PAJARÍN, Ana Mª RIVAS.*

“Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Su contenido es responsabilidad exclusiva de la Universidad Complutense de Madrid y no refleja necesariamente la opinión de la AECID.”

Universidad Complutense  
Instituto Complutense de Estudios Internacionales  
Finca Mas Ferré, edificio A,  
28223 Pozuelo de Alarcón (Madrid)  
Impreso en España  
I.S.B.N: 978-84-695-7310-5  
Depósito Legal: M-18555-2013

|   |    |
|---|----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> , <i>Elena Roldán García</i> .....  | 5  |
| <b>BLOQUE I:</b>  |    |
| <b>1. GENRE, EDUCATION ET INTERVENTION SOCIALE:</b><br>QUELQUES EXPERIENCES DU NIGER, <i>Issiaka Haoua</i> .....  | 7  |
| <b>GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL:</b><br>ALGUNAS EXPERIENCIAS DE NÍGER, <i>Issiaka Haoua</i> . Traducción de <i>Ana M<sup>a</sup> Rivas Rivas</i> .....               | 17 |
| <b>2. FORMATIONS OUVERTES A DISTANCE (FOAD) ET EQUITE:</b><br>CAS DU NIGER, <i>Goza Nana Aicha y Chekaraou Ibro</i> .....   | 27 |
| <b>FORMACIÓN ABIERTA A DISTANCIA (FOAD) Y EQUIDAD:</b><br>EL CASO DE NÍGER, <i>Goza Nana Aicha y Chekaraou Ibro</i> . Traducción de <i>Ana M<sup>a</sup> Rivas Rivas</i> .....  | 35 |
| <b>BLOQUE II:</b>   |    |
| <b>3. CONTRIBUCIONES DEL MOVIMIENTO FEMINISTA AL AVANCE DE LAS MUJERES EN ESPAÑA:</b><br>LA CUESTIÓN DE LA PEDAGOGÍA COEDUCATIVA, <i>María Isabel Nebreda Roca</i> .....        | 43 |
| <b>4. VISIBILIZAR LAS DIFERENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL</b> , <i>Raquel Millán Susinos</i> .....                               | 51 |
| <b>BLOQUE III:</b>  |    |
| <b>5. INTERVENCIÓN SOCIAL Y GÉNERO EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO:</b><br>ALIANZAS PARA EL CAMBIO SOCIAL, <i>Marta Pajarín García y Begoña Leyra Fatou</i> ..... | 58 |
| <b>6. LOS ENFOQUES DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN MÉDICOS DEL MUNDO DE ESPAÑA</b> ,<br><i>Yedra García Bastante</i> .....  | 65 |
| <b>7. EN EL LABERINTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL. ARTE FEMINISMO(S) COMO HERRAMIENTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN</b> , <i>Alicia María Bustamante Mouriño</i> .....                  | 73 |
| <b>ACERCA DE LAS AUTORAS</b> .....  | 83 |



## INTRODUCCIÓN

Dra. Elena ROLDÁN GARCÍA

*Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid*

*Coordinadora del Proyecto*

*[eroldang@ucm.es](mailto:eroldang@ucm.es)*

En el ámbito de los programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica, que promueve la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, ha tenido lugar la realización de un proyecto de colaboración con la Universidad de Abdou Moumouni de Niamey, Níger, como Acción Preparatoria encaminada a crear una futura Acción Integrada de Fortalecimiento Institucional. Dicho proyecto ha sido liderado por profesoras del departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense, en colaboración con el departamento de Antropología y del Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Por parte de la Universidad Complutense el proyecto, coordinado por la profesora Elena Roldán ha contado con las profesoras Begoña Leyra, Maribel Nebreda y Ana M<sup>a</sup> Rivas, así como con Marta Pajarín, investigadora asociada de la Unidad de Género del ICEI. La Universidad de Abdou e Moumouni de Niamey se ha integrado en el proyecto con la colaboración de las profesoras Goza Nana Aicha o Issiaka Haoua de la École Normale Supérieure/ Université Abdou Moumouni de Niamey, Níger.

En el marco de este proyecto, la realización de un seminario internacional sobre Género, educación e intervención social: experiencias entre España y Níger, así como un amplio intercambio de experiencias en el ámbito de la intervención social, el género y el desarrollo, con la finalidad de establecer puentes de cooperación entre ambos países, han tenido como fruto la publicación que ahora se presenta dentro de la Serie Cuadernos de Género del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI).

El texto responde a los objetivos del proyecto y por tanto gira en torno a los siguientes aspectos: análisis de las experiencias de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo y en la cooperación al desarrollo vinculados a la intervención social, en España y en Níger; identificación y análisis de buenas prácticas como fórmulas de orientación para futuras líneas de investigación conjuntas; el enfoque de género en la dimensión teórico práctica de las acciones vinculadas a la intervención socioeducativa y de cooperación al desarrollo.

De este modo, la primera parte está dedicada a las experiencias en Níger, la Dra. Issiaka Haoua, en su texto sobre Género, educación e intervención social: *Algunas experiencias desde Níger*; brinda una mirada sobre la situación de las mujeres en Níger desde el ámbito educativo y laboral a través de la cual apunta la urgente necesidad de mejorar el escaso nivel de instrucción y cualificación de las mujeres, así como un mejor conocimiento de sus derechos para contribuir a su empoderamiento. La profesora Dra. Goza Nana Aicha, en su artículo “Formación abierta a distancia (FOAD) y equidad: el caso de Níger” ofrece una perspectiva de cómo las enseñanzas a distancia son medios que favorecen la reducción de la brecha cognitiva entre mujeres y varones y una mayor igualdad de género en la promoción social. Ambos textos, en francés, han contado con la cuidada traducción al español de la profesora Ana M<sup>a</sup> Rivas.

En la segunda parte, la profesora Maria Isabel Nebreda participa con el artículo sobre “Contribuciones del movimiento feminista al avance de las mujeres en España: palabras y acciones. La cuestión de la pedagogía coeducativa,” el mismo defiende la coeducación como una vía para desarrollar relaciones de género más igualitarias y corregir los nuevos desajustes que se están produciendo, ya que considera el ámbito educativo un espacio privilegiado para la construcción de una ciudadanía igualitaria. La trabajadora social Raquel Millán, en su texto “Visibilizar las diferencias de la educación y la socialización de género en la intervención social,” aborda la cuestión de la socialización diferencial y la necesidad de tener presente la influencia de la identidad generizada en la intervención social desde el Trabajo Social.

La tercera parte se inicia con el texto sobre “Intervención social y género en la cooperación internacional al desarrollo: alianzas para el cambio social,” que han desarrollado la investigadora Marta Pajarín y la profesora Begoña Leyra y que pone de manifiesto el hecho de que la igualdad de género constituye una prioridad de la cooperación española y cómo en los últimos años ha dado un giro estratégico hacia África, orientando hacia esta región mayores recursos e incluyendo a países como Níger, entre sus prioridades geográficas, lo que ha permitido la realización del proyecto base de esta publicación. Se cuenta además con la aportación de Yedra García, responsable de transversalización de género y Derechos Humanos de Médicos del Mundo, denominada: “Los enfoques de género y derechos humanos en Médicos del Mundo España,” en la que da idea del recorrido que ha venido realizando la organización, la incorporación de la perspectiva de género en sus acciones y los retos que

se deben superar para afianzar el proceso. Se ha contado también con el trabajo de la consultora Alicia Bustamante, En “El laberinto de la intervención social,” que a través del mito del laberinto de Creta como metáfora, se aproxima al análisis de la intervención social y a la delimitación de sus áreas de actuación y sus principales peligros u obstáculos (Minotauros). Concluye, así, que el arte y los feminismos (el hilo de Ariadna) constituyen la clave para lograr el objetivo de la intervención: la transformación social.

Esperamos que el contenido de esta publicación sea de interés para todas aquellas profesionales y docentes que trabajan en el tema de género, intervención social y cooperación para el desarrollo, a todas ellas va dirigida. Queremos agradecer de manera especial la colaboración del Instituto Complutense de Estudios Internacionales por el apoyo que nos ha brindado, tanto para el desarrollo del proyecto como para la final impresión de este texto.

## **BLOQUE I**

### **GENRE, EDUCATION ET INTERVENTION SOCIALE: QUELQUES EXPÉRIENCES DU NIGER**

*Dra. Haoua HISSIAKA*

*École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger*

*[haoua.issiaka@yahoo.fr](mailto:haoua.issiaka@yahoo.fr)*

#### **RÉSUMÉ**

Pays sahélien, continental et enclavé, s'étendant sur 1.267.000 km<sup>2</sup>, le Niger a un climat sahélien, chaud et sec, soumis à de forts aléas: fortes températures, faible pluviométrie, très courte saison de pluie, économie peu diversifiée dépendante d'une agriculture pluviale, une forte croissance démographique, enfin une extrême jeunesse de sa population (56,5% a moins de 18 ans, et 50,1% moins de 15 ans). Si les femmes constituent 50,3% de la population totale, elles sont 50,1% de la population active potentielle (âgées de 15-64 ans), et elles sont les plus marginalisées dans leur prise en compte pour le combat du développement du pays.

L'accès à l'éducation n'est pas équitable même s'il a connu des avancées pour tous les ordres d'enseignement ces dernières années: la préscolarisation s'est développée en milieu urbain mais reste encore limitée à 2% des enfants de la tranche d'âge. Dans l'enseignement primaire, la scolarisation a presque doublé depuis plus d'une décennie, toutefois presque deux enfants sur cinq de 7 à 12 ans ne vont pas en classe; l'enseignement secondaire accueille plus d'enfants mais quatre sur cinq restent non scolarisés au premier cycle et très peu accèdent au deuxième cycle et à l'université, principalement les filles.

Pourtant les femmes sont très présentes partout: plus dans le secteur primaire (agriculture, élevage, forêts: 66%) et tertiaire (services et commerce informel: 27%), elles ne sont que 7% dans le secondaire (activités industrielles). Dans le domaine agricole, 50% de la main d'œuvre est féminine, pour un secteur qui contribue à 30% au PIB au Niger. Il apparaît urgent d'améliorer le faible niveau d'instruction des femmes (plus de 50% femmes analphabètes et non scolarisées dans tout le pays) et améliorer leurs qualifications, faciliter leur accès à l'information, à une meilleure connaissance de leurs droits et contribuer à leur autonomisation, pour enfin être plus équitable vis à vis de plus de la moitié de la population du pays.

#### **Contexte du Niger**

Situé en Afrique subsaharienne, le Niger limité au nord par l'Algérie et la Libye, à l'est par le Tchad, au sud par la République Fédérale du Nigeria et le Bénin, à l'ouest par le Burkina Faso et au nord-ouest par le Mali. Il couvre une superficie: 1.267.000 km<sup>2</sup>, dont les 3/4 sont désertiques. Continental, sans accès sur la mer, le port le plus proche celui de Cotonou est à 1000km. Avec un climat sahélien, chaud et sec, soumis à de forts aléas, les températures sont fortes et variables; les plus fortes sont enregistrées de mars à juin où elles dépassent 40°C à l'ombre; et de décembre à février le plus basses peuvent descendre en dessous de 10°C. Le pays connaît une courte saison de pluies de 3 mois (juillet à septembre) et une longue saison sèche de 9 mois (d'octobre à juin).

Sur le plan démographie la population est estimée à 15 millions en 2010, avec une densité 12 habts/km<sup>2</sup>. Les 98% sont sédentaires et vivent à 82% en zone rurale. Il y a peu de grandes villes et le taux d'urbanisation était de moins de 20% en 2010. Une autre caractéristique de la population nigérienne est son extrême jeunesse: 56,5% a moins de 18 ans, et 50,1% moins de 15 ans. La population active potentielle (âgées de 15-64 ans) représente 49,6% de la population totale, et 2,9% des habitants ont 65 ans et plus (INS, 2011).

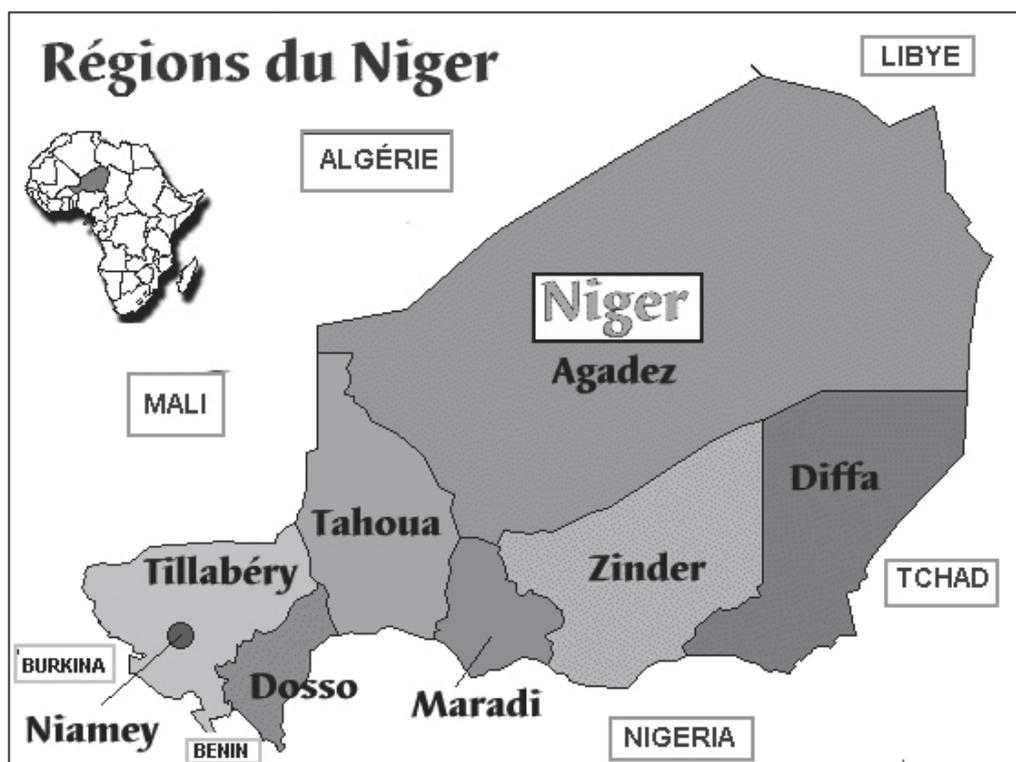
La répartition par sexe montre la primauté des femmes qui constituent 50,3% de la population et 49,7% pour les hommes. Le taux d'accroissement naturel 3,3% /an est la conjonction entre un nombre élevé d'enfants par femme de 7,7 (le plus élevé du monde selon UNFPA); des taux mortalité et de natalité élevés et une espérance de vie qui s'améliore (57 ans pour les femmes et 55 ans pour les hommes). Si le rythme se maintient comme tel, la population du Niger doublera en 2050 (INS, 2001); alors que les ressources économiques ne progressent dans les mêmes proportions.

Le pays a connu une certaine croissance économique ces dernières années qui, a entraîné des investissements sociaux conséquents (domaines éducatif, sanitaire prioritairement). Cependant, la situation de pauvreté n'a beaucoup varié, plus de 50% de la population vit encore en dessous du seuil de pauvreté (essentiellement les populations vivant des activités rurales et celles évoluant dans le secteur informel urbain (INS, 2011). Dans la lutte contre la pauvreté les défis sont nombreux: forte croissance démographique, grande jeunesse de la population, de fortes pesanteurs socioculturelles; économie très dépendante de l'agriculture et peu diversifiée.

Sur le plan de l'organisation politique, le modèle nigérien est bâti sur les principes de séparation des pouvoirs et de fonctionnement du contrôle de l'action gouvernementale. Le cadre institutionnel de la République est composé des institutions suivantes: la Présidence de la République et Gouvernement (pouvoir exécutif); l'Assemblée Nationale (pouvoir législatif); la Cour Constitutionnelle, la Cour Suprême, la Haute Cour de Justice (pouvoir judiciaire); le Conseil Economique Social et Culturel; le Haut Conseil des Collectivités Territoriales; le Conseil Supérieur de la Communication; la Commission Nationale des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales.

L'organisation territoriale, consacrant le processus de décentralisation (processus de partage du pouvoir, des responsabilités, des moyens, des compétences entre l'Etat et les collectivités territoriales) date de 2002. Elle est devenue effective après les élections locales de 2004 instituant les communes. Ce découpage porte sur trois niveaux: les régions (8) sont dirigées par des gouverneurs dont 1 seule femme; les départements (36), dirigés par les préfets dont 0 femmes; les communes 265 (52 urbaines et 213 rurales) dirigées par les maires (dont 10 femmes titulaires et adjointes confondues).

FIGURE 1



Source: INS, 2008

Des avancées significatives ont été enregistrées dans le processus de décentralisation avec la mise en place effective en 2005 de toutes les 265 communes, l'élaboration d'une nouvelle politique nationale de développement local et communautaire et de la politique nationale du genre.

## 1. Genre et éducation

L'éducation est «un processus organisé et conscient visant à amener la personne humaine à acquérir lessavoir, savoir-faire et savoir-être lui permettant edévelopper ses capacités en vue d'atteindre sonpotentiel,d'assurer sa propre survie et celle des sienset de s'insérer harmonieusement dans sa société etdansle monde» (ANTISEF, 2009: 135).

L'éducation au Niger est régie par **LOSEN** (Loid'Orientation du Système Educatif Nigérien) adoptée en 1998. En son article 60, elle stipule que le financementde l'éducation de base est assuré par l'Etat, les partenaires au développement (à travers les appuis budgétaires, les projets de développement), le privé (y compris les familles, les collectivités et toutes autres personnes physiques ou morales).

La même loi répartit les charges pour permettre une meilleure implication de tous les acteurs, un enseignement de qualité et l'inscription d'un nombre élevé d'enfants sur l'ensemble du pays. C'est ainsi que:

- L'Etat assure la construction des infrastructures, les équipements, les manuels, la formation des formateurs, les charges salariales, la logistique, bourse d'études...;
- Les familles contribuent en achetant les fournitures et en participant à l'entretien des écoles;
- Les collectivités se chargent des infrastructures, équipements et de leur fonctionnement;
- Les partenaires au développement appuient l'Etat dans tous les domaines.

## 1.1. Education de base

La LOSEN définit 3 domaines dans l'éducation de base:

### 1.1.1. Enseignement préscolaire

C'est un pré initiation scolaire qui concerne les enfants de 3 à 5 ans pour une durée de 3ans; elle vise des activités d'éveil et de préapprentissage. Elle se fait dans les établissements préscolaires du public, communautaires, et surtout du privé, ce qui limite l'accès à certaines catégories d'enfants (issus de familles pauvres). Il existe une très forte variation des effectifs entre zones rurales et urbaines. La préscolarisation est en effet un phénomène très urbain: 6 enfants sur 10 sont en ville. Le taux brut de préscolarisation est de 2,9% pour les garçons et de 3,3% pour les filles (MEN/A/PLN, 2011). Les effectifs d'enfants encadrés au préscolaire, ont connu ces dernières un eaugmentation significative entre 2008-2009 et 2010-11. Quant aux structures d'accueil, elles se sont multipliées (621 établissements à 1283 et malgré cela le nombre d'enfants est élevé par salle: 42 en 2008/2009; 54 en 2009/2010 contre une norme de 25 par classe. L'encadrement y est spécifiquement féminin à 91%, les soins aux enfants, étant socialement considérés comme dévalorisés pour les hommes.

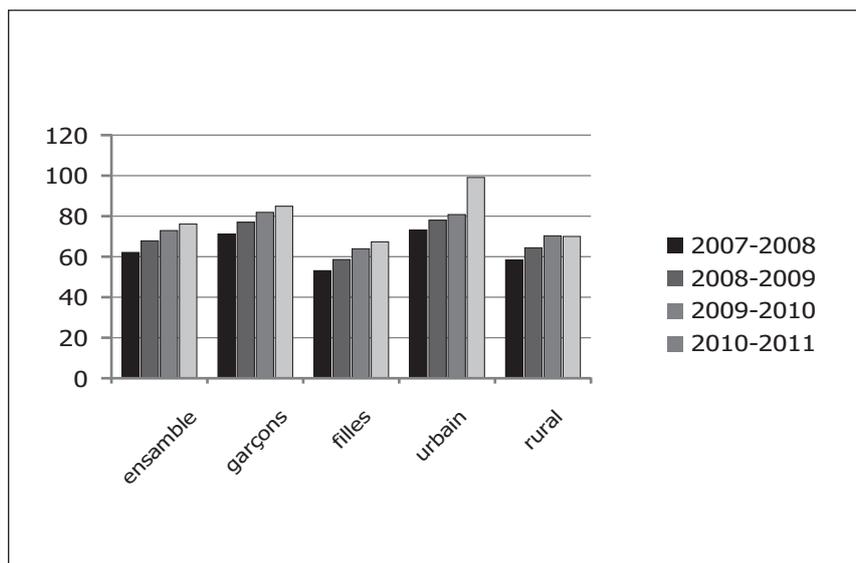
### 1.1.2. Enseignement primaire (cycle de base 1)

Il concerne les enfants de 6 à 7 ans pour une scolarité de 6 ans sanctionnée par le CFEPD (Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré). L'enfant est alors censé avoir acquis des compétences pratiques et théoriques de vie; en cas d'arrêt de scolarité, il peut intégrer la vie active ou suivre une formation professionnelle. De 2008 à 2011 le nombre d'inscrits est passé de 1.389.194 à 1.910.166 enfants et le taux brut de scolarisation (TBS) a enregistré une progression significative (tableau n°1) gagnant 14 points de pourcentage pour la période 2007/08 à 2010/11.

**TABLEAU 1: Évolution du taux brut de scolarisation par milieu et par sexe**

|                 | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Ensemble</b> | 62,1    | 67,8    | 72,9    | 76,1    |
| <b>Garçons</b>  | 71,2    | 77      | 81,9    | 84,9    |
| <b>Filles</b>   | 53,1    | 58,6    | 63,9    | 67,3    |
| <b>Urbain</b>   | 73,2    | 78      | 80,8    | 99,1    |
| <b>Rural</b>    | 58,4    | 64,4    | 70,3    | 70      |

Source: MEN/A/PLN 2010/2011

**FIGURE 2: Évolution du Taux Bru: de Scolarisation au cycle de base 1 par milieu et par sexe (%)**

Les disparités du genre demeurent ici fortes, entre filles et garçons (figure 2), le tableau ci-dessus montre une différence de 18 points sur les quatre années considérées. Disparité aussi entre rural et urbain où la différence dépasse 10 points pour les trois années et approche les 30 points de pourcentage pour l'année 2010/2011, la figure 2 est encore plus parlante. La cause fondamentale est la non perception des parents de l'utilité de la scolarisation des filles surtout en zone rurale où, en plus de la modicité des moyens des ménages pour payer les frais de leur scolarité, l'école est en général accusée de ne produire que des «sans emploi, et des personnes difficiles à employer». En effet, les jeunes ruraux déscolarisés, ne veulent plus retourner aux travaux champêtres et /ou domestiques, préférant s'exiler plutôt dans les villes, grossir le lot des chômeurs urbains.

Sur le plan régional en 2010/2011, les disparités sont énormes, seules trois régions (Niamey, Maradi, Agadez) sur les huit ont un taux brut de scolarisation supérieur à la moyenne nationale qui est de 76,1% (tableau n°2: TBS et disparité par région).

Les disparités se retrouvent aussi dans la composition du personnel enseignant, seulement 45% sont des femmes; quant au personnel d'encadrement; il est à 97% masculin (formateurs des écoles normales d'instituteurs ENI,

conseillers pédagogiques et inspecteurs). On note une insuffisance de ressources humaines et matérielles selon les régions: le milieu urbain a en effet toujours concentré la majorité des infrastructures, équipements et mobiliers scolaires.

Enfin, le taux d'achèvement (rapport entre les enfants arrivant sans redoubler en 6<sup>ème</sup> année d'études et le nombre total d'enfants en âge d'y être (12 ans) est moyen: ainsi sur 100 enfants inscrits au CI (Cours d'Initiation), 69 atteignent la fin du cycle et seulement 43 obtiennent le CFPED dont 31 sans redoubler (20 garçons et 11 filles). Cependant ici comme dans tous les cycles d'enseignement, les effectifs augmentent avec l'accroissement de la population scolarisable en lien avec l'accroissement de la population totale.

### 1.1.3. Enseignement secondaire (premier cycle)

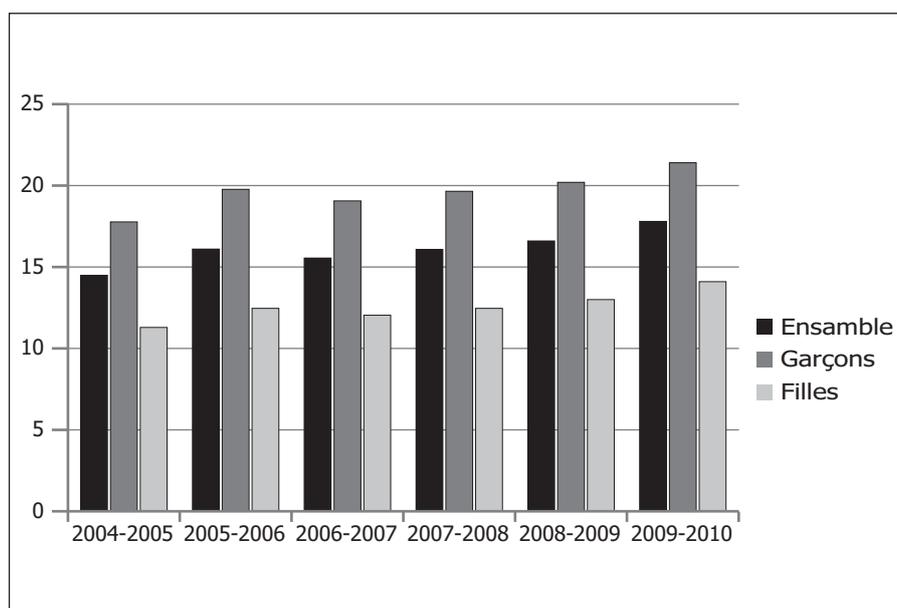
Il concerne les enfants de 13 à 16 ans et, est sanctionné après 4 ans d'études par le diplôme du Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC), permettant l'accès à l'enseignement général moyen de technique et professionnel ou à la vie active.

Le taux brut de scolarisation est ici encore plus élevé pour les garçons 21,4% en 2010 que pour les filles 14,1%. On doit cependant noter qu'il a connu une certaine progression

de 2004 à 2010; plus importante chez les garçons que chez les filles, sauf pour l'année scolaire 2006/2007 où, on constate un ralentissement. Sur le plan national le taux de scolarisation en 2009/2010 est insuffisant car ne représente que 17,8% de

la population des enfants en âge d'être scolarisés (13-16 ans) (conf. tableau 2). La figure 3 ci-après, montre la prépondérance des garçons sur la période concernée et la faible augmentation du TBS féminin.

**FIGURE 3: Évolution du TBS ausecondaire 1er cycle (en%)**



**TABLEAU 2: Evolution du taux brut de scolarisation et de l'effectif des filles au secondaire 1<sup>er</sup> cycle**

| Année scolaire    | TBS en%  |         |        | Effectif |               |      |
|-------------------|----------|---------|--------|----------|---------------|------|
|                   | Ensemble | Garçons | Filles | Total    | Nombre Filles | %    |
| <b>2004 -2005</b> | 14,49    | 17,77   | 11,29  | 151 593  | 59 836        | 39,5 |
| <b>2005-2006</b>  | 16,10    | 19,77   | 12,46  | 179 721  | 69 951        | 38,9 |
| <b>2006-2007</b>  | 15,55    | 19,06   | 12,04  | 184 593  | 71 381        | 38,7 |
| <b>2007-2008</b>  | 16,08    | 19,65   | 12,46  | 202 977  | 78 081        | 38,5 |
| <b>2008-2009</b>  | 16,6     | 20,2    | 13,0   | 22 500   | 85 714        | 38,5 |
| <b>2009-2010</b>  | 17,8     | 21,4    | 14,1   | 253 576  | 98 811        | 39,0 |

Source: MEMSRT 2009/2010

Les disparités du cycle 1 se retrouvent ici encore, et sont bien illustrées par les taux d'accès en 3<sup>ème</sup> (dernière classe du cycle): sur 100 enfants qui sont entrés en 6<sup>ème</sup> (première classe du cycle) en 2010, seuls 34,7% sont arrivés en fin de cycle en moyenne pour l'ensemble du pays. Les disparités sont aussi criardes au niveau des régions et à l'intérieur de celles-ci entre filles et garçons: si Niamey a 46,6% de filles dans ses effectifs scolarisés, Agadez à la 2<sup>ème</sup> place ne compte que 27,4%, loin devant Tillabéri (8,3%) ou Tahoua (7,3%) (MEMSRT, 2009/2010). Le pourcentage de femmes dans l'encadrement est de seulement 23% pour ce secteur.

#### 1.1.4. Enseignement secondaire (second cycle)

Il accueille les élèves de la tranche d'âge 17-19 ans pour une durée d'études de trois ans, il doit conduire à l'obtention du baccalauréat premier diplôme universitaire et comprend une filière d'enseignement général et une d'enseignement technique.

Il concernait en 2010, 17,8% des effectifs d'enfants de la classe d'âge de 17 ans de la population totale et regroupait seulement 1/3 de filles plus dans les séries littéraires que scientifiques. Dans les zones rurales ce pourcentage est encore plus bas.

Le TBS pour les garçons est plus de deux fois plus élevé que pour les filles, montrant que les disparités entre les filles et les garçons dans la scolarisation au niveau du second cycle restent très importantes. L'enseignement permet l'accès à l'enseignement supérieur via le baccalauréat, premier diplôme universitaire. Un constat global est fait: seuls 53 élèves sur 100 arrivent à la fin du cycle (en Terminale); les filles abandonnent les études plus facilement ex 2008-2009, 3,51% contre 1,64% garçons (DSI, MESS/RS). Les taux de réussite au baccalauréat sont très variables: 2008, 28% d'admis, 2009: 29,7%, 2010: 33%, 2011: 39%.

**TABLEAU 3: Taux Brut de Scolarisation au secondaire 2<sup>e</sup> cycle**

| Région    | Taux Brut de Scolarisation |        |         |
|-----------|----------------------------|--------|---------|
|           | Garçons                    | Filles | Moyenne |
| Agadez    | 13,9                       | 6,1    | 10,1    |
| Diffa     | 4,0                        | 2,2    | 3,1     |
| Dosso     | 3,0                        | 1,2    | 2,1     |
| Maradi    | 4,6                        | 1,1    | 2,7     |
| Niamey    | 24,4                       | 17,3   | 21,0    |
| Tahoua    | 2,5                        | 0,7    | 1,6     |
| Tillabéri | 1,3                        | 0,6    | 1,0     |

Source: MEMSRT 2009/2010

Ce tableau est confirme si besoin est, la faiblesse des effectifs issus du cycle secondaire. Une fois encore Niamey (21%) et Agadès (10,1) ont en moyenne les meilleurs taux de scolarisation tant pour les filles que pour les garçons. Ces chiffres expliquent, en partie, la situation des effectifs féminins dans le cycle supérieur. Les disparités entre les régions sont énormes, spécifiquement pour les filles issues du milieu rural où les établissements secondaires sont quasi inexistantes.

## 1.2. Enseignement supérieur

L'enseignement supérieur, troisième degré de l'enseignement formel, comprend l'ensemble des formations post-baccalauréat. Il s'organise en trois cycles (licence, maîtrise, doctorat), est dispensé dans les universités, les instituts, les grandes écoles et les centres spécialisés.

5 ans en pourcentage, l'ordre de grandeur varie peu: moins de 25% du total des inscrits. Elles sont concentrées dans 3 facultés: celle des lettres et sciences humaines (FLSH), celle des sciences économiques et juridiques (FSEJ) et celle des sciences de la santé (FSS).

Dans le supérieur privé (écoles et instituts divers), le nombre d'étudiants inscrits pour l'année 2009/2010 s'élevait à 4108 dont 2205 filles soit 53, 67% des effectifs. Il est à noter que les filières de santé sont les plus prisées (1031 étudiantes inscrites, soit 25% des effectifs du privé). Quant au personnel enseignant, il est composé de 89,05% d'hommes contre seulement 10, 94% de femmes.

Le corps enseignant de l'UAM est de 330 dont 299 hommes et 31 femmes soit 10%, les autres universités publiques ont

**TABLEAU 4: Evolution des effectifs de l'université Abdou Moumouni**

| Années    | Hommes | Femmes | % femmes | Total |
|-----------|--------|--------|----------|-------|
| 2007/2008 | 6915   | 1752   | 20,21    | 8667  |
| 2008/2009 | 7746   | 1994   | 20,47    | 9740  |
| 2009/2010 | 8941   | 2421   | 21,30    | 11362 |
| 2010/2011 | 9901   | 2865   | 22,44    | 12766 |
| 2011/2012 | 10571  | 3291   | 23,74    | 13862 |

Source: Service Scolarité Centrale/UAM 2012

En 2009-2010, les inscrits dans les deux universités du pays sont: pour l'Université Abdou Moumouni de Niamey (UAM) 11.262 inscrits dont 21,30% de filles et pour l'Université Islamique de Say (UIS) 1.195 inscrits dont 18% de filles.

Depuis 2010-2011, 3 autres universités ont été créées avec petits effectifs qui croissent rapidement. Dans les universités, les conséquences des déperditions des degrés inférieurs de l'enseignement expliquent en partie la faible représentation de filles, particulièrement dans les facultés scientifiques, seules les facultés de lettres et de droit, concentrent le maximum d'entre elles. La figure 4 illustre cette situation, avec pour l'année 2007-2008 un nombre plus important de filles pour la faculté des sciences de la santé (FSS).

Le tableau 4 montre l'évolution des effectifs sur les cinq dernières années. On constate que si en chiffres absolus le nombre d'étudiantes a augmenté passant de 1752 à 3291 sur

respectivement 35 enseignants pour Maradi dont 1 femme; 22 pour Zinder, aucune femme et 13 pour Tahoua avec 3 femmes. Le nombre d'enseignants à l'UIS est de 52, sans aucune femme.

## 2. Genre et société

La population nigérienne est forte de 15 millions de personnes, majoritairement rurales dont 50,3% de femmes. Traditionnellement, les rôles de la femme dans la société sont ceux reproductrice, productrice et de gardiennes des représentations sociales et traditions. Elle connaît une grande vulnérabilité liée à la reproduction à travers une forte mortalité à l'accouchement, de fort taux de mortalité des enfants de 0 à 5 ans.

Au plan socioculturel la place de la femme est comme partout, au sein de la famille et de la société, elle est plus considérée comme la mère nourricière, détentrice et

gardienne des traditions. La femme bien qu'utilisatrice des terres et actrice du développement local n'a pas l'accès égal à celui des hommes aux moyens de production (terre, bétail). Cette situation a toujours existé en Afrique dans les zones agricoles où, «*quelque soit le régime successoral ou le mode de transmission des biens, la femme hérite rarement des terres de valeurs, elle est comme les cadets sociaux exclue de la gestion du patrimoine foncier lignager*» (KONÉ, 2011).

L'insécurité alimentaire dans les ménages, le cadre de vie précaire en termes de logement, d'assainissement, d'accès à l'eau et à l'énergie moderne, et la dégradation continue de l'environnement avec la perte des ressources naturelles et les menaces provoquées par les changements climatiques sont autant d'aléas qui fragilisent la femme.

Au plan juridique et politique, des dispositions existent prônant un accès équitable aux ressources naturelles et aux moyens de production (dont le foncier) pour tous (code rural, politique genre du gouvernement...). Cependant l'application des textes étant malaisée, les déséquilibres sociaux dans les communautés rurales surtout, s'accroissent. Dans un pays fortement islamisé toute tentative de concession en faveur des femmes soulève des résistances farouches. Des chances de valorisation politique existent avec la décentralisation visant à favoriser le développement local par la participation effective du plus grand nombre d'acteurs locaux dont les femmes et les jeunes. Malheureusement, dans les instances de concertation et de décisions des zones rurales comme urbaines les femmes souvent sont sous représentées, voire absentes; même au sein de l'Assemblée Nationale, les femmes parlementaires se plaignent d'être reléguées dans les commissions de second ordre.

Au plan économique, la femme joue un rôle primordial dans le développement socio-économique et plus dans le monde rural. Dans le domaine agricole, 50% de la main d'œuvre est féminine, pour un secteur qui contribue à 30% au PIB au Niger.

De multiples activités participent à la définition de l'identité féminine et de son statut social. En général, plus présentes dans le secteur primaire (agriculture, élevage, forêts: 66%) et tertiaire (services et commerce informel: 27%), elles ne sont que 7% dans le secondaire (activités industrielles). Les 1000 tâches familiales quotidiennes de la femme, surtout rurale sont invisibles car elle n'est ni comptabilisée dans les statistiques nationales parmi la population active et ni valorisée par la communauté, pourtant sur les 47% de personnes en âge d'être actives (15-64 ans), 50,1% sont des femmes (INS, 2010).

### 3. Perspectives

Une prise de conscience s'est faite au niveau national sur le manque d'équité à l'endroit des femmes et des filles au Niger et cela dans tous les secteurs de la vie sociale, politique et économique. De plus en plus la réduction des disparités du genre fait partie des préoccupations majeures des dirigeants, et cela se traduit par:

- L'application du concept genre comme un *aspect transversal* au développement, et non comme une bouée de sauvetage pour une catégorie sociale infériorisée et vulnérable;
- L'adoption d'une politique nationale genre passant par la nomination de conseillères genre dans tous ministères;
- Des mesures importantes pour améliorer les taux de scolarisation sont prises comme: l'affectation de 25% du budget national pour le secteur de l'éducation, l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans pour tous les enfants. La promotion de la scolarisation de la petite fille et de la jeune fille, création de classes de la seconde chance pour récupérer les exclues du système scolaire font partie de la batterie de mesures instaurées;
- L'amélioration du faible niveau d'instruction des femmes via l'alphabétisation (plus de 50% femmes analphabètes et non scolarisées dans tout le pays) et améliorer leurs qualifications, faciliter leur accès à l'information, à une meilleure connaissance de leurs droits et contribuer à leur autonomisation et à l'augmentation de leur pouvoir économique.

### Conclusion

L'analyse du genre dans le système éducatif nigérien, fait ressortir de profondes disparités à tous les cycles du préscolaire au supérieur. Les causes sont tant interne inhérentes au système lui-même (faiblesse des infrastructures, de personnel qualifié en quantité et en qualité, des fournitures et équipement scolaire); qu'externes liées aux traditions et à la culture. La promotion du rôle des femmes ne peut évidemment s'effectuer indépendamment de la prise en compte du rôle masculin dans la société nigérienne fortement islamisée et où

coutumes et traditions sont encore bien ancrées. Il y a lieu aussi de sensibiliser toute la communauté surtout rurale à la prise en compte de plus de 50% de la population dans le développement du pays, et cela dans toute action et à tous les niveaux du processus de la décentralisation.

### **Bibliographie**

ANTISEF (2008): *Analyse de la situation de l'enfant et de la femme au Niger*.

BCR (2001): *Recensement général de la population et de l'habitat. Résultats définitifs*.

INS (2006-2010): *Annuaire statistiques nationales*.

INTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS) (2008): *L'enquête nationale sur les conditions de vie des ménages*. Niger: Enquête QUIBB.

INTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS): *Annuaire statistiques nationales 2006-2010*.

KONE, M. (2011): *Femmes et Foncier in Fiches Pédagogiques "pour comprendre, se poser des bonnes questions et agir sur le foncier en Afrique de l'ouest"*, 4p. <http://www.foncier-développement.org.afd/>

MABABOU, K. et CHARBIT, Y. (2010): Genre et vulnérabilité au Sénégal: les femmes chefs de ménage, *Revue européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 23 - n°3 | 2007, mis en ligne le 01 décembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES: *Statistiques de l'Éducation de Base. Annuaire 2010-2011*.

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Recensement Scolaire 2009-2010. Novembre 2010.

RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAÏN DE RECHERCHE EN ÉDUCATION (2010): Rocare N°1.

UNIVERSITÉ ABDOU MOUMOUNI DE NIAMEY (2012): *Statistique de base 2012*. Niamey: Service Central de la scolarité.



## GÉNERO, EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE NÍGER

*Dra. Haoua HISSIAKA*

*École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Níger*

[haoua.issiaka@yahoo.fr](mailto:haoua.issiaka@yahoo.fr)

*TRADUCCIÓN: Dra. Ana M<sup>a</sup> RIVAS RIVAS*

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid*

[rivasant@cps.ucm.es](mailto:rivasant@cps.ucm.es)

### RESUMEN

País saheliano, continental, con una extensión de 1.267.000 Km<sup>2</sup>, Níger tiene un clima saheliano, caliente y seco, sometido a fuertes contrastes: altas temperaturas, escasa pluviometría, una estación muy corta de lluvias, una economía poco diversificada y dependiente de una agricultura pluvial, un elevado crecimiento demográfico y una población extremadamente joven (el 56,5% de menos de 18 años y el 50,1% de menos de 15 años). Las mujeres constituyen el 50,3% del total de la población, son el 50,1% de la población activa potencial (15-64 años), y son también las más excluidas y a las que menos se tiene en cuenta en la lucha por el desarrollo del país.

El acceso a la educación no es igual, si bien en estos últimos años, se han dado avances en todos los órdenes de la enseñanza: la preescolarización se ha desarrollado en el medio urbano pero sólo alcanza al 2% de los niños y niñas en edad de asistir al preescolar. En la enseñanza primaria, la escolarización casi se ha duplicado desde hace más de un decenio, sin embargo, dos de cada cinco niños y niñas de 7 a 12 años no van a clase; la enseñanza secundaria acoge a más niños y niñas, pero cuatro de cada cinco están aún sin escolarizar en el primer ciclo, y muy pocos acceden al segundo ciclo y a la universidad, principalmente las chicas.

Pese a ello, las mujeres están presentes en todas partes: más en el sector primario (agricultura, ganadería, producción forestal: 66%) y terciario (servicios y comercio informal: 27%), que en el secundario (actividades industriales). En el sector agrícola, un sector que aporta el 30% al PIB en Níger, el 50% de la mano de obra es femenina. Es urgente mejorar el escaso nivel de instrucción de las mujeres (más del 50% de las mujeres son analfabetas y están sin escolarizar en todo el país), sus cualificaciones, así como facilitar su acceso a la información, a un mejor conocimiento de sus derechos

y contribuir a su empoderamiento, para finalmente ser más equitativos con respecto a más de la mitad de la población del país.

### Contexto de Níger

Situado en el África subsahariana, Níger limita al norte con Argelia y Libia, al este con Chad, al sur con la República Federal de Nigeria y Benin, al oeste con Burkina Faso y al nordeste con Mali. Se extiende sobre una superficie de 1.267.000 km<sup>2</sup>, de los que 3/4 son desérticos. Se trata de un país continental, sin acceso al mar, el puerto más próximo el de Cotonou, está a mil kilómetros. Con un clima saheliano, caliente y seco, sometido a bruscas fluctuaciones, las temperaturas son altas y variables; las más altas se registran de marzo a junio, cuando superan los 40° a la sombra; y de diciembre a febrero las más bajas pueden descender por debajo de los 10°. El país conoce una corta estación de lluvias durante 3 meses (de julio a septiembre) y una larga estación seca de 9 meses (de octubre a junio).

A nivel demográfico, la población estimada en 2010 era de 15 millones, con una densidad de 12 h/km<sup>2</sup>. El 98% de la población es sedentaria y el 82% vive en zona rural. Existen pocas ciudades y la tasa de urbanización en 2010 era inferior al 20%. Otra característica de la población nigerina es su extrema juventud: el 56,5% tiene menos de 18 años, y el 50,1% menos de 15 años. La población activa potencial (de 15-64 años) representa el 49,6% de la población total, y el 2,9% de los habitantes tienen 65 y más años (INS, 2011).

La distribución por sexos muestra la primacía de las mujeres quienes constituyen el 50,3% de la población y el 49,7% los hombres. La tasa de crecimiento natural, 3,3%/ al año, es el resultado de la conjunción de un número elevado de hijos por mujer 7,7 (la más alta del mundo según UNFPA); de elevadas tasas de mortalidad y de natalidad y de una mejora en la esperanza de vida (57 años para las mujeres y 55 para los hombres). Si el ritmo se mantiene como hasta ahora, la población de Níger se doblará en 2050 (INS, 2001), mientras que los recursos económicos no progresan en la misma proporción.

El país ha experimentado un cierto crecimiento económico en estos últimos años, lo que ha permitido realizar importantes inversiones sociales (prioritariamente en los ámbitos de la educación y la sanidad). Sin embargo, la situación de pobreza no ha variado mucho, más del 50% de la población vive todavía por debajo del umbral de la pobreza, esencialmente las poblaciones que viven de las actividades rurales y de las

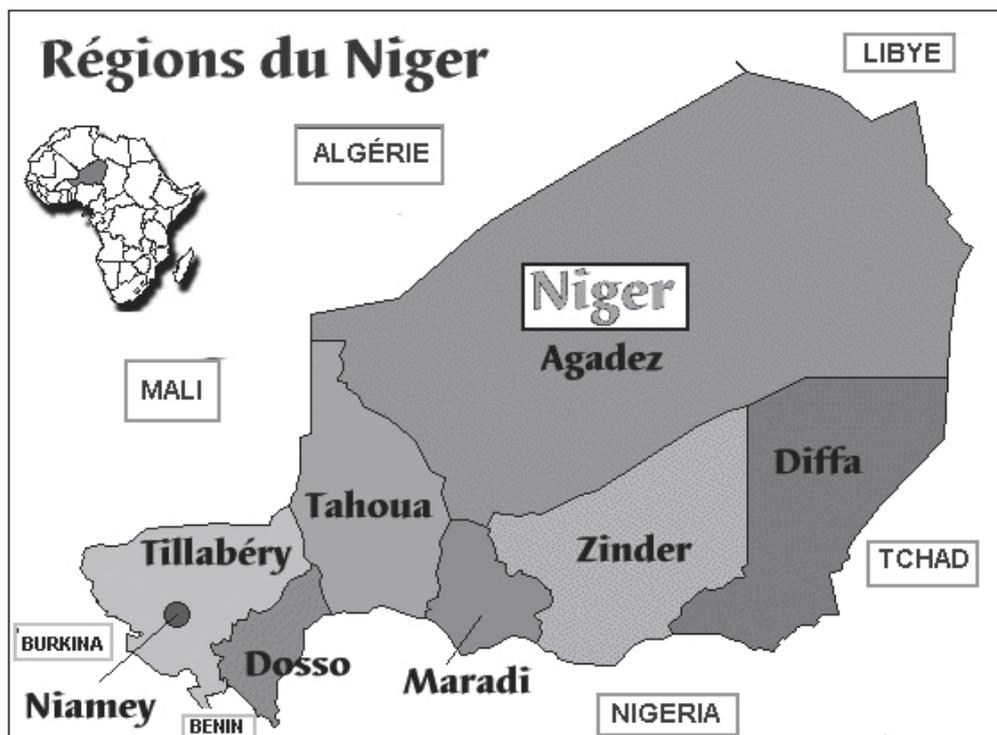
que se desarrollan en el sector informal urbano (INS, 2011). En la lucha contra la pobreza los desafíos son numerosos: elevado crecimiento demográfico, juventud de la población, fuertes cargas socioculturales; economía muy dependiente de la agricultura y poco diversificada.

En términos de organización política, el modelo nigerino se basa en los principios de separación de poderes y en el funcionamiento del control de la acción gubernamental. El marco institucional de la República lo componen las siguientes instituciones: la Presidencia de la República y el Gobierno (poder ejecutivo); la Asamblea Nacional (poder legislativo); el Tribunal Constitucional, el Tribunal Supremo, el Tribunal Superior de Justicia (poder judicial); el Consejo Económico, Social y Cultural; el Consejo Supremo

de las Colectividades Territoriales; el Consejo Superior de Comunicación; la Comisión Nacional de Derechos Humanos y de Libertades Fundamentales.

La organización territorial, que consagra el proceso de descentralización (procesos de reparto del poder, las responsabilidades, los recursos, las competencias entre el Estado y las corporaciones locales), data de 2002. Entró en vigor después de las elecciones locales de 2004, con la creación de las comunas. Esta división comprende tres niveles: las regiones (8) dirigidas por gobernadores, entre los que solo hay una mujer; los departamentos (36), dirigidos por los prefectos entre los que no hay ninguna mujer; las comunas 265 (52 urbanas y 213 rurales), dirigidas por los alcaldes (entre los que hay en total 10 mujeres titulares y adjuntas).

FIGURA 1



Fuente: INS 2008

Se han hecho significativos progresos en el proceso de descentralización con la puesta en marcha de las 265 comunas en 2005, con la elaboración de una nueva política nacional, de desarrollo local y comunitario y con una política nacional de género.

## 1. Género y educación

La educación es «un proceso organizado y consciente con el objetivo de permitir a la persona humana adquirir el conocimiento, el saber-hacer y el saber-ser, posibilitándole desarrollar sus capacidades para alcanzar su potencial, asegurar su propia subsistencia y la de los suyos e integrarse armoniosamente en su sociedad y en el mundo» (ANTISEF, 2009: 135).

La educación en Níger está regulada por la **LOSEN** (Ley de Orientación del Sistema Educativo Nigerino), adoptada en 1998. En su Artículo 60, establece que la financiación de la educación básica está asegurada por el Estado, los socios para el desarrollo (a través de los apoyos presupuestarios, los proyectos de desarrollo), el sector privado (las familias, las colectividades y todas las demás personas físicas o morales).

La misma ley distribuye las cargas para permitir una mejor implicación de todos los actores, una enseñanza de calidad y la inscripción de un elevado número de niños y niñas de todo el país. Esto es:

- El Estado asegura la construcción de las infraestructuras, los equipamientos, los libros de texto, la capacitación docente, los salarios, la logística, las becas de estudios...;
- Las familias contribuyen comprando los suministros y participando en el mantenimiento de las escuelas;
- Las colectividades se encargan de las infraestructuras, equipamientos y de su funcionamiento;

- Los socios para el desarrollo apoyan al Estado en todas las áreas.

### 1.1. Educación básica

La LOSEN define tres niveles en la educación básica:

#### 1.1.1. Educación preescolar

Esta es una etapa de pre-iniciación escolar para niños de 3 a 5 años que dura 3 años; comprende actividades de sensibilización y de pre-aprendizaje. Se realiza en centros preescolares públicos, comunitarios, y sobre todo, privados, lo que limita el acceso a ciertas categorías de niños y niñas (de familias pobres). La distribución de los matriculados varía mucho entre las zonas rurales y las urbanas. La preescolarización es en efecto un fenómeno muy urbano: 6 de cada 10 niños/as viven en la ciudad. La tasa bruta de preescolarización es del 2,9% para los niños y del 3,3% para las niñas. (MEN/A/PLN, 2011). El número de niños y niñas inscritos en preescolar ha aumentado significativamente entre 2008-2009 y 2010-2011. En cuanto a los establecimientos se han multiplicado, de 621 han pasado a 1238, pese a lo cual el número de niños y niñas por aula es elevado: 42 en 2008/2009; 54 en 2009/2010 frente a la norma de 25 por aula. Los docentes son en un 91% mujeres, dado que los cuidados a los niños/as, es un trabajo socialmente desvalorizado para los hombres.

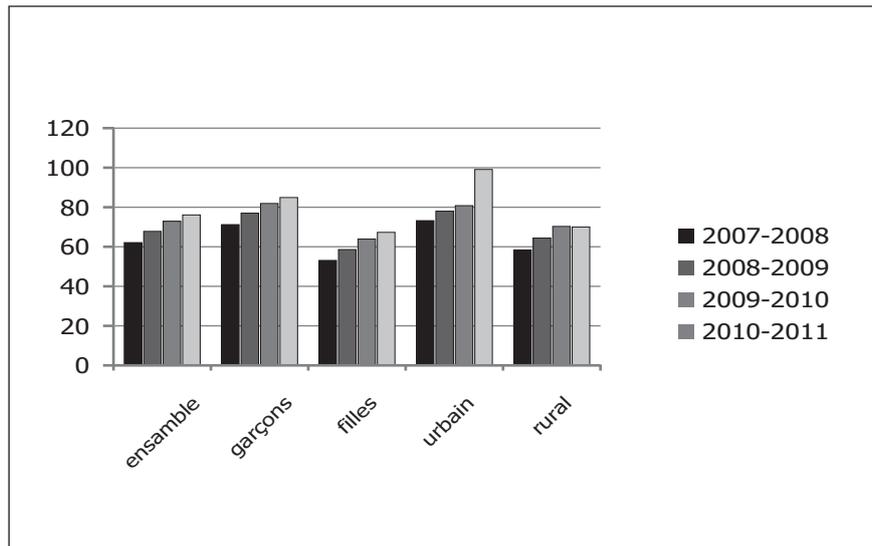
#### 1.1.2. Educación primaria (ciclo de base 1)

Esta etapa corresponde a los niños y niñas de 6-7 años, dura 6 años y está acreditado con el CFEPP (Certificado de Fin de Estudios de Primer Grado). Se supone que el niño/a ha adquirido las competencias prácticas y teóricas para la vida; en caso de dejar la escuela, puede integrarse a la vida activa o seguir una formación profesional. De 2008 a 2011, el número de inscritos ha pasado de 1.389.194 a 1.910.166 y la tasa bruta de escolarización (TBE) ha registrado una progresión significativa (Tabla nº 1), ganando 14 puntos de porcentaje para el período 2007/08 - 2010/11.

**TABLA 1: Evolución de la tasa bruta de escolarización por medio y por sexo**

|               | 2007-08 | 2008-09 | 2009-10 | 2010-11 |
|---------------|---------|---------|---------|---------|
| <b>Total</b>  | 62,1    | 67,8    | 72,9    | 76,1    |
| <b>Niños</b>  | 71,2    | 77      | 81,9    | 84,9    |
| <b>Niñas</b>  | 53,1    | 58,6    | 63,9    | 67,3    |
| <b>Urbano</b> | 73,2    | 78      | 80,8    | 99,1    |
| <b>Rural</b>  | 58,4    | 64,4    | 70,3    | 70      |

Fuente: MEN/A/PLN 2010/2011

**FIGURA 2: Evolución de la Tasa Bruta de Escolarización en el ciclo de base 1 por medio y por sexo (%)**

Fuente: MEN/A/PLN 2010/2011

Las disparidades de género entre niñas y niños se mantienen elevadas en esta etapa (Figura 2), mostrando una diferencia de 18 puntos en los cuatro años considerados. Esta disparidad se aprecia también entre el sector rural y el urbano, la diferencia supera los 10 puntos para los tres años y se acerca a los 30 puntos de porcentaje para el año 2010/2011. La Figura 2 lo demuestra claramente. La causa fundamental es la no percepción de los padres de la utilidad de la escolarización para las niñas, sobre todo en la zona rural, en donde, además de la limitada capacidad de las familias para pagar los gastos de su escolarización, la escuela es acusada generalmente de no producir más que «desempleados y personas difíciles de emplear». En efecto, los jóvenes rurales descolarizados no quieren volver a los trabajos del campo y/o domésticos, prefiriendo emigrar a las ciudades y engrosar las filas de los desempleados urbanos.

A escala regional en 2010/11, las disparidades fueron enormes, sólo tres regiones (Niamey, Maradi, Agadez) de las ocho tenían una tasa bruta de escolarización superior a la media nacional que era de 76,1% (Tabla nº 1).

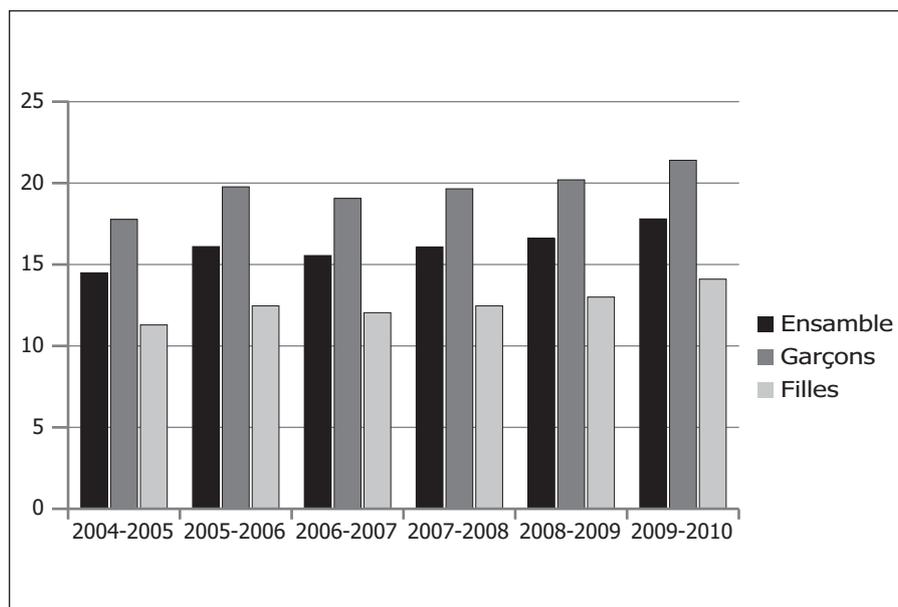
Las desigualdades se encuentran también en la composición del personal docente, solamente el 45% son mujeres; en cuanto al personal técnico, el 97% es masculino (formadores de las escuelas nacionales de profesores, consejeros pedagógicos e inspectores). Se nota una insuficiencia de recursos humanos y materiales según las regiones: en el medio urbano se concentra siempre la mayoría de las infraestructuras, equipamientos y mobiliario escolar.

Finalmente, la tasa de finalización la proporción de niños/niñas que llegan sin repetir al sexto año y el número total de niños/niñas en edad de estar en este curso (12 años) es media: de 100 niños inscritos en el CI (Curso de Iniciación), 69 llegan al fin del ciclo y solamente 43 obtienen el CFPED, de ellos 31 sin repetir (20 niños y 11 niñas). Sin embargo, aquí como en todos los ciclos educativos, los efectivos aumentan con el crecimiento de la población en edad de escolarización vinculado al crecimiento de la población total.

### 1.1.3. Educación secundaria (primer ciclo)

Esta etapa comprende a los niños y niñas de 13-16 años y su finalización se acredita con el Diploma de Estudios de Primer Ciclo, permitiendo el acceso a la educación básica media técnica o profesional o a la vida activa.

La tasa bruta de escolarización en esta etapa es todavía más elevada para los niños, el 21,4% en 2010, que para las niñas, el 14,1%. Sin embargo, hay que destacar ciertos progresos en el período 2004 - 2010; más importante entre los niños que entre las niñas, salvo para el año escolar 2006/2007, en el que se constata una cierta desaceleración. A escala nacional, la tasa de escolarización en 2009/2010 es insuficiente pues no representa más que el 17,8% de la población infantil en edad de escolarización (13-16 años) (Tabla 2). La Figura 3 muestra la preponderancia de los niños en el período referido y el débil aumento de TBE femenina.

**FIGURA 3: Evolución de la Tasa Bruta de Escolarización en secundaria primer ciclo (en %)****TABLA 2: Evolución de la Tasa Bruta de Escolarización y del número de niñas matriculadas en la educación secundaria, primer ciclo**

| Año escolar       | TBE en % |       |       | Matrícula |                 |      |
|-------------------|----------|-------|-------|-----------|-----------------|------|
|                   | Conjunto | Niños | Niñas | Total     | Número de niñas | %    |
| <b>2004 -2005</b> | 14,49    | 17,77 | 11,29 | 151 593   | 59 836          | 39,5 |
| <b>2005-2006</b>  | 16,10    | 19,77 | 12,46 | 179 721   | 69 951          | 38,9 |
| <b>2006-2007</b>  | 15,55    | 19,06 | 12,04 | 184 593   | 71 381          | 38,7 |
| <b>2007-2008</b>  | 16,08    | 19,65 | 12,46 | 202 977   | 78 081          | 38,5 |
| <b>2008-2009</b>  | 16,6     | 20,2  | 13,0  | 22 500    | 85 714          | 38,5 |
| <b>2009-2010</b>  | 17,8     | 21,4  | 14,1  | 253 576   | 98 811          | 39,0 |

Fuente: MEMSRT 2009/2010

Las disparidades del primer ciclo se encuentran de nuevo aquí y están bien ilustradas por las tasas de acceso a tercero (último curso del ciclo): de 100 niños que han entrado en sexto (primer curso del ciclo) en 2010, solo el 34,7% han acabado el ciclo como promedio para el conjunto del país. Las desigualdades entre niñas y niños son manifiestas

también a escala regional y al interior de estas: si Niamey tiene un 46,6% de niñas en sus efectivos escolares, Agadez en segundo no cuenta más que con un 27,4%, muy por delante de Tillabéri (8,3%) o de Tahoua (7,3%) (MEMSRT 2009/2010). Para esta etapa, el porcentaje de mujeres en el cuadro docente es de solo el 23%.

### 1.1.4. Educación secundaria (segundo ciclo)

Esta etapa acoge al alumnado de la franja de edad de 17-19 años y dura tres años, debe conducir a la obtención del bachillerato, primer diploma universitario, y comprende una filial de educación general y otra de educación técnica.

En 2010, comprendía un 17,8% de los efectivos de chicos y chicas del grupo de edad de 17 años de la población total y reagrupaba solamente a 1/3 de chicas, más en los itinerarios literarios que en los científicos. En las zonas rurales este porcentaje es todavía más bajo.

para las niñas como para los niños. Estas cifras explican, en parte, la situación de los efectivos femeninos en el ciclo superior. Las diferencias entre las regiones son enormes, especialmente, para las niñas procedentes del medio rural en donde los establecimientos secundarios son casi inexistentes.

### 1.2. Educación superior

La educación superior, tercer nivel de la enseñanza formal, comprende el conjunto de enseñanzas post-bachillerato. Se organiza en tres ciclos (licenciatura, maestría, doctorado),

**TABLA 3: Tasa Bruta de Escolarización en secundaria 2º ciclo**

| Region           | Tasa Bruta de Escolarización |       |       |
|------------------|------------------------------|-------|-------|
|                  | Niños                        | Niñas | Media |
| <b>Agadez</b>    | 13,9                         | 6,1   | 10,1  |
| <b>Diffa</b>     | 4,0                          | 2,2   | 3,1   |
| <b>Dosso</b>     | 3,0                          | 1,2   | 2,1   |
| <b>Maradi</b>    | 4,6                          | 1,1   | 2,7   |
| <b>Niamey</b>    | 24,4                         | 17,3  | 21,0  |
| <b>Tahoua</b>    | 2,5                          | 0,7   | 1,6   |
| <b>Tillabéri</b> | 1,3                          | 0,6   | 1,0   |
| <b>Zinder</b>    | 4,0                          | 1,2   | 2,5   |

Fuente: MEMSRT 2009/2010

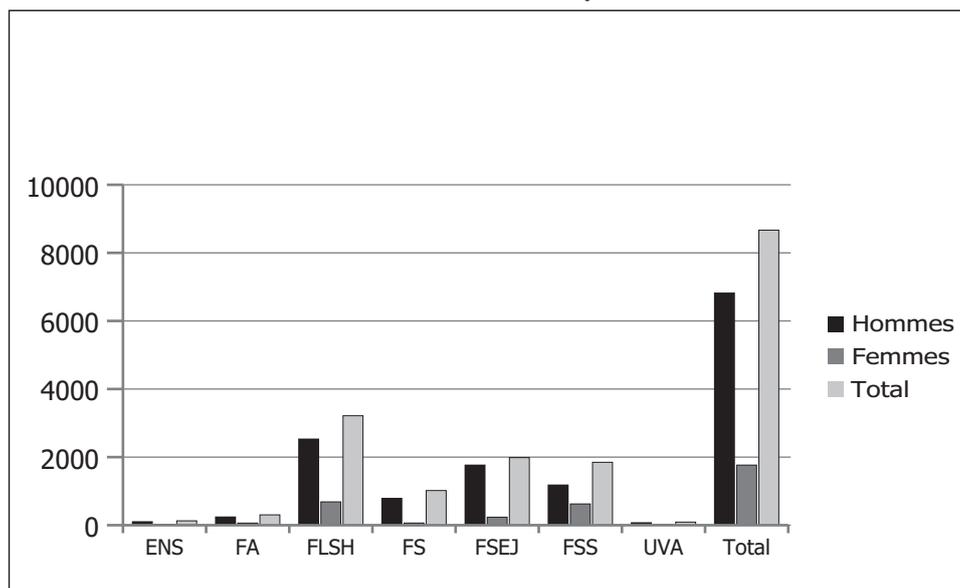
La TBE para los niños es más de dos veces mayor que para las niñas, mostrando que la brecha entre los niños y las niñas en la escolarización en el nivel de segundo ciclo, sigue siendo muy importante. La educación secundaria permite el acceso a la educación superior a través del bachillerato, primer diploma universitario. Se puede constatar el siguiente hecho: solo 53 alumnos sobre 100 llegan al fin del ciclo; las niñas abandonan los estudios más fácilmente, en 2008-2009 lo hicieron el 3,51% frente al 1,64% de los niños (DSI, MESS/RS). Las tasas de éxito en el bachillerato son muy variables: en 2008, el 28% de admitidos, en 2009 el 29,7%, en 2010 el 33%, en 2011 el 39%.

Esta tabla confirma la debilidad de los efectivos del ciclo de secundaria. Una vez más, Niamey (21%) y Agadez (10,1%) tienen como media las mejores tasas de escolarización tanto

se imparte en las universidades, los institutos, las grandes escuelas y los centros especializados.

En 2009-2010, el número de los inscritos en las dos universidades del país eran: en la Universidad Abdou Moumouni de Niamey (UAM) 11.262, de los que el 21,30% eran chicas y en la Universidad Islámica de Say (UIS) 1.195, de los que el 18% eran chicas. Desde 2010-2011, se han creado tres universidades con pequeños efectivos que crecen rápidamente. En las universidades, las consecuencias de las pérdidas en los niveles inferiores de la educación explican, en parte, la débil representación de las chicas, particularmente, en las facultades científicas, solo las facultades de letras y de derecho concentran el máximo de ellas. La Figura 4 ilustra esta situación, en el año 2007-2008 un número más importante de chicas se concentraba en la facultad de ciencias de la salud (FSS).

FIGURA 4: Matrícula de las Facultades y Escuelas en 2007-2008



Fuente: Service Scolarité Centrale/UAM 2012

TABLA 4: Evolución de la matrícula en la Universidad Abdou Moumouni

| Años      | Hombres | Mujeres | % Mujeres | Total |
|-----------|---------|---------|-----------|-------|
| 2007/2008 | 6915    | 1752    | 20,21     | 8667  |
| 2008/2009 | 7746    | 1994    | 20,47     | 9740  |
| 2009/2010 | 8941    | 2421    | 21,30     | 11362 |
| 2010/2011 | 9901    | 2865    | 22,44     | 12766 |
| 2011/2012 | 10571   | 3291    | 23,74     | 13862 |

Fuente: MEMSRT 2009/2010

La Tabla 4 muestra la evolución de los efectivos en los últimos cinco años. Se constata que, si bien en términos absolutos el número de estudiantes aumentó desde 1752 hasta 3291 en 5 años como porcentaje, la magnitud varía poco: menos del 25% de la matrícula total. Se concentran en tres facultades: la de Letras y Ciencias Humanas (FLSH), la de Ciencias Económicas y Jurídicas (FSEJ) y la de Ciencias de la Salud (FSS).

En la educación superior del sector privado (escuelas e institutos varios), el número de estudiantes matriculados para el año 2009/2010 fue de 4108, de los que 2295 eran chicas, es decir, el 53,67% de los inscritos. Hay que destacar

que las filiales de la salud son las más solicitadas (1031 estudiantes inscritas, es decir, el 25% de la matrícula en el sector privado). En cuanto al personal docente está compuesto de un 89,05% de hombres frente a un 10,94% de mujeres solamente.

El cuerpo de docentes de la UAM es de 330 profesores de los que 299 son hombres y 31 mujeres, o sea el 10%, las otras universidades públicas tienen respectivamente 35 profesores en Maradi, de los que 1 es una mujer; 22 en Zinder, ninguna mujer y 13 en Tahoua con 3 mujeres. El número de docentes en la UIS es de 52, sin ninguna mujer.

## 2. Género y sociedad

Níger posee una población de 15 millones de personas, la mayoría en zonas rurales, de las que el 50,3% son mujeres. Tradicionalmente, los roles sociales de la mujer son los de reproductora, productora y guardiana de las tradiciones y representaciones sociales. Las mujeres son extremadamente vulnerables debido a las condiciones de la reproducción, que se manifiestan en una elevada tasa de mortalidad en el parto y en una elevada tasa de mortalidad infantil de 0 a 5 años.

A nivel sociocultural, el lugar de la mujer está, como en todas partes, en el seno de la familia y de la sociedad, en la que está más considerada como madre nutricia, detentadora y guardiana de las tradiciones. La mujer aunque administra y trabaja las tierras y es protagonista del desarrollo local, no tiene el mismo acceso que los hombres a los medios de producción (tierra, ganado). Esta situación es muy común en África en las zonas agrícolas, en donde «cualquiera que sea el régimen de sucesión o el modo de transmisión de los bienes, la mujer raramente hereda las tierras de valor, al igual que los menores está excluida del patrimonio económico del linaje» (KONÉ, 2011).

La inseguridad alimentaria en los hogares, la precariedad en términos de alojamiento, saneamiento, acceso al agua potable y a la energía moderna, y la degradación continua del medio ambiente con la pérdida de los recursos naturales y las amenazas provocadas por el cambio climático son peligros que atentan contra la mujer.

En el plano jurídico y político, existen disposiciones cuyo objetivo es promover un acceso equitativo a los recursos naturales y a los medios de producción (incluida la tierra) para todos (código rural, políticas de género gubernamentales,...). Sin embargo, la aplicación de los textos es difícil, los desequilibrios sociales en las comunidades rurales, sobre todo, se acentúan. En un país fuertemente islamizado toda tentativa de concesión en favor de las mujeres provoca feroces resistencias. Existen oportunidades de mejora política de cara a favorecer el desarrollo local gracias a la descentralización, que ha permitido la participación efectiva de un número cada vez mayor de actores locales, entre ellos las mujeres y los jóvenes. Desgraciadamente, en las instancias de consultas y toma de decisiones tanto de las zonas rurales como de las urbanas, las mujeres están subrepresentadas y, muchas veces, ausentes; incluso en el seno de la Asamblea Nacional, las mujeres parlamentarias se quejan de ser relegadas a las comisiones de segundo orden.

En el plano económico, la mujer juega un papel fundamental en el desarrollo socio-económico y más en el mundo rural. En el sector agrícola, un sector que contribuye con el 30% al PIB de Níger, el 50% de la mano de obra es femenina.

Múltiples actividades contribuyen a la definición de la identidad femenina y de su estatus social. En general, las mujeres están más presentes en el sector primario (agricultura, ganadería, bosques: 66%) y terciario (servicios y comercio informal: 27%), que en el sector secundario (actividades industriales), en donde no representan más que el 7%. Las mil tareas familiares cotidianas de la mujer, sobre todo de la mujer rural, son invisibles pues ni son contabilizadas en las estadísticas nacionales de la población activa ni tampoco son valoradas por la comunidad, sin embargo, del 47% de personas en edad activa (15-64 años), el 50,1% son mujeres (INS, 2010).

## 3. Perspectivas

A nivel nacional existe conciencia de la falta de igualdad para las mujeres y las niñas en Níger y ello en todos los sectores de la vida social, política y económica. Cada vez más la reducción de las desigualdades de género forma parte de las principales preocupaciones de los dirigentes, lo que se traduce en:

- La aplicación del concepto de género como un aspecto transversal al desarrollo y no como un salvavidas para una categoría social inferiorizada y vulnerable;
- La adopción de una política nacional de género pasa por el nombramiento de consejeras de género en todos los ministerios;
- Se han tomado medidas importantes para mejorar las tasas de escolarización: la asignación del 25% del presupuesto nacional al sector de la educación, la obligación de asistir a la escuela hasta los 16 años para todos los niños y niñas. La promoción de la escolarización de las niñas pequeñas y las chicas jóvenes, la creación de clases de segunda oportunidad para recuperar a los excluidos y excluidas del sistema escolar, forman parte de la batería de medidas implantadas;

- La mejora del bajo nivel de instrucción de las mujeres a través de la alfabetización (más del 50% de las mujeres son analfabetas y están sin escolarizar en todo el país) y la mejora de sus cualificaciones, facilitar su acceso a la información, a un mejor conocimiento de sus derechos y contribuir a su autonomía y aumento de su poder económico.

### Conclusión

El análisis de género del sistema educativo nigerino pone de manifiesto las profundas desigualdades que existen en todos los ciclos educativos desde el preescolar hasta el superior. Las causas son tanto internas e inherentes al propio sistema (escasez de infraestructuras, de personal cualificado tanto en cantidad como en calidad, de materiales y equipamiento escolar), como externas, ligadas a las tradiciones y a la cultura. La promoción del rol de las mujeres no puede realizarse, evidentemente, con independencia del rol masculino en la sociedad nigerina, fuertemente islamizada y en donde las costumbres y tradiciones están todavía muy ancladas. Hay que sensibilizar también a toda la comunidad, sobre todo rural, de que tome en cuenta a ese 50% de la población en el desarrollo del país, en todo tipo de acción y en todos los niveles del proceso de descentralización.

### Bibliografía

ANTISEF (2008): *Analyse de la situation de l'enfant et de la femme au Niger*.

BCR (2001): *Recensement général de la population et de l'habitat. Résultats définitifs*.

INS (2006-2010): *Annuaire statistiques nationales*.

INTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS) (2008): *L'enquête nationale sur les conditions de vie des ménages*. Níger: Enquête QUIBB.

INTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (INS): *Annuaire statistiques nationales 2006-2010*.

KONE, M. (2011): *Femmes et Foncier in Fiches Pédagogiques "pour comprendre, se poser des bonnes questions et agir sur le foncier en Afrique de l'ouest"*, 4p. <http://www.foncier-développement.org.afd/>

MABABOU, K. et CHARBIT, Y. (2010): Genre et vulnérabilité au Sénégal: les femmes chefs de ménage, *Revue*

*européenne des migrations internationales* [En ligne], vol. 23 - n°3 | 2007, mis en ligne le 01 décembre 2010.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES: *Statistiques de l'Éducation de Base. Annuaire 2010-2011*.

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Recensement Scolaire 2009-2010. Novembre 2010.

RÉSEAU OUEST ET CENTRE AFRICAIN DE RECHERCHE EN EDUCATION (2010): Rocare N°1.

UNIVERSITÉ ABDOU MOUMOUNI DE NIAMEY (2012): *Statistique de base 2012. Niamey: Service Central de la scolarité*.



## FORMATIONS OUVERTES À DISTANCE (FOAD) ET ÉQUITÉ: CAS DU NIGER

Dr. Nana Aicha GOZA

École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger

[aichagoza@yahoo.fr](mailto:aichagoza@yahoo.fr)

Dr. Ibro CHEKARAOU

École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Niger

[gadambo2@gmail.com](mailto:gadambo2@gmail.com)

### RÉSUMÉ

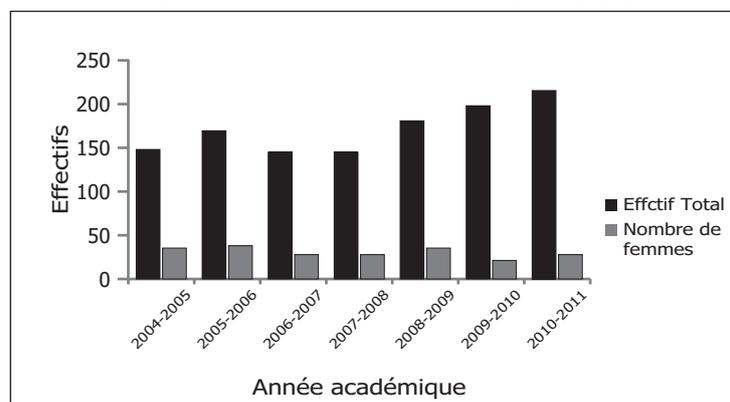
Tous les indicateurs à différents niveaux du système éducatif nigérien dénotent une sous représentation des filles et des femmes non obstant tous les efforts consentis par les différents gouvernements a fin de promouvoir la scolarisation et la formation de ces dernières. Cependant les pesanteurs sociales associées à une carte scolaire peu développée constituent des obstacles, parfois infranchissables surtout aux femmes. Les distances à parcourir pour poursuivre des études dans les centres urbains ou dans d'autres pays freinent l'élan des femmes dans l'ascension sociale. Aussi cette étude vise pour objectif de contribuer à la recherche de pistes susceptibles de réduire la fracture cognitive entre hommes et femmes dans le système éducatif. La recherche a concerné un échantillon d'enseignantes s'étant inscrites à des formations à distance pour se perfectionner. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent d'une part, qu'il existe pour le moment des freins réels liés la faible fracture numérique du pays qui rend l'accès à l'internet plus difficile, les charges familiales et professionnelles, la non reconnaissance officielle du diplôme et d'autre part une motivation notoire des femmes qui ont

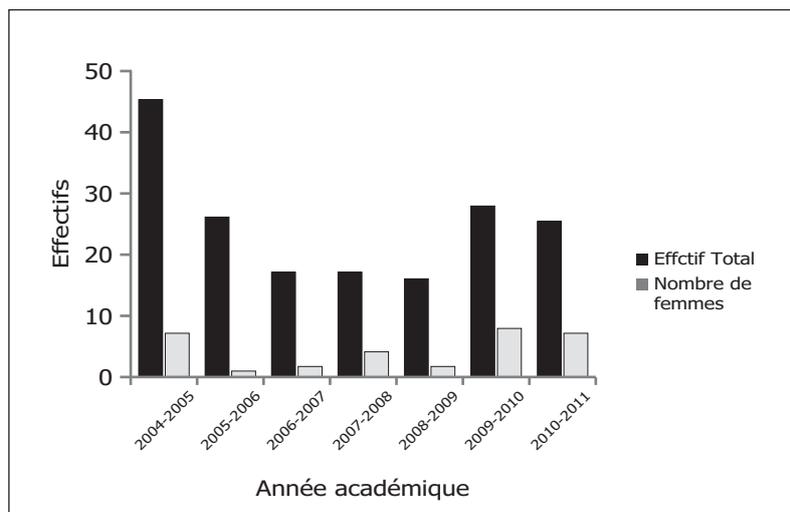
fait montre d'une grande persévérance pour surmonter les obstacles et manifestent une grande satisfaction par rapport à cette nouvelle forme de formation qui leur ouvre plus de perspectives de se professionnaliser sans grosses entorses à leur vie quotidienne. Ce constat nous permet de conclure que les formations à distance sont des moyens favorables à la réduction de la fracture cognitive et à une meilleure équité du genre dans la promotion sociale.

### 1. Problématique

Depuis la fin des années 90, de nombreuses données nationales nigériennes incitaient à trouver des stratégies plus efficaces en matière d'éducation et de formation et plus particulièrement des stratégies susceptibles de réduire les disparités de genre. En dépit de plusieurs projets et programmes soit nationaux soit appuyés par l'aide internationale l'asymétrie du genre n'a pas pu se réguler. Ainsi selon l'annuaire statistique du MEN (2011) le taux brut de scolarisation (TBS) est de 76,1% pour l'ensemble dont 67,3% pour les filles. A la même époque les taux bruts de scolarisation au secondaire selon les Indicateurs clés du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la recherche et de la technologie (MESSR/T, 2011) sont respectivement de 16,60% pour l'ensemble dont 13% pour les filles au 1<sup>er</sup> cycle et de 3,4% pour l'ensemble dont 2,2% pour les filles au second cycle. Cette iniquité, persiste également au niveau de la réalisation ou la promotion professionnelle. Ainsi bien que les femmes représentent 45% du corps enseignant au primaire (enseignement de base) elles brillent par leur sous représentation au niveau de l'École Normale Supérieure de Niamey, seule institution qui a mis pour mission la professionnalisation qui ouvre la porte à la promotion sociale. Les tableaux suivants illustrent bien la fracture cognitive à ce niveau:

**Tableau 1: Répartition des effectifs par année section: Inspecteurs pédagogiques de l'Enseignement de Base**



**Tableau 2: Repartition des effectifs par année section: Inspecteurs pédagogiques de l'Enseignement de Base**

Une brève analyse des deux diagrammes nous révèle de grandes disparités entre les hommes et les femmes qui représentent moins d'un quart des effectifs aussi bien chez les conseillers pédagogiques que les inspecteurs de l'enseignement de base. On constate d'ailleurs que pendant que les effectifs des hommes progressent (conseillers pédagogiques) ceux des femmes restent immuablement bas.

Face à ce constat nous nous posons les questions suivantes: les formations ouvertes à distance peuvent-elles contribuer à réduire la fracture cognitive entre hommes et femmes dans le milieu de l'enseignement? Quels sont les principaux facteurs qui font obstacles à une plus grande participation des enseignantes aux FOAD?

Pour contribuer à la réduction de cette asymétrie nous avons entrepris cette étude qui poursuit les objectifs suivants:

### 1.1. Objectif général

Comprendre l'importance des formations ouvertes à distance dans la professionnalisation des enseignantes et la réduction de la fracture cognitive.

### 1.2. Objectifs spécifiques

- Identifier les facteurs déterminants la motivation des enseignantes à se professionnaliser;

- Distinguer les avantages des FOAD dans la réduction de la fracture cognitive entre hommes et femmes dans l'enseignement;
- Analyser les obstacles à l'accès des femmes aux FOAD;
- Faire des suggestions susceptibles de réduire l'asymétrie entre genre face à la professionnalisation.

### 1.3. Hypothèse

Notre hypothèse est la suivante un meilleur accès aux formations à distance est susceptible de réduire la fracture cognitive entre les enseignants et les enseignantes.

## 2. Cadre conceptuel et méthodologique

### 2.1. Cadre conceptuel

Les deux concepts clés de cette étude sont: l'équité et les formations ouvertes à distance.

#### 2.1.1. L'équité

Dans le contexte de cette étude l'équité est considérée comme une qualité qui garantit l'égalité d'accès aux offres, aux ressources et aux résultats éducatifs sans distinction de sexe, d'origine sociale ou géographique comme l'affirme

(BELFIELD, 2010). Selon Gérard, également ce concept «est lié à la justice sociale: un système éducatif est d'autant plus équitable qu'il réduit les disparités entre les plus forts et les plus faibles, entre les groupes favorisés et défavorisés» (GÉRARD, 2001: 60). L'équité d'un système éducatif concerne, ainsi, la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement éducatif sont distribués parmi les différents groupes de la société, sans distinction ni discrimination.

De Ketele et Sall (1997) proposent que l'évaluation de la qualité d'un système éducatif tienne compte de cinq types d'équité: 1) L'équité socio-économique d'accès, dont les indicateurs lient le nombre d'inscriptions dans un système éducatif à des variables telles que le sexe, le niveau de vie et d'études, l'appartenance ethnique; 2) L'équité de confort pédagogique dont les indicateurs prennent en compte le niveau de formation des enseignants, les taux d'encadrement, la quantité et la qualité des outils didactique; 3) L'équité de production pédagogique permet de savoir si, à niveaux d'accès et de compétences égaux au départ, les programmes d'enseignement peuvent conduire à des niveaux de production pédagogique équivalents; 4) L'équité pédagogique, c'est-à-dire la réduction de l'écart qui existe entre les forts et les faibles relativement aux performances des élèves entre le début et la fin d'une action pédagogique; et 5) L'équité externe qui s'intéresse à l'égalité des chances entre les élèves, à niveau de formation égale, de se réaliser professionnellement.

### 2.1.2. Les formations ouvertes à distance

La notion de formation ouverte et/ou à distance, (ODL - *Open Distance Learning* pour les anglophones) désigne les processus de formation initiale ou continue individuels ou collectifs se faisant à distance. La notion de distance évoque l'éloignement géographique entre les participants à la formation: formateurs et apprenants. La formation est accessible où que l'on se trouve, en présence des autres participants ou pas. Le terme "ouvert" peut recouvrir plusieurs sens. Tout d'abord, une formation "ouverte" se caractérise par sa flexibilité. L'apprenant peut gérer, et ce de manière tout à fait autonome, le temps consacré à son apprentissage et peut choisir d'entrer ou de sortir librement d'un dispositif: il est considéré dans sa dimension individuelle (sa disponibilité, son mode de vie, ses contraintes professionnelles et familiales, sa localisation géographique, etc.). En outre, une formation est "ouverte" dans la mesure où elle est facilement accessible matériellement. Enfin, la formation "ouverte" se veut accessible au plus grand nombre, et à toute personne

souhaitant suivre une formation (pas de pré-requis de diplôme).

## 2.2. Cadre méthodologique

L'approche adoptée est qualitative, soutenue par une recherche documentaire. Une dimension temporelle a été intégrée dans l'analyse afin d'appréhender les dynamiques de la question sur les six dernières années.

La population d'enquête: elle est constituée par les participantes aux formations à distance gérées par le campus numérique francophone de l'université Abdou Moumouni depuis 2006. 13 femmes se sont et ou sont inscrites à divers Masters dans plusieurs universités. Parmi elles, dix se sont spécialisées dans le domaine de l'éducation plus précisément dans un master dénommé «gestion des établissements scolaires» de l'université d'Alexandrie. Toutes ont fait leur formation à l'école normale supérieure de Niamey. Elles ont eu le diplôme d'inspecteur de l'enseignement de base, ou de professeurs de collège d'enseignement général.

L'échantillon: l'enquête a concerné quatre étudiantes soit 40%. L'entretien semi directif a été utilisé comme outil d'instrument de recueil de données. Ces dernières ont été traitées avec le logiciel Sphinx. Les analyses de variables univariées et bivariées a permis de mieux illustrer l'analyse du discours.

## 3. Présentation, analyse et interprétation des résultats

Les données recueillies pour cette étude sont soumises à deux types d'analyses: des analyses univariées et bivariées.

### 3.1. Analyses univariées

L'analyse univariée permet de choisir une variable pour l'analyser: dénombrer, calculer des pourcentages, des moyennes, des écarts types et des intervalles de confiance, comparer des fréquences, des distributions (Chi<sup>2</sup>). À cet effet, deux variables ont été analysées et les résultats des analyses se présentent comme suit:

#### 3.1.1. Difficultés rencontrées au cours des FOAD (Libellé: Avez-vous rencontré des difficultés au cours de cette formation?)

La différence avec la répartition de référence est significative. Chi<sup>2</sup> = 6.00, ddl = 1,1-p = 98,57%. Le Chi<sup>2</sup> est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

**TABLEAU 3: Difficultés rencontrées au cours de la formation**

| Difficultés_Formation | Nb. cit. | Fréq.       |
|-----------------------|----------|-------------|
| Non                   | 0        | 0.0%        |
| Oui                   | 6        | 100%        |
| <b>TOTAL OBS.</b>     | <b>6</b> | <b>100%</b> |

Bien que la formation à distance a pour finalité de rendre plus flexible et plus accessible les études, les interviewées estiment avoir eu à l'unanimité des difficultés. Elles concernent la connexion qui est faible et qui n'est pas toujours disponible sur les lieux de travail. En effet la fracture numérique est très faible au Niger par conséquent l'accès à l'internet est très limité et disponible dans les cybercafés qui ne sont pas très accessibles aux femmes. Des contraintes se sont révélées également au niveau de l'organisation même de la formation par rapport à la remise des travaux, les chats avec les tuteurs et les exercices. «On a souvent des difficultés pour concilier les tâches professionnelles et familiales aux respects de délais pour les tâches à réaliser et à soumettre».

Cependant la motivation de ces femmes les a poussé à prendre des abonnements auprès de plusieurs opérateurs jusqu'à trois pour faire face au problème de connexion et aussi solliciter des rattrapages auprès des tuteurs.

**3.1.2. Avantages des FOAD** (Libellé: Les FOAD peuvent-elles réduire la fracture cognitive entre hommes et femmes et promouvoir l'équité du genre dans le développement professionnel?)

**TABLEAU 4: Avantages des FOAD**

| Avantage_FOAD     | Nb. cit. | Fréq.       |
|-------------------|----------|-------------|
| Oui               | 6        | 100%        |
| Non               | 0        | 0.0%        |
| <b>TOTAL OBS.</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> |

La différence avec la répartition de référence est significative.  $\chi^2 = 6.00$ , ddl = 1, 1-p = 98,57%. Le  $\chi^2$  est calculé avec des effectifs théoriques égaux pour chaque modalité.

Les avantages des FOAD selon les enquêtées sont multiples. Elles leur permettent d'une part d'acquérir des nouvelles connaissances et compétences sans pour autant quitter leur foyer. «Les FOAD permettent aux femmes après avoir fini leur travail de mère, de fonctionnaire, de se connecter pour faire les travaux, lire les modules et traiter les exercices. Ça permet également de résoudre le problème de l'accord du mari pour se déplacer pour aller étudier. Parfois des femmes renoncent à des bourses d'études parce que certains maris ne leur permettent de partir pour poursuivre des études». Les verbatims des enquêtées nous amènent à déduire que les FOAD pourraient constituer des pistes solides pour réduire la fracture cognitive entre hommes et femmes et favoriser une déconstruction des genres. D'ailleurs quatre d'entre elles comptent poursuivre leur formation jusqu'au doctorat, d'ailleurs l'une d'entre elles est déjà inscrite.

## 1.2 Analyses bivariées

L'analyse bivariée permet d'établir une relation entre deux variables en construisant un tableau croisé ou en représentant un nuage de points. On a ainsi accès, selon le type des variables étudiées, aux trois tests statistiques classiques: le test du  $\chi^2$ , l'analyse de la variance et la corrélation. On peut aussi réaliser des graphiques, tracer une carte factorielle ou une droite de régression.

Les trois niveaux de l'analyse bivariée des données statistiques de cette étude sont: les tris croisés, la corrélation et les tableaux de moyennes.

### 1.2.1 Tris croisés

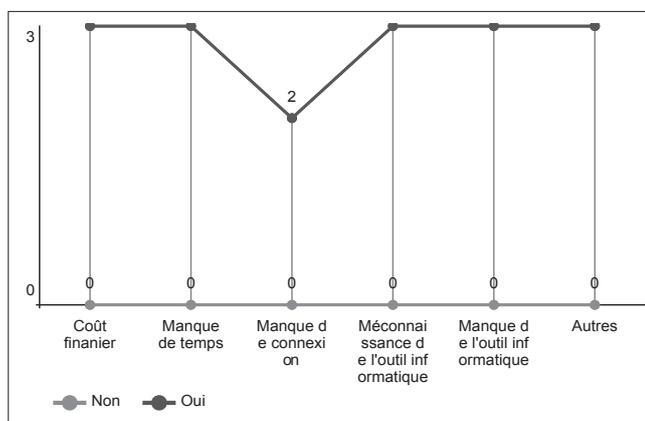
On procède ainsi à des tris croisés pour étudier la relation entre deux variables nominales. Les résultats des différents croisements se présentent comme suit:

Le tableau 5 permet de croiser les facteurs susceptibles d'entraver l'accès des enseignantes à l'utilisation de FOAD et la variable relative aux difficultés rencontrées au cours de la formation.

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités. Le graphique 1 confirme les données du Tableau 5.

**TABLEAU 5: Accès des femmes aux FOAD et difficultés rencontrées**

| Difficultés_Formation                  | Non      | Oui       | TOTAL     |
|--|----------|-----------|-----------|
| <b>Obstacle_Accès</b>                  |          |           |           |
| Coût financier                         | 0        | 3         | <b>3</b>  |
| Manque de temps                        | 0        | 3         | <b>3</b>  |
| Manque de connexion                    | 0        | 2         | <b>2</b>  |
| Méconnaissance de l'outil informatique | 0        | 3         | <b>3</b>  |
| Manque de l'outil informatique         | 0        | 3         | <b>3</b>  |
| Autres                                 | 0        | 3         | <b>3</b>  |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>0</b> | <b>17</b> | <b>17</b> |

**FIGURE 1: Diagramme de profil pour les Coordonnées Obstacle\_Accès / Difficultés\_Formation**

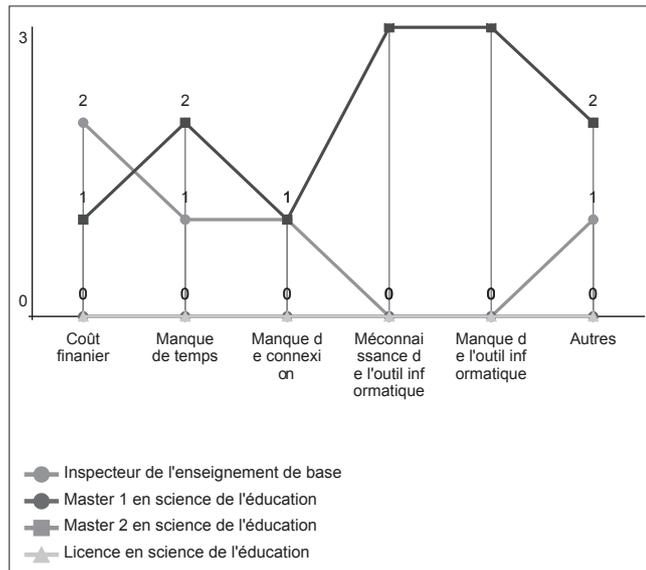
Parmi les obstacles à la formation proposés, chacun a été cité au moins deux fois et les enquêtées ont ajouté un autre (3) le manque d'information. Bien que le coût de la formation, le manque de temps ou d'outil informatique ont été cités trois fois, l'accès à internet demeure une source de blocage à l'accès des formations en ligne. En effet, les offres de formation sont généralement annoncées en ligne, ce qui exclut d'emblée de nombreuses personnes qui ne disposent pas de l'outil informatique ou qui ne le maîtrise pas sans compter les difficultés de connexion. Ces obstacles sont généraux car l'accès à l'informatique n'est pas encore démocratisé au Niger.

Le tableau 6 permet de savoir si les facteurs susceptibles d'entraver l'accès des enseignantes à l'utilisation de FOAD sont liés à leur niveau d'études.

Les valeurs du tableau sont les nombres de citations de chaque couple de modalités. La figure 2 confirme les données du Tableau 6.

**TABLEAU 6: Accès des femmes aux FOAD et niveau d'études**

| Dernier_Diplôme                        | Inspecteur de l'enseignement de base | Master 1 en science de l'éducation | Master 2 en science de l'éducation | Licence en science de l'éducation | TOTAL     |
|--|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------|
| <b>Obstacle_Accès</b>                  |                                      |                                    |                                    |                                   |           |
| Coût financier                         | 2                                    | 0                                  | 1                                  | 0                                 | <b>3</b>  |
| Manque de temps                        | 1                                    | 0                                  | 2                                  | 0                                 | <b>3</b>  |
| Manque de connexion                    | 1                                    | 0                                  | 1                                  | 0                                 | <b>2</b>  |
| Méconnaissance de l'outil informatique | 0                                    | 0                                  | 3                                  | 0                                 | <b>3</b>  |
| Manque de l'outil informatique         | 0                                    | 0                                  | 3                                  | 0                                 | <b>3</b>  |
| Autres                                 | 1                                    | 0                                  | 2                                  | 0                                 | <b>3</b>  |
| <b>TOTAL</b>                           | <b>5</b>                             | <b>0</b>                           | <b>12</b>                          | <b>0</b>                          | <b>17</b> |

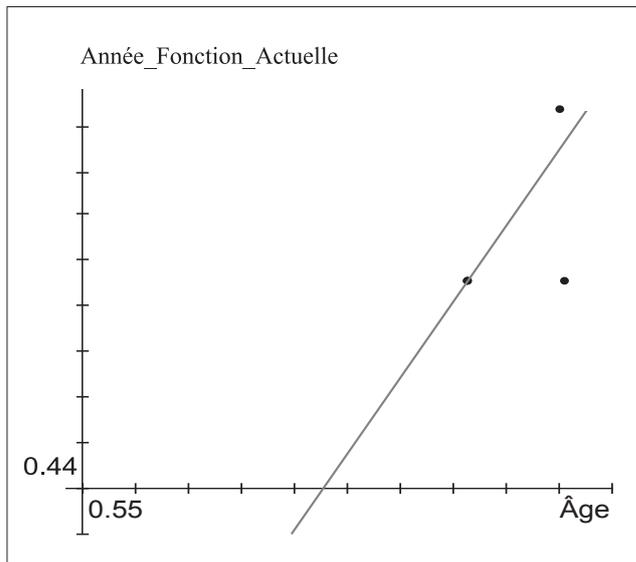
**FIGURE 2: Diagramme de profil pour les Coordonnées Obstacle\_Accès / Niveau d'études**

Les enquêtées de niveau Master 2 expriment plus d'obstacles. Ceci est dû au fait que la plupart d'entre elles occupent présentement de poste de responsabilités, ce qui a rendu un peu ardues leur formation.

Au niveau des réponses relatives à l'utilisation actuelle de leur formation et à une éventuelle promotion professionnelle, toutes les participantes s'accordent à dire que l'outil informatique est incontournable dans leur profession: rédaction de projets, de rapports de mission «c'est un moyen de travail par excellence donc je l'utilise partout et je participe à la formation de mes collègues qui ne maîtrisent pas l'outil informatique». Par rapport à la promotion professionnelle, leur diplôme n'est pas encore été reconnu par la fonction publique nigérienne à l'instar de tous les autres pays qui participent à ces formations. Cependant, elles avouent ne pas regretter la formation «ce n'est pas seulement à cause de la promotion qu'on se forme, mais surtout pour le développement des compétences et l'amélioration de la qualité de notre travail».

### 1.2.2 Corrélation

La recherche de corrélation permet d'étudier les relations entre deux variables numériques et de rechercher s'il existe une relation mathématique entre celles-ci. La figure 3 montre l'existence d'une corrélation entre le nombre d'année dans la fonction actuelle des enquêtées et leur âge.

**FIGURE 3: Corrélation Nombre d'année dans la fonction actuelle / Âge**

Le graphique montre les 6 points de coordonnées Âge et nombre d'année dans la fonction actuelle. À ce sujet, la dépendance est très significative: l'équation de la droite de régression = (Année\_Fonction\_Actuelle =  $1.33 * \hat{A}ge + -3.33$ ), le Coefficient de corrélation est de: +0.71 (Âge explique 50% de la variance de Année\_Fonction\_Actuelle) et l'écart type du coefficient de régression est de : 0.667. Chaque observation est représentée par un point.

### 1.2.3 Tableaux de moyennes

Les Tableaux de moyennes permettent d'étudier la relation existante entre une variable nominale et une ou plusieurs variables numériques. Le Tableau 7 permet de calculer la moyenne croisée de Difficultés de formation avec Âge comme critère évalué.

**TABLEAU 7: Tableau de moyennes de Difficultés de formation/Âge**

| Difficultés_Formation | Âge         |
|-----------------------|-------------|
| Non                   | -           |
| Oui                   | 4.50        |
| <b>TOTAL</b>          | <b>4.50</b> |

Les valeurs du tableau sont les moyennes calculées sans tenir compte des non-réponses. Aucun critère ne permet de discriminer les catégories. Les nombres encadrés correspondent à des moyennes par catégorie significativement différentes (test t) de l'ensemble de l'échantillon (au risque de 5%).

Résultats du test de Fisher: Âge:  $V_{inter} = 0.00$ ,  $V_{intra} = 0.00$ ,  $F = 0.00$ ,  $1-p = 0.00\%$ . Les paramètres sont établis sur une notation de 1 (25 à 30ans) à 5 (+ de 48ans).

### Conclusion

À la lumière des résultats de cette étude on pourrait affirmer que la fracture cognitive entre hommes et femmes est susceptible d'être réduite dans le secteur de l'éducation. Âgées en moyenne de 45 ans, les interviewées affirment se former par plaisir et par curiosité. Elles se servent de leur formation dans leur travail quotidien et souhaitent acquérir des compétences pour améliorer la qualité de leurs prestations. En effet ces femmes se sont engagées dans cette formation sans mettre en avant l'ascension sociale mais plutôt le développement de leurs compétences et qu'elles mettent souvent à la disposition de leurs collègues. Elles sont décidées à poursuivre leurs études grâce à la liberté qu'elles ont de se former en restant dans leur foyer et à moindre coût même si cela n'engendre pas une équité externe c'est-à-dire une égalité des chances, à niveau de formation égale, de se réaliser professionnellement. Au regard des résultats de cette étude il serait souhaitable pour réduire l'inégalité de genre constatée ces dernières années à l'ENS marquée par une sous représentation des femmes de créer des canaux de communication (en utilisant la téléphonie mobile par ex) pour informer les étudiants/étudiantes des offres de formations à distance. Il est également important que la fonction publique reconnaisse les diplômes obtenus à travers les formations à distance pour permettre à toutes ces femmes qui sont obligées de se résigner et de renoncer à la poursuite ou reprise des études à cause des pesanteurs sociaux, de se libérer et de se former au même titre que leurs collègues hommes.

### Bibliographie

BELFIED, R. (2010): *The effects of competition on educational outcome*. Review of US Evidence. New York : New York National Center for the study of privatization.

DE KETELE, J. M. et GÉRARD, F.M. (2007): La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (Éd.).

*La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presse de l'Université du Québec, Collection Éducation Recherche.

DE KETELE, J.M. et SALL H.N. (1997): L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, n° 3.

GÉRARD, F.M. (2001): L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 24, N° 2-3. BIEF. Louvain, la neuve Belgique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011): *Annuaire statistique du Ministère de l'éducation nationale*. MEN/UNICEF.

### Site Web

MESS/R/T Les indicateurs: [www.messrs.ne/](http://www.messrs.ne/)



## FORMACIÓN ABIERTA A DISTANCIA (FOAD) Y EQUIDAD: EL CASO DE NÍGER

*Dr. Nana Aicha GOZA*  
*École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Níger*  
[aichagoza@yahoo.fr](mailto:aichagoza@yahoo.fr)

*Dr. Ibro CHEKARAOU*  
*École Normale Supérieure. Université Abdou Moumouni de Niamey, Níger*  
[gadambo2@gmail.com](mailto:gadambo2@gmail.com)

*TRADUCCIÓN: Dra. Ana M<sup>a</sup> RIVAS RIVAS*  
*Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid*  
[rivasant@cps.ucm.es](mailto:rivasant@cps.ucm.es)

### RESUMEN

Todos los indicadores de los diferentes niveles del sistema educativo nigerino denotan una baja representación de las niñas y de las mujeres, a pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos para promover la escolarización y la formación (de estas últimas.) Sin embargo, las limitaciones sociales asociadas a un mapa escolar, poco desarrollado, constituyen obstáculos, a veces infranqueables, sobre todo para las mujeres. Las diferencias a superar para seguir los estudios en los centros urbanos o en otras regiones frenan el impulso de las mujeres en su ascenso social. Este estudio pretende contribuir a la búsqueda de pistas capaces de reducir la fractura cognitiva entre hombres y mujeres en el sistema educativo. La investigación incluyó una muestra de profesoras que se habían inscrito en las enseñanzas a distancia para mejorar su formación. Los resultados obtenidos muestran, por un lado, que aun existen impedimentos reales vinculados a la brecha digital del país que hace muy difícil el acceso a internet, las responsabilidades familiares y profesionales, el no reconocimiento oficial del diploma y; por otro lado, ponen de manifiesto una notable motivación de las mujeres y una gran perseverancia para superar los obstáculos así como una enorme satisfacción por esta nueva forma de enseñanza que les ofrece más oportunidades de profesionalizarse, sin interferir en su vida cotidiana. Esta constatación nos permite concluir que las enseñanzas a distancia son medios que favorecen la reducción de la brecha cognitiva y una mayor igualdad de género en la promoción social.

### 1. La problemática

Desde finales de los años 90, numerosos datos nacionales nigerinos animan a buscar estrategias más eficaces en materia de educación y formación, y, más particularmente, estrategias susceptibles de reducir las desigualdades de género. A pesar de los numerosos proyectos, ya sean nacionales, o bien, financiados por la ayuda internacional, la asimetría de género no se ha logrado erradicar. Así, según el anuario estadístico del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011), la tasa bruta de escolarización (TBE) global es del 76,1%, el 67,3% para las niñas. Durante el mismo período, las tasas brutas de escolarización en la secundaria, según los Indicadores claves del Ministerio de Enseñanzas Secundaria, Superior y de la Investigación y la Tecnología (MESSR/T, 2011) eran respectivamente el 16,60% para el total en el primer ciclo, siendo el 13% para las niñas y el 3,4% global para el segundo ciclo, siendo el 2,2% para las niñas. Esta desigualdad persiste igualmente en el nivel de la promoción profesional. Aunque las mujeres representan el 45% de los docentes en la enseñanza primaria (educación básica), ellas destacan por su escasa representación en la Escuela Normal Superior de Niamey, única institución que tiene como misión la profesionalización que abre la puerta a la promoción social. La Tabla 1 (Distribución de los efectivos de la sección Consejeros Pedagógicos de Educación Básica) y la Tabla 2 (Distribución de los efectivos por año de la sección Inspectores Pedagógicos de Educación Básica) ilustran muy bien la brecha cognitiva en este nivel.

**TABLA 1: Reparto de efectivos**

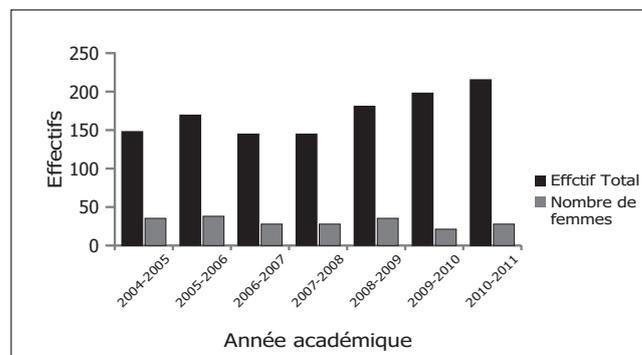
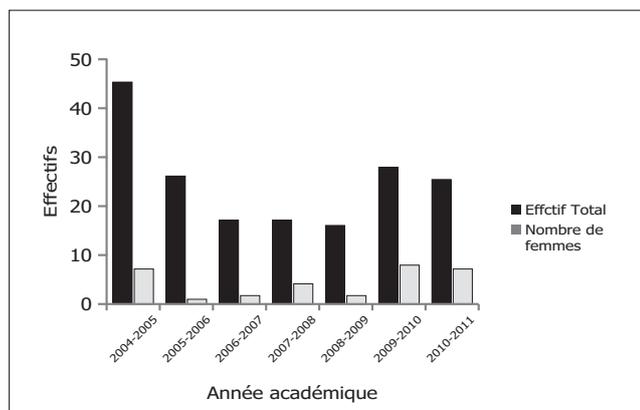


TABLA 2: Reparto de efectivos por año



Un breve análisis de los dos gráficos nos revela grandes disparidades entre los hombres y las mujeres, quienes representan menos de un cuarto de los efectivos tanto entre los consejeros pedagógicos como entre los inspectores de la educación básica. Asimismo se constata que mientras los efectivos de los hombres progresan (consejeros académicos), los de las mujeres permanecen inmutablemente bajos.

Frente a esta situación nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿las enseñanzas abiertas a distancia pueden contribuir a reducir la brecha cognitiva entre hombres y mujeres en el medio educativo? ¿Cuáles son los principales factores que impiden una mayor participación de las profesoras en las FOAD?

Para contribuir a la reducción de esta asimetría hemos emprendido este estudio cuyos objetivos son:

### 1.1. Objetivo general

Comprender la importancia de las enseñanzas abiertas a distancia en la profesionalización de las docentes y la reducción de la brecha cognitiva.

### 1.2. Objetivos específicos

- Identificar los factores que determinan la motivación de las docentes para profesionalizarse;
- Distinguir los beneficios de las FOAD en la reducción de la brecha cognitiva entre hombres y mujeres en la educación;

- Analizar los obstáculos que impiden el acceso de las mujeres a las FOAD;
- Hacer sugerencias susceptibles de reducir la asimetría entre géneros respecto a la profesionalización.

### 1.3. Hipótesis

Nuestra hipótesis es la siguiente: un mejor acceso a las enseñanzas a distancia es susceptible de reducir la brecha cognitiva entre las profesoras y los profesores.

## 2. Marco conceptual y metodológico

### 2.1. Marco conceptual

Los dos conceptos clave de este estudio son: la equidad y las enseñanzas abiertas a distancia.

#### 2.1.1. La equidad

En el contexto de este estudio, la equidad es considerada como una cualidad que garantiza la igualdad de acceso a las ofertas, los recursos y los resultados educativos sin distinción de sexo, origen social o geográfico, como afirma Belfied (2010). Según Gérard (2001: 60), igualmente este concepto “está ligado a la justicia social: un sistema educativo es tanto más equitativo cuanto más reduce las disparidades entre los más fuertes y los más débiles, entre los grupos favorecidos y desfavorecidos”. La equidad de un sistema educativo concierne, así, a la manera como los costes y los beneficios de la inversión educativa son distribuidos entre los diferentes grupos de la sociedad, sin distinción ni discriminación.

De Ketele y Sall (1997) proponen que la evaluación de la calidad de un sistema educativo debe tener en cuenta cinco tipos de equidades: 1) La equidad socioeconómica de acceso, cuyos indicadores vinculan el número de inscripciones en un sistema educativo a variables como el sexo, el nivel de vida y de estudios, y la pertenencia étnica; 2) La equidad del bienestar educativo, cuyos indicadores tienen en cuenta el nivel de formación de los docentes, las tasas de técnicos, la cantidad y la calidad de los útiles didácticos; 3) La equidad de producción pedagógica permite saber si, a niveles de acceso y de competencias iguales de salida, los programas de enseñanza pueden conducir a niveles de producción pedagógica equivalentes; 4) La equidad educativa, es decir, la reducción de la distancia que existe entre los fuertes y los débiles en relación al desempeño estudiantil entre el principio

y el final de una actividad educativa; y 5) La equidad externa que se interesa por la igualdad de oportunidades entre el alumnado, con el mismo nivel de formación y de realizarse profesionalmente.

### 2.1.2. Las enseñanzas abiertas a distancia

La noción de enseñanza abierta y/o a distancia (ODL- *Open Distance Learning* por sus siglas en inglés) designa los procesos de formación inicial o continua individuales o colectivos que se desarrollan a distancia. La noción de distancia evoca lejanía geográfica entre los participantes en la formación: profesorado y alumnado. La formación es accesible donde quiera que uno esté, en presencia de otros participantes o no. El término “abierto” puede comprender varios sentidos. Una enseñanza “abierto” se caracteriza por su flexibilidad; El alumno/a puede gestionar, y con total autonomía; el tiempo dedicado a su aprendizaje y puede elegir entrar o salir libremente de un dispositivo: es considerado en su dimensión individual (su disponibilidad, su modo de vida, sus limitaciones profesionales y familiares, su localización geográfica, etc.). La formación “abierto” pretende ser accesible a una gran mayoría, y a toda persona que desee seguir una formación (sin necesidad de pre-requisitos).

### 2.2. Marco metodológico

El enfoque adoptado es un enfoque cualitativo, apoyado en una investigación bibliográfica. La dimensión temporal ha sido incorporada en el análisis con el fin de comprender las dinámicas del problema en los últimos seis años.

La población estudiada está constituida por las participantes en las enseñanzas a distancia, gestionadas por el campus virtual francófono de la Universidad Abdou Moumouni desde 2006. De 13 mujeres inscritas en diversos másteres de varias universidades. Entre ellas, diez estaban especializadas en el campo de la educación, específicamente en un máster denominado “Gestión de establecimientos escolares” de la Universidad de Alejandría. Todas habían realizado su formación en la Escuela Normal Superior de Niamey. Y obtenido el diploma de maestro de educación básica o de profesores universitarios de educación general.

La muestra: el estudio abarcó a cuatro estudiantes, es decir al 40%.

La entrevista semi-directiva fue utilizada como técnica para la producción de datos. Estos últimos han sido tratados con el software Sphinx. Los análisis de variables univariadas

y bivariadas han permitido ilustrar mejor el análisis del discurso.

## 3. Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Los datos recogidos para este estudio han sido sometidos a dos tipos de análisis: análisis univariados y bivariados.

### 3.1. Análisis univariados

El análisis univariado permite escoger una variable para analizarla: contar, calcular porcentajes, promedios, desviaciones tipo e intervalos de confianza, comparar frecuencias, distribuciones ( $\chi^2$ ). Para este propósito, dos variables fueron analizadas y los resultados de estos análisis se presentan a continuación.

#### 3.1.1. Dificultades encontradas en los cursos de las FOAD (Pregunta: ¿Tuvo alguna dificultad durante la formación?)

**TABLA 3: Dificultades encontradas durante la formación**

| Difficultés_Formation | Nb. cit. | Fréq.       |
|-----------------------|----------|-------------|
| Non                   | 0        | 0.0%        |
| Oui                   | 6        | 100%        |
| <b>TOTAL OBS.</b>     | <b>6</b> | <b>100%</b> |

La diferencia con el reparto de referencia es significativa.  $\chi^2 = 6,00$ ,  $ddl = 1$ ,  $1-p = 98,57\%$ . El  $\chi^2$  está calculado con efectivos teóricos iguales para cada modalidad.

Si bien la enseñanza a distancia tiene como fin hacer más flexible y más accesible los estudios, las entrevistadas estiman, de forma unánime, haber tenido dificultades. Se refieren a la conexión débil y no siempre disponible en los lugares de trabajo. En efecto, la brecha digital es notable en Níger y, como consecuencia, el acceso a internet está muy limitado, y disponible en cibercafés, que no siempre son accesibles a las mujeres. Igualmente, aparecen limitaciones a nivel organizativo en cuanto a la presentación de los trabajos, los chats con los profesores y los ejercicios. “Con frecuencia tenemos dificultades para conciliar las tareas profesionales y familiares con los plazos para realizar y enviar las tareas”.

Sin embargo, la motivación de estas mujeres las ha empujado a abonarse hasta a tres operadores, para solucionar el problema de la conexión, así como solicitar ponerse al día con los tutores.

**3.1.2. Ventajas de las FOAD** (Pregunta: ¿Las FOAD pueden reducir la brecha cognitiva entre hombres y mujeres y promover la igualdad de género en el desarrollo profesional?)

**TABLA 4: Ventajas de las FOAD**

| Avantage_FOAD     | Nb. cit. | Fréq.       |
|-------------------|----------|-------------|
| Oui               | 6        | 100%        |
| Non               | 0        | 0.0%        |
| <b>TOTAL OBS.</b> | <b>6</b> | <b>100%</b> |

La diferencia con el reparto de referencia es significativa.  $\chi^2 = 6,00$ ,  $dd1 = 1$ ,  $1-p = 98,57\%$ . El  $\chi^2$  está calculado con los efectivos teóricos iguales para cada modalidad.

Las ventajas de las FOAD, según las entrevistadas, son múltiples. Por una parte, les permite adquirir nuevos conocimientos y competencias sin dejar su hogar. “Las FOAD permiten a las mujeres conectarse para hacer los trabajos, leer los módulos y realizar los ejercicios, después de haber terminado su trabajo como madres y funcionarias. Igualmente esto permite resolver el problema del permiso del marido para desplazarse con el fin de estudiar. A veces, las mujeres renuncian a becas porque algunos maridos no les permiten desplazarse para seguir los estudios”. Los verbatims de las entrevistadas nos llevan a inferir que las FOAD podrían constituir pistas sólidas para reducir la brecha cognitiva entre hombres y mujeres y favorecer la deconstrucción de los géneros. Por otro lado, cuatro de ellas piensan seguir su formación hasta el doctorado, de hecho, una de ellas está ya inscrita.

### 3.2. Análisis bivariados

El análisis bivariado permite establecer una relación entre dos variables construyendo una tabla cruzada o representando una nube de puntos. Se tiene así acceso, según el tipo de las

variables estudiadas, a los tres tests estadísticos clásicos: el test  $\chi^2$ , el análisis de la varianza y la correlación. También se pueden realizar gráficas, trazar un mapa o regresión factorial.

Los tres niveles del análisis bivariado de los datos estadísticos de este estudio son: las tabulaciones cruzadas, la correlación y los promedios.

#### 3.2.1. Tabulaciones cruzadas

Se procede a las tabulaciones cruzadas para estudiar la relación entre dos variables nominales. Los resultados de los diferentes cruces son los siguientes.

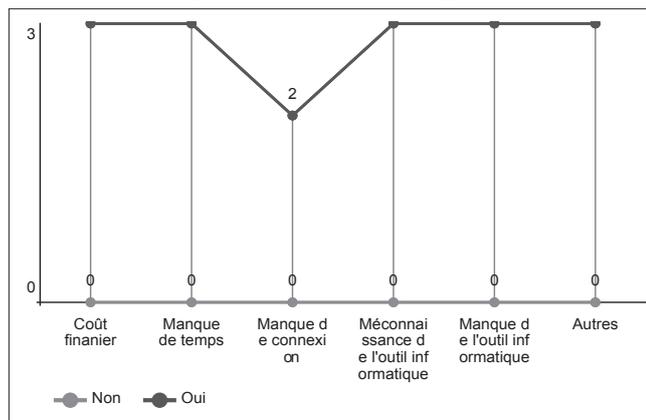
La Tabla 5 permite cruzar los factores que obstaculizan el acceso de las docentes al uso de las FOAD y la variable relativa a las dificultades encontradas durante la formación.

**Tabla 5: Acceso de las mujeres a las FOAD y dificultades encontradas**

| Dificultades de Formación<br>Obstáculos de acceso | NO       | SI        |           |
|---|----------|-----------|-----------|
| Coste financiero                                  | 0        | 3         | 3         |
| Falta de tiempo                                   | 0        | 3         | 3         |
| Falta de conexión                                 | 0        | 2         | 2         |
| Desconocimiento del ordenador                     | 0        | 3         | 3         |
| Falta de ordenador                                | 0        | 3         | 3         |
| Otros   | 0        | 3         | 3         |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>0</b> | <b>17</b> | <b>17</b> |

Los valores de la tabla son los números de las citas de cada par de términos. La Figura 1 confirma los datos de la Tabla 5.

**FIGURA 1: Diagrama de perfil para las Coordenadas Obstacle\_Acceso x Difficultés\_Formación**

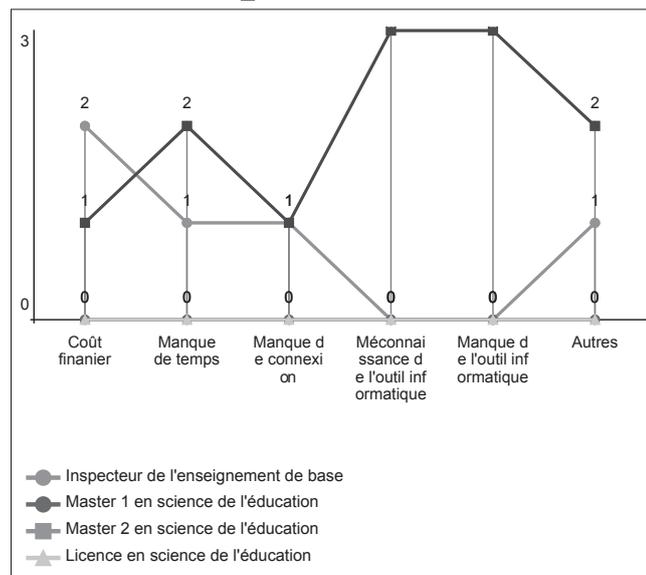


Entre los obstáculos mencionados, cada uno ha sido citado al menos dos veces y las entrevistadas han añadido otro (3) la falta de información. Aun que el coste de la enseñanza, la falta de tiempo o de ordenador han sido citados tres veces, el acceso a internet continua siendo un recurso que dificulta la realización de enseñanzas en línea. En efecto, las ofertas de enseñanza se anuncian, generalmente, en línea, lo que excluye automáticamente a las numerosas personas que no disponen de ordenador o que no lo dominan, sin contar las dificultades de conexión. Estos obstáculos son generalizados pues el acceso a la informática no está todavía democratizado en Níger.

La Tabla 6 permite saber si los factores susceptibles de impedir el acceso de las docentes a la utilización de las FOAD están relacionados con su nivel de estudios.

Los valores de la tabla son los números de las citas de cada par de términos. La Figura 2 confirma los datos de la Tabla 6.

**FIGURA 2: Diagrama de perfil para las Coordenadas Obstacle\_Acceso/Nivel de estudios**



**TABLA 6: Acceso de las mujeres a las FOAD y niveles de estudios**

| Obstacle_Accès                         | Dernier_Diplôme | Inspecteur de l'enseignement de base | Master 1 en science de l'éducation | Master 2 en science de l'éducation | Licence en science de l'éducation | TOTAL     |
|--|-----------------|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------|
| Coût financier                         |                 | 2                                    | 0                                  | 1                                  | 0                                 | 3         |
| Manque de temps                        |                 | 1                                    | 0                                  | 2                                  | 0                                 | 3         |
| Manque de connexion                    |                 | 1                                    | 0                                  | 1                                  | 0                                 | 2         |
| Méconnaissance de l'outil informatique |                 | 0                                    | 0                                  | 3                                  | 0                                 | 3         |
| Manque de l'outil informatique         |                 | 0                                    | 0                                  | 3                                  | 0                                 | 3         |
| Autres                                 |                 | 1                                    | 0                                  | 2                                  | 0                                 | 3         |
| <b>TOTAL</b>                           |                 | <b>5</b>                             | <b>0</b>                           | <b>12</b>                          | <b>0</b>                          | <b>17</b> |

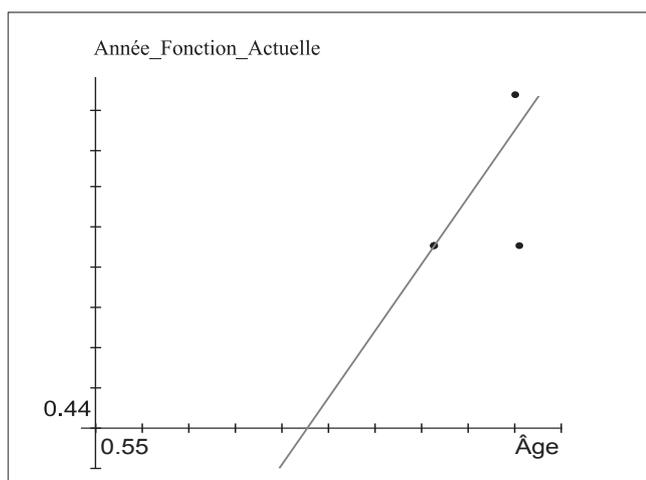
Las entrevistadas del nivel de Máster 2 manifiestan más obstáculos. Esto se debe a que la mayor parte de ellas ocupan actualmente cargos de responsabilidad, lo que vuelve más ardua su formación.

De acuerdo con las respuestas relativas a la utilización actual de su formación y a una eventual promoción profesional, todas las participantes coinciden en decir que el ordenador es imprescindible en su profesión: para la redacción de proyectos, los informes de misión (“es un medio de trabajo por excelencia que yo utilizo en todas partes y participo en la enseñanza de mis colegas que no dominan el ordenador”). En relación a la promoción profesional, su diploma no está todavía reconocido por la función pública nigerina como ocurre en el resto de países que participan en estas enseñanzas; sin embargo, confiesan no arrepentirse de realizar la formación (“no nos formamos solamente por la promoción profesional, sino también por el desarrollo de las competencias y el perfeccionamiento de la calidad de nuestro trabajo”).

### 3.2.2. Correlación

La búsqueda de correlaciones permite estudiar las relaciones entre dos variables numéricas e investigar si existe una relación matemática entre éstas. La Figura 3 muestra la existencia de una correlación entre el número de años que las entrevistadas llevan en su función actual y su edad.

**FIGURA 3: Correlación Número de años en la función actual/Edad**



El gráfico muestra los 6 puntos de coordenadas Edad y número de años en la función actual. A este respecto, la

dependencia es muy significativa: la ecuación de la recta de regresión = (Año\_Función\_Actual = 1,33 \* Edad + -3,33), el Coeficiente de Correlación es de + 0,71 (la Edad explica el 50% de la varianza de Año\_Función\_Actual) y la desviación tipo del coeficiente de regresión es de 0.667. Cada observación está representada por un punto.

### 3.2.3. Tablas de promedios

Las tablas de promedios permiten estudiar la relación existente entre una variable nominal y una o varias variables numéricas. La Tabla 7 permite calcular el promedio cruzado de <<Dificultades de formación>> con <<Edad>> como criterio evaluado.

**TABLA 7: Tabla de promedios de Dificultades de formación/Edad**

| Difficultés_Formation | Âge         |
|-----------------------|-------------|
| Non                   | -           |
| Oui                   | 4.50        |
| <b>TOTAL</b>          | <b>4.50</b> |

Los valores de la tabla son los promedios calculados sin tener en cuenta las no respuestas. Ningún criterio permite discriminar las categorías. Los números corresponden a las medias por categoría significativamente diferentes (test t) del conjunto de la muestra (con el riesgo de un 5%).

Resultados del test de Fisher: Edad: V\_inter = 0.00, V\_intra = 0.00, 1-p = 0.00%. Los parámetros están establecidos sobre una notación de 1 (25 a 30 años) a 5 (+ de 48 años).

### Conclusión

A la luz de los resultados de este estudio, podríamos afirmar que la brecha cognitiva entre hombres y mujeres es susceptible de reducirse en el sector de la educación. Las entrevistadas con una media de edad de 45 años afirman participar en la enseñanza por placer y por curiosidad. Utilizan su formación en su trabajo cotidiano y desean adquirir competencias para mejorar la calidad de sus servicios. En efecto, estas mujeres se comprometen con este tipo de enseñanza sin anteponer el ascenso social en favor del desarrollo de sus competencias, que ponen a disposición de sus colegas. Están decididas a seguir sus estudios gracias a la libertad que tienen de poder

formarse desde sus hogares y a menor coste, aunque esto no genere una igualdad externa, es decir, una igualdad de oportunidades, en formación y realización profesional. A la vista de los resultados de este estudio, sería deseable reducir la desigualdad de género constatada estos últimos años en la ENS, marcada por una baja representación de las mujeres; así como crear canales de comunicación (utilizando el teléfono móvil por ejemplo) para informar a los/as estudiantes de las ofertas de enseñanza a distancia. Es igualmente importante que la función pública reconozca los diplomas obtenidos a través de las enseñanzas a distancia para permitir a todas estas mujeres, que se ven obligadas a resignarse y renunciar a proseguir o retomar los estudios por causa de las cargas sociales, equiparse al mismo título que sus colegas hombres.

### **Bibliografía**

BELFIED, R. (2010): *The effects of competition on educational outcomes*. Review of US Evidence. New York: New York National Center for the study of privatization.

DE KETELE, J. M. et GÉRARD, F.M. (2007): La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presse de l'Université du Québec, Collection Éducation Recherche.

DE KETELE, J.M. et SALL H.N. (1997): L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs: apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 19, n° 3.

GÉRARD, F.M. (2001): L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 24, N° 2-3. BIEF. Louvain, la neuve Belgique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011): *Annuaire statistique du Ministère de l'éducation nationale*. MEN/UNICEF.

### **Web consultada**

MESS/R/T Les indicateurs: [www.messrs.ne/](http://www.messrs.ne/)



## **BLOQUE II**

### **CONTRIBUCIONES DEL MOVIMIENTO FEMINISTA AL AVANCE DE LAS MUJERES EN ESPAÑA: PALABRAS Y ACCIONES. LA CUESTIÓN DE LA PEDAGOGÍA COEDUCATIVA**

*María Isabel NEBREDA ROCA*

*Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid*

*[mnebreda@ucm.es](mailto:mnebreda@ucm.es)*

#### **RESUMEN**

Este artículo trata de visibilizar las aportaciones del movimiento feminista de los setenta en España. Su papel transformador y sus conquistas han formado parte de la agenda de modernización del país desde la transición política. Entre los logros acaecidos está la de una educación formalmente igualitaria para hombres y mujeres, en el texto se trata de forma breve desde una perspectiva histórica las luces de las conquistas educativas y algunas sombras que persisten en el camino hacia una escuela coeducativa.

#### **Introducción**

Las transformaciones que ha experimentado la situación de las mujeres en España ha sido uno de los cambios sociales más rápidos e impactantes de nuestra sociedad desde el fin de la dictadura, hace ya más de tres décadas. Las investigaciones en torno a las identidades de género y la presencia femenina en los procesos de cambio social están siendo impulsadas principalmente desde organismos de igualdad e institutos universitarios de investigación feministas, enriqueciendo las investigaciones históricas de carácter generalista en las que encontramos significativas ausencias relativas a la historia de las mujeres.

Los movimientos sociales son creadores de nuevos marcos de interpretación de la realidad y tiene influencia sobre el cambio social. El feminismo ha desvelado el género como una construcción social y no como una situación derivada de la naturaleza humana, cuestionando a la vez la jerarquía de poder entre hombres y mujeres que instaura la desigualdad. Entre los logros del feminismo como movimiento social está que las mujeres progresivamente se han convertido en protagonistas de sus propias vidas y han tomado la palabra erigiéndose en sujetos activos de su propio discurso (BETH, 2009).

En España, a lo largo de más de tres décadas de democracia las mujeres nos hemos hecho visibles como sujetos con reivindicaciones específicas, y también consiguiendo llevar a la agenda política “nuestros” problemas para redefinirlos como problemas de toda la sociedad, como la cuestión de la violencia contra las mujeres y la vindicación de la coeducación en la esfera escolar como prevención de la violencia.

#### **1. El movimiento feminista como promotor de cambios sociales en España**

El desarrollo de la sociedad industrial y burguesa no significó para las mujeres el comienzo de un proceso de individuación, este proceso se produjo únicamente para los hombres. Las mujeres siguieron sujetas a un modelo generizado que contemplaba todo movimiento de individuación como una desviación, siguieron estando vinculadas al grupo familiar, dentro de los límites de su clase social y este destino generizado las convertía en seres subordinados a las necesidades colectivas y masculinas. Sólo algunas mujeres trataron de ser “individuos originales”, con personalidad propia, las transgresoras. Por lo general éstas recibieron toda clase de sanciones negativas, fueron consideradas como no-mujeres, o incluso como una aberración. El primer impulso del feminismo moderno, en el siglo XIX, va en el sentido de conseguir el derecho a la individuación para las mujeres, es decir, el derecho a escapar al destino y a la limitación del género y a vivir vidas personalizadas, que puedan desarrollarse en la esfera de lo público (AMORÓS Y MIGUEL DE, 2005).

El surgimiento de la tercera ola del feminismo en el siglo XX, en el contexto contracultural sesentayochista iluminará el despertar feminista de principios de la década de 1970 en España. Cientos de mujeres se reunieron, discutieron, se organizaron y actuaron dando lugar a uno de los movimientos sociales más activos e innovadores de la transición política española. Luchadoras inconformistas pusieron en marcha un movimiento social a la vez que introdujeron los nuevos derechos de las mujeres en la progresiva democratización de la sociedad y en la redefinición de la ciudadanía. Crearon asambleas unitarias en pueblos y ciudades que se vincularon por medio de la Coordinadora de Organizaciones Feministas del Estado Español. Su entusiasmo y decisión cambiaron el papel de las mujeres en la sociedad que se estaba configurando tras la muerte del dictador, también la propia conciencia de sí mismas, su subjetividad (THRELFALL, 2009).

Algunas de las reivindicaciones que se convirtieron en polémicas en la etapa de la transición política española

fueron: la cuestión del divorcio, el derecho a una sexualidad propia separada de la reproducción, decidir libremente sobre la maternidad, demanda de centros de planificación familiar, educación sexual en las escuelas, legalización de los métodos anticonceptivos, el derecho al aborto y alternativas a la educación sexista en la escuela.

Un tema importante fue el de la identidad, cuestión surgida en el marco de los grupos de mujeres, reflexionar sobre el significado de ser mujer en la sociedad que les tocaba vivir y, al mismo tiempo, la necesidad de crear lazos solidarios y complicidades para involucrar a las mujeres en la lucha feminista. Los grupos de mujeres funcionaron, en gran medida, a modo de los llamados grupos de autoconciencia. En ellos las mujeres reflexionaban sobre su situación y los problemas con que se encontraban en una sociedad dominada por el valor de lo masculino. La mística de la femineidad de Friedan era un referente para la nueva generación de mujeres, a partir de ella se podía nombrar al “malestar que no tenía nombre”, porque así llamaron las feministas de los setenta al estado emocional de limitaciones del mundo heredado (VALCÁRCEL, 2000).

En las investigaciones en torno a las aportaciones del movimiento feminista a la transición política se valora la incidencia de las mujeres como sujetos políticos activos capaces de dejar su marca en la redefinición de la ciudadanía y la nueva democracia española, pero a la vez en el estudio de este periodo paradigmático de cambios sociales encontramos que en las investigaciones históricas desarrolladas de esta etapa el movimiento feminista está ausente, no hay reconocimiento a las aportaciones realizadas desde el feminismo a la transición política democrática. Las mujeres solemos tener dificultades para que se nos reconozcan socialmente los méritos que nos corresponden por lo que hacemos y parece que al feminismo, como movimiento social, le sucede otro tanto. Los sistemas sociales basados o apoyados en la subordinación de las mujeres desarrollan estrategias tendentes a evitar ese reconocimiento: desde la usurpación de discursos y saberes que son presentados como provenientes de otras fuentes, hasta el silenciamiento sistemático de determinadas voces, pasando por la desvalorización o la transformación interesada de algunas propuestas, sin olvidar el descrédito y desprestigio del discurso feminista propiciado o favorecido a menudo desde distintas instancias sociales con poder para hacerlo (BETH, 2009).

Por ello, no siempre se percibe con toda la nitidez que se debiera que el feminismo ha sido la gran revolución del siglo XX, que ha trastocado radicalmente la forma de concebirse y concebimos los hombres y las mujeres, y las relaciones entre

ambos. Que ha supuesto innegables mejoras en la calidad de vida de las mujeres y también de los hombres, aunque éstos hayan tenido que ir renunciando paulatinamente a muchos de los privilegios de los que gozaban debido a la situación de subordinación de las mujeres, secularmente relegadas a un segundo plano (CAMPS, 2003).

Actualmente, un elemento que enseguida aparece al hacer balance y perspectivas del feminismo en la sociedad española es el denominado *feminismo difuso*. Se trata de una asunción de los postulados feministas que, al igual que el gas, se expande y abarca una gran extensión a la vez que pierde densidad, es decir, intensidad y fuerza. Llama la atención la falta de reconocimiento del origen y la génesis feminista de muchas ideas compartidas por la mayoría de la ciudadanía. Afortunadamente, hoy nadie pone en cuestión, o si lo hace no goza de legitimidad social alguna, los principios básicos de la igualdad entre los sexos. Nadie podría defender sin sonrojarse que una mujer que accede a un empleo “*le está quitando el trabajo a un hombre*” como se oía con frecuencia hace años, aunque se acepte todavía con naturalidad que el mismo trabajo sea remunerado, de hecho, con una diferencia de hasta el 30% según sea hombre o mujer quien lo realice, según los datos del Ministerio de Trabajo.

El feminismo difuso se manifiesta a menudo también en esas afirmaciones de muchas mujeres precedidas de la famosa coletilla *yo-no-soy-feminista-pero*, utilizada para añadir a continuación ideas que no son sino aquellas que las feministas vienen planteando desde hace tanto. También parece que algo de él se da en la reserva que deja entrever la mujer que afirma, como quien pide disculpas, que es feminista “pero no radical” como si *radical* fuera sinónimo de extremista o fanática, es decir, *irracional*, desconociendo sus orígenes ilustrados y la apelación al “buen sentido de la humanidad” que desde Mary Wollstonecraft el feminismo viene haciendo (VARELA, 2005).

Pero a pesar de todas sus ambigüedades y tergiversaciones, el reconocimiento, la asunción social —explícita o no— y el grado de legitimidad alcanzado por el ideario feminista en amplios sectores ha sido de tal calibre que los estados se han visto obligados a promulgar primero leyes antidiscriminatorias y a crear después instituciones que vigilen su cumplimiento efectivo. Ya desde la 1ª Conferencia Mundial, celebrada en México en 1975, la ONU promueve la creación de instituciones para la puesta en marcha de las recomendaciones de la plataforma de acción resultante de dicha Conferencia. El último impulso ha sido la creación en el año 2010 de ONU-Mujeres, entidad para la igualdad de

género y empoderamiento de la mujer (Resolución 64/289 de la asamblea general de la ONU). En España contamos con instancias institucionales y políticas públicas en materia de igualdad que se han implementado desde los años ochenta (ASTELLARRA, 2005). Más reciente en el tiempo es la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

## 2. Los Organismos de Igualdad en España

La creación de organismos de igualdad en los distintos niveles de la administración pública, también definido como feminismo institucional, es en parte el resultado de las reivindicaciones del propio movimiento feminista. Cuando se pusieron en marcha las primeras instituciones estatales “de la Mujer”, como el Instituto de la Mujer (1983), Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer) etc... desde el feminismo militante lo que se percibió como consecuencia de la institucionalización de discursos fue en parte una desmovilización de las mujeres. En una sociedad democrática deben existir mecanismos e instituciones específicas que vigilen y garanticen el cumplimiento de la legislación antidiscriminatoria. Y es que éste es justamente uno de los grandes temas del presente: cómo superar la igualdad formal promulgada legalmente y acceder a una igualdad real reflejada —por ejemplo— en la distribución equitativa de responsabilidades y quehaceres entre hombres y mujeres. Una de las tareas del actual movimiento feminista es denunciar la farsa de *corrección política* que parece a veces practicar los poderes públicos, los partidos políticos, los sindicatos y demás agentes sociales. Un ejemplo lo encontramos con la fecha reivindicativa del 8 de Marzo, no hay organización social que se precie que no saque un cartel ese día. Otra cuestión es que en las actividades que se organizan para conmemorar el Día Internacional de las Mujeres veamos una mezcla de mensajes que confunden sobre la verdadera esencia de la celebración de este día. Aunque haya cambiado el contexto sociopolítico de las primeras reivindicaciones, la cultura patriarcal sigue vigente, se ha producido una reacción patriarcal (COBO, 2011).

La representación de cada uno de los géneros continúa, todavía hoy, siendo tremendamente sesgada en los ámbitos profesionales, culturales, mediáticos, educativos y políticos. Las mujeres siguen teniendo una muy desproporcionada presencia en determinadas actividades, precisamente las que han sido durante siglos “las tareas propias de su sexo” mientras que su infrarepresentación en las ocupaciones tradicionalmente masculinas es notoria. Obviamente, tal sesgo no responde a un mero azar, que distribuiría a las personas —en un mundo sin discriminación— de forma aleatoria y proporcional con

mínimas variaciones. El análisis del devenir del Trabajo Social en clave de género es ilustrativo para desvelar la feminización de las profesiones (BAÑEZ, 2004).

## 3. La Agenda Feminista en los inicios del siglo XXI

Frente a una sociedad caracterizada por una fuerte apariencia de modernidad, o más bien de posmodernidad, desde el feminismo es frecuente escuchar el argumento de que en cuanto “rascas un poco” las cosas no han cambiado tanto. Ni en la esfera de lo privado, ni en la esfera pública. De hecho, el acceso masivo de las mujeres a la educación superior y a la población activa, al espacio público, entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX no tuvo en su raíz un fuerte desarrollo del Estado de Bienestar o en un cambio drástico en la mentalidad de los varones, que pasaron a reclamar y obtener sus cuotas de trabajo y dedicación a los cuidados en la esfera de lo privado. Este acceso masivo fue posible, entre otras razones, gracias a lo que podemos calificar de auténtica huelga de natalidad de las mujeres, huelga por la que una sociedad generalmente calificada como tradicional-católica-familiar llegó a hacerse con el título del país con la tasa de natalidad más baja del mundo.

En este contexto puede ser más fácil comprender que la situación real de las mujeres y en consecuencia también del feminismo aparece surcada de dobles y triples jornadas, y contradicciones y paradojas varias, de forma que a veces puede resultar cierta una afirmación y su contraria. Por un lado hay razones para el optimismo cuando el criterio utilizado es el de comparar diacrónicamente nuestra situación actual con la de nuestras madres o abuelas; por otro, hay razones para el pesimismo cuando comparamos nuestras vidas con las de la otra mitad de la raza humana, los varones, y observamos que siguen copando con naturalidad los puestos de poder en la esfera pública y se dejan servir y cuidar, aún con mayor naturalidad, si cabe, en la esfera privada.

En la agenda actual de los feminismos están cuestiones relacionadas con la feminización de la pobreza y de los cuidados, el impacto de la crisis en las mujeres, aumentar la participación de las mujeres en el poder económico y político, promover una mayor dedicación de los hombres al ámbito privado para llegar a una redistribución de las tareas y avanzar en la división sexual del trabajo, la lucha contra la violencia de género y su prevención en el ámbito escolar, etc... La actual coyuntura de la grave crisis en España, con las nuevas fracturas que introduce, está influyendo en los discursos y agendas; y las políticas neoliberales que se están adoptando suponen una mayor

precarización de la vida y una re-familiarización, se apunta una nueva política sexual (COBO, 2011).

Los cambios sociales que se están produciendo revelan desequilibrios profundos y nos hallamos en una sociedad que cambia a un ritmo veloz, para saber hacia dónde nos dirigimos debemos conocer de dónde venimos, escuchar nuestro pasado. La involución de los derechos conquistados es posible, más que nunca necesitamos de la trasmisión de la historia de las mujeres y de la vigilancia del conjunto de la sociedad de los derechos logrados.

#### **4. La Historia de la Educación de las Mujeres en España**

La historia de la educación de las mujeres muestra cómo la base ideológica que ha fundamentado a lo largo del tiempo el lugar secundario y subordinado de éstas se apoyó siempre en la categoría de las diferencias «naturales», «lo propio de la mujer». A lo largo de la historia encontramos variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres y la opción coeducativa supone en cada etapa histórica una búsqueda mayor de igualdad, frente a otras opciones que propugnan el mantenimiento de las diferencias.

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en España a mediados del siglo XVIII. Según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser diferenciada. Desde el Informe Quintana (1813) que promulga la idea de que los ciudadanos deben recibir una instrucción escolar básica, la educación de las niñas se articula en torno a los rezos, el aprendizaje de labores domésticas y el recorte de las asignaturas prescritas para los niños. Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres. La justificación teórica se derivaba de la asunción de un destino inscrito en la biología.

El debate sobre la idoneidad de educar a las mujeres comienza a aparecer en el escenario público de forma tardía y lenta (SCANLON, 1987). En España no será hasta la revolución de 1868 cuando se comience a plantear ese tema de mano del movimiento krausista. Años antes, en 1857, la Ley de Instrucción Pública conocida como Ley Moyano, había sancionado por primera vez la obligatoriedad de la educación para los niños y niñas de 6 a 9 años, si bien las cifras del momento, según las cuales menos de la mitad de las niñas estaban escolarizadas, demuestran la limitación de

ésta a la hora de promover su educación más de cincuenta años después de su proclamación (BALLARÍN, 2001). A finales del XIX empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones.

En España, las primeras defensas de la escuela mixta y de la coeducación se realizan desde el pensamiento racionalista e igualitario. La escritora Emilia Pardo Bazán (1851-1921), como consejera de Instrucción Pública, propone en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, con objeto de superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer, propuesta que no fue aprobada. Es durante las tres primeras décadas del siglo XX cuando comienza a manifestarse una especial preocupación por la educación de las mujeres que termina generando diferentes reformas dirigidas a promover su escolarización. Se dan experiencias educativas en la Institución Libre de Enseñanza (desde 1876 hasta 1938), la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia, el movimiento de la Escuela Nueva en Cataluña, basándose todas estas experiencias en la convivencia natural de los sexos en la familia y en la sociedad, que serán antecedentes de la organización del sistema de la escuela mixta bajo la Segunda República (1931-1936). La Constitución de 9 de diciembre de 1931 consagra la igualdad de mujeres y hombres ante la ley. Un Decreto de 28 de agosto de 1931 aprueba la abolición de los Institutos de segunda enseñanza específicamente femeninos y los convierte en mixtos, y otro de 29 de septiembre del mismo año establece la coeducación (enseñanza mixta) en las escuelas primarias anejas a las Escuelas Normales (BALLARÍN, 2001). El tema de la educación de las mujeres despertó en la España de principios de siglo XX un apasionado debate, cuestionaba una práctica social legitimada durante dos siglos -la de la separación de sexos en la escuela-, y conllevaba una importante carga ideológica al incidir sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres y plantear la revisión de los roles sociales de uno y otro sexo.

Al final de la guerra civil queda cerrada, por un largo período, la opción de la escuela mixta. El régimen franquista que se instala en España durante cuarenta años a partir de 1939 significó un claro retroceso y la Iglesia Católica volverá a asumir la iniciativa en el campo de la educación y a imponer los códigos decimonónicos que limitaban no sólo el acceso a la educación, también al mundo laboral y a la independencia económica.

Entre las primeras medidas impulsadas por la dictadura se encuentran las que tienen lugar en el campo educativo. La

legislación franquista prohibirá de nuevo la escolarización conjunta de niños y niñas en los niveles primario y secundario, promulgando una escuela segregada. La educación de las niñas se confiará, en parte, a la Sección Femenina de la Falange, que con todos los medios a su alcance se propondrá difundir un modelo pedagógico dirigido a inculcar a la mujer que la finalidad de su educación se circunscribía a los límites de su función de madre y responsable del hogar, el ideal educativo femenino que se ha resumido a partir de tres conceptos clave “Dios, Patria y Hogar” (BALLARÍN, 1995). Como reflejo de esta situación, la Ley de 1945 sobre enseñanza primaria recogía en su artículo 11 dedicado a la educación profesional que:

*“La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas” (MEC, 1990: 667).*

La Sección Femenina se encarga de poner en marcha el Servicio Social para las mujeres, de las asignaturas de Hogar en los planes de estudios y de toda una serie de actividades de formación práctica. El Servicio Social se debe realizar en seis meses (Decreto de 31 de mayo de 1940) y su orientación es eminentemente educativa. Esos seis meses se dividen en tres de formación teórica (nociones de economía doméstica, cuidados del hogar, puericultura, formación religiosa y, en ocasiones, cantos y bailes folclóricos) y tres de prestación de trabajo en funciones de interés nacional, benéficas, estatales, en hospitales, comedores infantiles, etc. (FERNÁNDEZ-SALINERO, 2012).

Dado el papel que el franquismo atribuía a las mujeres en la sociedad, sólo algunas salidas laborales como el de maestras, asistentes sociales o enfermeras (profesiones del cuidado) aparecían como idóneas para aquellas que, sin descuidar su función social de esposa y madre, decidían aventurarse en el mundo profesional. El porcentaje de mujeres que engrosaba las filas de la población activa en esa época no alcanzaba más que el 15% del total (GARCÍA-LASTRA, 2005). Pese a la conocida instrumentalización que el régimen político realizó de la profesión docente, no es menos importante reconocer los espacios de libertad que se abrieron a las mujeres que tuvieron ocasión de ingresar en el mundo del trabajo remunerado. En el caso del magisterio, se produce no sólo la independencia económica, sino también cierta independencia ideológica del régimen, dado que

fueron las maestras quienes como movimiento de mujeres tuvieron oportunidad de luchar por mejorar la situación de las personas de su sexo y por oponerse a los ideales de la dictadura (FLECHA, 1997).

Hasta 1970 no se modificará en profundidad la legislación franquista referida a la estructura educativa. La Ley General de Educación de 1970 anula la prohibición de la escuela mixta y crea las condiciones legales que favorecen su extensión; asimismo, generaliza en la Enseñanza General Básica el mismo tipo de currículum para niños y niñas. La Ley del 70, además de garantizar que el alumnado compartiera el mismo currículum, un mismo profesorado, idénticos espacios escolares, juegos, etc., tenía que asegurar la educación obligatoria hasta los catorce años tanto para las niñas como para los niños. Esta época representa también el largo camino hacia un nuevo papel de las mujeres en la sociedad y la población comienza a otorgar a la formación un papel fundamental como vehículo para la promoción individual.

La generalización de la educación conjunta de niños y niñas es un logro ineludible pero bajo la aparente igualdad de la educación mixta perviven elementos de discriminación sexista que falsean la coeducación (SUBIRATS y BRULLET, 1988). En la década de los ochenta del siglo XX los análisis e investigaciones feministas comenzaron a desvelar que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada tras la aparente igualdad. Numerosos estudios sobre la situación de las mujeres en los diversos países europeos mostraban que la igualdad formal no va acompañada de la igualdad real y que en la práctica de las relaciones sociales se siguen manteniendo muchas formas de discriminación que están aceptadas porque se consideran «normales», dado que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social.

Los estudios que se han encaminado al análisis del currículum oculto en la escuela desvelan la existencia de formas de desigualdad que subsisten en la educación formal; la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, la interacción social, el androcentrismo en el lenguaje y la ciencia, etc. Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) dejaban constancia, en su estudio sobre *las interacciones verbales que se producían en las aulas*, que de forma inconsciente se prestaba una mayor atención a los niños que a las niñas. La introducción del concepto analítico “género” permitió nuevos desarrollos teóricos y metodológicos para abordar los estereotipos y prácticas discriminatorias.

En el año 1990, la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) por primera vez en la legislación española, reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Esta ley incluye la Igualdad de Oportunidades como tema transversal y fué el Instituto de la Mujer, el organismo encargado de que la coeducación fuera uno de los principios básicos en la reforma educativa de los noventa. El Instituto de la Mujer se dotó de una serie de instrumentos para promover los cambios en educación; entre ellos hay que destacar los diferentes planes de igualdad y los nombramientos de asesores y asesoras de igualdad.

Durante los años noventa y tras la aprobación de la LOGSE, los estudios, investigaciones y publicaciones se multiplicaron. Se promovieron múltiples iniciativas institucionales desde los organismos de igualdad (estatales, autonómicos y locales) al tiempo que en los estudios de las mujeres en las universidades se impulsaron investigaciones para la construcción de un conocimiento no androcéntrico. La producción que nos ha dejado este periodo es un indicador del impulso de la LOGSE en este terreno, pero hacia mitad de los años noventa el interés por la coeducación fue desapareciendo (SUBIRATS, 2006), disminuyeron los seminarios, congresos, investigaciones y propuestas que habían servido para tomar conciencia de la existencia del sexismo.

### 5. La Cuestión de la Coeducación con el cambio de siglo

La cuestión de la coeducación entendida como intervención escolar para producir cambios para una mayor igualdad entre hombres y mujeres es un reto pendiente y forma parte de la actual agenda feminista.

En la primera década del siglo XXI, la coeducación vuelve a presentarse como un instrumento absolutamente necesario. La cuestión de la visibilización del grave problema de la violencia de género en nuestro país hace que se orienten hacia la escuela actuaciones, al ser un espacio privilegiado para promover la cultura de la igualdad entre hombres y mujeres y prevenir la violencia de género.

El problema de la violencia de género es que aparece como algo invisible y en muchas ocasiones minimizado a nivel social, cuesta identificarla, ha existido siempre, y lo nuevo es verlo como violencia y no aceptarla (ALBERDI y ROJAS, 2005). Según M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado (2004), cada día son más los investigadores que sugieren la posibilidad de que

lo que realmente cambia con la edad sea la visibilidad de la violencia, y no la violencia en sí misma, que podría incluso aumentar o agravarse en la preadolescencia y adolescencia temprana. Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que las mujeres. La prevención de la violencia de género comienza por la educación en igualdad, coeducar es educar en igualdad y prevenir la violencia de género.

En la primera década del siglo XXI hemos asistido a la promulgación de nuevos instrumentos legales que de modo taxativo inscriben en la educación la necesidad de luchar contra la violencia de género y de operar un cambio cultural para modificar jerarquías para que vayan desapareciendo las barreras de género.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género presenta una serie de medidas a desarrollar en el ámbito educativo –eliminación de los estereotipos de género, educación para resolver los conflictos, etc.-.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que reordena todo el ámbito educativo, contiene como novedad principal la inclusión del tema de la igualdad “mujeres y hombres a través de la Educación para la Ciudadanía.”

Y la más reciente, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, dedica tres artículos de su capítulo segundo a detallar las medidas que deben ser tomadas en la educación no universitaria y en la universitaria. Fundamentalmente la ley recoge las reivindicaciones que se han ido formulando en los últimos veinte años sobre aquello que habría que hacer para fomentar la coeducación, añadiendo la vertiente investigadora en la enseñanza superior.

Concluimos que la escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de una ciudadanía igualitaria. Los análisis sociológicos han mostrado repetidamente que el sistema educativo no puede eliminar las desigualdades individuales cuando están insertas en el conjunto social pero es una pieza esencial para reducirlas. Las resistencias ante un proyecto de este tipo, que subvierte muchos valores arraigados en la sociedad, persisten bajo formas más sutiles y se han renovado en el actual contexto de crisis económica. Las políticas de recortes que se están llevando a cabo sin tener en cuenta la distinta posición en la que se encuentran hombres y mujeres

están acentuando las desigualdades. Según las conclusiones del *primer Informe sobre la desigualdad en España 2013*, realizado por la Fundación Alternativas, la desigualdad social crece más en España que en otros países de nuestro entorno y la educación no ha salido indemne de los recortes presupuestarios que se están produciendo.

Los tiempos de incertidumbre que vivimos no deben hacernos olvidar que las conquistas en materia de igualdad son muy recientes y debemos conocer la historia. Las crisis constituyen periodos de cambio que pueden generar oportunidades o impedimentos, pero parece que en el caso de las mujeres, las crisis conducen a retrocesos en la igualdad de oportunidades (GÁLVEZ Y RODRÍGUEZ, 2011).

### Bibliografía

ALBERDI, Inés y ROJAS, Luis (2005): *Violencia: tolerancia cero*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.

AMORÓS, Celia y MIGUEL Ana De (eds.) (2005): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Madrid: Minerva Ediciones.

ASTELARRA, Judith (2005): *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra.

BALLARÍN, Pilar (1995): El servicio “a Dios y a los hombres” piedra angular en la historia de la educación de las mujeres. En *A la memoria de Agustín Díaz Toledo*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 99-104.

BALLARÍN, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.

BAÑEZ, Tomasa (2004): *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada*. Tesis doctoral: Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.

BETH, Pamela (2009): La historia oculta y las razones de una ausencia. La integración del feminismo en las historiografías de la transición. En C. Martínez; P. Gutiérrez y P. González (eds), *El movimiento feminista en España en los 70*, pp 53-70. Madrid: Cátedra

CAMPS, Victoria (2003): *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.

COBO, Rosa (2011): *Hacia una nueva política sexual*. Madrid: Cátedra.

DÍAZ-AGUADO, Mª José (2004): Escuela. En J. Sanmartín (coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*, pp. 123-140. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ-SALINERO, Carolina (2012): Género y Educación. En M. Suárez (ed.), *Género y Mujer desde una perspectiva multidisciplinar*, pp.79-120. Madrid: Fundamentos.

FLECHA, Consuelo (1997): La vida de las maestras en España. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria n°16*, pp. 199-222.

GÁLVEZ, Lina y RODRÍGUEZ Paula (2011): Las desigualdades de género en las crisis económicas. *Revista Investigaciones Feministas*, Vol. 2, pp. 113-132.

GARCÍA-LASTRA, Marta (2005): Género y trabajo. En R. Prior y Martínez (coord.), *El trabajo en el siglo XX*. Granada: Comares.

MEC (1990): *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Vol. V. Madrid: MEC.

SCANLON, G. (1987): La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, pp.193-207.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988): *Rosa y Azul*. Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, Serie Estudios, núm. 19.

SUBIRATS, Marina (2006): La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez, (comp.), *Género y currículo*. Madrid: Akal.

THRELFALL, Mónica (2009): El papel transformador del movimiento de mujeres en la transición política española. En C. Martínez; P. Gutiérrez y P. González (eds), *El movimiento feminista en España en los 70*, pp 17-52. Madrid: Cátedra.

VALCÁRCEL, Amelia (2000): La memoria colectiva y los retos del feminismo. En A. Valcárcel y R. Romero (eds.), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*, pp. 19-54. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, col. Hypatia.

VARELA, Nuria (2005): *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.



## VISIBILIZAR LAS DIFERENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Raquel MILLAN SUSINOS

Servicio Madrileño de Salud. Atención Primaria Área 10

[rmsusinos@terra.es](mailto:rmsusinos@terra.es)

### RESUMEN

En la actualidad las leyes son iguales para mujeres y hombres, es un gran logro de los últimos años, no cabe duda, pero detrás de este marco jurídico igualitario hay concepciones y expectativas sociales diferentes. No se ve de la misma manera la trasgresión realizada por un hombre que la realizada por una mujer, por lo tanto tampoco se interviene de la misma manera. Los estereotipos sobre cómo y por qué actúan de determinadas maneras unas y otros, continúan funcionando. Estos modelos imaginarios determinan el tratamiento y la intervención que se desarrolla en el trabajo social.

Las situaciones que parecen legítimas defender y cuáles cuestionar, qué estrategias se utilizarán para trabajar ante las dificultades, estas vivencias están condicionadas por los modelos de género. Las mujeres arrastran una larga historia de discriminación y desvalorización, que pesa de manera importante en las formas y los estilos de vida que interiorizan.

### Introducción

En este artículo el primer planteamiento que me surge es ¿en la intervención social tenemos presente la influencia de la educación diferencial recibida por mujeres y hombres a lo largo de la historia?, y ¿la influencia de la cultura en la forma de vida de la población con la que intervenimos?, y ¿especialmente de las mujeres, que son mayoritariamente el colectivo que se trabaja en el ámbito social?, y ¿el factor de clase social?. Porque sabemos ya, que en los delitos de las personas, los pobres tienen peor consideración y mayor castigo, y las mujeres son las más pobres en todas sociedades.

Sin duda alguna, estamos en tiempos de grandes incertidumbres y de relatividades, donde coexisten confusiones, complejidades, riesgos, pero también oportunidades para el cambio, para ver, para escuchar, y para hacer de manera diferente. En medio de tal estado de incertidumbre social, siempre aparece un atisbo de luz, y una necesidad de pensar y revisar los modelos o los referentes desde los que están orientadas nuestra formas de

hacer personales y profesionales, teniendo en cuenta, que lo personal influye de manera directa en lo profesional, máxime cuando hablamos de trabajo social.

Sabedora de que la verdad es una entelequia, voy a emprender este camino planteando algunas reflexiones que nos puedan ayudar a hacer una parte del recorrido de la vida más transitable para cada una.

Desde el compromiso que nos impone nuestra profesión para y con la ciudadanía, estamos llamadas a explorar, a crear respuestas novedosas, diferentes porque los tiempos son diferentes, y además coherentes con las nuevas necesidades y los nuevos y diferentes estilos de vida y de relaciones, y por supuesto con las situaciones sociales tan variadas que se van presentando.

En alguna ocasión leí, que es más valioso saber formularse una pregunta que tener todas las respuestas, y yo me planteo muchas en el día a día y hoy también las plasmaré aquí, para que ayuden a reflexionar y cada cual desde donde esté, vaya encontrando y buscando más preguntas y también algunas respuestas.

Alphonse Betillon dice que “solo se ve lo que se mira, y solo se mira lo que se está preparado para ver”, es necesario tener siempre una mirada abierta, porque cuanto menos restrictivo sea nuestro punto de mira, cuanto más generosas seamos en la amplitud del foco, más amplias y ricas son nuestras posibilidades de acción y de aceptación. Mucho de lo que no se ve forma parte del inconsciente colectivo, de los mandatos interiorizados, de los cuales no se es consciente. Una sociedad se sustenta sobre sus creencias, que conforman los mitos, Silvia Navarro (2011), dice que “*los personajes de los mitos tienen nombre propio, con un significado que no acostumbra a ser casual y que en la mayoría tiene que ver con los designios de los dioses*”, las creencias son interiorizadas porque funcionan como forma de hacer y se configuran en la vida cotidiana como guiones sociales y guiones de vida, y tienen un componente emocional muy fuerte. Luce Irigaray plantea que las costumbres están establecidas con el poder de la cotidianeidad.

### 1. Algunas referencias del pasado y del presente

Para poder ver muchos aspectos relacionados con el género y también con la educación, es importante hacer referencia a la historia, de dónde venimos tanto los hombres como las mujeres, y para ello traigo algunos mensajes que se han ido transmitiendo y han generando formas de hacer durante los 40 años de represión política y religiosa vivida en España.

Una revista de la Sección Femenina del año 1944, decía “*La vida de toda mujer; a pesar de cuanto ella quiera simular – o disimular- no es más que un eterno deseo de encontrar a quién someterse. La dependencia voluntaria, la ofrenda de todos los minutos, de todos los deseos y las ilusiones, es el estado más hermoso, porque es la absorción de todos los malos gérmenes – vanidad, egoísmo, frivolidades- por el amor*”.

También en un libro de decálogos, dirigido a las mujeres, en la misma época, hay una imagen en la que ella está cosiendo, y él sentado con un libro, la acción de cada uno ya dice bastante, (él se ilustra para él, ella cose para otros posiblemente, responde al modelo de género mas tradicional, asumiendo tareas de costura), y el mensaje que dirigen a ella es “*Puede que tengas muchas cosas que decirle, pero a su llegada, no es el mejor momento para hablarlas, déjalo hablar antes y recuerda que sus temas son mas importantes que los tuyos*” A él se le coloca en un lugar de superioridad y de libertad.

Esto acompañado a que durante miles de años el poder lo han detentado los hombres en nuestras sociedades, se han considerado a sí mismos ejes de toda experiencia, referentes únicos y como principio simbólico, lo que hemos nombrado como androcentrismo, y **lo simbólico** tiene tanto poder o más que el físico, estos valores, roles y creencias que se han generado desde ahí configuran nuestras identidades (como un tatuaje, dice mi amiga Belén Nogueiras), y normaliza relaciones de poder como si fueran fruto de un orden supuestamente natural.

Esto que he visto y leído así, nos deja atónitas, y pensamos ¡qué tiempos aquellos!, ¡qué pena de mujeres!, ¡cómo podrían soportar estas situaciones!, pareciera que hoy es impensable, que en una relación amorosa, íntima, de pareja, ésto se pueda dar, y las y los jóvenes creen que efectivamente esto de la desigualdad no va con ellos, y que esos tiempos ya pasaron y pareciera que todas y todos podemos hacer lo mismo.

Por esto y porque siento que no está tan enterrada y olvidada esta forma de hacer, sentir y estar en las relaciones, quisiera hacer mención a algunos datos, que se han recogido recientemente en el año 2011, en un estudio realizado por M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón y María Isabel Carvajal Gómez, y editado por el Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, realizado a 11.000 alumnas y alumnos de institutos de las diferentes comunidades autónomas, de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, con respecto a las relaciones entre las chicas y los chicos:

- Cuando planteaban el control abusivo y aislamiento, “Han intentado aislar-me de mis amistades” lo han vivido bastante 9% y muchas veces, 6,7% de las encuestadas.
- “Han intentado controlarme decidiendo por mí hasta el mas mínimo detalle (con quien hablo, lo que digo, a donde voy)”, el 6,99% bastantes, y 5% muchas.
- El 4,34% reconoce que les han pegado, bastantes y 7,35% muchas.
- El 8,46% se ha sentido obligada a conductas de tipo sexual en las que no quería participar, bastantes veces, y 6% muchas.
- El 16,38% han tenido relaciones sexuales sin desearlas.
- El 6,52% han recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en el que la insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban, y muchas 5%.
- En el apartado donde se les preguntaba de quién venían estas acciones, el 93% eran de sus parejas, exparejas o amigos de éstos, siempre varones, algunas no contestaron quién. En cambio esto no les ha pasado **nunca** a ninguno de los chicos.

Esto que ocurre entre los 12 y 18 años, nos puede ayudar a entender muchas situaciones de desigualdad que se toleran y se permiten sin apenas percibirlo, y por supuesto sin tener la necesidad de plantearnos una intervención social sobre ellas, o sobre las personas adultas que las están acompañando en su proceso de crecimiento.

Pareciera que en estos momentos, el discurso de la gente joven, y de la no tan joven y las formas de estar en las relaciones de pareja, permiten y consienten actitudes y conductas de control, tanto las chicas como los chicos, pero especialmente las siguen ejecutando los varones, y considerándolas además normales.

Reincidiendo en esto, traigo unas palabras de Charo Altable (2010), experta en trabajo con jóvenes, decía: “*Las más jóvenes (chicas) por temor a ser tachadas de estrechas, se doblagan a las demandas del otro y no siempre están disponibles en lo profundo. Otras utilizan la relación sexual para conseguir afectividad, ternura, aceptación..., y desde edades peligrosamente cada vez mas tempranas*”.

Otro dato muy relevante de dicho estudio del Ministerio revela, es que el 92,8% de las chicas consideran maltrato el “insistir en tener una relación sexual cuando ella no quiere” frente al 70% de los chicos. El 86% de las chicas considera que es maltrato decirle que “no vale para nada” frente al 66% de los chicos, en cambio, si que sube el dato en los chicos de considerarlo maltrato cuando es ella la que lo ejerce y lo manifiesta (DÍAZ-AGUADO Y CARVAJAL, 2011).

No quiero alargarme más en ejemplos, que ponen el acento en que las relaciones de dominio y sumisión continúan existiendo (en personas de todas las edades), y además me atrevería a decir que esto que las y los jóvenes ponen en estas encuestas, es un reflejo de lo que están viviendo en su entorno más cercano (familia, instituto, colegio, relaciones sociales..), con algunos discursos y planteamientos desde otros lugares, pero no se si mayoritariamente y sobre todo si están visibilizados y aceptados socialmente.

También quiero traer algunos comentarios, de personas de un instituto<sup>1</sup>, donde se ha trabajado intentando visibilizar cómo generar y fomentar relaciones de buen trato y detectar las que son de mal trato, durante 3 sesiones, y después se le ha realizado una encuesta sobre ella.

Algunos comentarios de jóvenes de institutos en el año 2011 (chicos):

- “Yo no tengo claro eso del género, me parece que es cosa de feministas, sigo pensando que hay cosas y trabajos para hombres y para mujeres, porque un hombre no va a trabajar lavando y planchando por ejemplo, pero en el Instituto todos somos iguales”.
- “A mi me parece que ya hoy los padres nos educan igual, y las tías ya son como nosotros, no hace falta que hagamos cosas distintas en clase, a mi me parece si ellas dicen tacos, se ponen también hasta arriba y todo como nosotros”.
- “Es verdad que en casa hace mas cosas la madre, pero el padre gana más, mi hermano tiene una novia súper celosa que no le deja mover y eso en una tía no mola”.
- “Las tías ya te tocan donde quieren y provocan a tope, para hacer eso, aunque parece que no les gusta lo están deseando, yo creo que ya son como nosotros en todo, y a veces peores, y se pasan que no veas...”.

Comentarios de algunas chicas:

- “Yo pensaba que me tocaban chicos muy celosos, y era mala suerte, ahora he cambiado y lo veo diferente, gracias a estas clases, porque yo también los busco y también los puedo decir que no me van o que no quiero ser como ellos dicen, a mi me parece que como **somos mas flojas** nos tienen que decir”.
- “Los tíos siempre piensan que todo de las tías, les pertenece y hacen con ello lo que quieren te tiran la chupa, o la mochila, o te pintan en tus libros, y se creen graciosos, y si **es su churri más** todavía, es que se aprovechan de nosotras porque **somos más buenas** y a lo mejor también como **menos fuertes**”.
- “Yo en casa he vivido eso porque mi padre nos gritaba por todo, también a mi madre, y a mi madre la ha hecho más cosas que yo sé porque los he oído, eso en mi país parecía que era siempre, y cuando él toma más, y yo con un pive también me hacia llorar, me dañaba en el pelo y luego me decía que era **floja y ñoña**, que las de aquí son mejores”.
- “A mi me parece que no me trata bien, pero no se si eso es violencia, con sus colegas se hace el chulo, y como que se ríe de mi y me vacila, y luego a solas, hablo con él y me dice que no me preocupe que es a la única que quiere, que soy lo mejor que tiene, y también me lo creo”.

Estos discursos son los que permiten y toleran las relaciones de violencia y comportamientos que las normalizan y las autorizan, continúa el discurso de las chicas de “somos más débiles, más flojas, más sensibles”, sin saber muy bien de dónde procede, y ellos no ven que haya diferencia de trato, pero en el discurso la plantean, incluso se considera que la igualdad llega y se consigue cuando las mujeres o las chicas en este caso son como ellos, discurso también fundamentado en las personas adultas cuando dicen “pero qué quieren las mujeres si ya lo tienen todo? algunas son hasta peores que los hombres”, por no hablar del discurso de algunos personajes públicos diciendo algunas verdaderas atrocidades, como hemos tenido que escuchar hace poco tiempo en los medios, a un señor diputado de UPyD.

Estas relaciones de las que hablan estas y estos jóvenes, son de poder, y reproducen los roles, están incorporadas en las relaciones entre hombres y mujeres, y más en concreto en

<sup>1</sup> No hago referencia al instituto donde han sido recogidas las frases, por respetar la privacidad de las personas informantes.

las relaciones de pareja, donde el maltrato social hacia las mujeres se manifiesta, se hace visible y se autoriza, con la complicidad del silencio y con los mensajes que seguimos recibiendo con respecto a una manera determinada de lo que es el amor, especialmente el amor romántico.

Estos rasgos de género reforzados de docilidad, evitación de confrontación, búsqueda de aprobación, las mujeres desean complacer, pero que como recompensa se les atiende y se les quiera, y esto les genera una ausencia importante de otros horizontes vitales posibles, y una gran vulnerabilidad a la dependencia y su consiguiente temor al abandono.

Se crean percepciones contradictorias: una asociada a la debilidad y otra a la fuerza, una a la impotencia y otra al poder, una al sometimiento a los deseos de otra persona y otra a la iniciativa personal, una a la posición de sujeto y otra a la posición de objeto, una a la recurrencia y otra al cambio. Es obvio, que si uno se percibe con poder y con seguridad y protegido, tiene más capacidad sobre el mundo y también para emprender cambios, e iniciativas, pero estos hombres mantienen esta situación, porque hay mujeres que están sosteniéndoles y cubriéndoles los vínculos afectivos necesarios para ellos estar ahí.

Es decir, ellas compensan la pérdida de conexión emocional de ellos, y además sin que sean conscientes porque lo tienen cubierto.

Estoy de acuerdo con Ana Tavora (2008), cuando dice que para que no se ponga en entredicho la individualidad, la independencia, la autonomía y la autosuficiencia de los hombres, se ha creado en las mujeres la necesidad de ser queridas por ellos, como un elemento imprescindible para construir nuestra identidad como mujeres.

Las mujeres donde deben construir la independencia y autonomía prioritariamente, es en el ámbito de la pareja y la familia. La independencia y la autonomía entendida como posibilidad de autogobierno, como libertad de acción, de movimiento, de expresión, es la prevención más eficaz contra todo tipo de violencia. Ámbitos en los que se interviene de manera permanente y continuada desde el trabajo social.

“Poner palabras a esto y nombrarlo”, es necesario para que sepamos que en la condición patriarcal de las mujeres, nos han fomentado la dependencia, la fusión en y con los otros, es una construcción de género en la que las mujeres somos habilitadas para **hacernos cargo de la vida de otras personas**. A esto Marcela Lagarde (2000) lo llama “Ser para cuidar vitalmente a los otros”.

Aunque en los últimos años, se sabe que las chicas, en muchos ámbitos están obteniendo mejor rendimiento académico que los chicos, también aparentemente son menos sumisas, y más irreverentes, pero no sé si se ha conseguido que sean más libres, más independientes, y más autónomas, en las relaciones interpersonales.

Es decir, el planteamiento de la independencia/autonomía en las mujeres, es un planteamiento transformador de la cultura, y de los procesos vitales de la vida, por lo que hay dos opciones repetimos la cultura y lo que la sociedad nos trasmite, o lo transformamos, no cabe duda que estamos en un proceso de transformación y de logros muy importante, lo que yo pongo en duda es si en la intervención social con las personas y las familias, se está integrando de manera generalizada.

Aquí planteo y me planteo, desde la intervención social, las trabajadoras sociales incorporamos esta visión y generamos espacios, discursos, y formas de hacer, estar y ser, que fomenten la autonomía, la independencia, el autogobierno, con las personas que trabajamos (mayoritariamente mujeres), no solo en las relaciones de pareja y familiares aunque sí especialmente, pero también en las relaciones con las profesionales, con el sistema, con el ámbito laboral, ¿Se esta trabajando para conseguir obtener visibilidad, como paso previo a la aceptación, autoconocimiento, apertura a lo diferente, poder (empoderamiento) en estos espacios?

Dice Franca Basaglia, las mujeres hemos sido definidas antológicamente “seres para otros”, entonces qué soy y quién soy, tiene que ver con soy “para”.

El entretejido formado por las relaciones y los vínculos sociales son los elementos esenciales y constitutivos de la realidad social, en la cual las y los trabajadores sociales intervenimos.

Por lo tanto las mujeres priorizan, la familia, la hija, el hijo, la madre, el padre, la vecina, la colega, el jefe, el trabajo, la causa social, el grupo. Aquí lo que queda desplazado del centro soy yo, además de crearse un vínculo de dependencia para ser, es que los otros nos constituyen y ocupan el centro de nuestra vida. Y también de nuestros afectos (emociones), pensamientos, actividades, sentido del trabajo, del poder, es decir ocupan el centro y además en un lugar de superioridad, (son más importantes y superiores).

Si desde el trabajo social continuamos reproduciendo este modelo y este discurso, continuamos fomentando y lo que es más peligroso, dando valor y legitimando este tipo de relaciones.

La trascendencia de las mujeres ha sido realizarnos, no solamente como seres para otros, sino que también el reconocimiento de nuestro cuerpo es a través de los otros; cuerpo erótico para el placer “de los otros”, cuerpo estético para el goce “de los otros”, cuerpo nutricional para la vida de los otros, cuerpo procreador, para la vida de otros, y disponibles para satisfacer sus necesidades, también las sexuales.

Por lo que las mujeres estamos aprendiendo a decir cómo me siento y cómo me veo, qué deseo, qué quiero, qué necesito, y a veces lo confundimos en cómo me ven y cómo se sienten los otros, cómo me desean o necesitan.

Además también, desde muchos lugares y desde muchos discursos, muy modernos, nos recuerdan qué debemos ser: buenas, obedientes, prudentes, eficientes, a no ser fuera de lugar, a tener una imagen impecable, a no cansarnos, a no arrugarnos, ni la ropa, ni la cara, ni el ceño, estar siempre dentro de los márgenes y bien cuidadas estéticamente, y por supuesto siempre jóvenes. Amelia Valcárcel, habla de la ética del derecho al mal, “a ser malas”.

Esta construcción social, tiene que ver con el género, que atribuye a los sujetos ciertas características y cualidades de comportamiento, psíquicas, culturales y sociales en función de su sexo biológico, es un conjunto de representaciones acerca de lo que es ser hombre o mujer, y el género se constituye como un conjunto de expectativas de la sociedad hacia los sujetos en función de su sexo.

Estos modelos duales y excluyentes de género, tienen una persistencia temporal prolongada. Cumplen una función de mitos que, sobre la naturaleza y la permanencia de los roles de género, es mantener sin cuestionamientos la estructura social, así es más frecuente criticar y cuestionar los actos, a nivel individual, que los modelos en los que esos actos se inspiran, modificar solo las prácticas o formas de hacer, sería transgresión, mientras que modificar los modelos a partir de su cuestionamiento, abre la puerta para el cambio social.

Hay una lectura desde lo social, que en ocasiones se hace, y se cargan las tintas a la naturaleza, y a la normalidad; la naturaleza es la responsable, y al hacerlo no se describe, sino que se prescribe un “deber ser” implícito, (porque es lo normal). Estos mandatos sociales que construimos, caen generalmente mucho más fuerte sobre las mujeres que sobre los varones. La noción de naturaleza, es un constructo cultural, una prescripción y un mandato que implica escalas de valores acordes con una estructura social y su época, y no ayuda ni posibilita abrirse a otras formas diferentes de vivir.

La familia también marca un guión de vida, que a veces se tiende a repetir de manera inconsciente, aunque sea una relación que no fue gratificante a muchos niveles.

Nuestra percepción de la vida, la forma de pensar, de sentir se han creado con valores y creencias que se pueden cambiar.

Hay mujeres que tienen libros editados y artículos publicados para quienes estéis interesadas en continuar profundizando e investigando en este camino, como Victoria Sau, Belén Nogueiras, Fina Sanz, Sara Velasco, Maribel Nebreda, Mabel Burin, Soledad Murillo (2011), Paloma de Andrés, Marcela Lagarde (2000), Fina Sanz, Ana Tavora (2008), Silvia Navarro (2011), Antonia Aretio Romero, Teresa Zamanillo (2009), Maite Esnaola.

## 2. Algunos aspectos a pensar para la Intervención Social

El trabajo social y la forma de hacer de las y los profesionales del trabajo social, no es algo ajeno a la vida, es necesario actuar sobre este tipo de relaciones que también generan pobreza, no sólo debemos ocuparnos y preocuparnos de la pobreza económica, la material, sino la de la soledad no elegida, del aislamiento social, de la dependencia para ser y estar, de la falta de proyectos vitales que emocionen y apasionen, de las relaciones sociales que no son gratificantes, y también de las relaciones amorosas que asfixian y ahogan.

La imaginación no está reñida con el trabajo social, al contrario, puede ser su mejor aliada, pues quizá una forma de empezar a crear relaciones es empezar imaginándolas como posibles, por más complicadas y difíciles que puedan parecer; hablo de evitar respuestas sociales estereotipadas y estandarizadas, lejanas de los escenarios de la vida cotidiana y de los contextos en los que viven las mujeres en muchas ocasiones.

A veces, paradójicamente, quien más necesita el apoyo social es quien más dificultades tiene para acceder a éste, para posibilitar el acceso debemos transgredir las normas a veces, hasta del propio sistema.

El trabajo social sólo tiene sentido en función de facilitador y de capacitador de y para las personas y las colectividades, para que ellas sean capaces de concienciarse sobre su propia realidad e implicarse y responsabilizarse activamente en su transformación, no se trata de dar respuestas a las demandas.

Richmond (1982), nos dice que se debe tener en cuenta en la intervención, los elementos que forman parte de la construcción subjetiva, de la identidad, de los vínculos afectivos y relacionales y todo ello enmarcado en un contexto social, porque el yo se va construyendo en el día a día y en función del medio social y de las relaciones sociales con los otros (familia, iguales, instituciones, medio social).

Las funciones que caracterizan al apoyo social son:

- El **apoyo emocional**; reafirmación y vinculación, le permite confiar y contar con otras personas;
- El **apoyo tangible**; satisfacción de necesidades prácticas, ayuda directa y de servicios;
- El **apoyo informacional**; recibir informaciones relevantes, así como, que la mujer conozca el resultado de sus propias acciones.

Estas actúan de forma combinada, la efectividad de cada una de estas modalidades viene determinada por una amplia multiplicidad de factores, pero no es lugar para desarrollarlos, pero sí decir que es necesario adecuar el tipo de apoyo ofrecido al momento concreto de ese acontecimiento, y lo que no debemos perder de vista nunca, es que para que el apoyo social sea efectivo debe ser percibido como tal por la persona, grupos o colectivos receptores del mismo. Es decir, apoyar para ver las necesidades tuyas, no crearlas con nuestras intervenciones o desde nuestros propios criterios.

Saber utilizar la empatía, de saber escuchar, saber mirar, saber entrar en contacto, saber crear el vínculo, sin confundirte con ella, diferenciando lo que es de una y lo que trae o tiene la otra persona. Hay que aprender a conjugar teoría, técnica y ética, si nos falta algo se pone de lo personal y una se desgarrará en el adentro y en el afuera.

La ideología forma los cimientos de la ética, y la ética representa siempre una elección consciente, sin estos ingredientes no hay una identidad sólida, sin ideología no se forman más que personas con tibieza de ideas, que les hace más vulnerables al reinado de la tecnocracia y a la ideología dominante (ZAMANILLO, 2009).

En el ámbito del trabajo social somos mayoritariamente mujeres, trabajamos con y para las mujeres, pero sin considerar la teoría feminista. Esto es una debilidad que me parece necesaria superar si queremos avanzar en nuestra profesión y contribuir a los derechos de las personas más

vulnerables (en muchos casos las mujeres) y a la promoción de la justicia social y la igualdad de oportunidades (BERASALUZE, 2009).

El feminismo cuenta con una ética, porque está basado en el respeto a la integridad humana, y es un movimiento social, emancipatorio y reivindicatorio de los derechos de las mujeres, necesario y vigente aún, porque no todas (quizás ninguna aún del todo) podemos disfrutar de ellos, ni en la misma medida ni de la misma forma.

Es preciso que en el trabajo social, recuperemos el mundo de la vida cotidiana, como lugar privilegiado para la acción social, porque es en él donde se da la auténtica interacción entre la persona y su medio social. Esto nos acerca a sus vivencias y con-vivencias, y a su particular construcción y forma de hacer su mundo.

Descubrir que lo pequeño y lo cotidiano puede ser hermoso, es mirar a la persona que tiene un rostro, es no escatimar miradas, es volver al contacto, a la escucha siempre atenta porque ella es única, es volver a la palabra de aquella que quizás nunca tuvo voz significativa para nadie.

Solo es posible crear nuevos encuentros y realidades comunitarias a partir de metodologías participativas flexibles y versátiles, capaces de ser extractoras de la creatividad, del conocimiento, de la potencia individual y colectiva que las personas y las redes sociales pueden generar.

Otro tipo de trabajo social es posible igual que también otro mundo sea posible.

## Bibliografía

ALTABLE, Charo (2010): *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Granada: Mágina.

BERASALUZE, Ainoa (2009): *Un análisis histórico del trabajo social desde su dimensión social, profesional y disciplinar*. XI Congreso Estatal de Trabajo Social: "Trabajo Social: Sentido y sentidos". Consejo General de Trabajo Social, Mayo 2009.

DÍAZ-AGUADO, M<sup>a</sup> José y CARVAJAL, M<sup>a</sup> Isabel (2011): *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Colección Contra la violencia de género. Documentos. N<sup>o</sup> 8, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

LAGARDE, Marcela (2000): *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Madrid: Horas y Horas, Colección, cuadernos inacabados.

MURILLO, Soledad (2011): *Violencia de género e igualdad. La igualdad como antídoto de la violencia. Perspectivas de la violencia de género*. Madrid: Grupo 5.

NAVARRO, Silvia (2011): *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.

RICHMOND, Mary (1982): *Caso social individual*. Buenos Aires: Humanitas.

TAVORÁ, Ana (2008): El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas. *Anuario de Psicología*, vol.39 nº1, 59-73.

ZAMANILLO, Teresa (2009): *Invitación a un trabajo social reflexivo*. XI Congreso Estatal de Trabajo Social: "Trabajo Social: Sentido y sentidos". Consejo General de Trabajo Social, Mayo 2009.



**BLOQUE III****INTERVENCIÓN SOCIAL Y GÉNERO EN LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL AL DESARROLLO: ALIANZAS PARA EL CAMBIO SOCIAL**

Marta PAJARÍN GARCÍA

Unidad de Género. Instituto Complutense de Estudios Internacionales

[dpt.coop@icei.ucm.es](mailto:dpt.coop@icei.ucm.es)

Dra. Begoña LEYRA FATOU

Unidad de Género. Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid

[mbleyra@trs.ucm.es](mailto:mbleyra@trs.ucm.es)

**A modo de introducción**

La interpretación del problema de la pobreza y la desigualdad ha evolucionado desde los orígenes de la Teoría del Desarrollo, diversificando y ampliando sus dimensiones de análisis gracias al aporte de diversas disciplinas y al impulso de las organizaciones de la sociedad civil en sinergia con los demás actores del sistema de cooperación internacional. Las diversas teorías y enfoques -y los valores que las sustentan- han incidido y orientado la elección de las políticas, estrategias e instrumentos más adecuados para la consecución de un desarrollo humano y sostenible en todas las sociedades.

Desde los años 90 el Enfoque de Desarrollo Humano<sup>2</sup> inspirado en el trabajo del Premio Nobel de Economía Amartya Sen<sup>3</sup>, ha impulsado el desarrollo teórico y práctico de una serie de enfoques transversales que se complementan y se refuerzan mutuamente en la lucha compartida contra la pobreza y la defensa de los derechos humanos, lo que constituye el objetivo prioritario de las acciones de cooperación internacional. Entender el desarrollo como el proceso de ampliación de las capacidades, las opciones y las libertades de las personas para poder llevar a cabo una

vida que consideran valiosa, supuso un importante cambio de paradigma al posicionar a los seres humanos en el centro de los procesos de desarrollo. El acento en “el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía”<sup>4</sup> concitó el mayor consenso en el modo de entender el desarrollo (ALONSO, 2012) y ofreció el marco valorativo necesario para su diálogo con desarrollos teóricos en torno a los conceptos de igualdad, respeto a la diversidad, sostenibilidad o al concepto de agencia. Este es el caso del Enfoque de Empoderamiento que tiene sus orígenes en los años 70 en los grupos de mujeres del Sur y que rescata una visión creativa y multidimensional del poder como vía de concientización y lucha contra la discriminación de las mujeres (ZABALA, 2006). El Enfoque de Empoderamiento y el Enfoque de Capacidades aplicado al objetivo de la igualdad entre hombres y mujeres (especialmente a través del trabajo de Martha Nussbaum, 2012) contribuyeron de manera decisiva a la cristalización del **Enfoque de Género en Desarrollo (GED)**. El enfoque GED ha sido considerado, tanto entre las organizaciones feministas como por las agencias internacionales, como el más efectivo para favorecer la igualdad de género al trasladar el énfasis desde el papel de las mujeres en los procesos de desarrollo (principalmente como problema para la eficiencia económica), a las relaciones de género entendidas como relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres que perpetúan la pobreza, las desigualdades o la diferente distribución de recursos, beneficios y las oportunidades de participación en la toma de decisiones.

El impulso de las organizaciones feministas fue decisiva también para la integración de la perspectiva de género en la agenda internacional de la cooperación al desarrollo, especialmente desde que en 1995 la *IV Conferencia Mundial de Beijing*<sup>5</sup> contribuyera a situar la causa de la igualdad entre los sexos y la participación efectiva de las mujeres en todas las esferas de la vida, en el centro del temario mundial. La Conferencia de Beijing recoge los avances que en esta dirección habían impulsado las tres Conferencias Mundiales de la Mujer anteriores: México (1976), Copenhague (1980) y Nairobi (1985)<sup>6</sup> en las que logró forjarse un movimiento feminista a escala internacional con una considerable

<sup>2</sup> *El Informe de Desarrollo Humano del PNUD* fue presentado por primera vez en 1990. Acceso al informe completo: <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> (Febrero, 2013).

<sup>3</sup> Entre la extensa bibliografía de Amartya Sen, puede destacarse *Desarrollo y Libertad*. Ver referencia completa en bibliografía.

<sup>4</sup> Entrevista a Amartya Sen disponible en <http://hdr.undp.org/es/desarrollohumano/> (Febrero, 2013).

<sup>5</sup> NN.UU.(1995) *Declaración y Programa de Acción de Beijing* <http://www.eclac.org/mujer/publicaciones/sinsigla/xml/3/6193/Plataforma.pdf> (Febrero, 2013).

<sup>6</sup> Ver más información sobre las cuatro Conferencias Internacionales sobre la Mujer en NN.UU. <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm> (Febrero, 2013).

capacidad de incidencia. Los documentos de la IV Conferencia -la Declaración y la Plataforma de Acción<sup>7</sup>- supusieron la adopción de un plan con objetivos comunes para toda la comunidad internacional y el impulso de dos estrategias fundamentales hacia la igualdad: el *mainstreaming*<sup>8</sup> de género y el empoderamiento de las mujeres.

Además de los acuerdos alcanzados en las cuatro Conferencias Mundiales de la Mujer, la comunidad internacional ha ratificado otros compromisos para lograr la igualdad de género en el marco de los Derechos Humanos y la cooperación al desarrollo, como son la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW por sus siglas en inglés)<sup>9</sup> considerada la carta magna de la igualdad de género, el Programa de Acción de la V Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo celebrada en El Cairo, en 1994; o la Resoluciones 1325 y 1820 del Consejo de Seguridad<sup>10</sup>, entre otras.

En este contexto de avances en la manera de interpretar y de contribuir a los procesos de desarrollo centrados en las personas, los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) amparados por la Declaración del Milenio, supusieron un respaldo político sin precedentes a este esfuerzo compartido. De los ocho ODM formulados<sup>11</sup>, con sus correspondientes metas e indicadores, el ODM 3 “Promover la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer” se refiere explícitamente a la igualdad de género. Si bien, como señalan algunas voces críticas, la existencia de un objetivo específico no quiere decir que no haya que tomar en cuenta la dimensión de género en los otros siete objetivos, así como abordar temas claves para la igualdad como la violencia de género o los derechos sexuales y reproductivos. Desde las organizaciones de la sociedad

civil se ha impulsado la puesta en marcha de indicadores complementarios y alternativos que abordan estas cuestiones al evaluar la evolución en el logro de este Objetivo.

La introducción de la igualdad de género en la agenda de la cooperación internacional para el desarrollo responde, como hemos venido insistiendo, a la presión que las organizaciones de la sociedad civil han logrado imprimir sobre sus sistemas políticos y sobre los espacios de debate y de toma de decisiones. En este proceso, las organizaciones de mujeres han ido evolucionado y diversificando su discurso, ampliando sus alianzas (también en el ámbito de la Academia) y afinando su repertorio de acción e incidencia. Tal y como señala Rosa Cobo (2009: 24) “a partir de los años sesenta, el siglo XX ha sido testigo de una nueva ola feminista de marcado carácter político. Este resurgimiento del feminismo ha impregnado las mentalidades, ha permeado valores sociales, ha trastocado los paradigmas dominantes de las ciencias sociales y ha obligado a algunos estados a implementar políticas de igualdad”. Podemos decir por tanto, que el paradigma feminista como teoría crítica ha modificado de manera definitiva el marco de interpretación de la realidad. Otra cuestión, sin duda, será su supervivencia ante las reacciones conservadoras del presente y del futuro, que vuelven al cuestionamiento de los logros ya obtenidos por el movimiento, especialmente, en materia de derechos sexuales y reproductivos.

Sin duda, uno de los aportes teóricos más significativos de las reflexiones feministas ha sido el relativo al desarrollo conceptual del **principio de igualdad** (GARCÍA PRINCE, 2008), el cual hace referencia a las garantías para el reconocimiento y ejercicio de los derechos y libertades en igualdad entre hombres y mujeres. La “condición de igual” implica la *equivalencia humana* como principio ético, en el

<sup>7</sup> Los derechos de las mujeres se integran en doce de las áreas temáticas: pobreza, educación, economía, poder y toma de decisiones, derechos humanos, violencia de género, salud, mecanismos institucionales, medios de comunicación, medio ambiente y derechos de las niñas.

<sup>8</sup> El Consejo Económico y Social de NN.UU. define el *mainstreaming* de género como: “el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive leyes, políticas o programas, en todos los ámbitos y en todos los niveles. Se trata de una estrategia destinada a considerar las preocupaciones y las experiencias de las mujeres igual que aquellas de los hombres como una dimensión esencial de la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas y programas en todas las esferas: política, económica, y social, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad de género.” (ECOSOC, 1997).

<sup>9</sup> La *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* adoptada en 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es aceptada como una declaración internacional de los derechos de las mujeres. En preámbulo y sus 30 artículos define lo que constituye la discriminación contra las mujeres y establece una agenda para que las administraciones nacionales terminen con dicha discriminación. <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.html> (Febrero, 2013).

<sup>10</sup> *Resolución 1325 del consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, del 31 de octubre de 2000, sobre la mujer, la paz y la seguridad.* <http://daccess-dss-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/720/21/PDF/N0072021.pdf?OpenElement> (Febrero 2013).

<sup>11</sup> Los ocho ODM son los siguientes: 1) Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) Educación Universal; 3) Igualdad entre hombres y mujeres; 4) Reducir la mortalidad infantil; 5) Mejorar la salud materna; 6) Combatir el VIH/SIDA; 7) Sostenibilidad del medio ambiente y; 8) Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Para más información: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

sentido en el que todas las personas tienen el mismo valor (independientemente de su sexo). Sin embargo y al mismo tiempo, la noción de equivalencia es capaz de reconocer la diferencia o la diversidad, ya que no implica que las personas seamos idénticas, sino que concreta el principio de igualdad en la *no discriminación por el hecho de ser diferentes*.

A pesar de los avances en el reconocimiento de la “igualdad formal” (en materia de derechos), los avances en su ejercicio efectivo o la “igualdad real” (en la distribución de responsabilidades y oportunidades o en la posición que mujeres y hombres ocupan en la sociedad) no han seguido el mismo ritmo. Los esfuerzos por visibilizar y superar esta brecha han promovido interpretaciones más amplias del concepto de igualdad. Este es el caso del concepto de **igualdad sustantiva** recogido en la CEDAW (1979) y en el que se incluyen de manera complementaria e interrelacionada la *igualdad de oportunidades*, la *igualdad de acceso a las oportunidades*, y la *igualdad de resultados*. La igualdad sustantiva ampara, asimismo, el concepto de **equidad** que significa justicia en la distribución de los medios y los recursos y que permite el trato diferente a quienes se encuentren en desventaja para la el logro de sus objetivos comunes en condiciones de igualdad (GARCÍA PRINCE, 2008).

Las alianzas creativas entre las organizaciones de mujeres, la Academia y la clase política han permitido la cristalización de estos desarrollos conceptuales en políticas públicas específicas que han recabado un amplio consenso internacional, como la puesta en marcha de diversas medidas de acción positiva como las leyes de cuotas para el incremento de la presencia de mujeres en los espacios de representación política y económica.

En los últimos años, la construcción de la nueva agenda de la eficacia de la ayuda ha renovado el debate sobre los ejes transversales de la cooperación y los retos y oportunidades para su integración en los nuevos marcos e instrumentos. El principio de igualdad entre hombres y mujeres y la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos y procesos de planificación y toma de decisiones en las políticas de cooperación internacional al desarrollo (*gender mainstreaming*), cuenta con un amplio respaldo por

parte de la comunidad internacional y se encuentra avalado por un marco normativo y programático de alcance global donde los compromisos y las acciones gestadas en el ámbito internacional, condicionan y orientan las políticas públicas nacionales.

Con la *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo*<sup>12</sup> (DP) en 2005, la igualdad de género se adapta al nuevo marco de aplicación, permeando las nuevas modalidades de ayuda e instrumentos y la nueva agenda de asociación internacional para el desarrollo. La DP señala cinco principios clave en la gestión de los flujos de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD): *apropiación y liderazgo, alineación, armonización, gestión por resultados y corresponsabilidad*. Es en el punto 42 de esta Declaración donde se menciona la integración del enfoque de género en la nueva política de desarrollo, en concreto, en cuanto a la armonización de los flujos de la ayuda: “también serán necesarios esfuerzos de armonización similares para otros planteamientos transversales, como la igualdad de género y otras problemáticas incluyendo los que estén financiados por fondos dedicados”<sup>13</sup>.

A pesar de su limitado alcance transversal, la nueva arquitectura de la ayuda ha implicado una reflexión por parte de todas las organizaciones de mujeres y feministas (gubernamentales, no gubernamentales e internacionales) y su reubicación en una nueva alianza y asociación para el desarrollo en materia de igualdad de género (AECID, 2008). Los últimos Foros de Alto Nivel sobre la Eficacia de la Ayuda celebrados en Accra (2008) y en Busan (2011) han renovado el debate sobre los enfoques transversales en la agenda del desarrollo en gran medida, gracias al reconocimiento de la Sociedad Civil Organizada como actor de pleno derecho<sup>14</sup>. En este sentido cabe señalar cómo el *Programa de Acción de Accra* (2008) reconoce que “la igualdad de género, el respeto por los derechos humanos y la sostenibilidad ambiental son esenciales para lograr un efecto duradero sobre las vidas y el potencial de mujeres, hombres y niños y niñas pobres. Es vital que todas nuestras políticas aborden estos temas de manera más sistemática y coherente” (OCDE, 2008:16).

La *cooperación española* se alinea con el marco normativo y programático de la igualdad de género que ha venido desarrollándose en el ámbito internacional en

<sup>12</sup> La Declaración de París retoma y desarrolla los acuerdos de la Declaración de Roma de 2003 en seguimiento a los Acuerdos de Monterrey sobre financiación para el desarrollo establecidos en 2002.

<sup>13</sup> OCDE (2008) *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y programa de acción de Accra*. Disponible en <http://www.oecd.org/development/effectiveness/34580968.pdf>

<sup>14</sup> Para más información revisar BetterAid <http://www.betteraid.org/> (Febrero, 2013).

los últimos años, y con el compromiso en sus dos últimos Planes Directores –el III y el IV- y del Plan de Actuación Sectorial de Género, procurando reforzar el carácter de doble prioridad -prioridad horizontal y sectorial específica- para la integración del Enfoque GED, “con objeto de superar la persistente desigualdad y la discriminación contra las mujeres y contribuir al empoderamiento y su participación efectiva”<sup>15</sup>. La cooperación española ha adoptado la *Estrategia de Género en el Desarrollo*<sup>16</sup> como instrumento básico para su logro, la cual, se compromete con los principios de la DP para mejorar la calidad de la gestión de la AOD en género y la coordinación entre los actores del sector género.

De igual manera, vemos cómo en los últimos años la cooperación española ha dado un giro estratégico hacia África, orientando hacia esta región mayores recursos e incluyendo a países como Níger, entre sus prioridades geográficas<sup>17</sup>. Partiendo de este interés y a partir de la oportunidad ofrecida en la convocatoria 2011 del Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI), se pudieron fortalecer los vínculos académicos entre la Universidad Complutense de Madrid (tanto desde la Facultad de Trabajo Social de la UCM, como desde la Unidad de Género del Instituto Complutense de Estudios Internacionales) y la École Normale Supérieure de Niamey, a través de la puesta en marcha de un proyecto que posibilitó la celebración de un Seminario conjunto para el intercambio de experiencias y conocimientos en los ámbitos del trabajo social, la educación y la cooperación al desarrollo con perspectiva de género.

En el marco del Seminario pudimos disfrutar del Taller de trabajo “*Intervención social y género en la cooperación al desarrollo*”, en el que se pretendió profundizar en los indudables espacios comunes de ambas áreas tanto en España como en Níger. Los **objetivos** del Taller recogían la necesidad de profundizar en este diálogo y para ello se proponían los siguientes objetivos:

- Reflexionar acerca del papel de la intervención social en las acciones de cooperación al desarrollo desde una perspectiva de género.

- Sensibilizar a la comunidad educativa en la importancia de incorporar la perspectiva de género en la dimensión teórico-práctica de las acciones de cooperación internacional.
- Ofrecer al alumnado participante ideas acerca de las alternativas profesionales vinculadas a la cooperación internacional al desarrollo.

Para ello, el taller contó con la participación de tres expertas en género, intervención social y cooperación al desarrollo que expusieron sus experiencias y ejemplos de intervención creando una rica interlocución y diálogo con el alumnado participante. Las ponencias presentadas fueron:

- “Género y cooperación al desarrollo en las ONGD”, Yedra García, responsable de transversalización de género y Derechos Humanos de *Médicos del Mundo*.
- “Género y políticas públicas de intervención social”, Marta Monasterio, socia y fundadora de la Cooperativa *Pandora Mirabilia. Género y Comunicación*.
- “Experiencias de trabajo en género en la cooperación al desarrollo: Grupo Venancia de Nicaragua”, Alicia Bustamante, alumna del *IX Magíster en Género en Desarrollo del ICEI* y consultora en género y desarrollo.

En este apartado de la presente publicación se recogen las intervenciones de Yedra García y Alicia Bustamante, quienes ofrecieron dos interesantes aproximaciones al abordaje multidisciplinar de la intervención social y el género en la cooperación al desarrollo, en las que como no podría ser de otra manera, se fortalecen las alianzas creativas entre la sociedad civil y la Universidad, que son decisivas para el avance en los objetivos de un cambio social en igualdad.

Todos los elementos que se propusieron en el taller y que se recogen en estas páginas esperamos que sirvan de aliciente para nuevas iniciativas que recojan los principios fundamentales de igualdad y justicia, y que son también los objetivos esenciales que buscan los Cuadernos de Género del ICEI.

<sup>14</sup> Para más información revisar BetterAid <http://www.betteraid.org/> (Febrero, 2013).

<sup>15</sup> Recuperado de <http://www.aecid.es/web/es/que-hacemos/genero/> (Febrero, 2013).

<sup>16</sup> MAEC (2007) *Estrategia de “Género en Desarrollo” de la Cooperación Española*. Disponible en <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Cooperaci%C3%B3n%20espa%C3%B1ola/Publicaciones/DES%20GENERO.pdf> (Febrero, 2013).

<sup>17</sup> Níger es considerado como uno de los países de África Subsahariana, del Grupo A (Asociación Ampliada) [http://www.aecid.es/es/oficina\\_back/info/BecasMAEC/prioridades/index.html](http://www.aecid.es/es/oficina_back/info/BecasMAEC/prioridades/index.html) (Febrero, 2013).

## Bibliografía

ALONSO, José Antonio (2012): *Sobre la frontera disciplinar de los estudios de desarrollo*. I Congreso Internacional de Estudios de Desarrollo “Desafío de los Estudios de Desarrollo”. REEDES, Noviembre 2012.

COBO, Rosa (2009): Otro recorrido por las ciencias sociales: género y teoría crítica. En B. Leyra; M. Aparicio y R. Ortega (eds.), *Cuadernos de género. Políticas y acciones de género. Materiales de formación*. Madrid: ICEI-UCM.

ECOSOC (1997): *Gender Mainstreaming. An Overview*. New York: United Nations. Disponible en: [www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/ECOSOCAC1997.2.PDF](http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/ECOSOCAC1997.2.PDF) (Febrero, 2013).

GARCÍA PRINCE, Evangelina (2008): *Políticas de Igualdad, Equidad y GenderMainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. Panamá: Americalatinagenera, PNUD.

MAEC (2007): *Estrategia de “Género en Desarrollo” de la Cooperación Española*. Disponible en: <http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Cooperaci%C3%B3n%20espa%C3%B1ola/Publicaciones/DES%20GENERO.pdf> (Marzo, 2013).

NN.UU. (1979): *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cedaw.htm> (Abril, 2013).

NN.UU. (1995): *Declaración y Programa de Acción de Beijing*. Disponible en: <http://www.eclac.org/mujer/publicaciones/sinsigla/xml/3/6193/Plataforma.pdf> (Febrero, 2013).

NN.UU. (2000): *Resolución 1325 del consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, sobre la mujer, la paz y la seguridad*. Disponible en: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N00/720/21/PDF/N0072021.pdf?OpenElement> (Febrero, 2013).

NN.UU (2013): *Las cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer* <http://www.un.org/spanish/conferences/Beijing/Mujer2011.htm> (Febrero, 2013).

NUSSBAUM, Martha (2012): *Las Mujeres y el Desarrollo Humano*. Barcelona: Herder.

OCDE (2005): *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo y programa de acción de Accra*. Disponible en: <http://www.oecd.org/development/effectiveness/34580968.pdf> (Enero, 2013).

PNUD (1990) *Informe de Desarrollo Humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> (Febrero, 2013).

SEN Amartya (2000): *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

ZABALA, Idoe (2006): *El Banco Mundial y su influencia en las mujeres y en las relaciones de género*. Bilbao: Cuaderno de Trabajo 41. Hegoa. (pp. 1-18).

## Páginas web consultadas

BetterAid: <http://www.betteraid.org/>

AECID: <http://www.aecid.es/>



## LOS ENFOQUES DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN MÉDICOS DEL MUNDO ESPAÑA

Yedra GARCÍA BASTANTE

*Médicos del Mundo. Responsable de Transversalización de Género y Derechos Humanos*

[yedragarcia@gmail.com](mailto:yedragarcia@gmail.com)

### RESUMEN

Desde hace más de una década, las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo –ONGD– están trabajando por la incorporación de la perspectiva de género en sus acciones. En concreto, se presenta un análisis del proceso que Médicos del Mundo ha estado desarrollando desde el año 1998 hasta la actualidad, repasando los momentos en su recorrido histórico, la metodología y los ámbitos de actuación desde donde se han dirigido sus acciones. Para finalizar, se recogen algunos de los retos que se deben superar para afianzar el proceso.

### Introducción. Médicos del Mundo

*“MÉDICOS DEL MUNDO es una asociación internacional, humanitaria y de voluntariado que trabaja por el derecho universal a la salud mediante la atención sanitaria, la denuncia, el testimonio y la acción política y social junto a poblaciones excluidas, vulnerables o víctimas de crisis”* (Médicos del Mundo, 2012: 4). Su origen se remonta al año 1980, abriendo delegación en España en 1990.

Al comienzo de su andadura en España, los proyectos se dirigían principalmente a la atención de aquellos grupos vulnerables que se encontraban en situación de exclusión social dentro del territorio nacional. Posteriormente, fue ampliando su área de actuación hacia la cooperación internacional y la acción humanitaria, manteniendo igualmente sus proyectos en el nivel nacional.

Los principales objetivos de la asociación son el fortalecimiento de los sistemas públicos de salud, la defensa de los principios incluidos en la Declaración de Alma Ata y la Carta de Ottawa –las cuales promueven una atención preventiva y no exclusivamente curativa, además de resaltar la importancia de trabajar de una manera integral en salud, teniendo siempre presentes los diferentes determinantes sociales, económicos y culturales en salud–, promover el necesario protagonismo e independencia de la Organización Mundial de la Salud de manera que pueda hacer efectivo su mandato y no estar a merced de intereses particulares, fomentar la acción decidida por el cumplimiento de los

compromisos de los estados en relación al derecho a la salud, así como el adecuado diálogo entre medicina tradicional y medicina occidental.

Médicos del Mundo dirige sus acciones desde un enfoque de derechos humanos en salud. El papel que este enfoque asigna a las Organizaciones No Gubernamentales consiste en estrechar el margen existente entre el marco teórico de los derechos humanos y la realidad del país/zona de actuación. En este sentido, se podría resaltar la idea de acciones con diferentes actores para la promoción del derecho a la salud: titulares de deberes (Estado como garante de hacer efectivo el derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud), titulares de derechos (procesos de empoderamiento con la población) y titulares de responsabilidades (organizaciones de la sociedad civil e internacionales, entre otras, a fin de desarrollar acciones de auditoría social e incidencia política).

El enfoque desde la perspectiva del derecho a la salud se focaliza en la equidad y no discriminación, y para integrar estos conceptos de equidad y no-discriminación en los proyectos, la asociación considera esencial incorporar la perspectiva de género desde su formulación en cada una de las actuaciones que desarrolla, al ser conscientes de que hombres y mujeres no se encuentran en igualdad de condiciones en el disfrute y el acceso a la salud debido a que los diferentes roles socialmente asignados, generalmente relegan a las mujeres al espacio privado/doméstico por lo que tienen menos oportunidades de acceder a recursos económicos, sociales, laborales, educativos, etc.; con la consiguiente menor presencia en espacios de poder y de toma de decisiones, lo que les impide incidir en sus propios intereses.

Por otro lado, tal y como resalta el *Comité de Seguimiento de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres –CEDAW–*, existen cuatro factores claramente diferenciadores de las barreras que las mujeres pueden encontrar a la hora del acceso y tratamiento en salud y éstos son: los factores biológicos, los socioeconómicos, los psicosociales y la falta de respeto del carácter confidencial de la información (NACIONES UNIDAS, 1999). Estos cuatro elementos, son parte importante del análisis de género que la asociación lleva a cabo en sus proyectos.

Dentro de este marco teórico, el trabajo de Médicos del Mundo se va reorientando hacia el fortalecimiento de las capacidades de Gobierno, población y sociedad civil, poniendo especial cuidado en visibilizar los sesgos de género que van surgiendo.

## 1. Recorrido Histórico

A pesar de que la asociación se asienta en España en el año 1990, no es hasta el año 1998 cuando se comienza a gestar un proceso de reflexión interno en torno a la necesidad de estudiar si realmente se están cambiando las relaciones de poder y subordinación, transformando los consensos de género o únicamente se está respondiendo a las necesidades inmediatas de las mujeres, sin considerar el cambio de su posición social. Hay que resaltar, que una de las áreas principales de acción en Médicos del Mundo es la salud sexual y reproductiva en un marco de derechos que va más allá de lo meramente sanitario, en donde el poder de decisión y el acceso a los recursos por parte de las mujeres son dos elementos básicos para el buen funcionamiento de cualquier programa en esta materia.

Tras este impulso inicial, desde la Junta Directiva de la asociación se decide crear la vocalía de “*Mujer y Niño*” para que acompañe el proceso. Desde la vocalía se organiza un grupo de colaboradoras en torno al área, en total siete mujeres, seis de ellas voluntarias y una trabajadora del departamento de Comunicación. Tienen como primer objetivo dar formación en género al voluntariado, las juntas directivas y al personal contratado de Médicos del Mundo. En marzo del año 1999, se organiza el primer taller de género destinado a toda la asociación, con gran afluencia de participantes que finaliza con una petición explícita por parte de las personas asistentes de continuar los procesos formativos con el objeto de generar un impacto en los proyectos. Después de evaluar el éxito del taller, se organiza un Grupo de Género formado por personal voluntario y operativo, mujeres y hombres.

Para el año 2000, el Grupo de Género ya se ha consolidado. Se solicita cambiar el nombre de la vocalía, puesto que venía a reforzar el rol reproductivo de las mujeres más que a visibilizar la necesidad de favorecer procesos de empoderamiento, y pasa a denominarse la vocalía de Género y Derechos Humanos.

El grupo de Género se involucra activamente en el *Grupo de Interés Español en Población, Desarrollo y Salud Reproductiva –GIE-*, plataforma fundada en 1996 con la finalidad de dar seguimiento al cumplimiento por parte del estado español de los compromisos adoptados en la *Conferencia Internacional de Población y Desarrollo de El Cairo* y en la *Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Beijing* -, se realizan los primeros talleres sobre salud, género y cooperación en diferentes sedes territoriales

descentralizando el proceso de transversalización, y se elabora el *I Plan Estratégico de Género 2000-2002* que se incorpora en gran medida dentro del *Plan Estratégico General de Médicos del Mundo 2000-2004*.

En este primer plan estratégico del grupo, se refleja cuál era la misión del mismo:

*“Impulsar el cumplimiento del Plan Estratégico en Derechos Humanos con perspectiva de Género. El Grupo de Igualdad, trabajará en coordinación con el resto de las áreas o grupos de la organización, aportando la experiencia y profesionalidad, a los temas de derechos humanos y de igualdad. De esta manera dará seguimiento a la incorporación de equidad de género en todos los niveles y ámbitos de la organización”* (MÉDICOS DEL MUNDO, 2002).

Tras las elecciones a Junta Directiva del año 2002, se decide separar la vocalía, de tal manera que haya una específica de género y otra que se encargue exclusivamente del área de derechos humanos.

Corresponde a este período la creación de la *Red Estatal de Género*, que funcionó hasta el año 2004, que se reúne dos veces al año en diferentes sedes territoriales con personal voluntario y contratado; se crean dos listas *on line*: *generoSOS*, para asesorar a la organización y *co-madres*, para intercambio de documentos y conocimiento de las personas integrantes de la Red.

Uno de los hitos de este periodo, es el impulso y coordinación del Forum Internacional de Género de Médicos del Mundo, con apoyo de la Red Internacional que cuenta con la asistencia de cuatrocientas cincuenta personas. En este evento, se aprobó la *Carta Ética de Género* de la asociación. Su redacción se inició en uno de los encuentros de la red de género, y se fue puliendo con las aportaciones de numerosas personas, de España y del Secretariado Internacional. Este documento recoge el compromiso de toda la asociación con la incorporación de la perspectiva de género, promoviendo el intercambio de buenas prácticas con otras delegaciones internacionales y entre los proyectos, el apoyo a las organizaciones que trabajan contra la violencia de género que aportan un modelo alternativo de masculinidad, continuar con la formación iniciada y desarrollar acciones de sensibilización social.

Ese mismo año, se publica *Salud y Género. Guía Práctica para Profesionales de la Cooperación* (SOJO, SIERRA Y LÓPEZ, 2002), que continúa a día de hoy siendo uno de los

documentos de referencia de Médicos del Mundo, así como de otras organizaciones de ámbito sanitario.

En el año 2003, se decide crear un puesto en estructura dentro del departamento de Recursos Humanos como Responsable de Grupos Transversales, aunque con escasa vigencia, ya que es suprimido por desacuerdos entre la Gerencia del momento y las personas responsables del área en la Junta Directiva.

Tras el cambio de gerente y un informe desde la vocalía de Género a la Junta Directiva titulado *“Por qué creo que MdM no es coherente con la sensibilidad de género”*, se produce un momento de inflexión en el proceso y se entiende que es preciso realizar un análisis en profundidad que perfile los pasos que se deben seguir dando.

En enero del 2004, se define el alcance y los términos de referencia para la realización de una consultoría externa que realice un diagnóstico sobre género y derechos humanos y un plan de acción para la incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en todo el quehacer de la organización. En el marco de la consultoría, se acuerda evaluar la idoneidad de la propuesta realizada por la gerencia saliente y el departamento de Recursos Humanos sobre la asignación de una persona de perfil técnico para el refuerzo orgánico de esta área.

Se aprueba el *Segundo Plan estratégico de Género de Médicos del Mundo 2003 – 2006*, cuyos objetivos generales son:

*“Introducir en la agenda de cada Delegación la perspectiva de género, no como un listado de temas o preocupaciones sino como una variable fundamental en las acciones para la salud y el desarrollo. Generar consensos básicos acerca del escenario en el que nos movemos, revisar actores y alianzas, cumpliendo así los compromisos adquiridos por la organización, entre ellos los expresados en la Carta Ética”* (MÉDICOS DEL MUNDO, 2003).

En junio de 2004, se forma una nueva Junta Directiva tras la Asamblea de General de socias y socios. Durante este período se contratan varias consultorías para realizar formaciones que fortalezcan el proceso de transversalización con temáticas tan variadas como la integración de género en proyectos, derechos y la salud sexual y reproductiva, aplicación práctica de la guía Salud y Género y la protección de derechos humanos en acción humanitaria.

A finales del año 2004, se crea el *Comité de Proyectos de Sensibilización* integrado por representantes de la Junta Directiva incluyendo las vocalías de *Género y Derechos Humanos*, para garantizar la incorporación de la perspectiva de género en las acciones de sensibilización, educación para el desarrollo y denuncia, que se desarrollan en la asociación. Entre las iniciativas que surgen, cabe mencionar la exposición *“Mujeres de Vida Alegre”* y el *“Proyecto Fotográfica”*. Igualmente, Médicos del Mundo desarrolla un papel importante en las dos ponencias que presenta ante la *Comisión Mixta del Congreso de los Diputados sobre Prostitución y Trata de Mujeres*.

De las conclusiones extraídas del diagnóstico y del plan de trabajo en materia de Género y Derechos Humanos, surge la necesidad de contar con la colaboración de una consultoría externa que apoye la ejecución del Plan de Acción que pasa a depender inicialmente de la Coordinación General y, posteriormente, de la dirección del departamento de Movilización Social – departamento creado en el año 2007 y cuya finalidad es promover las áreas derechos humanos y género, voluntariado, trabajo en red e incidencia política -.

En esta fase, los enfoques de derechos humanos y género empiezan a tener impacto directo en los proyectos en el terreno, en la elaboración de los documentos internos y en el discurso general de la asociación, comenzando a tener un claro perfil transversal en las distintas unidades organizativas.

Asimismo, en un proceso participativo sin precedentes en la asociación, se aprueba *El Plan Estratégico 2007-2010*, el cual considera un área de actividad misional el Enfoque de Derechos Humanos con Perspectiva de Género; estableciendo líneas de trabajo en todas las Unidades y Departamentos tanto de la sede central como de las sedes autonómicas y terreno.

En junio de 2007 se forma una nueva Junta directiva. Por parte de la nueva vocalía de Género se impulsa el cambio del nombre de la misma a vocalía de Igualdad. Por otro lado, el grupo de Género, a partir de este momento grupo de Igualdad, se va convirtiendo en un referente en la asociación acompañando de cerca el plan de acción que con la consultoría va cristalizando. Cabe indicar que el presupuesto destinado a este proceso de transversalización, en su mayor parte viene de fondos propios de la asociación, es decir, que no es dinero vinculado a ningún proyecto por lo que las personas encargadas de la puesta en marcha del plan de acción no están atadas por ninguna financiadora.

En el año 2008, a solicitud del grupo de Igualdad y Derechos Humanos, la Junta Directiva aprueba la creación de un puesto en estructura con la misión de promover los enfoques de derechos humanos y género no sólo en los proyectos de desarrollo que se están llevando a cabo, sino también en los procesos internos de Médicos del Mundo. Se considera que es preciso incorporar a una persona dentro de la plantilla, como una forma de visibilizar el compromiso de la asociación con los enfoques transversales, así como para poder abordar desde dentro de la misma este proceso.

Inicialmente se sitúa a la Unidad de Transversalización de Derechos Humanos y Género dentro del departamento de Movilización Social recientemente creado. Posteriormente, a solicitud de la vocalía de Igualdad, se decide reubicar a la Unidad y se decide que sea una Unidad de apoyo a la Coordinación General como forma de reafirmar el mandato y el compromiso de la Junta Directiva con ambos enfoques. Este cambio fue bastante importante, puesto que dejó un mensaje claro en la asociación de que las áreas transversales eran una prioridad y de que todos los departamentos, unidades y proyectos debían ir poco a poco adaptando sus metodologías y formas de trabajo, contando con el asesoramiento de la Unidad de Transversalización.

Se inicia un nuevo proceso de formación a todos los niveles de la asociación, se formulan posicionamientos políticos internos con un fuerte contenido de género y de derechos (Política de Derechos y Salud Sexual y Reproductiva que promueve la reorientación de una línea de reducción de la mortalidad materna e infantil hacia una visión más integral como se muestra en la política, Posicionamiento sobre el Aborto, etc.), se acompaña en la elaboración de los materiales, guías y demás documentos institucionales a fin de que ambos enfoques estén presentes en los mismos y se empieza a contratar en los proyectos de cooperación internacional para el desarrollo a personas expertas en género y/o derechos humanos, con el objeto de que puedan ir dando un seguimiento más cercano a las actividades que se van desarrollando en los países en los cuales se actúa y estableciendo planes de acción específicos para cada contexto.

Igualmente, el componente de interculturalidad unido a los otros dos enfoques, comienza a ser otro elemento esencial en los proyectos y se empieza a integrar en los objetivos principalmente de Bolivia, Perú, Senegal y Sierra Leona.

Ciertamente, hasta el año 2011 el área de Cooperación Internacional es la que se vio más beneficiada con el proceso de transversalización, especialmente a través de la

incorporación del enfoque de género en el ciclo del proyecto, la realización de un diagnóstico que permitiera mejorar el conocimiento de las capacidades y necesidades del personal de terreno en materia de género y derechos humanos y la formación del personal responsable de su gestión.

La colaboración con las áreas de Acción Humanitaria e Inclusión Social ha sido más reciente, a raíz de la reformulación de los proyectos, la evaluación de las actividades que se venían desarrollando y de la creación de las estrategias temáticas.

El año 2011 marca otro momento importante dentro de la línea que se venía impulsando, por un lado, se decide crear un departamento nuevo – Transversalización, Incidencia y Aprendizaje - que se encargue de velar y acompañar la incorporación de los ejes de derechos humanos, género, incidencia política, gestión del conocimiento y nuevas tecnologías en Médicos del Mundo y, por otro lado, se inician dos procesos que han ido en paralelo y que van a afectar a todos los ámbitos organizativos: la ejecución de un plan de formación sede por sede y la elaboración del plan de igualdad de la asociación.

El Grupo de Igualdad y Derechos Humanos tiene un papel protagónico en estas dos apuestas. El plan de formación se ideó para que fuera de la mano con la realización del plan de igualdad, de tal manera que durante los años 2011 y 2012 la asociación al completo estuviera pendiente de ambas propuestas y se involucrara en las mismas.

El Grupo presenta a la Junta Directiva la propuesta de realización de un Plan cuyo objetivo se dirigiera a promover un cambio intraorganizacional de género (NAVARRO, 2001), en el funcionamiento, la política y la cultura de Médicos del Mundo que fuera más allá de las áreas de incidencia política, inclusión social, cooperación internacional y acción humanitaria; asentando la integración real y efectiva de la perspectiva de género en la cultura, las estructuras y los procesos de la organización y generando un cambio de cultura organizacional no sólo en el personal contratado, sino también que el plan afectara al voluntariado y a las juntas directivas estatal y autonómicas; y entendiendo que se debía realizar un trabajo en profundidad separado en dos grandes momentos:

- Diagnóstico de género en profundidad que abordara no sólo las relaciones entre el personal contratado, sino también entre el voluntariado con los principios de participación, filosofía del cuidado, transversalidad, respeto a la diversidad, colaboración y coordinación como base.

- Plan de igualdad que indicara los pasos a seguir a corto, medio y largo plazo en el proceso de desarrollo organizacional con equidad de género.

En este año 2013 se ha empezado a implantar el plan de igualdad institucional, y como se indica en su introducción: “*En adelante tenemos planteado un gran reto, un reto interesante, en momentos como éstos, de crisis, de cambios, de desencanto, nos hace falta más que nunca creer en la igualdad, pensar que es posible, y trabajar por conseguirla, ninguna persona que forme parte de Médicos del Mundo ha de quedar indiferente ante la posibilidad de transformación interna que implica este Plan de Igualdad*” (ERSILIA COOPERATIVA, 2012).

## 2. Niveles de Actuación

En todo este proceso de transversalización que se lleva desarrollando desde hace más de diez años, se pueden identificar tres ámbitos o niveles de funcionamiento que van permitiendo garantizar que se llega a todos los espacios institucionales. Esta clasificación que se presenta en tres niveles, sigue las recomendaciones que numerosas publicaciones (NAVARRO, 2001; VOLIO, 2004) en la materia vienen a recomendar como forma de garantizar que se están abordando todos los espacios institucionales, a saber:

### 2.1. Nivel Político

Indica cuál es la filosofía de trabajo, el ideario institucional y el sustento ideológico de las acciones que se llevan a cabo. Para conocer el marco político de una entidad, es necesario bucear en sus archivos y analizar qué tipo de políticas, posicionamientos y el contenido de sus planes de acción.

En este sentido, Médicos del Mundo ha considerado la relevancia de este nivel ya que permite asentar conceptos y fortalecer políticas específicas que orienten al cambio. Así, desde su *Plan Estratégico 2007-2010* recoge los enfoques de derechos humanos y género como una línea estratégica e incorpora un objetivo concreto dedicado a su transversalización en todas las áreas de la organización, contando con un presupuesto específico. El actual *Plan Estratégico 2012-2015* refuerza ese compromiso y afirma que estos ejes dotan a la asociación “... *de una visión más profunda y completa, implica un enfoque de transformación y otorga una mayor eficacia e impacto a nuestras actuaciones*”.

Además, se están revisando las **Políticas y Posicionamientos** que guían y orientan el trabajo y se han ido creado nuevas políticas (*Documento Conceptual de Política de Género y Derechos Humanos, Política de Derechos y Salud Sexual y Reproductiva, Posicionamiento sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo*, etc.). Todavía hay algunas que no se han elaborado y se espera que en un mediano plazo la organización oriente todo su funcionamiento a los contenidos de las políticas y posicionamientos, de tal manera que asegurando la incorporación de los enfoques en las mismas, la organización también irá reorientando su trabajo hacia estas líneas de acción. Igualmente, como se ha indicado anteriormente, en la Junta Directiva hay una **Vocalía específica para cada enfoque** que empuja el proceso desde el nivel más macro.

### 2.2. Nivel Estructural o Procedimental

Se refiere al funcionamiento ordinario de una organización, a la asignación de responsabilidades, a cómo se produce el reparto de tareas y a la posición y forma de liderazgo que uno y otro sexo representa.

Desde el año 2008 existe un **puesto en estructura** sufragado con fondos propios y que, después de varios movimientos, ha pasado a formar parte de un departamento más amplio que aborda también otras líneas misionales. Esta Unidad de Transversalización de Derechos Humanos y Género cuenta con un **Grupo de apoyo** formado por profesionales voluntarios y voluntarias –pertenecientes a las juntas directivas o que han formado parte de ellas, lo cual facilita el acceso al nivel político - con quienes coordina el trabajo y desarrolla retroalimentación de la información.

Cada vez en más proyectos, se está contratando **personal específico y/o consultorías** para que favorezcan la integración de los enfoques transversales y también se han formalizado acuerdos con diferentes maestrías de género y/o derechos humanos para la realización de pasantías de sus estudiantes en la asociación.

Por otro lado, a raíz del proceso de **diagnóstico institucional** que se ha realizado para la elaboración del plan de igualdad, se han podido observar aquellos espacios en los cuales hay infrarrepresentación de uno u otro sexo, tanto en el personal contratado como en el voluntariado y juntas directivas, y se han incorporado medidas para paliar esta situación tanto en los procedimientos de recursos humanos como por medio de los planes de formación.

### 2.3. Nivel Cultural

*“Hace referencia al sistema de creencias y valores de las personas que determinan las convenciones y las reglas no escritas de la organización (personalidad de la organización)” (BASTARDES Y FRANCO, 2006: 34).*

Cualquier persona que entra a trabajar o a desarrollar voluntariado o prácticas en Médicos del Mundo (sin importar el puesto que ocupe) recibe un **módulo de formación específico (briefing)**, en el cual se le presenta la asociación, su funcionamiento y las líneas misionales. Una de las temáticas de los *briefing* es “género y derechos humanos”, en donde se aprovecha para impartir una capacitación inicial en estos ejes transversales.

Igualmente, para quienes dejan la organización, se realiza una entrevista (*debriefing*) para recoger información sobre la implantación del proceso en su ámbito de actuación y las dificultades encontradas. Hasta el momento, está sólo planificado para quienes han trabajado en proyectos de cooperación internacional y acción humanitaria, estando previsto ampliarlo a inclusión social y educación para el desarrollo.

En los **procesos de selección**, se ha incorporado como un requisito la experiencia y/o la formación en género y derechos humanos para la mayoría de puestos y, como se indicó con anterioridad, está previsto en el plan de igualdad *“Incorporar en los procesos de selección de personal mecanismos de selección sensibles al género, que permitan garantizar la igualdad de oportunidades para todos los puestos, y asegurar una estructura de personas sin sesgos de género para ninguna categoría o puesto”*.

Este año 2013, se están comenzando a aplicar las primeras medidas del **Plan de igualdad** que está estructurado en cinco ámbitos de actuación: Cultura Organizacional y Compromiso con la Igualdad, Igualdad en el Acceso y Participación en las Relaciones Laborales y Voluntarias, Conciliación y Ordenación del Tiempo de Trabajo y Voluntariado, Política Salarial y Salud Laboral. El Plan de igualdad fue aprobado por la Junta Directiva el 15 de diciembre de 2012, entendiéndose que no es posible incorporar estos enfoques en las acciones si no se revisa y se actúa en consecuencia internamente.

### 3. Retos

A pesar de llevar más de una década comprometida con la igualdad y los derechos humanos, la asociación todavía tiene varios retos pendientes que superar:

- **Asentamiento real en la cultura organizacional**, de modo que no se requiera un acompañamiento tan cercano por medio de la revisión de proyectos, convenios y demás. Realmente, hay que conseguir que las personas que integran la organización piensen en clave de género y de derechos humanos.
- **Reforzar el proceso intraorganizacionalmente**, reto que por medio de la implantación del plan de igualdad se espera conseguir, ya que se ha convertido en un motor que va a venir a fortalecer las acciones que se vienen desarrollando para el mejor funcionamiento de la organización.
- **Implantar los enfoques en inclusión social y acción humanitaria**, ya que por las características de los proyectos que se suelen llevar a cabo en estas áreas, la inmediatez de la respuesta a las emergencias o el tipo de servicios que las financiadoras subvencionan para ejecutar en España obliga a una metodología muy diferente a la que se aplica en cooperación internacional para el desarrollo, siendo preciso encontrar formas adaptadas a este tipo de actuaciones que, a su vez respondan a las particularidades inherentes de las mismas.
- **Contar con recursos (humanos, tiempo, económicos, etc.)** para poder estar en constante reflexión y debate. Se precisan personas con experiencia en estos enfoques que puedan enriquecer el debate desde otros ámbitos de la organización (contabilidad, recursos humanos, comunicación, desarrollo organizativo, direcciones departamentales, etc.), y no únicamente desde los órganos que están promoviendo los procesos de transversalización o los departamentos que están trabajando directamente en el seguimiento y ejecución de los proyectos. Es necesario también, disponer de tiempo y recursos económicos, para poder realizar encuentros de reflexión y debate dentro de la asociación y entre diferentes organizaciones para poder compartir experiencias, puesto que este tipo de procesos que muchas veces se sustentan por la voluntad de personas en concreto que impulsan el trabajo.
- **Integrar el componente de interculturalidad** como otro de los elementos de una real perspectiva de derechos humanos y género, superando aquellas teorías que asignan un carácter inmovilista a las culturas.

- **Fomentar el intercambio de buenas prácticas que resalten aquellos indicadores de procesos más que de actividad**, ya que la transversalización de estos enfoques muchas veces implica la obtención de resultados intangibles y difícilmente cuantificables, lo cual complica la obtención de fondos pues las financiadoras están muy focalizadas en el formato marco lógico. Por otro lado, la ausencia de indicadores de proceso invisibiliza los logros en muchas ocasiones obtenidos con el esfuerzo de muchas personas, se diluyen y no generan ningún tipo de reconocimiento.
- **La necesidad del compromiso real de los países donantes sobre la implantación de estos enfoques**, promoviendo un papel político en los países receptores de la ayuda para que integren a la sociedad civil organizada y no organizada, en el proceso de definición de las políticas de desarrollo y en las iniciativas de rendición de cuentas ya que la transparencia es uno de los elementos fundamentales para promover la gobernanza. De esta manera, el esfuerzo no será únicamente desde el lado del tercer sector, sino también desde el ámbito político.
- En ciertos contextos, es muy difícil **articular los intereses de la sociedad civil con los gubernamentales**, por lo que, para una organización como Médicos del Mundo que pretende trabajar a tres niveles (Estado, sociedad civil y población), promover espacios de diálogo enriquecedores entre las instituciones públicas y las organizaciones feministas y de defensa de derechos humanos es muy complicado, ya que la nueva arquitectura de la ayuda está siendo mal interpretada por muchos Estados que pretenden sacar fuera de los procesos de desarrollo a la sociedad civil, sea ésta organizada/estructurada o no, y no entiende que entidades externas estén impulsando iniciativas de incidencia política.

Como se puede observar, queda aún un largo camino por recorrer con nuevas barreras que han ido surgiendo a raíz del cambio de política pública de cooperación al desarrollo, en donde se está favoreciendo la entrada de agentes externos sin experiencia en el área y sin el proceso reflexivo y de ensayo y error que ha acompañado a las Organizaciones No Gubernamentales, obligándolas a mirar hacia las necesidades de los grupos que se suelen dejar atrás en los proyectos; e, igualmente, en donde los importantes recortes de fondos que se están realizando han llevado a numerosas organizaciones a

desaparecer o a responder a las demandas de las financiadoras más dirigidas a cubrir servicios públicos que a generar procesos de empoderamiento y de cambio social.

### Bibliografía

BASTARDES, Clara y FRANCO, Laia (2006): *Estudio-Diagnóstico: la Perspectiva de Género en el Trabajo de las ONGD Catalanas*. Barcelona: Federació Catalana d'ONG per al Desenvolupament.

ERSILIA COOPERATIVA (2012): *Plan de Igualdad de Médicos del Mundo*. Madrid. Médicos del Mundo. Disponible en: <http://planigualdadmdm.files.wordpress.com/2013/01/planigualdadmdm.pdf> (Enero, 2013).

MÉDICOS DEL MUNDO (2002): *I Plan Estratégico de Género 2000-2002*. Madrid: MdM.

MÉDICOS DEL MUNDO (2003): *II Plan Estratégico de Género 2003 – 2006. Visión Sin Acción es un Sueño. Acción Sin Visión es una Pesadilla*. Madrid: MdM.

MÉDICOS DEL MUNDO (2012): *Nuestra Razón de Ser; Las Personas. Nuestro Compromiso, el Derecho a la Salud. Plan Estratégico 2012-2015*. Madrid. Disponible [http://www.medicosdelmundo.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos/Plan\\_Estrategico\\_2012-2015\\_5d53a161%232E%23pdf](http://www.medicosdelmundo.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.documentos/Plan_Estrategico_2012-2015_5d53a161%232E%23pdf) (Diciembre, 2012).

NACIONES UNIDAS (1999): *Recomendación General n° 24. La Mujer y la Salud*. Nueva York: Comité de Seguimiento de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres – CEDAW. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/recommendations/recomm-sp.htm> (Marzo, 2013).

NAVARRO, Natalia (2001): *Género desde una perspectiva intraorganizacional*. Madrid: ACSUR-Las Segovias.

SOJO, Diana; SIERRA, Beatriz y LÓPEZ, Irene (2002): *Salud y Género. Guía Práctica para Profesionales de la Cooperación*. Madrid. Médicos del Mundo. Disponible en: <http://www.redxlasalud.org/index.php/mod.documentos/mem.descargar/fichero.DOC-240%232E%23pdf> (Enero, 2013).

VOLIO, Roxana (2004): *Médicos del Mundo. Informe Diagnóstico sobre Género y Derechos Humanos en la Organización*. Madrid: Médicos del Mundo.



## EN EL LABERINTO DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL. ARTE Y FEMINISMO(S) COMO HERRAMIENTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Alicia María BUSTAMANTE MOURIÑO

Consultora Independiente. Experta en Género y Desarrollo  
[alibustamante@hotmail.com](mailto:alibustamante@hotmail.com)

### RESUMEN

Utilizando el mito del laberinto de Creta como metáfora, nos aproximaremos al análisis de la intervención social tratando de delimitar sus áreas de actuación y sus principales peligros u obstáculos (minotauros). Finalmente hablaremos de cómo el arte y los feminismos (el hilo de Ariadna) no solo son herramientas que nos permiten superar dichos obstáculos, sino que contienen la clave para lograr el verdadero objetivo de la intervención: la transformación social.

#### 1. Explorando el Laberinto

*“Quod vitae sectabimur iter”*  
(¿Qué senda tomaremos en la vida?)  
Descartes

Hace unos meses mi sobrina de seis años me preguntó a qué me dedicaba. Paseábamos de regreso a casa tratando de encontrar alguna piedra con propiedades mágicas para pintarla, cuando de pronto me dijo: “¿Y tú tía, qué haces?” Silencio. “Me refiero a qué haces de trabajo. Ya sabes, mamá es profe, papá hace vinos...”. Mentalmente trataba de encontrar una respuesta lo más certera posible que no resultara confusa. A mi cabeza venían palabras complejas que *a priori* parecían poco accesibles para una niña de su edad. Intervención social, cooperación, situaciones de vulnerabilidad, facilitación de procesos, pobreza, violencias... “Bueno, yo, eh, mmm”. Me miró fijamente, dejó de caminar. “Tú eres exploradora, ¿verdad?”.

No sé que clase de relaciones y premisas le hicieron llegar a semejante deducción, pero desde entonces, cuando me preguntan, afirmo que soy exploradora.

Explorar significa habitar el misterio, reconocer los miedos, caminar desde el deseo. Supone buscar alianzas, manejar la incertidumbre, afrontar los retos. Implica saber de dónde partimos e intuir hacia dónde nos dirigimos, conscientes de que no hallaremos el final porque los caminos por recorrer y experimentar son en realidad infinitos. Lo cierto es que todo esto guarda una increíble relación con la intervención social y las profesiones que en ella se incluyen.

A menudo, cuando trato de explicar en qué consiste mi labor suelo titubear y enredarme, y esto es debido a la nebulosa que rodea la Educación Social (y por extensión a todo el campo de la intervención social).

La indefinición ha formado parte de nuestra práctica casi desde su origen, y con esto no me refiero a que carezcamos de un cuerpo epistemológico lo suficientemente sólido. La vaguedad del concepto más bien se debe a la imprecisión que arrastra un término polisémico que abarca un amplio espectro de tareas, actores y sectores de actuación.

Cuando en 1991 se creó en el Estado español la titulación universitaria de Diplomatura en Educación Social, se recogieron en el Real Decreto 1420/1991 de 30 de Agosto los siguientes ámbitos de actuación: la animación sociocultural, la educación permanente y de adultos y la educación social especializada (referida al trabajo con colectivos y personas en conflicto social y/o riesgo de exclusión).

No es de extrañar que abarcando áreas tan diversas, la confluencia con otras profesiones no sólo sea habitual sino necesaria. Educadoras y trabajadoras sociales, psicólogas, terapeutas ocupacionales, animadoras socioculturales, pedagogas, agentes de igualdad, etc. Todas estas personas son definidas como profesionales de la intervención social. Pero además, con frecuencia, podemos encontrar personas que desde otras áreas (no estrictamente incluidas en intervención social) actúan en este campo desarrollando una labor de intervención directa. En mi práctica profesional he trabajado con abogadas, empresarias, historiadoras, enfermeras, filósofas..., en definitiva una amplia amalgama de profesiones y profesionales.

Por otra parte, este entramado se inserta en un sistema multiagente de gran complejidad que se encarga de la gerencia y política social. Como señala Joaquín Laguna:

*“es posible señalar los siguientes actores relevantes encargados de la provisión de servicios y prestaciones de bienestar social: 1) Administraciones Públicas; 2) Organizaciones “cuasi no gubernamentales” (Consejos, Mesas o Foros surgidos a raíz de la implementación de ciertas políticas públicas sectoriales.); 3) Organizaciones “cuasi gubernamentales”. Entidades sociales caracterizadas por su vinculación estable y preferencial, entre otros aspectos desde el punto de vista de su financiación presupuestaria; 4) Organizaciones no gubernamentales; 5) Empresas de carácter lucrativo; 6) Empresas de carácter no lucrativo; 7) Redes sociales. Formas de autoorganización con escaso o moderado grado de formalización” (LAGUNA, 2005: 11-12).*

Con todo esto pretendo dar cuenta de la complejidad que envuelve nuestra práctica. Dedicarte a la intervención social implica definirte de muchos modos, ser muchas cosas, pero al mismo tiempo supone navegar en tierra de nadie y tierra de todos.

Si a esto le sumamos la precariedad de las condiciones laborales que en la mayoría de las ocasiones atraviesa nuestro trabajo<sup>18</sup> (horarios esclavizantes, falta de promoción y expectativas, salarios por debajo del nivel de exigencia, inseguridad en el empleo, gran cantidad de energía emocional y mental, falta de reconocimiento social...) parece de obligada necesidad buscar espacios y formas para redefinir quiénes somos, qué hacemos y hacia dónde vamos, sabiendo que como exploradoras esta es una tarea constante.

Nuestro aprendizaje (y en realidad el de cualquiera) está vinculado a la praxis y las dinámicas del quehacer cotidiano. Muchas veces he sentido que me faltaban herramientas para transitar por los recovecos de esta profesión. A veces me he sentido sola, frustrada e impotente, y también he palpado la certeza de saberme en el lugar adecuado. Por eso considero un acto de sororidad y necesario *narrar* nuestra particular aventura, sistematizar nuestras experiencias, compartir los peligros con los que nos enfrentamos y los hallazgos encontrados. De este modo crearemos puentes, espejos y alianzas entre las personas que nos dedicamos a la intervención social, facilitando así nuestra labor con el fin de mejorarla.

Lo que a continuación se presenta es parte de los aprendizajes dentro del laberinto, una narración encarnada que nace del deseo de explorar y animar a seguir explorando.

## 2. Los Minotauros o cuando estuve a punto de dejar la profesión

*“En los extraviós nos esperan los hallazgos porque es preciso perderse para volver a encontrarse”*

Eduardo Galeano

Cuenta el mito del laberinto de Creta que Minos pidió ayuda a Poseidón (dios del mar) para acceder al trono. Con este fin, y para que el pueblo cretense aceptase a Minos como soberano, Poseidón hizo salir del mar un hermoso toro como señal divina. A cambio Minos prometió sacrificar al animal, pero cuando

el rey de Creta subió al trono no cumplió con su promesa. Poseidón le castigó provocando en Pasífae (esposa de Minos) un deseo irrefrenable de poseer al toro sagrado. Fruto del escarceo amoroso con el animal, Pasífae dio a luz a un monstruo: el minotauro (cabeza de toro y cuerpo humano).

El minotauro se alimentaba de carne humana, y ante el peligro y la vergüenza que provocaba fue encerrado en el centro de un laberinto construido por Dédalo.

Periódicamente la población ateniense era obligada a enviar a siete hombres y siete mujeres para alimentar al monstruo, así hasta que este desapareciera.

El minotauro simboliza la sombra, la parte oculta que no queremos ver ni aceptar, pero que proyectamos de manera constante. El minotauro a pesar de estar escondido o velado golpea nuestra conciencia haciéndonos evidente su permanente presencia. El minotauro es el monstruo que nos impide avanzar, y al que debemos vencer para lograr el aprendizaje y salir del laberinto.

Son múltiples los laberintos que atravesamos en nuestra vida cotidiana, y múltiples los minotauros a los que debemos enfrentarnos. En esta ocasión hablaremos de un laberinto concreto, el de la intervención social.

## 3. Definamos en primer lugar el Laberinto

Gloria Pérez Serrano, Catedrática de Pedagogía Social y autora de referencia reconocida por su labor teórica en este campo, define la intervención social como un proceso de actuación sobre un determinado contexto social que tiene como finalidad el desarrollo, cambio o mejora de situaciones, colectivos, grupo o individuos que presenten algún tipo de problema o necesidad para facilitar su participación social en el ámbito personal, grupal o institucional (PÉREZ, 1990).

Por su parte Fernando Fantova (2007: 184) denomina intervención social a “aquella actividad que se realiza de manera formal u organizada intentando responder a necesidades sociales y, específicamente, incidir significativamente en la interacción de las personas”.

En ambos casos existe una coincidencia en cuanto al objetivo último que sería la mejora, el desarrollo o la respuesta a

<sup>18</sup> Diversos estudios feministas como Cristina Carrasco (2001), M<sup>a</sup> José Valderrama (2006), Sira del Río y Amaia Pérez Orozco (2012) reflexionan sobre la relación entre precarización de los cuidados (en sus diversas formas) y la feminización de los mismos. Profundizar en dicha relación supondría desviarnos del tema que nos ocupa, pero me parece necesario visibilizar estos hallazgos.

necesidades específicas de una persona o grupo. También en ambos casos se incide en la importancia de la participación e interacción como requisito imprescindible para una integración crítica y constructiva en la sociedad.

Es fundamental tomar impulso en referentes, pero considero un ejercicio de honestidad desprenderse y tratar de explicar el propio camino. Por eso les diré que para mí la intervención social implica facilitar y apoyar procesos de mejora de vida de las personas, mejora de su bienestar subjetivo. Esto supone acompañar en la difícil tarea de averiguar qué vidas desean vivir y cómo van a vivirlas.

Un camino prometedor sin duda, lleno de retos y experiencias interesantes, pero debo confesarles que a pesar de los placeres estuve a punto de abandonar la profesión, y fue a causa de sus minotauros.

Me costó identificarlos, pero después de varios años dentro del laberinto finalmente pude nombrarlos y darles forma. A mi modo de ver estos son los dos grandes peligros que acechan a nuestra profesión: el asistencialismo basado en una relación de poder y el propósito de integrar a las personas en sociedades enfermas.

### **3.1. Primer Minotauro. Víctimas y salvadoras: El asistencialismo**

Las palabras nos habitan, el lenguaje configura realidades. El modo en que nombramos determina la manera de posicionarnos, revela valores, ideas y relaciones. Quién nombra, qué nombra y cómo nombra son cuestiones relativas al poder.

¿Cómo nombramos a las personas con las que trabajamos en la intervención social?

A lo largo de mi trayectoria profesional he trabajado con inmigrantes, población gitana, mujeres y niñas víctimas de trata con fines de explotación sexual, personas sin hogar, drogodependientes, adolescentes que habían cometido algún delito, infancia en situaciones de dificultad. ¿Qué pueden tener en común todas estas personas?

Generalmente se les engloba en la categoría de colectivos vulnerables, desfavorecidos o en riesgo de exclusión social. También suele hablarse de usuarios, personas beneficiarias, participantes en determinados programas... Todas estas palabras tienen una carga simbólica nefasta.

En primer lugar ¿colectivos? Con demasiada facilidad metemos en el mismo saco una diversidad irreductible. Decir que las personas inmigrantes o las mujeres (más del 50% de la población) son un colectivo me parece ofensivo.

En segundo lugar ¿vulnerables? En todo caso lo correcto sería hablar de personas en situaciones de vulnerabilidad, poniendo el énfasis en la situación y convirtiendo el hecho en algo relacional y coyuntural.

En tercer lugar ¿usuarias? Este término imposibilita la apropiación protagónica. Usuarias son quienes utilizan un recurso por concesión, o en el mejor de los casos por derecho, pero siempre es algo que les es dado.

Este modo de nombrar evidencia un determinado tipo de relación entre las personas que nos dedicamos a la intervención y con quienes trabajamos. Nuestra posición nos permite acceder al poder desde distintos frentes. Por un lado tenemos la posibilidad de nombrar al otro o la otra. De decidir si entran o no en las categorías que hemos delimitado según nuestros parámetros, si son o no personas en riesgo, vulnerables, víctimas, y si son merecedoras de “nuestros recursos”. Hay una valoración externa al sujeto que determina si recibirán una beca, una casa, apoyo con sus hijas, un curso de formación o intervención socioeducativa. Por tanto, también tenemos el poder de acceso a los recursos.

Con frecuencia se da una terrible relación de completa asimetría. Esto hace que constantemente se produzcan situaciones de lo más perversas. Personas que se quedan ancladas en esa relación de dependencia, de salvación externa. Personas que internalizan la violencia simbólica que supone ser encasilladas en la categoría de víctimas o excluidas. Personas que dejan de creer en sus potencialidades. Es frecuente la picaresca y la mentira, que son en realidad formas de supervivencia y manifiestan la imposibilidad de establecer relaciones de confianza con semejante desequilibrio de poder. Del otro lado encontramos personas que se consideran salvadoras, dadoras de recursos y esperanza.

Tal vez el problema radique en partir de la carencia, en definir a las personas y la intervención que requieren desde aquello que consideramos ausente, desde lo que falta. Esto convierte la intervención social en asistencialismo, y lejos de empoderar bloquea, estigmatiza y limita.

### 3.2. Segundo Minotauro. Integrar en una sociedad enferma

Comúnmente la intervención social está focalizada en las personas afectadas y sus problemas concretos. Se pretende resolver carencias (económicas, sociales, culturales etc.) con el fin de “normalizar” determinadas situaciones. Normalizar en el sentido de lograr que sus vidas se asemejen a las vidas de la mayoría. Es frecuente hablar de integración, reeducación, reinserción, inclusión.

La intervención social fragmenta problemáticas tratando de garantizar a las personas y colectivos el bienestar. El problema es que el bienestar es entendido desde una supuesta lógica objetiva y cuantificable. “El bienestar es cosa de «tener mucho» y la inserción se mide en términos de tener lo que tiene la mayoría” (FUENTES *et al.*, 2007: 145).

Como señalan los autores anteriormente citados, se establece una lista de indicadores, un conjunto de coordenadas que nos permiten trazar una línea que separa la integración de la exclusión (si bien es cierto que se contemplan grados). Entre los indicadores aceptados se encuentran: un nivel de ingresos por encima del umbral de la pobreza, una vivienda digna y de unidad familiar (alquilada o en propiedad), un trabajo productivo, una titulación académica (como poco de formación profesional), la abstinencia de sustancias ilegales y el consumo normalizado de las legales, contar con una red de amigos, familia y entorno social, etc.

El objetivo último parece ser la plena inserción social, pero ¿no resulta irónico y desastroso tratar de integrar dentro de una sociedad enferma, una sociedad generadora y responsable de exclusión? ¿No es contraproducente atender a las problemáticas ocasionadas y no a las estructuras y causas reales que las provocaron?

Integrar en una sociedad insostenible es un contrasentido, y con esto no me refiero a que no debemos atender a las personas y sus necesidades urgentes (mientras buscamos el cambio social la vida pasa, y las personas sufren), pero no debemos perder de vista el objetivo último. Tratar de paliar las consecuencias sin atender a las causas implica perpetuar la exclusión, y en este caso, las causas las encontramos en el propio sistema organizacional construido e impuesto a nivel planetario; un sistema injusto, violento y no sostenible.

A estas alturas creo que nadie pone en duda que nuestras sociedades están enfermas, para corroborarlo solo es necesario hacer una radiografía del mundo.

Por dar algunos datos<sup>19</sup> diremos que casi mil millones de personas en el mundo tienen una alimentación insuficiente que no satisface sus necesidades energéticas diarias, a pesar de que contamos con alimentos suficientes para abastecer al doble de la población mundial. Más de la mitad de la población del planeta carece de los ingresos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas, mientras que la fortuna de las 200 personas más ricas es semejante a lo que posee el 41% de la población a nivel mundial. Más de 1600 millones de personas no tienen acceso al agua potable, en cambio el consumo de CocaCola sí se ha hecho accesible para muchas de ellas. Además, para producir un litro de esta bebida es necesario explotar 175 litros de agua.

La pobreza<sup>20</sup> es sobre todo rural (de las 799 millones de personas que pasan hambre, tres cuartas partes habitan en zonas rurales) y tiene rostro de mujer (más del 70% de las personas pobres del mundo son mujeres).

Una de cada tres mujeres ha sido golpeada u obligada a mantener relaciones sexuales contra su voluntad. Además las mujeres ocupan tan sólo el 18% de los escaños parlamentarios de todo el mundo y poseen menos del 1% de la propiedad de las tierras. Del total de personas analfabetas, el 64% son mujeres. Si a esto le sumamos los cada vez más conocidos problemas medioambientales, podemos afirmar que estamos convirtiendo nuestro medio en un espacio no habitable.

Las cifras presentadas son a nivel planetario. Este cambio de escala, de lo concreto a lo global, ha sido un salto consciente, puesto que es preciso reconocer que los problemas que dañan de modo alarmante la biosfera y la vida humana son globales, sus causas y consecuencias deben ser interpretadas de un modo sistémico.

Las manifestaciones concretas de desigualdad, violencia y exclusión son realidades complejas que van más allá de lo contextual, se configuran desde puntos y bases comunes que constituyen macroestructuras de dimensiones planetarias. Pensar el universo como unidad interconectada

<sup>19</sup> Datos extraídos de diversas fuentes: Castillo et al (2003), Taibo (2008), San Miguel (2007) y PNUD, Informes de Desarrollo Humano (2001, 2003, 2010).

<sup>20</sup> Cuando hablamos de pobreza lo hacemos en un sentido amplio, de negación de oportunidades y elecciones para que cada persona pueda alcanzar el tipo de vida que desee tener (Sen, 2000).

globalmente nos remite al marco interpretativo de la teoría de sistemas. Es lo que Capra (2010) denomina “la trama de la vida”.

Según este autor no es posible descomponer el mundo en unidades independientes, los elementos solo tienen sentido en relación al conjunto, emergen de la interacción, *la relación* es la clave. Por tanto para comprender la exclusión es necesario acercarse al sistema organizacional, al entramado relacional que subyace en este planeta-mundo.

En lugar de tapar o tratar de integrar a las personas excluidas dentro de un sistema y estructura excluyente e insostenible, es preciso destapar el entramado relacional, comprenderlo para transformarlo. Esto es lo verdaderamente revolucionario, esta debería ser tarea prioritaria de la intervención social.

#### 4. El hilo de Ariadna o cómo el arte y el feminismo me ayudaron a vencer a los Minotauros

*“ya comprendo la verdad  
ahora, a buscar la vida”*  
Alejandra Pizarnik

Llegado a este punto es preciso completar el mito del laberinto de Creta.

Como dijimos, Minos (el rey de Creta) impuso a la ciudadanía ateniense, tras vencerles en una guerra, la obligación de entregar periódicamente a siete mujeres y siete hombres para alimentar al Minotauro. Tras varias vidas sacrificadas Teseo (hijo de Etra y Egeo, rey de Atenas) decide adentrarse en el laberinto para acabar con el monstruo. Por fortuna existe Ariadna (hija de Pasífae y Minos), la verdadera heroína de la historia. Ariadna ofrece a Teseo una espada y un ovillo con hilo de oro que le permitirán entrar y salir del laberinto con éxito.

El hilo de Ariadna simboliza aquello que nos orienta y guía en medio de las dificultades. Representa la unión, el lazo que vincula pasado y presente, dentro y fuera. Es la relación que integra, la luz que permite desvelar soluciones a cuestiones que aparentemente parecían irresolubles.

En mi caso, el hilo de Ariadna que me permitió encontrar soluciones a los obstáculos y peligros de la intervención social, fueron el arte y el feminismo, ahora alianzas indispensables para recorrer mis laberintos profesionales y personales.

¿Cómo definir estos hilos?

La artista Lygia Clark (1997) decía que el arte es el cuerpo, y si algo podemos afirmar es que todo ser humano tiene cuerpo. Esta premisa es importante porque aquí no hablaremos del arte como patrimonio de artistas sino como capacidad, como potencia que todo ser humano alberga, como modo de ser y estar en el mundo.

Enric Trillas *et al.* (1995: 253) decían que “un artista cartografía la experiencia reduciéndola a símbolos”. El arte sería el resultado del hecho creativo que utilizando otros lenguajes (simbólicos, poéticos) comunica desde lo íntimo (experiencias vividas) al resto del mundo.

El arte se convierte por tanto en herramienta de producción simbólica, conocimiento y comunicación.

Por otra parte, definiremos al feminismo como movimiento social y político de carácter teórico y práctico que aglutina una gran diversidad de saberes y prácticas liberadoras. Tal vez lo más correcto sería hablar de feminismos, puesto que estos son múltiples y diversos, todos imprescindibles. En este texto utilizaré el término feminismo para hacer hincapié en el rescate de lo común, esto es, el fin del patriarcado.

El feminismo es una manera de mirar el mundo, un prisma analítico que permite desvelar un sistema organizacional tremendamente opresivo y violento (el patriarcado) que a menudo permanece completamente naturalizado e invisibilizado. El feminismo implica toma de conciencia y posibilita la creación de nuevas subjetividades, modos de relación y organización más libres y sostenibles.

#### 4.1. Venciendo al primer Minotauro: de víctimas y salvadoras a narradoras protagonistas

El hilo de Ariadna (feminismo y arte) nos permite dar el salto al paradigma de la potencia, paradigma fundamental “en esta época en la que se sabe más de factores de riesgo que de protección, en la que se presta más atención a lo que fallamos que en lo que podemos crecer, y en la que se atiende más a diagnósticos que a potencialidades” (Fuentes *et al.*, 2004: 2-3).

Puedo afirmar sin vacilación que el arte permite rescatar las potencialidades. Son muchos los estudios que muestran los beneficios del arte como terapia (KLEIN, 2006; LÓPEZ *et al.*, 2007; SÁNCHEZ, 2012), y cómo el arte y la creatividad son factores de protección que permiten

desarrollar la resiliencia (MUÑOZ *et al.*, 2005; FUENTES *et al.*, 2004).

El arte no se sustenta en las carencias sino en las fortalezas, para desarrollar las capacidades desde nuestras partes sanas, desde ahí repara. El arte trabaja con un lenguaje simbólico indispensable cuando se trata de explorar experiencias difíciles o poco accesibles. El lenguaje simbólico es el único capaz de narrar lo inefable.

Las distintas violencias (directas, estructurales o simbólicas) a las que se ven sometidas las personas, dificultan y a veces niegan, sus capacidades de construcción, actoría o agencia, por eso la propuesta es utilizar el arte para recuperar el cuerpo, el cuerpo como territorio de posibilidades.

Recuperar el cuerpo supone habitarlo poéticamente, y esto no es otra cosa más que adquirir el poder de narrar-se. Narrar-se implica hacerse preguntas tales como ¿quién eres? ¿qué deseas? ¿para qué estás aquí?, implica expresar (sacar de prisión). Expresar de un modo artístico posibilita ver la proyección desde fuera, con la distancia suficiente para hacerla manejable. La experiencia artística reconstruye, pero sobre todo nos posiciona como narradoras protagónicas.

En definitiva, dar respuestas artísticas a los fenómenos opresivos implica traspasar la frontera de la queja, el victimismo o la resignación y adoptar una actitud propositiva. El arte no victimiza, empodera, puesto que de manera individual o colectiva requiere la apropiación y reelaboración de las circunstancias que rodean a cada persona para retornar a la experiencia de un modo resiliente.

Para habitar nuestro cuerpo poéticamente y realizar así un acto de creac(c)ión, necesitamos de una serie de herramientas y aprendizajes que el propio proceso artístico nos proporciona. Citaré las que me parecen más significativas.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *ser sensibles*

Durante el proceso creativo se abre nuestro campo perceptivo, se despierta nuestra curiosidad y nuestras sensaciones, todo puede ser convertido en material para la creación.

Nos adentramos en un tiempo y espacio potencial, frontera entre lo interno y lo externo, donde se produce un encuentro relacional y sensitivo con las personas y el entorno.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *elegir*

Durante la creación las posibilidades se multiplican. Es la entrada a Oz, y allí las opciones son infinitas; diversidad de materiales, técnicas, ideas, posibilidades... pero el acto creativo no puede darse sin elección. En el camino creativo aprendemos a tomar decisiones, y hacernos responsables de ellas, con todas sus consecuencias.

Una vez creada la obra, esta continúa abierta. Las posibilidades siguen multiplicándose ante quienes observan, que de la multitud de significados posibles necesariamente tendrán también a elegir.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *fracasar*

Marián López Fernández -Cao (2011) afirma que en el arte nos confronta con las cualidades de la materia y nuestro propio límite. Nos muestra nuestros límites y torpezas, y el modo en que abordamos las dificultades. Al mismo tiempo nos ayuda a tolerar nuestra imperfección, y a darnos tiempo.

El arte permite la contradicción, la duda, y nos confronta con nuestra vulnerabilidad y fragilidad para sacar de ahí la fortaleza.

La experiencia artística que mejor trabaja con el fracaso es el *clown*. La lógica del *clown* parte de la debilidad. Para encontrar al *clown* hay que buscar nuestras debilidades esenciales, reconocerlas, experimentarlas, mostrarlas y burlarnos públicamente de ellas. Esto nos hermana y fortalece, porque nos damos cuenta de que en las miserias, en los miedos y fracasos los seres humanos somos muy parecidos, donde está la auténtica diversidad es en las virtudes, en las potencias.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *cooperar y establecer alianzas*

El arte busca el encuentro, la belleza es en realidad el resultado de un proceso de identificación. El placer estético entre quien observa y aquello que se observa, se produce cuando entre ambos se establece una conexión, un vínculo.

Por otra parte diremos que la vulnerabilidad se convierte en potencia cuando reconocemos que la vida es siempre vida en común, interdependiente, ecodependiente. En los procesos de construcción colectiva se establecen lazos de apoyo que van mucho más allá de los propios procesos artísticos. Se van tejiendo redes con el cuerpo, el compromiso y los afectos, que amortiguan las caídas e impulsan los saltos.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *disfrutar*

El arte tiene mucho de fiesta, de ritual y celebración compartida. La creación tiene que ver con el goce, y en un sentido amplio con la apuesta por la vida y el anclaje al mundo desde la vivencia del placer.

- A través de procesos artísticos aprendemos a *ficcionarnos*

Nadie puede salir de una situación de exclusión sin antes haberse imaginado de otra manera. A través de la expresión artística las personas pueden mirarse hacia dentro, conocerse y aceptarse para después dar el salto a la ficción, trascendiendo de lo conocido y real, a lo ficticio y posible.

El arte permite la representación consciente de situaciones reales, pero también abre espacios a la imaginación, al sueño, al proyecto. Podemos recrearnos en la ficción autobiográfica para valorar opciones, para visualizar realidades futuras. En la creación, realidad y deseo se alían.

Para ficcionarnos es preciso contar con la alianza del feminismo, que gracias a su larga trayectoria teórica y práctica, permite analizar las inhibiciones, opresiones y corsés que constriñen las subjetividades, sueños y deseos de las personas (no solo con relación al género, pues esta categoría cobra verdadero sentido en la interseccionalidad<sup>21</sup>). Solo a partir de la visibilización de las relaciones de poder, y las imposiciones naturalizadas es posible ampliar con libertad el marco de la propia narración, del poder ser.

Y en este punto cabe preguntarse ¿Nos son todas estas enseñanzas imprescindibles para la vida?, ¿no son aprendizajes necesarios para lograr un desarrollo satisfactorio? No deberíamos conformarnos simplemente con el hecho de que las personas salgan hacia adelante. Como escuché decir a Luis María López- Aranguren en una entrevista, debemos esforzarnos porque los sueños y capacidades de las personas tengan respuestas, la excelencia debe estar al servicio de la exclusión.

A mi modo de ver, el arte facilita la excelencia, pero para que así sea debemos añadirle el prisma feminista que visibiliza el sesgo discriminatorio de partida y amplía el universo de posibles.

#### **4.2. Venciendo al segundo Minotauro: de la integración a la transformación**

En el epígrafe anterior hemos hablado de la narración del yo, ahora hablaremos de la narración del mundo. Sujetos y subjetividades se encuentran inmersos en un encuadre mayor, en un espacio y tiempo determinado, y resulta primordial no perder de vista esta dimensión comunitaria y sistémica.

El feminismo nos proporciona herramientas de análisis para comprender las estructuras organizacionales que rigen el mundo (patriarcado y capitalismo), visibilizando la enfermedad endémica del mismo. Al mismo tiempo, y en alianza con el arte, nos capacita para transformarlo.

No es mi propósito analizar aquí, el actual modelo organizacional erigido como único y legítimo: el heteropatriarcado capitalista<sup>22</sup>. Solo diré que se trata de un sistema hegemónico, regulador e impuesto que ha sido interiorizado por las personas y que es reproducido (y sostenido) por nuestro accionar cotidiano.

El feminismo desnaturaliza al patriarcado y su actual alianza con el capitalismo, cuyas consecuencias más alarmantes son el sometimiento de la vida y los seres vivos a los antojos de los mercados, siendo evidente la degradación medioambiental a escala planetaria, la infravaloración y desprecio por los trabajos de cuidado y mantenimiento de la vida, y el injusto desequilibrio mundial que está generando la exclusión de la mayor parte de la población, así como la vulneración de sus derechos fundamentales (HERRERO *et al.*, 2011).

La desnaturalización del heteropatriarcado capitalista se logra mediante la visibilización de sus formas de dominación. Muchas de estas son coercitivas y directas (violencias físicas), pero la mayoría se ejerce por medio de la violencia simbólica.

Para comprender esta idea es preciso acercarnos al concepto de cultura. Desde la antropología (Bordieu 1997 y 2000)

<sup>21</sup> La interseccionalidad pone de manifiesto cómo distintos elementos vertebradores de las sociedades (género, etnia, clase social, edad, orientación del deseo sexual, creencias religiosas, etc.) se interrelacionan entre sí, manteniendo vínculos inextricables e indivisibles.

<sup>22</sup> Entendemos el heteropatriarcado como un sistema de dominación y discriminación global que regula los cuerpos y deseos de las personas estableciendo una categorización binaria, diferencial y jerárquica a partir de las diferencias biológicas, situando a lo masculino en posición de dominación respecto a lo femenino. El capitalismo, por su parte, necesita del patriarcado para mantener su viabilidad, ya que la esfera productiva solo puede sostenerse a costa de otra esfera invisible e imprescindible, la reproductiva. Esta esfera se desarrolla principalmente gracias al trabajo invisibilizado, desprestigiado y gratuito de las mujeres y la naturaleza.

se define la cultura como sistema de símbolos funcionales que permiten elaborar y ordenar significados para dar sentido a las realidades y experiencias. El sistema simbólico posibilita interpretar la realidad ampliamente diversa, plural y aparentemente inabarcable, desde pautas comunes y categorías aprehensibles. La cultura, desde el orden simbólico, da estructura al caos. De este modo las realidades se conforman como ficciones consensuadas<sup>23</sup>, el mundo es una construcción simbólica asumida colectivamente.

Pero es preciso reconocer que esta construcción simbólica no se realiza de un modo colectivo, a pesar de que todos los seres humanos poseemos capacidad de simbolización, solo algunas personas cuentan con el poder de lograr que ciertas construcciones sean vividas como narraciones colectivas. Este es el poder simbólico que perpetúa cualquier sistema de dominación, logrando que este sea percibido como única estructura posible para interpretar la realidad.

Puesto que la imposición del sistema opera a través de la sujeción cultural y la dominación simbólica, el fin de este sistema y sus violencias derivadas, sólo podrá realizarse mediante nuevas narraciones encarnadas que desafíen sus principios, mecanismos y preceptos, y es aquí donde el arte adquiere un papel fundamental.

Plantear el arte como estrategia para romper con las estructuras de dominación implica tomar el poder de la palabra y la narra-acción. Asumir la narra-acción autobiográfica de la historia, narrar historias colectivas, y no aceptar las historias que han fabricado sobre nosotras implica una redistribución del poder simbólico. Se trata de acceder al poder no desde la política, sino acceder al arte para desde ahí hacer política, puesto que como hemos visto, la esencia del poder se inserta en el espacio simbólico. La llave de la transformación no está tanto en la reapropiación de los medios de producción (en el sentido marxista), sino en los medios de producción de discurso, en el código simbólico de representación cultural.

Es preciso adentrarnos en un nuevo modelo de ciudadanía (cre)activa, donde el mundo y cada vida humana sea concebida como un proyecto artístico, donde a partir de experiencias y procesos artísticos colectivos las personas puedan articularse para analizar y (re)pensar sus vidas, expresar sus aspiraciones y preocupaciones y soñar cómo es la vida que desean vivir.

En este sentido el arte se consolida como estrategia dinámica que permite que multitud de voces y actitudes coexistan y sean, posibilitando el disenso mediante el reconocimiento de las demás personas como protagonistas que relatan, transformando discursos cerrados en situaciones abiertas.

Sabemos que no hay un único camino para la transformación, y que esta solo cobrará sentido poniendo el énfasis en las relaciones sostenibles y justas. Es preciso aceptar que la construcción colectiva del mundo es un acto permanente e inacabado, que debe lograr que todos los seres humanos nos entendamos desde los deseos proyectados al bien común.

## 5. El centro del Laberinto: recuperar la unidad de la diversidad

“Yo he visto cosas que vosotros no creeríais”  
Roy Batty. *Blade Runner*

Llegamos al centro del laberinto.

Simbólicamente alcanzar el centro supone un encuentro, un hallazgo significativo relacionado con la totalidad que nos permite emprender el camino de regreso siendo ya diferentes.

Ahora cabría preguntarse ¿cuáles han sido nuestros hallazgos significativos, nuestros aprendizajes en el recorrido?

**Primer hallazgo:** nuestro camino por este laberinto y su llegada al centro nos permite comprender que las violencias e inequidades, en sus distintos modos de manifestación, revelan un problema sistémico que no cesará con soluciones parciales. La exclusión muestra la urgencia del cambio radical, y nos ofrece pistas para su comprensión profunda.

En el centro nos encontramos de frente con el minotauro, que no es otra cosa que un reflejo de nosotras mismas, de nuestra sociedad y su estructura. El minotauro es símbolo del caos, de fuerza incontrolada y hostil. Es símbolo de muerte, pero al mismo tiempo también lo es de poder, fecundidad y vida. El minotauro nos recuerda que si somos capaces de aceptar nuestra sombra, descubriremos que esta a su vez, encierra e integra la clave de la luz.

<sup>23</sup> Michael Taussing afirma que todas las sociedades viven de ficciones asumidas como realidad (1995).

**Segundo hallazgo:** el arte y los feminismos pueden vencer los minotauros, y lograr el verdadero objetivo de la intervención (la transformación social), a través de la reapropiación del capital simbólico que nos permite habitar poéticamente nuestros cuerpos y nuestras vidas.

**Tercer hallazgo:** caminar por el laberinto implica recorrer la realidad fragmentada de la intervención, cuando llegamos al centro recuperamos la unidad. El centro supone conectar con el mundo, desde la consciencia de que el caos primigenio es un todo del que formamos parte. La unidad en la diversidad implica superar las dicotomías, hombre-mujer, exclusión-inclusión, dentro-fuera... en este nuevo orden lo diverso está en el centro, no en la periferia. En el centro encontramos también lo común. La nueva organización nos revela una trama que debe ser sostenible con la vida de cada uno de los elementos que componen el sistema.

Tal vez esto suene enigmático y encriptado. Lo cierto es que la intervención social (al igual que el arte) siempre tendrá algo de misterio, y esto es lo que hace que debamos acercarnos con la mirada abierta, listas para la sorpresa. Si creemos saber sus leyes a la perfección, manejarnos con absoluta certeza, entonces es cuando nos perdemos.

Quienes hemos tenido experiencias artísticas relacionadas con la intervención, sabemos que lo expuesto es solo una mínima parte de su potencia. Hay mucho de inefable que me gustaría compartir, pero no puedo, o tal vez no por este medio.

Creo que para comprenderlo en su grandeza es preciso vivirlo.

¿No me creen? Entonces solo les queda experimentarlo.

Cerramos en el centro del laberinto, pero este no es el final, ahora hay que regresar. En el laberinto quizá volvamos al mismo punto, pero nunca del mismo modo. Sigamos explorando, y sigamos compartiendo nuestros hallazgos.

## Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2010): *Sobre el poder simbólico. Sociología.net*. Disponible en: [http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf) (Febrero, 2013).
- CAPRA, Fritjof (2010): *La trama de la vida. Una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- CARRASCO, Cristina (2001): La sostenibilidad de la vida humana: ¿un asunto de mujeres?. *Mientras Tanto* nº 82, pp.43-70.
- CASTILLO Melba, IGLESIA-CARUNCHO, Manuel y JAIME, Pilar (2003): *Acabar con la pobreza. Un reto para la cooperación internacional*. Madrid: IPADE.
- CLARK, Lygia (1997): *Catálogo de exposición*. Barcelona: Fundación Antoni Tàpies.
- DEL RÍO, Sira y PÉREZ OROZCO, Amaia (2012): *Una visión feminista de la precariedad desde los cuidados*. Economía crítica. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/ec/jec9/pdf/A05%20-%20P%e9rez%20Orozco,%20Amaia%20y%20Del%20R%edo,%20Sira.pdf> (Febrero, 2013).
- FANTOVA, Fernando (2007): Repensar la intervención social. *Documentación social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, nº147, pp.183-198. Disponible en: <http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Intervenci%C3%B3n%20social/Repensando%20la%20intervenci%C3%B3n%20social%20%282007%29.pdf> (Febrero, 2013).
- FUENTES, Carmen Rosa y TORBAY, Ángela (2004): Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE- Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 2, Nº1, pp. 1-14. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Fuentes.pdf> (Febrero, 2013).
- FUENTES Pedro, JARAÍZ Germán, RENES Victor y RUIZ, Esteban (2007): Realidad, pensamiento e intervención social. *Documentación social. Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, nº145, pp 11-36 Disponible en: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/899/02%20REALIDAD,%20PENSAMIENTO%20E%20INTERVENCION%20C3%93N.pdf> (Febrero, 2013).
- HERRERO, Yayo; CEMBRANOS Fernando y PASCUAL Marta (coords.) (2011): *Cambiar las gafas para mirar el mundo. Una nueva cultura de la sostenibilidad*. Madrid: Ecologistas en Acción.
- KLEIN, Jean-Pierre (2006): *Arteterapia: una introducción*. Barcelona: Octaedro.

LAGUNA, Joaquín (2005): *Intervención social y nuevas necesidades. (Las nuevas necesidades de la Intervención Social)*, I Jornada de Trabajo Social y ciudadanía, Disponible en: <http://www.madrid.es/UnidadWeb/Contenidos/Publicaciones/TemaServiciosSociales/JornadasTabajoSocialYCiudadania/Ficheros/Necesidades.pdf>, (Febrero, 2013).

LÓPEZ, Marián (2011): De la función estética y pedagógica a la función social y terapéutica (Arteterapia). En, A. Carnacea y A. Lozano (coords.), *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*, pp.69-95. Madrid: Grupo 5.

LÓPEZ Marián y MARTÍNEZ Noemí (2007): *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.

MUÑOZ, Victoria y DE PEDRO, Francisco (2005): *Educación para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social*. Revista Complutense de Educación. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A/16059> (Febrero, 2013).

PÉREZ SERRANO, Gloria (1990): *Investigación Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: UNED.

PNUD (2001): *Informe de Desarrollo Humano*. UNDP. Disponible en: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2001\\_ES.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2001_ES.pdf) (Febrero, 2013).

PNUD (2003): *Informe de Desarrollo Humano*. UNDP. Disponible en: [http://hdr.undp.org/en/media/hdr03\\_sp\\_complete2.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr03_sp_complete2.pdf) (Febrero, 2013).

PNUD (2010): *Informe de Desarrollo Humano*. UNDP. Disponible en: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_ES\\_Complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete.pdf) (Febrero, 2013).

SÁEZ, Juan (2002): Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. Catedrática de pedagogía Social. UNED-Madrid. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, nº 9, pp. 379-388. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1350/135018332020.pdf> (Febrero, 2013).

SANCHEZ, M<sup>a</sup> Carmen (2012): *Creatividad, arte y arteterapia. Una herramienta eficaz en la escuela*. Clave XXI. Disponible en: <http://archive-es.com/>

[page/561770/2012-1031/http://www.clave21.es/files/articulos/E15\\_Creatividad.pdf](http://www.clave21.es/files/articulos/E15_Creatividad.pdf) (Febrero, 2013).

SAN MIGUEL, Nava (2007): *Informe de estrategia de "Género en desarrollo" de la Cooperación Española*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

SEN, Amartya (2000): *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.

TAIBO, Carlos (2008): *150 preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Catarata-CIP.

TAUSSIG, Michael (1995): *Un gigante en convulsiones*. Barcelona: Gedisa.

TRILLAS Enric; ALASINA, Claudi y TERRICABRAS, Josep M. (1995): *Introducción a la lógica borrosa*. Barcelona: Ariel.

VALDERRAMA, M<sup>a</sup> José (2006): *El cuidado, ¿una tarea de mujeres?*. Euskomedia. Disponible en: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/vasconia/vas35/35373385.pdf> (Febrero, 2013).

**ACERCA DE LAS AUTORAS (Por orden alfabético)**

**Alicia María BUSTAMANTE MOURIÑO.** Diplomada en Educación Social y Licenciada en Antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en “Cooperación: Políticas y Éticas Públicas para Democratización y el Desarrollo” del Instituto de Estudios para África y América latina y Magíster en Género y Desarrollo por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI). La mayor parte de su trayectoria profesional se ha desarrollado en el ámbito de la intervención social y la formación de formadoras/es, tanto en España, como en Perú y Nicaragua. En la actualidad trabaja como consultora independiente en temas de Género y Desarrollo.

**Ibro CHEKARAAOU.** Doctora y Profesora de la École Normale Supérieure de la Universidad Abdou Moumouni de Niamey (Níger).

**Yedra GARCÍA BASTANTE.** Licenciada en Derecho y Máster en Práctica Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Género y Desarrollo por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI). Lleva trabajando en proyectos de cooperación internacional desde el año 2000. Desde el año 2008, es Responsable de la Unidad de Transversalización de Derechos Humanos y Género en Médicos del Mundo España, promoviendo la integración sistemática de los enfoques de Derechos Humanos y Género en todas las áreas y procesos de la organización.

**Nana Aicha GOZA.** Doctora en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología, Universidad de Mons-Hainaut (Bélgica). Diploma de Estudios Superiores Especializados en Psicología Práctica, especialidad en Educación, Universidad de Lyon II (Francia). Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UER Ciencias de la Educación - Lyon II. Maestría en Psicología de la Universidad de Lyon II, especialidad Clínica. Licenciatura en Psicología por la Universidad de Lyon II. Desde 2008 es Directora de la École Normale Supérieure, Universidad Abdou Moumouni de Niamey (Níger). Sus principales líneas de investigación son: educación formal y no formal: educación de las niñas, fracaso escolar, innovación pedagógica, Género y Educación, género y pobreza, género y desarrollo y prevención y resolución de conflictos.

**Haoua ISSIAKA.** Doctora en Ciencias Geográficas por la Universidad de Liège (Bélgica). Es profesora de Geografía Humana (urbana, regional y de la población) y Económica en la Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Abdou Moumouni de Niamey (Níger). Además de los contenidos de la disciplina, enseña didáctica de la geografía

a consejeros pedagógicos e inspectores de la enseñanza básica, de alfabetización a inspectores de enseñanza primaria y secundaria y los orienta sobre el terreno para una mejor gestión de su profesión docente.

**Begoña LEYRA FATOU.** Doctora en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid y Magíster en Género y Desarrollo por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI). Licenciada en Antropología Social y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). En la actualidad es Directora de la Unidad de Género del ICEI y profesora ayudante doctora a tiempo completo en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Facultad de Trabajo Social de la UCM. Desde 2002, es socia y cofundadora de GENERA (Red de Mujeres Feministas por la Equidad de género en el Desarrollo).

**Raquel MILLÁN SUSINOS.** Trabajadora Social en Atención Primaria de Salud, Comunidad de Madrid. Experiencia en intervención grupal, violencia de género y formación de profesionales.

**María Isabel NEBREDA ROCA.** Trabajadora Social y Profesora Asociada en la Facultad de Trabajo Social. Directora de la Revista “Investigaciones Feministas” del Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM. Experiencia en políticas públicas de género.

**Marta PAJARÍN GARCÍA.** Licenciada en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Desarrollo y Ayuda Internacional (2002/03) y Magíster en Género y Desarrollo (2005/06) por el Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI). Máster Universitario en Análisis Político de la UCM (2011/12). Ha trabajado como técnica de proyectos en ONGD de desarrollo y acción humanitaria, especialmente coordinando proyectos de salud y género, y como cooperante en Perú, El Salvador y Sáhara. En la actualidad es investigadora asociada a la Unidad de Género del ICEI y trabaja como consultora independiente.

**Ana M<sup>a</sup> RIVAS RIVAS.** Doctora en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y Diplomada de Posgrado en Antropología Social y Etnología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es Profesora Titular de Antropología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Sus investigaciones están centradas en las nuevas formas de parentesco y familia (familias reconstituidas, familias transnacionales, monoparentalidad por elección, etc.); familia y políticas públicas, familia y mercado laboral, antropología del trabajo.

**Elena ROLDÁN GARCÍA.** Doctora en Ciencias Políticas y Sociología y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Directora del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales (Universidad Complutense de Madrid). En la actualidad es Profesora Titular de Trabajo Social y Servicios Sociales y Vicepresidenta de la Conferencia Estatal de decanos, directores de Escuelas y Departamentos de Trabajo Social. En los últimos años ha dirigido diversas investigaciones en el ámbito de la inmigración, la exclusión social, servicios de bienestar, género etc., realizadas en proyectos de I+D+I o con contratos con diversas administraciones públicas.







