



DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

DES DE LES ARRELS

PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

TESI DOCTORAL



Edurne Jiménez Pérez

TESI DOCTORAL

2022



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI



Doctorat Interuniversitari en Estudis de Gènere: Cultures, Societats i Polítiques

Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere (iiEDG)

Edurne Jiménez Pérez

DES DE LES ARRELS

PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

TESI DOCTORAL

Dirigida per la

Dra. Barbara Biglia

Departament de Pedagogia



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2022



Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia *Reconocimiento - NoComercial – CompartirIgual 3.0. España de Creative Commons.*

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència *Reconeixement- NoComercial – CompartirIgual 3.0. Espanya de Creative Commons.*

This doctoral thesis is licensed under the *Creative Commons Attribution-NonCommercial- ShareAlike 3.0. Spain License.*

Disseny: Diego Marchante “Genderhacker”

Imatge : Irene Collel Matamala



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

Departament de Pedagogia
Campus Sescelades, edifici W0
Ctra. de Valls, s/n
43007 Tarragona

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat “Des de les arrels. Propostes situades per abordar les violències de gènere amb processos formatius”, que presenta l’Eduarne Jiménez Pérez per a l’obtenció del títol de Doctora, ha estat realitzat sota la meua direcció al Departament de Pedagogia d’aquesta universitat.

Tarragona, 28 Abril 2022

La directora de la tesis doctoral.

A handwritten signature in blue ink that reads "Barbara Biglia".

Barbara Biglia

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Agraïments

Aquesta tesi no hagués estat possible sense les persones que l'han inspirat i sostingut generosament amb les mans, el cap i el cor en diferents etapes del procés. Gràcies.

A la meva família biològica i a la meva família escollida per l'entusiasme amb el que m'han acompanyat aquests anys. Per confiar, per les cures i per ajudar-me a trobar el sentit (i sobretot el plaer) d'acabar aquest treball.

A algunes persones d'aquesta gran família que m'han ajudat especialment. A la Irene Colell per portar la part artística amb la creació conjunta del collage i per ajudar-me a ser més jo els darrers anys. A la Maria López pel suport amb les anàlisis estadístiques i la redacció final, i per acompanyar el procés des de l'inici. Al Diego Marchante *Genderhacker* pel disseny i els consells. A la Sara Barrientos per comentar part dels continguts i introduir-me al món de la prevenció. A la Núria Mateu per tenir cura del català. A la Griselda Vilaplana per ser una de les meves mestres en l'art d'acompanyar grups i persones. A totes: gràcies per la complicitat i la saviesa.

Als meus pares, Núria i Xavier; a la Mercè Nebot i la Marta Mercadé; a *na* Meri Estradé, les habitants de Can Carbonell i l'Evelyn Ortega, per obrir-me les portes de casa seva durant les etapes d'escriptura i oferir-me espais bonics on treballar, sentir-me acompanyada, descansar i gaudir el procés.

A la Barbara Biglia, directora d'aquesta tesi, companya i amiga, per les lectures atentes, els debats entre sopars improvisats i la confiança fins al final. Per les contribucions a les publicacions i pel compromís a l'hora de portar la pràctica feminista al món de la recerca de manera col·lectiva.

A la Marta Luxán i la Sara Cagliero per les contribucions com a coautores a les publicacions d'aquesta tesi. També a les companyes del SIMReF i les del *Núcleo de Juventudes* de la *Universidad de Chile* on vaig fer una estada de recerca amb el suport del programa de *Beques iberoamericanes per a joves alumnes de doctorat* del Banc Santander al 2016.

A les companyes dels col·lectius en què participo on intentem dotar de sentit pràctic la paraula *feminisme*: Capalforn, La Morada i *Cuerpos Políticos*.

A les persones que han configurat els equips del GapWork i el USVreact i a totes les participants dels processos formatius. La seva predisposició a aprendre i a col·laborar ha estat indispensable per aquesta tesi que tampoc hagués estat possible sense els contractes laborals dels que he gaudit en el marc dels dos projectes.

I la menció final és per a les Candeles, per aquests quinze anys de passió, aprenentatges i camí compartit.

Barcelona, abril de 2022

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Aspectes terminològics i formals

La tesi que tens entre les mans ha estat escrita a partir d'algunes decisions lingüístiques i formals. Una d'elles és la utilització del plural femení com a genèric, com a estratègia d'aplicació d'un ús no sexista del llenguatge. Així, al llarg del text em refereixo als subjectes en la seva condició de persones, tot portant a la pràctica una acció simbòlica de visualització i transformació de l'androcentrisme que habitualment impregna els usos lingüístics. Els pocs casos en què desdoble o utilitzo el masculí genèric es degut a que, o bé és una cita i, en aquest cas, mantinc la formulació de la font original; o bé efectivament és un plural masculí no genèric.

Una altra decisió important ha estat escriure-la en català. Degut a que és una llengua minoritzada, especialment en l'àmbit acadèmic, he volgut utilitzar-la, també en dues de les publicacions. A part de ser la meua llengua materna, a més, ofereix una gran riquesa.

En aquest sentit, veureu als títols dels capítols que el text està ambientat en l'univers tèxtil. Ha estat una sorpresa descobrir durant el procés d'escriptura, quan cercava metàfores que enriquessin la lectura i facilitessin la comprensió de les diferents parts de la recerca, que el català ofereix un gran ventall de vocabulari relatiu al món tèxtil com a herència de la llarga tradició d'indústries d'aquest sector al nostre territori que, per altra banda, ha comptat històricament amb una àmplia participació de dones. M'ha semblat la metàfora perfecta.

Pel que els fragments citats textualment, he decidit presentar-los també en català per facilitar la unitat del text i la lectura, malgrat que l'original sigui en una altra llengua. Les traduccions les he fet jo mateixa intentant mantenir-me el més fidel possible al significat original.

Així mateix, vull advertir que al llarg de la text utilitzo paraules que fins al moment no estan incloses als diccionaris de català, però que existeixen en d'altres llengües i tenen un significat particularment específic, tals com: *estructuralitat*, *posicionalitat*, *conscientització*, *disciplinament* i *reflexivitat*. He decidit utilitzar-les (marcant-les en cursiva) donat que no he trobat cap paraula catalana per referir-m'hi sense perdre el significat original.

A la Taula 1 comparteixo el llistat de sigles i abreviatures que trobareu al llarg del text per tal que el pugueu consultar de manera àgil durant la lectura.

Taula 1. Glossari de sigles i abreviatures utilitzades al llarg del text.

Abreviatura	Descripció
AP	Agents de l'administració públiques que participen dels projectes d'IAF.
AI	Avaluadores internes dels projectes d'IAF.
AE	Avaluadores externes dels projectes d'IAF.
E-post	Entrevista posterior a la formació.
EXP	Expertes que col·laboren i/o participen d'alguna acció en el marc de les IAF.
F	Formadores.
FtxA	Fitxa d'avaluació de l'acció pedagògica dissenyada per les participants als cursos.
FtxD	Fitxa de disseny de l'acció pedagògica
FtxSeg	Fitxa de seguiment de les sessions per part de les formadores
G	Grup de participants que reben una formació en el marc d'una IAF.
GD	Grup de discussió.
GtFVSU	Grup de treball amb perspectiva feminista sobre violències sexuals a les universitats.
IAF	Investigació-Acció Feminista.
IE	Informes avaluatius de les formadores.
Ob	Observació.
P	Participants als cursos.
Q-post	Qüestionari d'avaluació subministrat posteriorment a la finalització del curs.
Q- pre	Qüestionari d'avaluació subministrat prèviament a l'inici del curs.
Reu	Reunió.
Reu-Int	Reunió internacional.
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona.
UB	Universitat de Barcelona.
UVic-UCC	Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
UOC	Universitat Oberta de Catalunya.
UPV-EHU	Universitat del País Basc- Euskal Herriko Unibertsitatea .
UPF	Universitat Pompeu Fabra.
VGs	Violències de gènere.
VSs	Violències sexuals.

Font: elaboració pròpia

Per acabar aquest apartat, vull assenyalar el fet que per escriure la tesi i les publicacions que la conformen han estat necessàries vàries maniobres adaptatives a nivell expressiu per tal d'encaixar en un llenguatge i un format a voltes poc flexibles i que disten dels habituals en el món de l'acció social. L'esforç, tot i que finalment gratificant, no ha estat menor.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

ÍNDEX

Resum	21
Capítol 1. Preparant-nos per a teixir	25
1.1. Aproximació al context actual	27
1.2. D'on sorgeix aquest tesi?	30
1.2.1. Projecte-marc 1: GapWork	34
1.2.2. Projecte-marc 2: USVReact	36
1.2.3. Els grups	38
1.3. Els articles	41
1.4. Finalitats i objectius	44
Capítol 2. Desembolicant la troca conceptual	49
2.1. De qué parlem quan parlem de violències de gènere?	52
2.1.1. <i>Estructuralitat</i> i arrels socioculturals de les VGs	52
2.1.2. Les violències sexuals són VGs	57
2.1.3. Els agents implicats	61
2.2. Com fer front a les violències de gènere?	64
2.2.1. Els espais educatius: entre la transmissió i la transformació de jerarquies	65
2.2.2. Formació per la <i>concientització</i> de gènere a través de pedagogies feministes i <i>queers</i>	68
Capítol 3. Ordint la trama metodològica	75
3.1. Una Recerca Activista Feminista teixida amb els aprenentatges i experiències de dues Investigacions-Acció Feministes	77
3.2. Disseny metodològic: la màquina orgànica	81
3.3. Les lògiques processuals	83
3.3.1. <i>Reflexivitat</i>	83
3.3.2. Difracció	84
3.3.3. Col·laboració	84
3.4. Els nodes	85
3.4.1. Contextualització	88
3.4.2. Disseny-implementació de l'acció formativa	93
3.4.3. Avaluació	99
Capítol 4. Teixint resultats	113
4.1. Contextualització	115
4.1.1. GapWork	115
4.1.2. USVreact	116

4.2. Disseny-realització de l'acció formativa	118
4.2.1. GapWork	118
4.2.2. USVreact	122
4.3. Avaluació	125
4.3.1. GapWork	125
4.3.2. USVreact	143
Capítol 5. Un patchwork de publicacions	157
Publicació 1. <i>Respuestas formativas radicales para afrontar un problema estructural y capilar</i>	159
Publicació 2. <i>Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada</i>	179
Publicació 3. <i>De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés d'investigació-acció feminista</i> <i>GapWork</i>	199
Publicació 4. <i>No és una poma podrida, és el cistell sencer! 9 bones pràctiques i un grapat de</i> <i>recomenacions per pensar l'(hetero)patriarcat des de l'acció local</i>	229
Capítol 6. Concloure pels descosits	271
6.1. Cap a una reconceptualització de les VGs feminista i interseccional	273
6.2. Estratègies formatives i d'avaluació feministes	275
6.3. Recomanacions pel disseny de polítiques d'abordatge de les VGs	278
6.3.1. La necessitat d'una estratègia radical	278
6.3.2. La dignificació de les entitats feministes i LGTBI+ que treballen en l'àmbit de les	281
violències.	
6.4. Aportacions de la Investigació-Acció Feminista per l'abordatge de les VGs.	281
6.5. Per acabar...	283
Bibliografia	285
Calaix de sastre	301
Annex 1. Qüestionari pre final (GapWork)	303
Annex 2. Qüestionari post final (GapWork)	321
Annex 3. Qüestionari post final (USVreact)	343
Annex 4. Fitxa de seguiment de les formadores (GapWork i USVreact)	359
Annex 5. Fitxa de disseny de l'acció pedagògica (GapWork)	365
Annex 6. Fitxa d'avaluació de l'acció pedagògica (GapWork)	369
Annex 7. Qüestionari pre, model inicial (GapWork)	375
Annex 8. Qüestionari post, model final (GapWork)	389

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Resum

La lluita per la desarticulació del cisheteropatriarcat és un dels objectius centrals dels moviments feministes. Tal com aquests assenyalen des de fa dècades, la nostra societat ha d'afrontar el gran repte de donar resposta a les mutacions adaptatives de les polimòrfiques violències de gènere (VGs) imbricades en el sistema patriarcal i cisheteronormatiu. Es tracta de definir nous marcs d'interpretació i d'actuació que permetin, com llavors que arrenen fort, estendre dinàmiques socioculturals menys jeràrquiques des d'un punt de vista interseccional.

En aquesta tesi investigo processos formatius orientats a produir canvis individuals i col·lectius, entesos com una de les estratègies d'abordatge *radical* (que apunta a les arrels) de les diferents formes de VGs. Adoptant una mirada àmplia i comunitària de les violències que explicaré al segon capítol (*Desembolicant la troca conceptual*), parteixo de la preocupació per la seva greu persistència, així com de la voluntat de confrontar-les amb urgència, determinació i creativitat. Considero, per tant, que la necessitat d'eines aplicades que permetin aquesta transformació *radical* és ineludible.

Aquesta és precisament la intenció dels projectes europeus GapWork i USVreact, dues Investigacions-Acció Feministes (IAF) orientades a formar persones adultes en l'àmbit de les VGs alguns resultats dels quals plasmo al quart capítol (*Teixint resultats*). Tal com explico al primer capítol (*Preparant-nos per teixir*) és en base a l'experiència catalana d'aquestes IAF, junt amb el bagatge d'haver participat durant anys a la *Cooperativa Candela* i al *Seminari Interdisciplinari de Metodologia de Recerca Feminista (SIMReF)*, que he elaborat aquesta tesis.

GapWork i USVreact pretenen, a part de millorar les competències professionals i personals de les persones que participen a les formacions, transformar la cultura institucional dels espais educatius i multiplicar els seus efectes més enllà dels període de vigència formal del projecte. Al tercer capítol (*Ordint la trama metodològica*) presento el marc i disseny metodològic d'ambós projectes, que s'articulen a partir de la posada en marxa de tres nodes d'acció (contextualització, disseny-implementació d'accions formatives i avaluació de les mateixes) i de tres principis processuals (*reflexivitat*, col·laboració i difracció). Els sis elements donen

dinamisme i sentit a la intervenció educativa. El fet que ambdues IAF generin nombroses informacions per avaluar la seva influència i que prioritzin la seva difracció, m'ha possibilitat *estirar d'alguns fils* un cop acabats els dos projectes i teixir, d'aquesta manera, propostes teòriques, d'intervenció i metodològiques que plasmo a les publicacions que conformen aquesta tesi ubicades al cinqué capítol (*Un patchwork de publicacions*).

El *patchwork* consta de quatre pedaços. En el primer, un capítol de llibre, mostrem la importància de dissenyar formacions sobre violències sexuals des de perspectives feministes interseccionals. En l'article que el segueix, basant-nos en aportacions metodològiques feministes i en l'enfocament participatiu-apoderador i col·laboratiu, elaborem una proposta de criteris per avaluar formacions sobre VGs. El tercer pedaç és un article on compartim reflexions metodològiques i processuals sorgides arrel del procés d'IAF del GapWork. Per últim, presento un capítol de llibre on articulo recomanacions a l'hora de planificar polítiques d'abordatge de les violències sexuals en base a bones pràctiques del context català que transcendeixen l'enfocament preventiu clàssic. Tal i com subratllo al sisé capítol (*Concloure pels descosits*), a través d'aquestes publicacions, queden paleses les potencialitats de les IAF i les pedagogies feministes i *queers* per promoure processos no només de reflexió, sinó de compromís de canvi de les normes i simbolismes que hi ha darrere del complex fenomen de les VGs.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 1

Preparant-nos per a teixir

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 1. *Preparant-nos per a teixir*

1.1. Aproximació al context actual

Aquesta investigació està marcada pel context cultural i institucional català, una realitat que canvia veloçment. Durant els darrers vint-i-cinc anys hem presenciat la institucionalització del gènere de forma tardana però ràpida (Lombardo 2017; Lombardo i León 2014) i un creixement exponencial del pensament i les pràctiques feministes. Malgrat l'existència de forces conservadores i actituds reaccionaries de part de la societat amb tots aquests canvis, que de ben segur es mereixen un anàlisi en profunditat, la lluita contra algunes de les manifestacions de les VGs s'està plantejant a l'agenda política formal (Lombardo 2017, Alldred i Biglia 2015, Bustelo 2014, Valiente 2003).

En efecte, estem lluny d'haver acabat amb el problema social de les VGs (Ministerio de Igualdad 2019; Departament d'Interior 2016; Ministerio del Interior 2015; Díaz-Aguado, Martínez i Martínez 2014; CIMOP 2011, Pichardo 2009) i, en aquest sentit, organitzacions internacionals com l'ONU reconeixen sense fissures la necessitat d'"abordar i erradicar estereotips, prejudicis, costums i pràctiques que consentin o promoguin la violència per raó de gènere contra les dones i sustentin la desigualtat estructural entre dones i homes" (Recomanació General 35 de la CEDAW).

Les administracions públiques de l'Estat espanyol i Catalunya comencen també a integrar la necessitat d'aquest tipus d'actuacions quan inclouen mesures preventives, formatives i coeducatives a les seves legislacions tot i que, malgrat les bones declaracions d'intencions, més que fer el que proposa la CEDAW, acaben prioritzant altres aspectes degut "no només a la urgència d'atendre casos de violència masclista ja manifestats, sinó també a l'escassa rendibilitat política dels recursos destinats a l'educació, conscienciació i canvi de patrons culturals, on els resultats només es produeixen a llarg termini" (Ortubay 2015:648).

En efecte, estem lluny de superar la judicialització de les VGs a la que hem estat exposades des de l'aprovació de la *Llei Orgànica 1/2004 de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere* (LOE 1/2004). Tot i que la llei contempla mesures de diferents tipus, les penals acaben sent de major aplicació. De fet, amb massa freqüència, l'exercici dels drets de les dones en

situació de violència segueix estant condicionat a la interposició d'una denúncia i inclús a la condemna efectiva de l'agressor (Ortubay 2015). Així, des del 2004 és habitual trobar campanyes de sensibilització creades per les administracions públiques amb missatges que situen la denúncia per part de la víctima com la solució central al problema, oblidant les dificultats i dubtes que moltes dones tenen a l'hora de denunciar i mantenir la denúncia (Larrauri 2020, 2018, 2003; Bustelo, López i Platero 2007).

Els efectes transformadors de la imposició de penes als homes condemnats estan àmpliament qüestionats per juristes i criminòlogues feministes, com ho estan les insuficients mesures assistencials adoptades per minimitzar els efectes de les VGs que sovint són revictimitzants, infantilitzants, paternalistes i tendeixen a confondre la necessitat de suport i acompanyament de les dones, amb manca d'agència (Bodelón 2014, 2013; Laurenzo 2008; Maqueda 2007; Burman 2007; Antony 2001). En aquest sentit, les expertes del grup de recerca Antígona consideren que “s'hauria de modificar tant l'eina de valoració de risc com optimitzar els recursos per fer un posterior seguiment que no es limiti a la dona. També s'han de reforçar les formacions que reben les/els professionals, especialment el personal del sistema judicial i la Policia. Aquesta formació i capacitació a més de ser obligatòria i continuada, hauria d'estar marcada per la perspectiva de gènere, doncs és la única forma de trencar els estereotips sobre violència masculista” (Bodelón et al. 2019:166).

La poca prioritització de mesures alternatives a les judicials al nostre país es tradueix en dotacions pressupostàries generalment limitades o gestionades de manera poc hàbil, com en el cas del *Pacte d'Estat contra la Violència de Gènere*. No és fins a finals de l'any 2017 que les forces polítiques espanyoles arriben a un acord per fer front a la violència que afecta les dones assignant una dotació pressupostària per a la prevenció més enllà d'allò anecdòtic. El problema ha estat, però, l'existència de greus traves indirectes de caire organitzatiu (Plataforma Estambul España 2018). Per exemple, des del 2018 fins al 2020 les convocatòries han sortit a finals del període que subvencionen amb temps extremadament limitat per formular propostes (en algunes convocatòries només una setmana). A més a més, es prioritzen projectes puntuals i nous, i no tant la consolidació d'experiències com podria ser la formació estructural i fixada de tots els agents educatius del territori. De fet, el Pacte no

suposa un compromís perdurable de les forces polítiques i, per tant, no és estable ni garanteix la constitució d'equips de treball fixos que donin continuïtat als projectes i programes.

Al començar la tesi doctoral, les accions relacionades amb la prevenció de les VGs eren relativament minoritàries a Catalunya. Si bé és cert que el panorama comença a millorar durant tot el procés de realització en part gràcies a la proliferació d'entitats del tercer sector feministes i LGTBI+ que entomen el repte de fer front a les VGs, la realitat és que no disposem a dia d'avui d'un Pla o Estratègia catalana contra el sexisme i la cisheteronormativitat que gaudeixi de recursos assignats i inclogui accions que parteixin d'una teoria del canvi feminista i interseccional. La *Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista* (Llei 5/2008) i la seva actualització (*Llei 17/2020, de modificació de la Llei 5/2008, del dret de les dones a erradicar la violència masclista*), estableixen que els valors de la coeducació i l'escola inclusiva han de tenir caràcter permanent i transversal a tota la política educativa (Llei 5/2008, art. 12), però estem lluny d'una materialització extensiva d'aquesta mesura. De la mateix manera, encara falta camí per recórrer per assegurar l'aplicació integral de les mesures previstes a la *Llei 11/2014 per garantir els drets LGTBI i per erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia* (Llei 11/2014) que defineixen com a competència de l'administració la formació necessària del seu personal en matèria de diversitat sexual i de gènere, i estableixen l'imperatiu d'adoptar un enfocament coeducatiu que respecti la diversitat, no discrimini i faci front a l'assetjament escolar.

Les limitacions descrites es traslladen també al terreny de l'avaluació. Si les mesures preventives són, com hem vist, insuficients, encara ho són més els estudis avaluatius de les mateixes. El fet que les polítiques públiques comencin a contemplar accions educatives i de sensibilització (i potser justament pel caràcter incipient d'aquest tipus d'estratègies), no vol dir *per se* que les actuacions aconseguixin ser transformadores.

En aquest sentit, hi ha una manca d'anàlisis sistemàtiques dels efectes de les polítiques alternatives a les penals, de protecció i d'assistència, fet que obre la porta a un munt de preguntes que inspiren de fons aquesta tesi doctoral. Per exemple, existeix un buit de coneixement a l'hora de valorar si (i de quina manera) les metodologies i tècniques

pedagògiques posades en marxa a cursos sobre VGs impartits arreu del territori permeten a les participants integrar els continguts treballats. De moment no hi ha informes publicats de la incidència del volum de formacions que es duen a terme tot i que internacionalment la importància de l'avaluació està augmentant (Espinosa 2019).

En efecte, els programes que inclouen avaluacions detallades són minoritaris, com ho són els espais sectorials de presentació de resultats dels programes i l'explicació dels processos de treball. A Catalunya falten espais formals i permanents per comparar metodologies entre agents formadors, analitzar processos i integrar aprenentatges. Efectivament, encara tenim una escassa cultura d'avaluació que dificulta seguir avançant amb pas ferm de forma col·lectiva.

Parteixo de la premissa que posar el focus en l'avaluació sistemàtica de les formacions és primordial perquè permet reflexionar sobre la seva influència, detectar punts forts i febles i comprendre els sentits de les accions de les persones que hi participen. L'avaluació ajuda a donar seguretat i confiança als equips educatius i a garantir un bon ús dels recursos invertits pels agents implicats en els processos. Per tant, és important que el disseny de les accions formatives integri processos d'avaluació de manera transversal.

Conscients d'aquesta mancança, els equips dels projectes europeus GapWork i USVreact que descriu amb detall a continuació, ens plantejem l'objectiu de desenvolupar processos formatius en VGs i VSs i avaluar-los de manera multivocal i feminista. En ambdós casos investiguem l'abordatge de les VGs a través d'impartir cursos dirigits a professionals que treballen amb joves, en el cas del GapWork, i a les comunitats educatives universitàries, en el cas de l'USVreact. La reflexió derivada dels resultats d'aquests projectes a Catalunya, juntament amb la sistematització de propostes conceptuals, metodològiques i polítiques, correspon a la contribució d'aquesta tesi doctoral.

1.2. D'on sorgeix aquesta tesi?

Ubicada en el context cultural i institucional català en matèria d'abordatge de les VGs, aquesta tesi està marcada per la meva trajectòria, interessos i inquietuds personals, així com per allò al que em dedico professionalment. És una recerca que em passa pel cos i

l'experiència, diria inclús, per la identitat. És una pràctica intel·lectual encarnada. Les estratègies educatives d'acció contra les VGs han suposat una de les meves obsessions menys secretes. L'elaboració d'un treball de tall acadèmic ha esdevingut un repte en l'aspecte material, doncs no ha estat gens fàcil compaginar-ho amb la feina i les altres esferes de la vida, sense beca i amb una pandèmia mundial. Però el repte sobretot ha estat emocional.

Estic amb la idea de Haraway (1995) de que tot coneixement és parcial i està posicionat i que, per tant, fer visible el lloc des del qual mirem (i experimentem) allò que investiguem és una pràctica que ens apropa a l'objectivitat i per tant també a la rigorositat. L'objectivitat feminista no és sinó una mena de parcialitats sumades que van "sobre localitzacions limitades i coneixements situats, no sobre la transcendència i la divisió de subjecte i objecte. [D'aquesta manera] podem ser responsables del que hem après a veure" (Haraway 1988: 583).

Així que, si se'm permet la metàfora, és important que *surti de l'armari* per dir que tinc una relació *poliamorosa* amb el tema de la lluita contra les VGs, en particular aquella que promou processos formatius i educatius, doncs porto dedicant-m'hi des del 2008 des de diferents fronts. I sabreu que les relacions poliamoroses, en tant que contrahegemòniques, sovint provoquen més d'un maldecap.

En l'àmbit laboral m'hi he dedicat simultàniament des de dos àmbits: la intervenció social a través de la cooperativa Candela de la qual sóc sòcia i realitzo formacions i assessoraments per a professionals (entre d'altres coses) i la recerca-acció (adoptant el rol sobretot d'avaluadora) a través dels projectes europeus GAPwork i USVreact. A això se li sumen 15 anys d'activisme en col·lectius, espais i xarxes feministes.

Però dir que una relació és poliamorosa i prou és com donar un primícia a mitges. Hi ha diferents tipus de models poliamorosos. Veaux i Rickert (2018) fan una classificació que em sembla útil rescatar: la independència poliamorosa versus el poliamor entrellaçat. Les persones que practiquen la primera es presenten al món com a persones solteres i amb un grau d'autonomia elevat. Les persones que trien la segona, tendeixen a optar per compartir espai, economia, cures i vida amb les seves diferents relacions, a identificar-se com un equip.

Podem dir que amb el procés d'elaboració d'aquesta tesi he volgut fer el trànsit (o l'excursió d'alta muntanya) del primer fins al segon, és a dir, caminar cap a la vivència d'una relació amb l'objecte de la tesi de manera no fragmentada. Tant els cursos per a professionals dels projectes europeus que descriuré més endavant com la seva avaluació, per exemple, els vam dissenyar com un procés personal i col·lectiu, com una intervenció política per produir canvis socials (Mayberry 2001).

Això no treu que de vegades sembli que es parlin llenguatges oposats des de les diferents bandes i la desconfiança envaeix la comunicació. I més quan s'està en un model poliamorós de tipus jeràrquic, on una de les parelles té més pes que les altres. Al contrari del que pugui semblar pel gran valor social que se li atorga al coneixement científic i acadèmic, però justament perquè vinc d'un entorn activista feminista que qüestiona aquest poder, la relació primària (així s'anomena en argot poliamorós l'esquema en què una de les parelles té més "veu" que les altres) ha estat la de l'acció social, la de la pràctica. Val a dir que la decisió d'acabar aquesta tesi ha estat precisament una manera de donar "veu" a les altres parelles i caminar cap a un model més equilibrat on també tingués espai l'elaboració teòrica, l'anàlisi sistemàtic i rigorós i la confrontació de resultats amb una comunitat. I confesso que ha estat alliberador, de vegades des de les contrahegemonies creem normativitats que més que ampliar horitzons, els tornen limitadors i homogeneïtzadors.

Totes aquestes tensions que descriu, sumades a les limitacions materials de no gaudir de beca predoctoral i haver de compaginar la realització de la tesi amb una feina remunerada a temps complet, que en alguns moments han estat dues a temps parcial, són part de les raons per les quals aquest procés no ha estat, en cap cas, lineal ni fàcil a nivell personal-emocional i ha comptat amb parades llargues (inclús una baixa temporal del programa de doctorat) i moments d'experimentar el "sense sentit" de transitar el camí d'elaboració d'una tesi. En altres moments, en canvi, l'encaix i la utilitat del que aquí es presenta ha agafat protagonisme. Així, no és una tesi ortodoxa i intueixo que justament aquí resideix la seva potencialitat en tant que investigació feminista que intenta ampliar els límits d'allò considerat coneixement científic-acadèmic.

En aquest sentit, primer de tot cal dir que no tracto de descobrir la recepta definitiva sobre

com cuinar la fi de les VGs formant persones, sinó de compartir una relat possible, una veritat versionada, una visió parcial i situada en la lògica Haraway (1995) que parteix de teixir sistemàticament la meva-nostra experiència (efectivament les experiències són meves i també nostres) a partir de quatre fils. Aquests fils són, en primer lloc, dos projectes d'investigació-acció feministes en els quals he participat els darrers anys com a investigadora: GapWork i USVreact. En segon lloc, el tercer i quart fil són els grups de treball dels que formo o he format part des de 2008, un de caire acadèmic (el Seminari Interdisciplinar de Metodologia de Recerca Feminista –SIMReF-) i un altre, com no podia ser d'una altra manera en una tesi aplicada com aquesta, dedicat a l'acció social (la Cooperativa Candela).

Aquest procés de tesi ha representat endollar un altaveu al crit col·lectiu, agafar en préstec alguns debats, pensaments i experiments d'aquelles professionals i activistes que ens dediquem a confrontar les VGs amb formacions puntuals i permanents, presencialment i virtual, amb gent adulta i joves; i també d'aquelles que es dediquen a la reflexió teòrica i aplicada sobre les polítiques de violència i sobre metodologies de recerca feminista. Aquesta tesi es nodreix i produeix gràcies al treball grupal i aporta un modest granet de sorra a tota una trajectòria d'acció feminista autònoma i de base. No seria raonable presentar-se sola davant d'una investigació-acció, com tampoc davant d'una tesi doctoral que descriu, interpreta, compara i fa propostes en base a dos projectes que usen aquesta metodologia. I encara menys quan s'adopta, com en el meu cas, una comprensió feminista de la producció el coneixement que advoca per la multiplicitat de punts de vista com a forma d'apropar-se a l'objectivitat. Per si el mite encara fos viu entre alguna lectora, el contrast entre el que he viscut en el procés d'elaboració de la tesi i l'heroi escolàstic disciplinat aïllat amb milions de llibres, centenars d'articles i una vida en solitari; és incommensurable.

Reconec que les meves-nostres apostes comporten certa inclinació pels embolics i el caos, pel conflicte com a font d'aprenentatge i canvi. Això requereix donar la benvinguda a un munt d'emocions i transitar-les (Brydon-Miller, Greenwood i Maguire 2003). L'alegria, la valentia, l'amor i la passió, però també la por, la ràbia, el cansament i la culpa han estat presents en l'elaboració d'aquesta tesi sobre VGs. Algunes d'elles també han estat presents al llarg de les dues investigacions-acció en què es basa i en els grups de treball que l'han

alimentat. A continuació comparteixo els objectius del GapWork, l'USVreact, Candela i el SIMReF, els quatre grans *filis* amb què he teixit la tesi, experiències en les que he estat implicada laboralment durant els set anys que ha durat aquest procés de costura creatiu.

1.2.1. Projecte-marc 1: GapWork

És una investigació-acció feminista (IAF) europea desenvolupada entre febrer de 2013 i gener de 2015 que porta per títol *Millorant les intervencions i derivacions en violències de gènere a través de la formació de professionals que treballen amb joves* (JUST/2012/DAP/AG3176) i que està liderada per la Pam Alldred de la Brunel University (Londres) amb participació de sòcies d'Irlanda, Itàlia i Espanya¹.

L'objectiu del projecte és fer front a les VGs cap a (i entre) infants i joves mitjançant la formació de professionals als quatre països. Més en concret es vol:

- Identificar projectes i entitats d'aquests quatre països que treballessin en el camp de la prevenció de les VGs i que avaluessin els seus programes formatius per tal d'aprofitar les experiències i coneixements europeus internacionals.
- Dissenyar una formació innovadora i adaptada a cada context que ajudés a les i els professionals a reconèixer i desafiar tots els tipus de VGs cap a/entre infants i joves.
- Avaluar les formacions desenvolupades als països participants.
- Realitzar una meta-anàlisi de les avaluacions de les formacions sobre VGs realitzades localment per a identificar factors d'èxit i obstacles.

A partir d'aquests objectius comuns cada país dissenya la seva acció amb un elevat marge d'autonomia per adaptar-se al propi context, fet que genera una gran diversitat de resultats. Aquesta tesi doctoral es centra exclusivament en la IAF duta a terme a l'estat espanyol, en concret a Catalunya, perquè el programa formatiu té una estructura i continguts propis, així com una avaluació més extensa que en els altres països.

A diferència d'altres països l'equip català, coordinat per la Barbara Biglia, incloem una anàlisi comparativa dels marcs legals en matèria de VGs del que s'encarreguen la Maria Olivella i la

¹ Més informació a: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/gapwork/index.php/ca/>

Sara Cagliero. Tot i que aquesta anàlisi està en diàleg amb la part formativa i serveix per a la seva contextualització, es configura com una línia de recerca diferenciada donant lloc a dues tesis doctorals: Olivella (2016) i Cagliero (2019).

La meua aportació en el projecte consisteix, en primer lloc, en coordinar el disseny pedagògic dels cursos amb dues entitats feministes especialistes en intervenció en el camp de les VGs (cooperatives Candela i Tamaia) i la relació amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i amb l'Agència Catalana de Joventut. En segon lloc, m'encarrego de l'avaluació (disseny dels instruments, recollida de dades, sistematització i anàlisi), un dels elements més innovadors del projecte pel context català.

Un altre element destacable és que el GapWork parteix, tal i com faig en aquesta tesi doctoral i explico en el segon capítol, d'una comprensió àmplia de les VGs que va molt més enllà de la violència física i psicològica contra les dones a la parella i inclou altres formes com la LGTBIfòbia o inclús el propi gènere com a violència.

Durant els dos anys de durada del projecte, gairebé dues-centes professionals catalanes participen del curs *Joves, gènere i violència. Fem nostra la prevenció* de trenta hores de durada. A part d'oferir eines conceptuals i aplicades de cara al treball amb infants i joves (saber i saber fer), el programa dissenyat promou que les participants comparteixin els aprenentatges amb altres companys i companyes de feina. Com deia, un dels seus elements centrals és l'avaluació detallada del procés formatiu a partir d'un model multi-nivell que parteix de la proposta de Kirkpatrick (1978, 1996) adaptada en clau feminista. Al quart capítol comparteixo alguns dels resultats més rellevants de l'avaluació i a una de les publicacions que conforma aquesta tesi (Publicació 2) treballem una sistematització de criteris operativitzats per implementar avaluacions feministes d'accions formatives.

A més, el projecte posa molt èmfasi en la difusió i difracció dels resultats i productes (guia, etc.) que es poden consultar en algunes publicacions de les que sóc co-autora i que són antecedents directes de la meua recerca doctoral:

- Biglia, Barbara; Jimenez, Eduarne (Eds.) (2015). *Jóvenes, Género y Violencias. Hagamos nuestra la prevención. Guía de apoyo para la formación de profesionales*. Tarragona: URV, febrero 2015. Disponible a: <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/147>
- Alldred, Pam; David, Miriam; Biglia, Barbara; Jiménez, Eduarne; Folgueiras, Pilar; Olivella, Maria; Cagliero, Sara; Marcella Inaudi, Chiara; McMahon, Berny; MacArdle, Oonagh; Cullen, Fiona; Guizzo, Gigi; Stenstrom, Malin; Levitan, Neil; Rivers, Ian; Velasco, Anna; Azpiazu, Jokin (2014). *Gap Work Project report. Training for Youth Practitioners on Tackling Gender-Related Violence*. Londres: Brunel University, octubre 2014. Disponible a: <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/10299/1/FullText.pdf>
- Biglia, Barbara; Olivella, Maria; Jimenez, Eduarne (2014). Marcos legislativos y prácticas educativas sobre violencias de género y juventud en Cataluña. *La camera blu Journal of gender studies*, num 10, junio 2014. Disponible a: <http://www.serena.unina.it/index.php/camerablu/article/view/2567/2609>
- Jiménez, Eduarne; Biglia, Barbara; Olivella, Maria (2014). *GAP WORK Llenando Vacíos en la formación en violencias de género para personas que trabajan con jóvenes en Cataluña*, Comunicación en el V Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, Sevilla. Disponible a: <https://idus.us.es/handle/11441/41161>

1.2.2. Projecte-marc 2: USVReact

L'USVreact és una IAF desenvolupada entre març de 2016 i abril de 2018 que porta per títol *Universities Supporting Victims of Sexual Violence (JUST/2014/RDAP/AG/VICT/7401)*². Igual que el GapWork, està coordinada a nivell internacional per la Pam Alldred de la Brunell University (Londres) i a nivell català per la Barbara Biglia de la Universitat Rovira i Virgili. En aquesta ocasió s'afegeixen sòcies de la Universitat del País Basc- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) amb les que col·laborem especialment en el disseny del programa formatiu.

L'objectiu inicial del projecte és millorar la 'primera resposta' institucional davant situacions de VSs patides per estudiants per tal de crear una cultura més oberta i solidària a les

² Més informació a: <https://usvreact.eu/>

universitats a través de dissenyar, desenvolupar i avaluar formacions innovadores pel personal de diverses universitats europees. A Catalunya la formació es dirigeix a tota la comunitat universitària en un intent de tractar el problema de forma col·lectiva assumint que tant PAS, PDI com estudiants poden ser part de la sol·lució i alhora del problema. S'adopta, així, una mirada comunitària.

Durant el projecte analitzem, així mateix, els marcs normatius en matèria de VSs que afecten les universitats i les seves polítiques d'abordatge de les VSs donant lloc, junt amb els anàlisis realitzats durant el GapWork, a la tesi doctoral de la Sara Cagliero (Cagliero 2019).

Altres objectius del projecte són:

- Dur a terme un millor anàlisi de les pràctiques de 'primera resposta' i gestió de casos de VGs per informar del desenvolupament dels models.
- Dur a terme un anàlisi de polítiques i vies d'atenció per les víctimes/supervivents a les universitats sòcies i a nivell internacional.
- Crear xarxes nacionals i internacionals d'expertes, agències especialitzades i sindicats d'estudiants i personal universitari per crear i compartir coneixement.
- Integrar els programes de formació de forma sostenible allà on sigui possible.

Destaca l'enfocament ampli de les VSs adoptat que transcendeix les definicions jurídico-legals actuals i que es transmet de manera detallada durant les formacions. També és rellevant que l'equip treballa amb la idea de que la intervenció sigui sostenible al llarg del temps i s'acabi quan el projecte finalitzi. És per això que s'imparteixen formacions de formadors/es i que es crea un grup de treball interuniversitari sobre VSs.

Vuitanta persones (PAS, PDI i estudiants) de diferents universitats catalanes (Universitat Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) participen al programa formatiu "Violències sexuals a la universitat: reconèixer, acompanyar i repensar estratègies de resposta". Es tracta d'un programa formatiu de 10 hores de durada dissenyat conjuntament amb l'equip de la Universitat del País Basc. Per part meua, contribueixo al projecte en dos formats. En un primer moment sóc assessora externa del de disseny pedagògic del curs i en una segon

moment entro a formar part de l'equip contractat amb la fita de sistematitzar i analitzar les dades recollides durant l'avaluació, així com altres tasques complementàries tals com l'organització de les jornades finals del projecte.

Alguns dels resultats del projecte es poden veure a:

- Cagliero, Sara; Biglia, Barbara (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, pp. 141-170. Disponible a: https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/66283/pdf_147
- Biglia, Barbara; Cagliero, Sara (2019). Abordajes y 'respuestas' de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+*fóbicas. *Cuadernos de Psicología*, 21 (2). Disponible a: <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v21-n2-biglia-cagliero/1532-pdf-es>
- Biglia, Barbara; Cagliero, Sara; Jiménez, Eduarne; Sáenz, Alba; Soto, Ivana; Alsina, Carla (2018). Violencias sexuales en la universidad: conocer, acopañar y repensar estrategias de respuesta. *Memoria de las actividades catalanas de la investigación USVreact*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili i Rights, Equality and Citizenship Programme of the European Union. Disponible a: https://usvreact.eu/wp-content/resources/PTER_URV_CAST.pdf
- Luxán, Marta; Biglia, Barbara; Azpiazu, Jokin (Eds.) (2018). *Violencias Sexuales, una asignatura pendiente. Guia para afrontar las violencias sexuales en las universidades*. Donostia-Barcelona: Comisió Europea, UPV-EHU i URV. Disponible a: <https://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Violencias-Sexuales-una-asignatura-pendiente-Guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-ONLINE.pdf>
- Saéz Suárez, Alba (2018). *USVreact: La vivència de las talleristas*, Treball de Final de Grau. Disponible a: https://usvreact.eu/wp-content/resources/Vivencias_A_Saenz_Suarez.pdf

1.2.3. Els grups

Les reflexions i conclusions que presento en aquesta tesi doctoral no haguessin estat possible sense l'experiència col·lectiva de la cooperativa Candela³. El bagatge de què dispo

³ Més informació a: <https://candela.cat>

en intervenció en temes de violències prové en gran part de la feina que he desenvolupat en el marc d'aquesta entitat des de la meva entrada al 2008 amb les totes les companyes que han format part de l'equip al llarg d'aquests anys.

Candela és una cooperativa referent a Catalunya que treballa des del 2004 en l'àmbit del gènere, la sexualitat i les violències per promoure una transformació social feminista des d'una òptica comunitària. Treballem amb diferents tipus de públics i la metodologia estrella és el taller participatiu on s'utilitzen diferents tècniques per fomentar canvis de creences i actituds i motivar que les participants es comprometin amb el canvi social feminista. Entre les seves finalitats trobem:

- Sensibilitzar la població entorn tota forma de violència basada en el gènere des d'una perspectiva interseccional.
- Prevenir les VGs per a poder erradicar-les.
- Informar i atendre a persones que estan en qualsevol situació de discriminació i/o violència basades en el gènere des d'una perspectiva feminista i psicosocial.
- Promoure l'educació afectiu-sexual, la coeducació, l'educació no sexista, l'educació feminista i la perspectiva de gènere aplicada a tots els àmbits.
- Defensar els drets fonamentals de dones, infants, joves i persones del col·lectiu LGTBI, així com millorar les seves condicions de vida.

Especialment en els darrers vuit anys m'he especialitzat com a formadora i assessora de professionals (d'entitats del tercer sector i de l'administració pública) i entitats variades; i si hi ha un tema que he abordat als cursos i assessoraments aquest ha estat el de les VGs (què són, d'on sorgeixen i com combatre-les).

Així mateix, he estat i estic implicada en accions de sensibilització de la comunitat educativa, amb infants de primària, joves LGTBI+ (projecte Oasis) i en el treball de formació i acompanyament a famílies. La creació de materials pedagògics, guies formatives i d'acompanyament, marcs conceptuals, programes i serveis en l'àmbit de les VGs també ha estat part del meu treball a la cooperativa. Algunes publicacions generades durant aquesta anys en el marc de Candela són:

- Jiménez, Eduarne (*pendent de publicació*). Claus per comprendre i abordar de manera transformadora les violències masclistes en l'àmbit educatiu. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Jiménez, Eduarne (2019). Eines per transformar el masclisme i l'heteronormativitat amb joves (i no tan joves). *Quaderns d'Educació Social*, 21, pp. 98-103. Disponible a: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsEducacioSocial/article/view/375007>
- Jiménez, Eduarne (coord.) (2015). *Pam a pam, coeduquem. Quadern pedagògic per al professorat del CFGS d'educació infantil*. Barcelona: Institut Català de les Dones i Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Disponible a: https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_pam_a_pam_coeduquem.pdf
- Aleman, Miriam; Barrientos, Sara; Jiménez, Eduarne (2014). "El món virtual. Amor, Control i violències 2.0" A: Maria Freixanet Mateo (coord.) *Relacions de gènere entre joves i adolescents. Com intervenir quan hi ha violència?* Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials. Disponible a: <https://www.icps.cat/archivos/CiPdigital/cip-g32freixanet.pdf?noga=1>

Simultàniament a Candela, entre 2008 i 2017 he format part de l'equip del Seminari Interdisciplinar de Metodologia de Recerca Feminista (SIMReF)⁴ que té per objectiu:

- Aprofundir en metodologies feministes concretes per aportar coneixements rigorosos al voltant de les seves possibles aplicacions i els límits que aquestes presenten.
- Contribuir a la reflexió interdisciplinar, observant la forma específica en la que la recerca feminista s'incorpora o hauria d'incorporar-se a diferents espais disciplinars.
- Oferir espais d'intercanvi per qui està investigant des d'una perspectiva feminista i vulgui contribuir amb la seva experiència a la formació pròpia i de les demés.
- Establir xarxes de comunicació entre investigadores que estiguin contribuint a la ampliació dels coneixements sobre metodologies feministes amb el seu treball i reflexió.

La meua implicació al SIMReF ha anat variant amb el temps. Inicialment i per més de cinc anys vaig ser tècnica de suport a l'organització del projecte. Posteriorment vaig passar a

⁴ Més informació a: <http://www.simref.net>

coordinar els cursos virtuals sobre metodologia de recerca feminista i vaig ser docent del mòdul de tècniques quantitatives i qualitatives. Durant tota la dècada també he format part de l'organització de diferents edicions de les Jornades sobre Metodologies de Recerca Feministes.

Algunes publicacions desenvolupades en el marc del SIMReF que són precedents d'aquesta tesi doctoral són:

- Jiménez, Eduarne (2014). Reseña de Brisolará, Seigart y SenGupta (Eds.) (2014) *Feminist Evaluation and Research*. *Athenea Digital*, 14 (4): 369-373. Disponible a: <https://atheneadigital.net/article/view/v14-n4-jimenez/1495-pdf-es>
- Biglia, Barbara; Jiménez, Eduarne (2013). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. *Athenea Digital*, 12(3): 71-93. Disponible a: <https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-biglia-jimenez/1072-pdf-es>
- Biglia, Barbara; Jiménez, Eduarne (2012). “Conformidades y disconformidades en habitar los márgenes en la investigación social”. En *Políticas del conocimiento y dinámicas interculturales*. Acciones, Innovaciones, Transformaciones, CIDOB y United Nations University, Monografías, 103-115. Disponible a: https://www.cidob.org/es/content/download/59124/1542348/version/1/file/103-116_BARBARA%20BIGLIA_CAST.pdf

1.3. Els articles

No va ser fins després de la finalització del GapWork que vaig tenir l'oportunitat de començar els estudis de doctorat. En aquell moment arrencava la primera edició del *Doctorat en Estudis de Gènere: Polítiques, Societat i Cultures* i vaig trobar, finalment, un programa on poder investigar els temes que m'interessaven des d'una perspectiva feminista i aplicada com la meva. Donat que ja venia treballant en el camp de la formació de professionals i l'avaluació (GapWork i Candela) i que en aquell moment començava a col·laborar en el projecte USVreact, vaig decidir fer una tesi a partir d'aquestes experiències per compendi de publicacions: dos articles en revistes acadèmiques i dos capítols de llibres col·lectius.

A la Taula 1 podeu veure la descripció de les quatre publicació, totes elles realitzades i

publicades entre 2016 i 2022, juntament amb l'identificador que utilitzaré per referir-m'hi al llarg d'aquest document i la descripció resumida de l'objectiu general que persegueixen. Veureu que a la Taula 2 no he seguit l'ordre cronològic de publicació alhora de llistar-les, sinó que m'he guiat pels continguts.

Si em permeteu seguir amb l'imaginari metafòric tèxtil, les quatre publicacions són pedaços de roba teixits amb els fils descrits i que he embastat en forma de *patchwork* en el procés d'escriptura d'aquest document. El resultat vol ser una peça oberta a acollir altres retalls de sentits i interpretacions al voltant de l'abordatge de les VGs des de processos formatius.

Taula 2. Publicacions que conformen el projecte de recerca doctoral i els seus objectius.

<i>Identificador</i>	<i>Referència</i>	<i>Objectiu</i>
Publicació 1	Biglia, Barbara; Jiménez Pérez, Eduarne. (2018). Respuestas formativas radicales para afrontar un problema estructural y capilar. A Beatriz Santamarina (Coord.), <i>Mujeres y Universidad (sin cifras). La violencia invisible</i> , (pp. 149-166). Alzira: Neopàtria.	Mostrar la importància de dissenyar formacions en VSs des d'una perspectiva feminista i comunitària.
Publicació 2	Biglia, Barbara; Luxán Serrano, Marta; Jiménez Pérez, Eduarne. (2022). Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada, <i>Política y Sociedad</i> , 59(1), pp. 1-16.	Definir criteris per avaluar formacions des d'una perspectiva feminista.
Publicació 3	Jiménez Pérez, Eduarne; Biglia, Barbara; Cagliero, Sara. (2016). De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés d'investigació-acció feminista GapWork, <i>Pedagogia i Treball Social</i> , 5(1), pp. 79-104. < https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/314310 >	Reflexionar críticament entorn el procés de recerca-acció feminista GapWork.
Publicació 4	Jiménez Pérez, Eduarne (2020). No és una poma podrida, és el cistell sencer! 9 bones pràctiques i un grapat de recomanacions per tensar l'(hetero)patriarcat des de l'acció local. A Maria Freixenet (Coord.) <i>Violències sexuals. Política pública perseguint-ne l'erradicació</i> , (pp. 132-169). Barcelona: ICPS, Seminari Ciutats i Persones. < https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2020/241245/viosepol_a2020n38p132.pdf >	Aportar recomanacions per planificar l'acció local contra les VGs i VSs.

Font: elaboració pròpia

Ara sí, per ordre cronològic, en una primera fase del doctorat em vaig centrar en avaluar el procés d'IAF que havia suposat el GapWork un cop finalitzat, tot contribuint a la reflexió metodològica sobre el mateix. Aquest treball va donar lloc a la Publicació 3 que vaig escriure amb la Barbara Biglia i la Sara Cagliero durant una estada de recerca al Núcleo de Juventudes de la Universitat de Chile, que vaig realitzar entre març i juny del 2016, sota el càlid acompanyament del professor Klaudio Duarte Quapper i tot l'equip del Núcleo. En aquesta publicació obrim la cuina de la IAF i difractem alguns aprenentatges processuals entorn al disseny i realització de cursos, així com de la posada en pràctica per part de les participants dels cursos d'accions de sensibilització i prevenció de les VGs amb joves.

D'acord amb Martínez et al (2014) són poques les publicacions (especialment en llengües no anglesa) en què els equips de recerca expliciten les tensions, fluïdeses i decisions preses en el procés d'aplicar les idees de les epistemologies feministes en el disseny metodològic i l'ús d'unes tècniques o d'altres, així que amb aquest article volíem humilment a omplir aquest buit.

En un segon moment, la Barbara Biglia em convida a aprofundir en la proposta conceptual i pedagògica de les formacions en matèria de VGs, en aquell moment concretament de VSs, donant pas a la Publicació 1, un capítol de llibre publicat en el marc del *I Congrés Mujeres y Universidad (sin cifras). La violència invisible*, celebrat a València al novembre de 2018. En un context d'escassetat d'eines d'abordatge de les VSs com és l'universitari, i encara més des de perspectives comunitàries que incloguin el treball conjunt amb professorat, PAS i alumnat; a la Publicació 1 ens centrem en presentar i justificar les potencialitats de l'estratègia formativa des d'un enfocament conceptual i metodològic feminista en base a l'experiència del USVreact arreu de les universitats catalanes.

En un tercer moment, junt amb la Barbara Biglia i la Marta Luxán, partint de l'experiència avaluativa de les formacions del GapWork, vam començar a re-elaborar la proposta de criteris d'avaluació en un procés cuinat foc molt lent que afegeix elements feministes amalgamats amb propostes de l'avaluació participo-apoderadora i de la col·laborativa. Aquest treball culmina al 2022 quan finalment el publiquem amb la idea d'omplir el buit

existent en matèria de avaluació i fer extensible una proposta de criteris (amb dimensions i ítems associats) a qui pugui interessar (Publicació 2).

Per acabar, com a fase final del doctorat i nodrida en gran mesura per tot el treball a la cooperativa Candela sorgeix la Publicació 4, un capítol en un llibre col·lectiu coordinat per la Maria Freixenet en el marc del Seminari Ciutats i Persones del Institut de Ciències Polítiques i Socials. En aquest treball, després de discutir la idoneïtat de l'enfocament bio-mèdic alhora de pensar la prevenció de les VGs faig un recull de bones pràctiques catalanes de prevenció de les VSs i un seguit de recomanacions alhora de planificar les polítiques públiques de manera integral, multi-nivell i orientades a desarticlar les VSs des de les arrels.

1.4. Finalitats i objectius

En aquesta tesi, el treball acadèmic es posa al servei de la transformació social amb la finalitat de contribuir, a través de processos formatius, a la desarticulació de les jerarquies socials que donen lloc a les VGs, i dels discursos i pràctiques que les naturalitzen, erotitzen i legitimen. Per assolir aquesta fita esdevé fonamental l'avaluació de les formacions i dels processos integrals d'IAF.

L'objectiu general és **redefinir les formes d'entendre i actuar davant les VGs a través de processos formatius**, fet que comporta posar en tensió els marcs interpretatius majoritaris de les VGs, tant pel que fa al diagnòstic com al pronòstic, i donar lloc a noves propostes conceptuals i metodològiques per fer-hi front.

Donat que les conceptualitzacions majoritàries de les VGs sovint esdevenen limitades (i limitants) a l'hora de fer front integralment a totes les seves manifestacions, m'he marcat com a objectiu actualitzar el diagnòstic de les VGs. D'aquesta manera, neix el primer objectiu específic de **reconceptualitzar les arrels, les manifestacions i els agents implicats en el fenomen de les VGs des d'una mirada feminista interseccional (OE1)**.

De la reconceptualització de les VGs sorgeixen dos altres objectius relacionats amb el pronòstic o, altrament dit, amb possibles línies d'actuació. He decidit acotar el camp d'anàlisi i, d'acord amb l'objecte del GapWork i l'USVreact, em centro en mesures orientades a transformar les causes del problema a partir de processos formatius i les seves avaluacions.

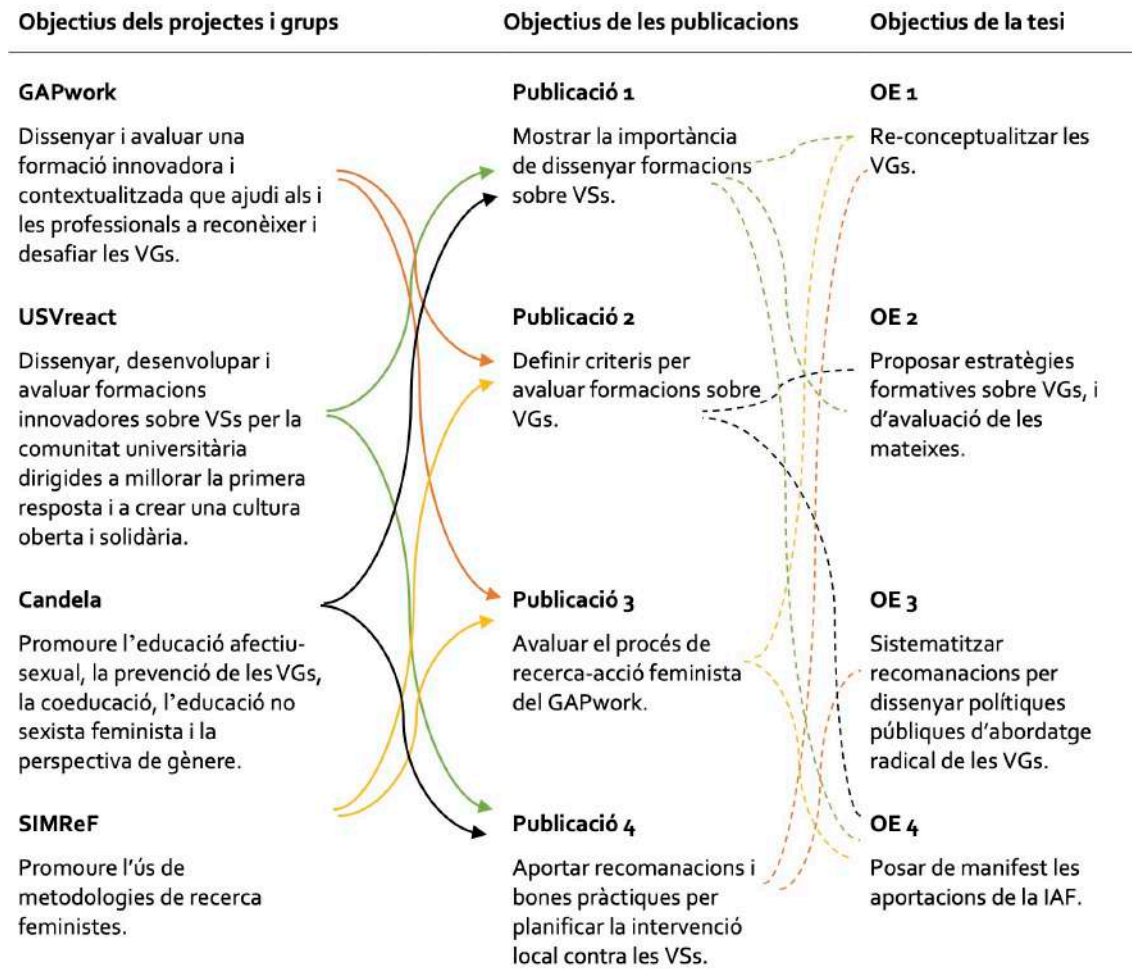
Més específicament, vull **proposar estratègies formatives, i d'avaluació, que incloguin plantejaments feministes (OE2).**

Així mateix, cal fer front als efectes de les VGs i desenvolupar una responsabilitat comunitària. La formació, en aquest sentit, no és suficient i tot i que l'estudi minucios de totes les estratègies possibles desborda les dimensions d'aquesta tesi, he decidit, partint de l'experiència del GapWork, l'USVreact i la Cooperativa Candela, **realitzar recomanacions a l'hora de dissenyar polítiques d'abordatge de les VGs orientades a la seva desarticulació (OE3).**

El darrer objectiu és de caire metodològic. Com ja he anomenat, el GapWork i l'USVreact aporten eines pràctiques d'aplicació dels preceptes epistemològics feministes al camp de la investigació-acció així que m'agradaria **identificar les aportacions de la Investigació-Acció Feminista per a l'abordatge de les VGs (OE4).**

Els quatre objectius específics es connecten simultàniament amb els objectius de les publicacions que conformen la tesi (Taula 1) i amb alguns dels objectius principals dels projectes GapWork i USVreact i dels grups Candela i SIMReF. A la Figura 1 il·lustro les múltiples relacions entre objectius amb la particularitat que cada objectiu específic (última columna) és coherent, almenys, amb un objectiu d'una de les publicacions (segona columna) i un dels projectes i/o grups (primera columna).

Figura 1. Relacions entre els objectius dels projectes i grups, de les publicacions i de la tesi.



Font: elaboració pròpia.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

Capítol 2

Desembolicant la troca conceptual

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 2. *Desembolicant la troca conceptual*

Gràcies a les lluites dels moviments feministes, la violència relacionada amb les normes i desigualtats de gènere adquireix la categoria de problema públic a l'estat espanyol a finals del segle XX (Bustelo 2014; Bustelo, López y Platero 2007; Bosch i Ferrer 2000)⁵. Aquest assoliment va acompanyat de la proliferació d'expressions com “violència vers les dones”, “violència de gènere”, “violència masculista”, així com del reconeixement dels orígens patriarcal d'aquest greu problema social. En aquesta tesi doctoral, seguint l'estela dels projectes GapWork i USVreact, utilitzo el terme “violències de gènere” (VGs) que Alldred i Biglia (2015) han traduït com *gender-related violence* en anglès i que inclou la LGTBfòbia i les violències sexuals (VSs) com a permanent expressió de la cultura patriarcal.

Les diferents fórmules existents per designar aquestes violències poden semblar sinònimes però no ho són i sovint entren en debat. Es tracta, més que d'una pugna terminològica, d'una discussió política on entren en joc una pluralitat significativa de marcs interpretatius, és a dir, de principis organitzadors “que transformen informació fragmentada o incidental en un problema polític estructurat i significatiu” (Verloo 2005:20). Aquests marcs no tenen perquè ser intencionals i conscients (Lombardo, Meier i Verloo 2009), però lluny de propiciar la neutralitat, doten de significat les realitats circumdants, definint-les, i orienten un curs d'acció proposant com, quan i amb qui actuar (Igareda i Cruells 2014, Toledo 2020, López 2011).

En efecte, les diferents expressions existents per denominar la violència solen amagar matisos tant en el diagnòstic com en el pronòstic. El primer està conformat per la definició de la violència, les seves causes i la identificació dels actors clau (qui té el problema, qui és responsable i quina és la població diana de la solució). El segon al seu torn, es configura a partir de les solucions implícites o explícites que es formulen per fer-hi front (Bustelo, López

⁵ Aquest assoliment es manifesta internacionalment en el reconeixement de drets i en la creació de Convencions, Conferències i Recomanacions. Algunes de les més rellevants són la Convenció per la eliminació de tota forma de discriminació vers les dones (CEDAW) al 1982, la Conferència Mundial de Viena de Drets Humans de 1993, la Declaració per l'Eliminació de la Violència vers les Dones al 1993 i la Quarta Conferència Mundial sobre la Dona de Beijing al 1995. També es materialitza en aspectes com l'augment de les investigacions acadèmiques en aquesta matèria (Arranz 2015).

y Platero 2007). Diagnòstic i pronòstic poden ser coherents en una mateixa política o, com passa habitualment, poden no ser-ho i incorporar elements de marcs interpretatius diversos, tot generant inconsistències que acaben dificultant la posada en marxa de polítiques realment transformadores.

Al llarg d'aquest capítol desembolico la troca e les VGs a nivell conceptual i explico el meu punt de vista d'acord amb un posicionament feminista interseccional coherent amb l'enfocament del CapWork i el USVreact. Per explicar el marc de les violències de gènere adoptat, entraré en diàleg crític amb els marcs interpretatius de les polítiques públiques actuals a l'estat espanyol i Catalunya com el "d'igualtat de gènere", "de la violència com a xacra" i el "del terror sexual".

2.1. De què parlem quan parlem de violències de gènere?

Veiem a continuació què són les VGs, on s'arrelen, com es reproduïxen i quins són els agents implicats en la seva dinàmica. En aquest capítol he decidit ampliar aquells aspectes que, per manca d'espai, no he pogut recollir extensament a les Publicacions a l'hora que aglutino, endreço i sistematizo els elements que sí hi estan recollits.

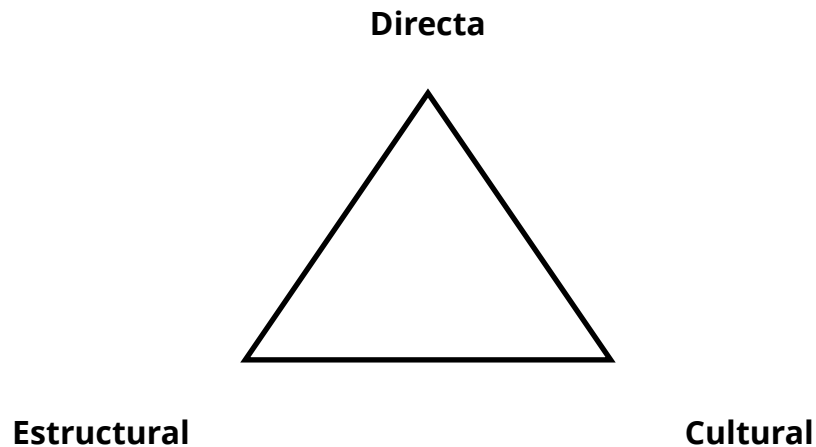
2.1.1. Estructuralitat i arrels socioculturals de les VGs

Segato (2016) afirma que preguntar-se perquè hi ha femicidis en un determinat territori equival a qüestionar-se perquè es parla una llengua determinada. Les llengües s'estableixen a través de processos històrics de conquesta i colonització i "en determinades condicions històriques algunes tendeixen a convertir-se en lingua franca" (Segato 2016:45). En efecte, els femicidis són una llengua tàcitament adoptada pel conjunt de la població de molts territoris arreu del planeta les arrels de la qual es troben en processos socials, culturals i històrics. Però aquesta forma de violència no deixa de ser "només" la punta d'un iceberg enorme.

El model del triangle de la violència de Galtung (1998) representat a la Figura 2 em sembla especialment útil per aproximar-nos a una comprensió complexa de l'iceberg de les VGs. L'autor considera que a part de la violència directa (situada a la punta de l'iceberg, per ser un

tipus de violència amb impactes físics o psicològics visibles i més fàcilment identificable socialment com maltractaments físics, assassinats, pallisses, cops, insults, agressions sexuals), hi ha dos altres tipus sense els quals la violència directa no es podria instaurar com a *lingua franca*: les violències estructural i cultural.

Figura 2. L'iceberg de les Violències.



Font: elaboració pròpia en base al model de Galtung (1998).

La violència estructural fa referència a les diferents oportunitats i drets, així com a la distribució desigual del poder i a les relacions d'explotació i opressió (per exemple: la divisió sexual del treball, la discriminació laboral, la feminització de la pobresa, la triple jornada laboral, el sostre de vidre i el terra enganxifós).

La violència cultural correspon als aspectes de l'esfera simbòlica de la nostra experiència que s'han utilitzat per justificar i legitimar la violència directa i estructural. Efectivament, la nostra cultura, tant popular com acadèmica, ha legitimat durant segles tota forma de violència (De Miguel 2005) fins al punt que han estat i són vistes com a naturals. Parlem aquí de les religions, les ideologies, el llenguatge, l'art, la ciència empírica i formal que naturalitzen i legitimen amb els seus discursos i pràctiques el sistema normatiu de gènere binari i desigual. A través d'institucions socials com l'educació, els mitjans de comunicació, la família o les tradicions populars es dona un disciplinament i normativització dels cossos dels subjectes de manera generitzada: exigències estètiques associades als models de feminitat i

masculinitat, objectualització dels cossos de les dones, exigència de demostrar l'heterosexualitat constantment pels subjectes masculins i de mostrar-se durs, agressius, patològització de les diversitats, etc.

El llenguatge oral, escrit i icònic és un clar exemple de violència cultural a través dels seus massius usos i representacions androcèntriques i binàries. De fet és habitual que col·lectius subordinats s'expliquin a sí mateixos amb els termes i categories lingüístiques que els estan subordinant, com a resultat d'una violència "esmorteïda, insensible i invisible per les pròpies víctimes, que s'exerceix essencialment a través dels camins purament simbòlics de la comunicació i el coneixement o, més exactament, del desconeixement, del reconeixement o, finalment, del sentiment [i que dona lloc a una] lògica de la dominació exercida en nom d'un principi simbòlic conegut i admès tant pel dominador com pel dominat" (Bourdieu 2007:12).

Si les definim en un sentit temporal, "la violència directa és un succés, la violència estructural un procés amb daltabaixos; la violència cultural és inalterable, persistent, donada la lentitud amb que es produeixen les transformacions culturals" (Galtung 2006:154). Això no vol dir que la violència cultural no es pugui desarticular, sinó que cal tenir molta paciència i planificar accions a llarg termini. Tornaré a aquesta idea més endavant.

El reconeixement de les arrels socioculturals de les VGs i la visió del fenomen en termes estructurals (i no exclusivament com a fet aïllat i excepcional de caràcter intersubjectiu) és el primer component de la visió de les VGs triada en aquesta tesi. Aquest punt de partida és coherent parcialment amb els plantejaments feministes que la política pública espanyola adopta paulatinament a les tres darreres dècades, especialment amb l'aprovació de la *Llei Orgànica 1/2004 de Mesures de Protecció Integral contra la Violència de Gènere* (LOE 1/2004) i configurant el marc interpretatiu "d'igualtat de gènere" (Bustelo, López i Platero 2007).

La LOE 1/2004 va ser pionera a Europa en reconèixer els estereotips de gènere i les desigualtats entre homes i dones com a causa de la violència⁶ i, per tant, és precursora en assenyalar la seva estructuralitat i també posa damunt la taula la importància de la

⁶ Aquest reconeixement va de la mà de l'adopció de noves terminologies a les polítiques públiques espanyoles i catalanes com "violència de gènere" (*gender-based violence*, en anglés) o "violència masclista" respectivament, en substitució de termes com "violència domèstica" o "violència intra-familiar". L'ús dels nous conceptes també s'estén entre els mitjans de comunicació i la ciutadania no especialista en la temàtica.

institució educativa i els mitjans de comunicació alhora de transmetre els codis i normes de gènere. A partir d'aquí, les posteriors normes autonòmiques, tals com la *Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista* (Llei 5/2008), prenen aquest punt de partida sempre en coherència amb el marc de la Convenció sobre la eliminació de tota forma de discriminació contra les dones (CEDAW) i l' Organització Mundial de la Salut (OMS)⁷ que reconeix que hi ha una violència arrelada en les desigualtats de gènere i la societat patriarcal, i que és simultàniament expressió de l'esquema d'autoritat patriarcal i conseqüència del mateix (Toledo i Pineda 2016: 13).

Ara bé, la incorporació de la mirada estructural i sociocultural en la política pública no s'assoleix de manera integral de la nit al dia; és un procés lent, ple de tensions i amb algunes limitacions. Malgrat la tendència actual a deixar enrere marcs que atribueixen factors exclusivament individuals i/o neutrals com el “de la violència domèstica”⁸, la LOE 1/2004 i la Llei 5/2008 apareixen en el context de popularització (en part gràcies als mitjans de comunicació de masses) de la visió de la violència com a anacrònica, excepcional i esporàdica, donant lloc a un altre marc interpretatiu, el de “la violència com a xacra”⁹ que tot i assumir l'existència del sexisme, l'individualitza i el presenta com un fet aïllat. Efectivament, a mesura que avança el text de la llei espanyola la violència es condensa en la figura hiperbòlica, i gairebé patològica, d'un “Maltractador” (amb majúscules i singular) que suposadament té idees i creences molt masclistes a diferència de la gran majoria de la població (Casado 2012).

Aquesta forma d'explicar la violència a partir de l'existència de creences masclistes i actituds tolerants cap a ella és contemplada en el famós model multicausal ecològic de Heise publicat al 1998 que inclou aquestes les creences i actituds com un dels factors de risc. Si bé

⁷ Per la ONU es tracta de la violència de gènere (en singular) definida com “qualsevol acte que produeixi o pugui provocar danys físics, sexuals o psicològics o sofriment per a les dones, incloses les amenaces, la coacció o la privació de llibertat arbitrària, ja sigui a la vida pública o privada” (ONU, 1993).

⁸ En aquest sentit abans de 2004 la legislació equiparava els atacs patits per dones i homes a mans de les seves parelles o altres membres de la família i no permetia conseqüentment distingir entre la violència exercida cap a les dones i les reaccions d'autodefensa per part d'aquestes dones per protegir-se (Castro 2012).

⁹ Segons el diccionari de la RAE, la paraula xacra (lacrà en castellà) té tres significats: 1) seqüela o senyal d'una malaltia o afecció; 2) vici físic o moral que marca a qui el té i 3) persona depravada

és cert que per entendre el comportament violent dels individus el model reconeix també l'existència de factors de tipus comunitari i social, les interpretacions que se'n fan, sovint confonen els factors de risc amb les causes de la violència, construint la figura d'un Maltractador en base a mites, doncs la suposada intencionalitat masclista dels Maltractadors s'ha vist qüestionada en recerques com la de Casado (2012) on evidencien que “els homes condemnats a violència contra les seves parelles o ex parelles (...) a la majoria dels casos afirmen defensar la igualtat i valorar positivament les formes actuals de relació íntima” (Casado 2012: 6) i per tant, no mostren necessàriament creences més masclistes que la resta dels seus congèneres no condemnats.

D'aquesta manera, el fet de situar la causa de la violència en el camp de les creences i actituds individuals així com el fet de comprendre-les com a comportaments excepcionals, condueix a que les polítiques s'allunyin del seu objectiu emancipador perquè justament la negació explícita o implícita de l'existència normalitzada de les VGs és el seu gran element facilitador (Biglia i San Martín 2015).

Però tota la crítica no acaba aquí. Els marcs “d'igualtat de gènere” i el “de la violència com a xacra” fallen en reconèixer tant l'origen cisheteronormatiu de la violència, com el gènere en, si mateix, com a violència o almenys coerció que afecta el conjunt de la societat (Luxán, Azpiazu i Biglia 2018) i que és exercida (també) per reforçar, restablir o imposar la distinció culturalment establerta en/entre homes i dones (Castro 2012). No és que allò que apunten les polítiques emmarcades en la “igualtat de gènere” sigui fals, “sinó que és parcial o està desenfocat i reproduceix les condicions de la seva enunciació” (Casado 2012:5).

En aquesta tesi adopto una interpretació que beu de visions que obren esclatxes respecte als marcs majoritaris en tant que concebo, tal com han defensat àmpliament a la seva obra Gayle Rubin, Adrienne Rich, Monique Wittig i Judith Butler, l'heterosexualitat com un dispositiu disciplinari de poder que és molt més que una preferència sexual. En aquest sentit, l'heterosexualitat és una institució que ordena els cossos, les identitats, les sexualitats i les vides del conjunt de la societat produint, justament, homes i dones en relacions asimètriques (Butler 2007; Borrillo 2001) i deixa fora les persones trans i no binàries,

mariques, bolleres i persones amb *ploma*¹⁰, entre d'altres. Segons aquesta mirada, el propi sexe és l'efecte del procés de naturalització de l'estructura social del gènere basada en la matriu heterosexual (Fausto-Sterling 2006).

Tot i que les polítiques públiques, salvant alguna excepció puntual, han tendit a tractar-les com a qüestions independents, tret d'alguna excepció puntual, el binarisme i la cisnormativitat estan estretament relacionades amb les violències que pateixen les dones cisheterosexuals i són també VGs (Coll-Planas i Cruells 2013; Biglia i San Martín 2007).

Pel que fa als àmbits de les VGs parteixo d'una mirada que també amplia la definició sinecdòquica de la LOE 1/2004 en la que només es refereix a la que reben les dones per part de les seves parelles o ex-parelles (López 2011; Casado 2012) per incorporar, tal com fan la Llei 5/2008 i la seva modificació (*Llei 17/2020 de modificació de la Llei 5/2008, del dret de les dones a eradicar la violència masclista*), la resta d'àmbits vitals (laboral, comunitari, educatiu, familiar, digital, etc.). Pel que fa als tipus de violència, hi ha diversos tipus, no només les físiques i psicològiques, sinó també les sexuals, econòmiques, digitals, etc. incloent les violències provinents d'institucions o organitzacions com l'estat, sigui per acció o omissió, o en les que pot tenir una responsabilitat (Biglia i Jiménez 2015; Bodelón 2014)¹¹.

2.1.2. Les violències sexuals són VGs

El segon element que caracteritza la meua interpretació de les VGs i que es desenvolupa detalladament a les Publicacions 1 i 4, és que inclou de manera transversal totes les violències sexuals (VSs) com a expressió de la cultura cisheteropatriarcal. Les fonts historiogràfiques mostren que les VSs han estat un pilar constant del patriarcat sobre els cossos feminitzats, tot i que la seva significació, definició i visualització ha variat al llarg de la història occidental (Tardón 2007; Toledo i Pineda 2016). Tant la teoria del patriarcat (Millett 1970), com la del sistema sexe-gènere i la heterosexualitat obligatòria (Rubin 1975, Rich

¹⁰ Utilitzo els termes que les comunitats de dissidència sexual s'han re-apropriat com a estratègia política per desarticlar l'efecte violent pretés inicialment amb l'ús d'aquestes paraules com a insult. Per trans em refereixo a un ampli i divers conjunt de persones que tenen experiències del gènere més o menys permanent que difereixen de la categoria assignada al naixement.

¹¹ A nivell català la *Llei 17/2020, del 22 de desembre, de modificació de la Llei 5/2008, del dret de les dones a eradicar la violència masclista*, incorpora la violència institucional.

1980) i la dominació masculina (Bourdieu 2006), assenyalen la centralitat del control sexual dels cossos de les dones.

Alhora, no podem passar per alt que infants i persones amb diversitat cognitiva, mental i funcional, que permanentment estan subjectes a processos d'infantilització, històricament han rebut VSs, fet que no és aliè a les dinàmiques de gènere. En aquest sentit, el patriarcat és un sistema de dominació que conté l'adultisme, o dit d'una altra manera, l'adultisme pot ser entès com una extensió del patriarcat (Duarte 2012, 2015). Els infants, les persones adolescents i altres subjectes infantilitzats són vistos socialment com una extensió de l'univers femení, en tant que les dones tenen assignat el rol de cuidadores i de responsables de les generacions més joves en l'imaginari patriarcal. Per tant, s'estableix una continuïtat simbòlica entre aquests col·lectius construïts en subordinació a la masculinitat cisheterosexual adulta (Biglia i Luxán, 2020; Burman 2017); una subordinació a la que també es veuen exposades, per altra banda, les persones no normatives sexualment i/o genèrica.

Tal com expliquem a la Publicació 1, hi ha violència sexual sempre que s'atempta contra la nostra llibertat sexual o que, a través de la nostra sexualitat, s'atempta contra la nostra llibertat com a subjectes. Estic d'acord amb autores com Segato (2016) que afirmen que la finalitat de les VSs no és tant de l'ordre d'allò sexual, tot i que també, com de l'ordre del poder, el control, la dominació i el *disciplinament*. Les formes de violència sexual menys severes -assumint les dificultats de jerarquitzar els impactes- contribueixen a crear una cultura violenta que justifica i naturalitza les expressions més intenses (McMahon i Banyard 2012). Tot i que la violació fora de la parella i la família és la forma de violència sexual més present a l'imaginari social, existeixen altres manifestacions de diferents intensitats que són exercides en forma de contínuum en la vida dels subjectes (Kelly 1988), especialment les dones, establint un control permanent sobre els seus comportaments, anhels i desitjos.

Com a VG que són, una de les dificultats principals en la lluita contra les VSs d'acord amb Toledo i Pineda (2016), és que fins fa poques dècades no s'ha qüestionat la seva naturalització, és a dir, el fet de considerar-les una expressió natural del comportament humà. Les VSs es basen, en part, en una idea naturalista del sexe en què la sexualitat masculina es considera determinada per impulsos biològics (Toledo i Pineda 2016; Popova

2021). Aquests impulsos, suposadament incontrolables i inevitables, recauen de manera no consensuada ni desitjada en els cossos de la resta de subjectes, especialment les dones. En l'àmbit de la parella aquesta creença se suma al "contracte sexual" implícit en la parella heterosexual pel qual s'assegura l'accés dels homes als cossos de les dones (Toledo i Pineda 2016) i que està en relació amb la naturalització de les jerarquies simbòliques i materials de gènere. Per això, a dia d'avui, encara costa d'entendre que existeixi la violació conjugal.

La violació fora de la parella, en canvi, és la violència sexual més coneguda tot i que no és fins a la reforma del Codi Penal del 1989 (promoguda pels moviments feministes de manera insistent) que les polítiques públiques comencen a integrar el marc interpretatiu "de la llibertat sexual" i, per tant, es comença entendre com un crim contra els subjectes que la pateixen. Com a dada significativa, a l'Estat espanyol, la violació va ser emmarcada durant força temps com un crim contra la propietat del pare o del marit (Toledo i Pineda 2016) i més tard com un delicte contra la honestedat, és a dir, un delicte contra la moral pública i els bons costums (Barjola 2018). El fet que les dones adquiríssim l'estatus de ciutadanes i subjectes de dret, per tant, no va ser suficient per a què es considerés que el delicte era directament contra la nostra llibertat.

Ara bé, el pas endavant que suposa començar a parlar de llibertat sexual de les dones no va acompanyat d'una anàlisi de gènere que reconegui l'*estructuralitat* i la direccionalitat de les VSs. Així que, aquestes es conceptualitzen a les portes del segle XXI gairebé en oposició a la violència de gènere i pràcticament al marge de les polítiques d'igualtat de gènere. Segons investigadores feministes com Tardón (2020) s'estableix *de facto* una fractura entre les polítiques d'igualtat i les de VSs, com si una qüestió i l'altra no tinguessin res a veure; com si la violència sexual s'ubiqués fora de la família-parella i la violència de gènere només dintre; com si totes aquestes manifestacions no fossin resultat d'un mateix sistema patriarcal i cisheteronormatiu.

La fragmentació de polítiques de gènere i VSs a l'Estat espanyol va acompanyada de la posada en marxa d'un marc interpretatiu pervers, altament alimentat pels mitjans de comunicació. A inicis dels anys noranta, just en un moment de guany de drets i llibertats per part de les dones, es construeix en paraules de Barjola l'imaginari del "terror sexual". Aquest

es forja a través del cas d'Alcàsser i té per objectiu salvaguardar les VSs i aturar els avenços feministes. D'aquesta manera, "el relat sobre el perill sexual és una tecnologia de control sobre el cos de les dones. La narració va utilitzar com a estratègia el fort impacte que va provocar el crim, per centrar la mirada sobre allò terrorífic i no sobre les causes o simbolismes que començaven ja a actuar en la configuració del relat (...) les mirades es van centrar en l'actuació de les adolescents i en les pràctiques de la joventut com possible explicació a allò ocorregut (...) l'autostop es configurà com el principal element de judici" (Barjola 2018: 272). Es posa en evidència que la violència sexual no només té un component d'agressió directa sobre qui la pateix, sinó que degut al tractament mediàtic i, com ja van apuntar autores com Brownmiller (1975), també es dirigeix cap al conjunt de subjectes feminitzats en forma de missatge alliçonador o disciplinari del tipus: *això és el que passa si fas autostop, si vesteixes sexy, si surts fins tard*. No podem negar que alhora és un missatge pels subjectes masculinitzats en termes d'oferir un relat naturalitzador dels comportaments violents i de tota aquesta simbologia.

No ha estat fins al 2016 amb el cas de violència sexual grupal de La Manada i al 2017 amb l'arribada del #metoo que les VSs comencen a recuperar el protagonisme de què gaudien als anys vuitanta en les reivindicacions feministes de l'Estat espanyol. Es critica enèrgicament la distinció entre agressió i abús de la legislació espanyola actual, així com que encara es regeixi pel fet de si es pot demostrar que la víctima hagi oposat resistència o no a l'hora de definir la violència sexual. El consentiment es comença a situar al centre dels debats polítics (per exemple en la redacció de la futura *Llei Orgànica de Garantia Integral de la Llibertat Sexual* que està sent redactada en el moment d'escriptura d'aquesta tesi) i es comença a transitar *del no és no al només sí és sí*, incorporant la idea del consentiment afirmatiu.

Posar al centre el consentiment no està exempt de reptes a resoldre, sobretot quan passa a ser una pràctica que s'ha de provar en un judici. Des d'un punt de vista teòric feminista s'ha destacat en nombroses ocasions que el consentiment no és neutral a nivell de gènere i, per tant, és problemàtic entendre'l en termes d'elecció individual en contextos concrets (Popova 2021). A més, consentir no és sinònim de voler. Sense pretensió de resoldre aquest debat i molt menys de fer propostes des del punt de vista jurídic, que s'escapa de l'objectiu d'aquesta

tesi, penso que és pertinent reconsiderar els efectes d'una aparent dicotomia fortament instaurada, la de què si hi ha consentiment, no hi ha violència (Pérez 2017) i començar a pensar-lo com “quelcom embullat en estructures socials, costums culturals i complexes maniobres de poder” (Popova 2021:24).

2.1.3. Els agents implicats

Per avançar en la caracterització del marc interpretatiu de les VGs, cal preguntar-se sobre els agents implicats en l'exercici i la recepció d'aquest greu problema. Com explico a continuació, el punt de vista que adopto diversifica els actors i al·ludeix a la responsabilitat comunitària. La tendència recurrent a la política pública de les darreres dècades, però, ha estat definir la violència partint de qui la pateix, que en el cas del marc “d'igualtat de gènere”, de “la violència com a xacra” i “del terror sexual” són les dones (d'aquí expressions com “violència vers les dones”).

Tant la LOE 1/2004 com la Llei 5/2008 tenen un plantejament metonímic perquè substitueixen la idea de “gènere” per la de “dona” (López 2011; Casado 2012). Com a conseqüència, les dones queden hipervisualitzades i les VGs són construïdes com un problema exclusiu d'aquestes, que són presentades com a víctimes que necessiten protecció i tutela (Bustelo, López i Platero 2007), gairebé sense agència per prendre decisions, ni capacitat de raonar, però també com a responsables de parar la violència a través d'interposar denúncia.

En efecte, les polítiques públiques dels darrers anys no apel·len als homes com a grup o categoria en si mateixa (Bustelo, López i Platero 2007) i alimenten, per contra, la figura hiperbòlica i individual del Maltractador o Depredador sexual. Així mateix, acostumen a deixar fora les violències col·lectives, és a dir, aquelles infligides per l'Estat, les organitzacions i els grups grans (OMS 2002) que s'expressen també en violències subtils com les dinàmiques comunitàries de silenci i negació de les VGs, de qüestionament i rebuig de qui pateix o de resistència a realitzar accions educatives i de formació.

Si bé és cert que l'oblit de les violències col·lectives és una tendència generalitzada en les polítiques públiques espanyoles de les darreres dècades, val a dir que a Catalunya la nova *Llei*

17/2020 de modificació de la Llei 5/2008, del dret de les dones a erradicar la violència masclista crea una nova tendència i tipifica la violència institucional com a forma de violència masclista. Això obre la porta a poder considerar que l'escola, els jutjats, la medicina i els mitjans de comunicació són institucions perpetradores de violències.

La tendència paulatina a reconèixer la diversitat dels subjectes implicats en la dinàmica de la violència per part de les polítiques públiques, també es trasllada a la part de qui les rep. En primer lloc, fa temps que els feminismes lesbians, *queers*, negres, post/de/colonials i antiracistes denuncien que no existeix un subjecte únic i universal "dona" (Truth 2012, Davis, 2004; Lorde 2003), que les polítiques públiques de les darreres dècades han universalitzat l'experiència de les dones blanques, occidentals, de classe mitjana i heterosexuales (Igareda i Cruells 2014) i que han tendit a oblidar que les VGs apareixen a la vida dels subjectes de manera simultània i entrelligada al racisme (Crenshaw 1989), al capacitisme (Guzmán 2012) i a l'adultisme (Duarte 2012).

Gràcies a aquestes crítiques, en l'actualitat presenciem certa obertura, almenys discursiva, a revisar la universalització de les realitat de les dones cisheterosexuales, blanques, de classe mitjana i funcionals amb fets com l'aprovació de la Llei 17/2020. Aquesta incorpora la idea d'interseccionalitat, visualitza explícitament les dones trans com a subjectes incloses a la llei i obre la porta a considerar específicament la transfòbia com a violència masclista en l'àmbit educatiu (Llei 17/2020:5).

Però estic d'acord amb Biglia quan reconeix que a part de les dones cis i trans, que són els subjectes sobre els quals les VGs impacten amb més força, aquest tipus de violències afecten a altres persones no normatives sexualment o genèrica com els homes trans i les persones no binàries, entre d'altres (Biglia i Jiménez 2015). Per tant, les dones (cis i trans) no són estrictament l'únic subjecte susceptible de rebre VGs. De fet, incloc les VSs cap a infants de tots els gèneres, com a expressió de la violència patriarcal i, per tant, com una forma de violència de gènere.

Aquesta mirada ampliada comença a adoptar-se també en la Llei 17/2020 que recull tipus de violències que poden ser exercides cap a homes i dones indistintament: la violència de segon ordre i la violència vicària. La violència de segon ordre "consisteix en la violència física o

psicològica, les represàlies, les humiliacions i la persecució exercides contra les persones que donen suport a les víctimes de violència masclista. Inclou els actes que impedeixen la prevenció, la detecció, l'atenció i la recuperació de les dones en situació de violència" (Llei 17/2020: 4). Per la seva banda, el que la Llei 17/2020 anomena violència vicària, però que prefereixo conceptualitzar com a violència cap a infants, pot ser dirigida tant a filles com a fills de les dones en situació de violència.

L'obertura a considerar els subjectes masculins com a receptors de violència ens remet al debat de si els homes poden, com a col·lectiu, patir VGs. Per respondre cal tenir en compte que la normativitat binària de gènere i l'heterosexualitat obligatòria són violències simbòliques que influeixen al conjunt de la població i el col·lectiu masculí també hi està inclòs. Així, aquest grup està exposat a mandats prescriptius sobre com ser, sentir i fer, i a mecanismes de control permanents de les seves pràctiques encarnades. Ara bé, el simbolisme de gènere no afecta tots els col·lectius de la mateixa manera i, per això, és imprescindible reconèixer la jerarquització simbòlica existent entre les dues categories normatives (masculinitat/homes - feminitat/dones). Aquesta jerarquització dona lloc a desigualtats i discriminacions que situen les persones llegides com homes masculins, especialment els homes cisheterosexuals adults, al capdavant de la jerarquia i els atorguen la legitimitat per exercir, justament, moltes de les formes de VGs, ja sigui a la parella, a l'àmbit laboral, al comunitari i a altres. Sens dubte, cal tenir en compte també que el col·lectiu d'homes no és un col·lectiu homogeni i justament el fet d'encarnar una masculinitat femenina o no heteronormativa pot suposar una confrontació dels mandats de manera que sigui reprimida i contestada amb control, abús, repressió i coerció amb un component de gènere clar.

Per acabar, com a element transversal d'aquest apartat m'agradaria reflexionar sobre la utilitat de seguir conceptualitzant estratègicament com a grup les dones i els homes, malgrat el caràcter heterocentrat d'aquests dues categories (Butler 2007).

Si eliminem les categories identitàries, l'anàlisi (per exemple amb dades estadístiques) i la confrontació de les desigualtats estructurals (per exemple a través del disseny de programes d'intervenció social) es torna pràcticament impossible i no podem oblidar que combatre les

VGs equival, en part, a fer front a multiplicitat d'institucions i fenòmens que, en el mateix acte de "produir" homes i dones, els/les han col·locat en posicions asimètriques i desiguals materials i simbòliques que com a tals volen ser contestades. Em refereixo a fets com la divisió sexual del treball, l'heterosexualitat obligatòria, la feminització de la pobresa, el pitjor accés a la salut per part de les dones o els usos sexistes del llenguatge, només per citar-ne algunes expressions de la desigualtat. Necessitem l'ús estratègic de categories "tant per contestar els marcs liberals hegemònics com per garantir un espai de resistència dels grups socials subordinats" (Igareda i Cruells 2014:9). Un ús estratègic que no essencialitzi i que tingui present que els subjectes som creats a partir de categories socials i polítiques, i no biològiques i naturals, i per tant, som "*contingents, construïts, parcials, heterogenis i contestables*" (Igareda i Cruells 2014:5). Entenc la identitat, per tant, com una construcció política i no com a característica ontològica. En aquest sentit, més que eliminar les categories, estic d'acord en utilitzar-les estratègicament de manera dinàmica, flexible, diversificant imaginari i explicant el significat que se'ls atribueix en cada context i situació.

En aquest sentit, a diferència del que fan les polítiques públiques en violència al nostre territori, em sembla interessant conceptualitzar els homes cisheterosexuals, no per generar processos de culpa o individualitzar el problema de les VGs - com extensament expliquem a les Publicacions 1 i 4-, sinó per obrir la porta a que aquells que representen la masculinitat es sentin interpel·lats, puguin prendre consciència dels privilegis de què gaudeixen i, des d'aquí, modificar conductes individuals i grupals. L'assumpció de responsabilitats és molt necessària en els processos restauratius per fer front a situacions de violència directa però també de cara a la desarticulació de les VGs en general perquè trenca els mandats de gènere, desnaturalitza les violències i obre una finestra de possibilitat pel canvi.

2.2 Com fer front a les violències de gènere?

Des del marc interpretatiu de les VGs, la seva desarticulació ha de passar necessàriament per posar en marxa mesures de transformació social, cultural, econòmica i política profunda; així ho desenvolupo al llarg de les Publicacions 1, 3 i 4. No hi ha prou, per tant, amb penalitzar

subjectes perpetradors, ni tant sols amb pal·liar els efectes de les agressions sobre les víctimes.

Dentre les diferents accions alternatives que es poden engegar, en aquest apartat em centro específicament en l'estratègia de la formació de professionals i comunitats amb objectius transformadors orientada a modificar esquemes cognitius dels subjectes i cultures institucionals. Amb aquest objectiu transformador proposo la posada en pràctica de pedagogies feministes i *queers*, tal com fem als projectes GapWork i USVreact.

2.2.1. Els espais educatius: entre la transmissió i la transformació de jerarquies

Un dels espais on es cuina la reproducció dels models culturals de les societats és l'escola (Bernstein 1985, Willis 1988/1977, Bourdieu i Passeron 2009, Subirats i Brullet 1988). Al mateix temps i paradoxalment, l'escola gaudeix d'un gran potencial transformador a l'hora de subvertir les jerarquies socials, de revisar-les críticament i desafiar-les (Maher i Thompson 2001; Martínez Marín 2016). En paraules de Freire (2006) "l'educació que mai pot ser neutra, pot estar tant al servei de la decisió, la transformació del món, la inserció crítica en ell; com al servei de la immobilització, la permanència possible de les estructures injustes, de l'acomodació dels éssers humans a la realitat, considerada intocable" (Freire 2006:69).

El manteniment del *status quo*, des de l'etapa infantil fins a la universitària, sol reproduir-se de manera inconscient per part de les professionals de l'educació a través de l'anomenat currículum ocult (García-Pérez et al. 2011; Subirats i Tomé 2010; Anguita i Clavo 2006; Rambla i Tomé 2001). En efecte, les docents tenen un paper rellevant en la socialització diferenciada i patriarcal d'infàncies, joventuts i comunitats (Colás i Jiménez 2006; Freixas 1995). En tant que subjectes socialitzats en contextos patriarcals i heteronormatius, si no es revisen i deconstrueixen d'alguna manera, poden reproduir els estereotips, codis i normes cisheteropatriarcals, racistes, capacitistes, adultistes, etc.; generar dinàmiques discriminatòries i també exercir violència directa contra l'alumnat o altres professionals. Al cap i a la fi, ensenyar és un acte performatiu (hooks 2021) i la capacitat transformadora resideix a les pràctiques educatives, tant formals com no formals, que poden servir per

“mantenir el *status quo* d'una educació heterosexualitzant que es pretén neutral o per crear petites heterotopies on créixer junt amb altres persones” (Platero 2018:41).

Front a aquesta realitat, la recerca feminista en educació ha servit per fer créixer la consciència del professorat (Pillow 2002) en aspectes com la tendència de l'escola a normalitzar allò diferent (Pié 2009; Trujillo 2015) i a seguir al·ludint a subjectes falsament universals “ja sigui “el nen” en lloc de la infantesa plural, els “pares” en lloc de les famílies en sentit ampli, el professorat com subjecte que representa el saber i la decència, o bé la societat mitjana com si no fos, de fet, variada i diversa” (Platero 2018:26).

Tot i que la presència d'altres agents educatius als centres és cada cop major (Castillo 2019; Carrera 2013), la majoria de recerques es centren només en el paper del professorat en la transmissió de les jerarquies i desigualtats de gènere (García-Pérez et al. 2011; Torres 2010, Colás i Jiménez 2006; Freixa 1995). Val a dir també, que l'educació és un fenomen molt més ampli que l'escolarització (Castillo 2019; Carrera 2013) .En aquest sentit, tot i que a continuació em refereixo només al professorat per respectar fidelment el contingut de les recerques a què faig referència, fins que no hi hagi recerques que estudiïn diferents perfils, faig extensible les tendències que comento a educadores socials, integradores, animadores, monitores i agents de salut, entre d'altres.

Fer créixer la consciència entre les professionals de l'educació és del tot fonamental donat que encara trobem perfils de docents molt reaccionàries a les polítiques d'igualtat que generen dinàmiques “que suposen un risc en termes d'equitat: foment d'una educació poc comprensiva, antiparticipativa i antidemocràtica que posa l'educació al servei dels interessos estratègics del mercat o de les potències internacionals, en esferes on no hi ha lloc per a les diferències ni per a la inclusió de conceptes com el gènere, l'apoderament o la justícia social” (Martínez Marín 2016:145). Hi ha docents que es neguen activament a donar suport a aquest tipus de polítiques (per exemple, en accions com l'ús no sexista del llenguatge) i que tenen molta dificultat per detectar discriminacions en la seva pràctica educativa (García-Pérez et al. 2011). En aquest grup s'inclouen les postures que culpabilitzen les dones de la violència que pateixen i les acusen d'interposar denúncies per obtenir beneficis (Torres 2010).

Però les resistències no sempre són tan clares i hi ha formes de sexisme més “benevolents” que van des de mantenir el silenci davant de les postures masclistes i heterocisnormatives de la resta del professorat, a aquelles que estan ancorades en els marcs “de la violència com a xacra” i “del terror sexual”, i veuen els agressors com a persones patològiques (Torres 2010).

Així mateix trobem una tipologia de docents que, tot i reconèixer que hi ha VGs, atorga una explicació de la realitat de gènere basada en fonaments biogràfics, delegant una gran responsabilitat a les característiques individuals i personals dels éssers humans com els gustos, els interessos, les capacitats personals, etc. (Colás i Jiménez, 2006). Aquest professorat de vegades fa servir arguments culturals per explicar el gènere, però el mostra com inamovible i estàtic i presenta un ordre social que difícilment pot ser alterat. Aquestes generalment són postures que Torres (2010) anomena “ventríloques” en què s'utilitza un discurs aparentment igualitari però que, al no haver estat interioritzat convenientment, no té consistència i canvia segons la situació.

La qüestió és que inclús aquell professorat més sensibilitzat i compromès amb la lluita contra les desigualtats i violències té dificultats per adoptar models pedagògics, d'atenció i acompanyament feministes (Alfama, Subirats i Malpica 2012; Biglia y Velasco 2012). Al cap i a la fi, l'educació formal s'orienta més al mercat laboral que no pas al desenvolupament del pensament crític (Tiana 2011) i segueix existint la creença que les professionals només necessiten bona predisposició i estar d'acord amb la igualtat per no reproduir desigualtats, prevenir violències, impartir continguts de qualitat vinculats a l'educació afectivosexual i integrar la perspectiva feminista. Però el cert és que “ningú pot incorporar la perspectiva de gènere i comprendre les causes de la desigualtat si no s'ha dotat de les eines necessàries per fer-ho” (Trajahuerte 2018:22) i així ho manifesta el professorat espanyol quan reclama programes de formació en prevenció de VGs i materials didàctics de qualitat (Díaz-Aguado 2016).

Malauradament, els equips educatius no compten amb la formació necessària per abordar les VGs des d'un punt de vista integral (Anguita i Torrego 2009; Torres 2010; Donoso-Vázquez i Velasco-Martínez 2013; Trajahuerte 2018). Colás i Jiménez (2006) i García-Pérez et al. (2011), més que una falta de bones intencions o teories, identifiquen una manca de models i

estratègies educatives realistes i possibles per a una educació no sexista. La dificultat està en l'adquisició del saber pràctic, aquell “que no s'aplica de forma mecànica sinó reflexiva i que té un caràcter integrador, que abasta coneixements, procediments emocionals, valors i actituds per la integració de la perspectiva de gènere” (García-Pérez et al. 2011:395).

També es veuen limitats a l'hora de dissenyar accions de sensibilització i reflexió que diversifiquin els exemples i els punts de vista, anant més enllà de les realitats cisgènere, heterosexuales i blanques (Crooks et al. 2019). Com ja hem comentat, el marc “d'igualtat de gènere” tendeix a fragmentar el temari relatiu a les VGs i, a part de no qüestionar el binarisme, treballa la lgtbfòbia (quan es treballa) com si no tingués res a veure amb la misogínia o les desigualtats de gènere home-dona i partint d'un esquema que no qüestiona les categories que generen la dinàmica d'exclusió mateixa (Trujillo 2015).

2.2.2. Formació per la *concientització* de gènere a través de pedagogies feministes i *queers*

No tota la formació en el camp de les VGs està orientada a produir un canvi profund en les participants i la societat. De vegades es presenta com una mera activitat informativa en forma de xerrada breu, d'altres i no de forma excoent, es viu com un imperatiu legal, un tràmit o peatge pel qual han de passar obligadament sense més efecte que complir la formalitat. Però el cert és que, des del meu punt de vista, les formacions són quelcom diferent: processos d'aprenentatge orientats a la transformació social on les persones que hi participen incorporen competències teòriques, emocionals, pràctiques i polítiques al voltant d'un tema. Ortega i Del Rey (2003) afirmen que les formacions d'almenys deu hores de durada tenen certes potencialitats en aquest sentit sobretot si les formadores i les dinàmiques proposades són atractives i estan ben estructurades.

Des del meu punt de vista les formacions en VGs no s'han de centrar en la transmissió d'una moralitat determinada sinó en la transformació del que Colás i Jiménez (2006) anomenen “consciència de gènere”, d'aquella que “opera com unes lents a través de les quals s'interpreta el món i s'actua en ell” (Colás i Jiménez 2006: 423). Aquestes autores es basen en la proposta de Freire (1990) de la formació com a procés de *concientització*, que va més enllà de promoure la comprensió de la realitat, i proposen que la formació sigui un procés que superi l'estadi de

presa de consciència per passar a l'adquisició d'una consciència crítica que implica no només la reflexió, sinó la transformació directa de la realitat injusta detectada i sobre la qual s'ha reflexionat. El desenvolupament de la consciència crítica implica, en definitiva, l'assumpció d'un compromís de canvi (hooks 2021), en aquest cas del cisheteropatriarcat.

En aquest sentit, partint de la tipologia de De Miguel (2000), els programes formatius no són només un experiment que ens permet contrastar una teoria sobre com solucionar un problema o un sistema funcional que cerca l'operativitat, sinó sobretot una acció orientada al canvi social. Efectivament, els programes formatius poden anar dirigits a contrastar hipòtesis i ser eficients i eficaços, però des del punt de vista adoptat en aquesta tesi, han de promoure també processos d'apoderament, emancipació i compromís amb la desarticulació de les VGs.

Per tal que siguin transformadores, les accions formatives han de perseguir tres objectius (Rebollo 2013). El primer correspon a “posar-se les ulleres del gènere”, és a dir, a l'adopció d'eines analítiques que permeten identificar i comprendre les dinàmiques androcèntriques, cisheteronormatives i sexistes ja sigui en l'àmbit laboral, l'associatiu o a la vida quotidiana fora del marc “de la xacra” i “del terror sexual”. Per tant, estem parlant de la revisió dels esquemes cognitius previs entorn del gènere, el sexe, les sexualitat, les relacions, etc. (Torres 2010). Aquesta fase correspon a la “presa de consciència” de Freire.

El segon objectiu és aconseguir que les participants desenvolupin un posicionament personal públic i obert a favor del canvi, que el vegin possible i mostrin compromís i motivació personal.

El darrer objectiu i, probablement el més complicat d'assolir, implica passar a l'acció. En aquesta tesi entenc l'acció des de paràmetres no androcèntrics com “un procés dinàmic i multidimensional que pot anar des de parlar per validar-se a una mateixa i validar les pròpies experiències al món, fins al *procés de fer alguna cosa* com ara prendre un pas deliberat per modificar les circumstàncies pròpies” (Reid, Tom i Frisby, 2006:317) o, prendre un compromís amb l'educació no sexista.

Com podeu imaginar, assolir els tres objectius no és una tasca ràpida ni simple. Que les participants accionin els aprenentatges requereix que hagin incorporat els continguts dels cursos més enllà del nivell mental¹². Cal que “els cossos, els sabers, les veus, les memòries autobiogràfiques i polítiques es disposin, circulin i comprometin d'una altra manera” (flores 2019:3) per tal que les participants mastegin, digereixin i absorbeixen els continguts dels cursos, transformant-los i passant-los pel filtre propi, fins que formin part del seu repertori competencial personal. Per assolir aquest complex procés, la formació en VGs transformadora ha d’“experimentar altres formes de compartir i produir coneixements, altres formes de pensar col·lectivament, intervenint no només en els continguts abordats, sinó també en els dispositius pedagògics que proposa” (flores 2019:3).

Sabem que en context educatiu “el mite de la persona racional ideal i la universalitat de les proposicions ha resultat opressiu per qui no és europeu, blanc, home, de classe mitjana, cristià, no impedit, prim i heterosexual” (Ellsworth 1999: 64), així que, com assenyalen les pedagogues feministes, és més fàcil que les participants incorporin competències quan el temari està vinculat amb les seves pròpies vides i tenen espai per parlar de la seva pròpia experiència (Giraldo i Colyar, 2011; Martínez Marín 2016), quan poden utilitzar la seva veu i les formadores parteixen de que els silencis no impliquen una manca d'agència (Maher i Thompson 2001). En aquest sentit, implicar les discents en la lluita contra les VGs (o qualsevol altre tema) és més factible quan es fa una aposta per trencar l'exclusivitat de la crítica racional amb pretensions universalitzadores al cisheteropatriarcat.

Els exercicis on les participants analitzen la seva pràctica educativa a través d'exemples que vulguin compartir o amb casos-tipus preparats per les formadores, i reflexionen críticament sobre les creences que influeixen en la resolució (García-Pérez et al, 2011) són una bona estratègia per la incorporació de competències aplicades. A més, el treball sobre casos experiencials augmenta la motivació i la confiança de les discents (Ruiz-Primo i Li, 2016) i situa totes les participants al mateix nivell ajudant a la construcció col·lectiva i no jeràrquica de coneixement, tal com proposen les pedagogies feministes (Maher i Thompson 2001).

¹² El terme “incorporació” el faig servir en aquest sentit per referir-me a “*embodiment*” en anglés. Seguint la seva etimologia: del llatí *in-* (cap a l'interior) amb l'arrel *corpus, corporis* (cos).

Si bé és cert que els enfocaments educatius feministes estan ancorats en un ventall ampli de corrents teòriques (Biglia i Jiménez 2012; Luxán y Biglia 2011) coincideixen en aportar llum no només al treball a partir de l'experiència, sinó a l'exercici de qüestionar la neutralitat de les formadores (Flores 2019, Trujillo 2015). D'aquesta manera, la premissa de *partir d'una mateixa* és un dels principis que articulen el treball feminista a l'aula (Biglia i Jiménez 2015) no només de cara a les participants sinó també a les professionals. Efectivament, “quan l'educació és una pràctica de llibertat, les i els estudiants no són els únics als que se'ls demana compartir, confessar (...) Les i els professors que esperen que els seus estudiants comparteixin històries íntimes però no estan disposats a fer el mateix estan exercint el poder d'una forma que podria ser coercitiva” (hooks, 2021: 43).

Un altre element molt important en les propostes de les pedagogues feministes és la tendència a establir connexions entre les comunitats educatives i els col·lectius que lluiten contra les violències a l'àmbit comunitari i als moviments socials (Shrewsbury 1993) i a estimular les relacions de solidaritat entre dones i subjectes dissidents/no hegemònics (Montenegro-González i Paz, 2020). En síntesi, les pedagogies feministes són “una clau necessària per reorganitzar l'exercici pedagògic, on es pugui donar valor a la relació, a les experiències quotidianes i locals, a l'aprenentatge no centrat solament en la cognició, a la col·laboració i la comunitat que finalment és on es posa en joc de forma quotidiana la construcció d'allò social” (Montenegro-González i Paz, 2020: 25).

De totes les propostes pedagògiques feministes existents, em semblen particularment interessants aquelles que integren un marc interpretatiu coherent amb el diagnòstic presentat en aquest capítol. En la classificació de Tisdell (1998), aquestes són les pedagogies basades en les propostes dels feminismes postestructuralista o pedagogies *queer*. Són propostes que problematitzen especialment la noció de Veritat i posen el focus en les connexions entre la dimensió individual i els sistemes estructurals interseccionals de privilegi i opressió que afecten a com es construeix el coneixement a l'aula més enllà del gènere. A més, s'esforcen també per deconstruir les categories binàries oposades heterosexual-homosexual, home-dona, teoria-pràctica i raó-afectivitat. En aquest sentit, les

pedagogies *queer* plantegen específicament la necessitat de trencar els binomis normal-anormal i natura-cultura (Pié, 2009).

Un altre element important de les pedagogies *queer* és que desnaturalitzen i comprenen de manera no fixa totes les identitats en tant que poden ser un dispositiu opressor pels subjectes. Per que fa l'abordatge de les identitats en les interaccions a l'aula, és evident que la fissura i desestabilització de les categories identitàries -i per tant de les categories home, dona, lesbiana, gai, trans, etc.- ha d'assumir el repte de treballar en un difícil equilibri entre “la visualització del caràcter flexible, temporal i immaterial de la identitat -en un treball radical que va molt més enllà de la simple acceptació i tolerància de l'altrx diferent-, i la promoció del coneixement i valoració de la diversitat sexual, rebutjant qualsevol postura sexista, homòfoba o trànsfoba a l'aula” (Carrera, Cid i Lameiras, 2018:65).

Aquest difícil equilibri comporta simultàniament l'ús de les categories i el reconeixement dels efectes materials de la seva utilització. Torno al que ja he comentat en capítols anteriors: desnaturalitzar i desessencialitzar no vol dir eliminar els subjectes ni l'ús de categories. Vol dir, en canvi, portar la política de relats parcials a l'aula (Ellsworth 1999), és a dir, treballar a partir de les diverses posicions, donar valor a la multiplicitat de punts de vista per produir coneixement i reconèixer l'existència de diferents fonts de coneixement igualment legítimes, incloent-hi l'experiència. La *posicionalitat* esdevé una dinàmica molt important dels processos de construcció i transmissió del coneixement perquè reflecteix les relacions de poder dins i fora de l'aula i visualitza el fet que els espais educatius sempre estan mediat per jerarquies interseccionades (Maher i Thompson 2001). Des d'aquest enfocament, les formacions esdevenen activitats posicionades que no cerquen la neutralitat. A les Publicacions 3 i 4 anomeno els reptes que suposa treballant amb grups mixtos de gènere, preferència sexual, identitat cultural i altres, i apporto algunes estratègies per dinamitzar els grups i lidar amb les diferents *posicionalitats* d'una manera curosa.

En aquest apartat vull destacar que el treball a partir de les experiències i les diferents *posicionalitats* requereix de molta sensibilitat i no oblidar la importància del benestar en el procés d'aprenentatge, tant de les participants com de les formadores (hooks 2021). Això no vol dir que els diferents agents s'estalviïn absolutament els moments d'incomoditat, sinó

que la dinàmica pedagògica ha de posar al centre l'ètica de la cura, subvertint la jerarquia social entre l'esfera productiva i l'esfera reproductiva. Davant de la incomoditat, Platero (2018) suggereix que les formadores i educadores utilitzin l'humor com a estratègia per mantenir la dignitat davant de preguntes i comentaris que no respecten la intimitat, però també per generar motivació i obrir la possibilitat que el professorat s'equivoqui o no sàpiga alguna cosa. L'estranyesa i la incomoditat també són proposades per l'autor com a estratègia educativa. Per exemple, a través de l'ús de conceptes i paraules utilitzades com insults que han estat reapropiades per comunitats minoritzades.

Fins aquí l'explicació dels elements que componen la meua interpretació del fenomen de les VGs i les estratègies per fer-hi front més enllà de l'atenció i acompanyament de les dones que pateixen violències i les mesures punitives cap als homes que les exerceixen. La proposta és incloure accions formatives pel conjunt de la ciutadania, però especialment per professionals i comunitats educatives, que incorporin continguts teòrics i aplicats orientats a la transformació social. En aquest sentit, com hem vist, les pedagogies feministes i *queer* tenen molt que aportar alhora d'aconseguir la incorporació de la *concientització* de gènere.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 3

Ordint la trama metodològica

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 3. *Ordint la trama metodològica*

Per tal d'aterrar els objectius d'aquesta tesi, que metodològicament pren forma de Recerca Activista Feminista, he realitzat un exercici descriptiu, interpretatiu, comparatiu i propositiu a partir de les dues autodenominades investigacions-acció feministes GapWork i USVreact presentades al primer capítol. Aquest exercici, reforçat amb l'experiència acumulada a la Cooperativa Candela i el SIMReF, m'ha permès no només portar a debat els supòsits conceptuals i pedagògics dels processos formatius per professionals i comunitats universitàries i la seva avaluació; sinó també recollir aprenentatges, i teixir propostes i recomanacions per aquelles que dissenyen accions per fer front a les VGs.

En aquest capítol ordeixo la trama de la tesi, a partir d'explicar el seu marc metodològic feminista, així com els dissenys de les IAF GapWork i USVreact . Com veurem, aquestes recerques s'organitzen a partir de tres nodes d'acció que impliquen l'ús de diferents tècniques i instruments, i tres lògiques processuals que atorguen obertura i flexibilitat al procés d'investigació-acció.

3.1. Una Recerca Activista Feminista teixida amb els aprenentatges i experiències de dues Investigacions-Acció Feministes

Les recerques feministes s'emmarquen en teories i metodologies feministes i volen produir coneixement útil per transformar les injustícies i jerarquies socials. Com diuen Ramazanogly i Holland (2002) "la gràcia de fer recerca social feminista no és obtenir punts per la correcció política o assolir la puresa metodològica, sinó assenyalar que la vida social està marcada per les relacions de gènere, fet que d'una altra manera no seria visible. Els enfocaments feministes de la investigació es poden identificar en gran mesura per les seves teories sobre gènere i poder, els seus marcs normatius i les seves nocions de transformació i rendició de comptes, tot i que no siguin uniformes" (Ramazanogly i Holland 2002: 146). La recerca feminista no ha d'anar sobre gènere ni sobre les dones específicament, però sí que ha d'assumir els reptes de lidiar amb la complexitat que comporta desplegar una anàlisi interseccional de les relacions de poder dirigida a la transformació social (Lykes i Hersberg

2012, Biglia i Jiménez 2012).

En concret, aquesta tesi doctoral, així com els dos projectes en què es basa, és afí a la Recerca Activista Feminista (Biglia 2007) perquè:

- **Té un compromís amb el canvi social**, en aquest cas a lluita contra les VGs des d'una perspectiva interseccional i a través de processos formatius.
- **Trenca la dicotomia públic/privat** en els continguts dels cursos implementats i en l'aposta per difondre les reflexions i aprenentatges entorn els dos processos d'investigació-acció del GapWork i el USVreact.
- **Estableix una relació d'interdependència entre teoria i pràctica** de manera transversal en la metodologia seleccionada (investigació-acció) i en el disseny dels cursos (sabers conceptuals i aplicats entrelaçats).
- **Reconeix la perspectiva situada** com a font d'objectivitat i incorpora la *reflexivitat* i la difracció com a principis processuals tal com explico a l'apartat 3.3.
- **Promou l'assumpció de responsabilitat** amb els usos de les dades coproduïdes durant el procés i dels resultats. Els usos, constantment negociats amb les participants i formadores, han estat, a més, orientats a millorar l'abordatge de les VGs.
- **Valora i respecta l'agència de totes les subjectivitats implicades** en les diferents fases del procés i es basa en dos projectes que promouen la lògica col·laborativa entre acadèmica, tercer sector i administració pública i amb les participants durant les accions formatives.
- Dona espai per **posar de manifest les dinàmiques de poder** (vinculades amb el gènere o no) que intervenen en el procés, tal com mostro en la Publicació 3. El GapWork i l'USVreact han generat espais per parlar-ne, també des de les emocions, i obrint la porta a negociar els diferents rols existents i modificar-ne les dinàmiques. En els dos casos es reconeixen i problematitzen les relacions de poder a diferents nivells: entre les persones participants durant el procés formatiu, en el dia a dia laboral d'aquestes persones, entre el jovent amb qui treballen i en el procés mateix de recerca.

- **Gaudeix d'una contínua obertura a ser modificada durant el procés**, tal com explicaré al llarg d'aquest capítol, de la mà de les millores introduïdes als programes formatius del GapWork i l'USVreact i als seus instruments d'avaluació. Mostra d'aquesta obertura és també la Publicació 2 en la qual actualitzem els criteris d'avaluació utilitzats al GapWork tot fent una nova proposta millorada.
- **Aplica la reflexivitat i l'autocrítica**, com podeu veure a la Publicació 3, com a exercici per mostrar les limitacions i incoherències del procés de recerca i com a actitud d'obertura al canvi.
- **Promou sabers col·lectius i lògiques no propietàries** generant continguts de manera col·laborativa i publicant en accés obert els seus resultats a través de les publicacions que conformen la tesi, per exemple. Així mateix ho fan el GapWork i l'USVreact amb la publicació de les guies didàctiques dels programes formatius (Biglia i Jiménez 2015; Luxan, Biglia i Azpiazu 2018¹³).
- **Dona suport a espais de validació del coneixement no hegemònics** com forma de garantir la rigorositat, com el SIMReF, grups de treball d'expertes convocats en el marc dels projectes o la presentació de les publicacions a seminaris i congressos.

Tindrè l'oportunitat de desplegar aquests punts al llarg del capítol, especialment la *reflexivitat*, la difracció i la col·laboració: tres principis transversals del GapWork i el USVreact. Abans però m'agradaria detenir-me en l'enfocament de l'Investigació-Acció Feminista (IAF), donat que és la forma específica que prenen ambdós treballs.

La investigació-acció (IA) és un tipus de recerca fermament compromesa amb la generació democràtica de coneixement i el canvi social, i es caracteritza per la seva orientació a millorar la pràctica davant d'un tema o problema determinat (Elliott 1985). L'acció educativa, social i comunitària és un dels àmbits de major expansió de les IA des de la primera meitat del segle passat, fet que ha suposat el qüestionament de la separació estricta entre ciència, recerca i acció (Banister et al 2004). De fet, en aquest tipus de recerques els sabers pràctics tenen una gran centralitat donat que l'acció té un lloc de validació contextual de la teoria. Tot i que

¹³ Podeu descarregar-les respectivament a les webs de la URV (<http://llibres.urv.cat>) i del USVreact (<http://usvreact.eu>).

habitualment no és explícit, la IA, com d'altres paradigmes de recerca, ha estat àmpliament influenciada per teories, epistemologies i metodologies feministes especialment des de mitjans del segle passat (Maguire 2001; Reid 2004, Reid, Tom i Frisby 2006; Heiskanen et al 2015).

Les IA desafien, com les epistemologies feministes, la il·lusió positivista de la recerca objectiva i neutral (Brydon-Miller, Greenwood i Maguiere 2003; Lykes i Crosby 2014) i posen el focus en els processos i relacions i no només en els resultats acadèmics de les recerques (Hill, Bond, Mulvey i Terenzio 2000). L'objectivitat en la IA ve donada doncs "per la mesura en què s'ha creat en grup, a partir del diàleg interpersonal i d'un procediment que va dels elements concrets a la totalitat abstracta, per tornar a allò concret, però ja en condicions d'aferrar-ho i generar acció" (Malo 2004: 32). La imatge de l'espiral és àmpliament utilitzada per il·lustrar la forma que prenen aquestes recerques on s'alterna permanentment diagnòstic, acció i reflexió.

En el proper apartat explicaré amb detall l'estructura i dinàmica en espiral que han pres el GapWork i l'USVreact, però abans voldria exposar els seus trets definitoris. A part de seguir els principis de la Recerca Activista Feminista de Biglia (2007) descrits anteriorment, també incorporen algunes de les característiques de les IAF descrites per Maguire (2001). Aquestes són:

- **Treball per incorporar una mirada interseccional.** S'adopta aquesta mirada tant en la conceptualització de les VGs i VSs, així com en el disseny de les activitats, exemples, etc.
- **Experimentació amb relats de recerca polivocals,** per exemple, amb el fet d'incloure les veus del màxim d'agents en els models d'avaluació dels programes formatius (participants, formadores, observadores externes, avaluadores internes del projecte).
- Cerca d'**espais perquè totes les veus (i silencis) siguin escoltades** i usar la veu pròpia per qüestionar les relacions de poder. S'adopta una mirada complexa de la paraula i els silencis que té en compte les diferents implicacions del fet d'agafar la paraula. En aquest sentit, s'ofereix a les participants l'espai i el poder per decidir si accionar o no, si trencar el silenci o no. Es respecta els ritmes i voluntats de totes les participants.

- Es pren **l'experiència quotidiana com a font legítima de coneixement**. A les formacions es busca connectar allò personal (micro) amb les estructures i institucions socials (macro) que sovint defineixen i donen forma a la vida de la gent de manera poc visible.

El GapWork i USVreact es caracteritzen a més a més, per posar el focus en la inclusió de **multiplicitat de d'accions i tècniques de recerca** tal com es proposa en la investigació feminista (Hill, Bond, Mulvey i Terenzio 2000). La diversitat en la metodologia de recerca feminista és elevada i no prioritza cap tècnica ni enfocament particular, al contrari, les propostes són aplicables tant en el camp qualitatiu com quantitatiu, inductiu o deductiu, participatiu o no, en un laboratori o a la vida real; sempre i quan es posin sobre la taula les condicions de producció del coneixement i el punt de vista des del qual es produeix la recerca (Martínez et al 2014).

3.2. Disseny metodològic: la màquina orgànica

El GapWork i l'USVreact tenen una estructura comuna. Es componen de tres nodes d'acció propis d'intervencions formatives (contextualització, disseny-implementació de les formacions i avaluació) i tres lògiques o principis processuals característics de les IAF (*reflexivitat*, col·laboració i difracció).

M'agrada imaginar les nostres IAFs com màquines orgàniques que contenen llavors d'esquemes socioculturals nous i variats, no jeràrquics ni cisheterosexistes. A la Figura 3 comparteixo un *collage* que il·lustra, tal i com la imagino, una d'aquestes màquines.

Els tres nodes són les peces interconnectades de l'engranatge permanentment actiu de la màquina, el funcionament intern de la qual és flexible i orgànic: hi ha recurrència en l'activació dels nodes, però també modificacions de la seva mida, del ritme i la direcció de rotació de les peces de l'engranatge.

Així mateix, l'aparell no funciona sense altres elements: la *reflexivitat*, que és la font d'energia que requereix per avançar; la col·laboració, que correspon al lubricant que les peces utilitzen per relliscar fluidament; i la difracció, que és la capacitat de reproduir-se i multiplicar els seus propis engranatges en forma d'espiral fractal. Arran d'aquest darrer principi, a un cert punt apareixen noves màquines que, adquirint forma i color propis, es comencen a desplaçar amb

autonomia per l'espai també amb un objectiu de transformació social. En aquest sentit, com veurem als següents apartats, les continuïtats entre CapWork i USVreact són múltiples i el disseny metodològic del primer ha facilitat en gran mesura el del segon.

Figura 3. Prototip de màquina orgànica



Font: Composició d'Irene Colell Matamala.

En definitiva, les nostres IAF es preveuen com a processos oberts que admeten canvis continus ja sigui en el disseny del programa formatiu, els instruments d'avaluació o les dinàmiques d'organització dels equips. Veiem a continuació el detall de les trames que conformen els seus dissenys metodològics: principis processuals i disseny dels nodes.

3.3. Les lògiques processuals

3.3.1. Reflexivitat

La pràctica d'aquesta eina metodològica fonamental per les recerques feministes i les IA l'apliquem en diferents sentits. És important perquè partim, com hem vist, del reconeixement de l'existència de relacions de poder interseccionals en els processos de contextualització, formació i avaluació i, per tant, hem volgut fer-les visibles i negociar-les com a estratègia de des-naturalització i de-construcció del propi poder. En els nostres casos, incorporar una lògica reflexiva ha comportat:

1. Establir espais formals entre formadores, avaluadores i coordinadores on posar en comú emocions i opinions sobre l'existència de diferents rols amb responsabilitats i funcions diferenciades dins dels equips i per parlar sobre el poder, i el seu maneig, tant dintre de l'aula com fora.
2. Incloure la *reflexivitat* en les activitats del curs, per tal que les participants adquireixen eines per ser conscients de les relacions de poder i els seus efectes durant les formacions, però també a la seva vida personal i laboral.
3. Donar importància al node avaluació i incloure el procés mateix com element a avaluar, i no quedar-se només amb dimensions com l'impacte de l'acció formativa en les participants.
4. Reconèixer la influència de la *posicionalitat* de les avaluadores en la posada en pràctica d'activitats avaluatives.

Algunes recercadores feministes han assenyalat que és important evitar quedar-se en un exercici reflexiu d'autoconsum sense gaire recorregut. És més interessant compartir les experiències i els aprenentatges que se'n deriven, de manera que altres persones puguin

inspirar-se, aprendre i també dialogar amb els elements que portin a debat (Gandarías 2014, Biglia i Jiménez 2012, Martínez et al 2014).

3.3.2. Difracció

Amb Haraway (2004) i Biglia i Bonet (2009) reconec la insuficiència de la pràctica reflexiva. Sovint més que *partir de sí* en una activitat analítica i interpretativa que busca les relacions d'afectació de les situacions personals en el desenvolupament de la recerca, les recercadores simplement es *queden en sí* en un exercici merament descriptiu. Per a què això no passi, la lògica difractiva pretén difondre al màxim tant els resultats com els processos subjacents (i les relacions entre uns i altres) per a què les lectures i relectures dels mateixos es multipliquin i difuminin, com la llum al difractar-se. Així, "quan la llum es difracta no es reproduïxen imatges autèntiques del raig lluminós original, sinó que aquest és desviat i difuminat en diferents raigs modificats pel passatge a través dels elements. De manera equivalent, a través de la pràctica difractiva en recerca, no es reproduïx una imatge incontaminada i objectiva del procés, sinó diferents narratives subjectives que, no són només el resultat d'un procés de transformació ampli, sinó poden ser la llavor de múltiples reconfiguracions i lectures per part d'altres agents" (Biglia i Bonet 2009:4).

A la pràctica, als nostres projectes, aquesta lògica s'ha traduït en:

1. Publicar els programes formatius en format de guia d'accés obert perquè es pugui replicar amb les adaptacions pertinents a cada context.
2. Difondre les accions desenvolupades per les participants després d'acabar el curs.
3. Publicar els aprenentatges sorgits dels processos de recerca pel que fa a la col·laboració entre acadèmica, tercer sector i administració pública (Publicació 3).

3.3.3. Col·laboració

A través de la lògica col·laborativa vinculem persones, institucions i entitats públiques i privades en els processos de disseny, planificació, formació, avaluació i co-construcció de coneixement. Això permet tenir en compte punts de vista i experiències variades fomentant que cada agent porti el seu coneixement situat. S'intenta evitar així caure en dinàmiques de

competitivitat (per exemple, acadèmia versus tercer sector) que generen exclusions o lluites estèrils per veure quin coneixement és més vàlid o qui té major legitimitat per intervenir davant les VG.

Un fet a destacar específicament del CapWork és que aposta per trencar la distància entre entitats del tercer sector, administració pública i acadèmia i s'organitza a partir de la col·laboració entre aquests agents. L'USVreact destaca, per la seva banda, per adoptar un enfocament comunitari i formar no només professorat universitari, sinó també PAS i alumnat.

En aquest sentit, donem importància al diàleg entre la multiplicitat de veus dels diferents agents implicats, que també inclouen mirades d'avaluadores externes i persones expertes. Així s'integra les veus de: les persones participants en les formacions, les formadores, les avaluadores internes del projecte (que de vegades són les mateixes formadores o persones contractades pel projecte durant tot el procés), les avaluadores externes, les persones referents de les administracions públiques implicades al CapWork i persones referents de protocols i/o relacionades amb l'abordatge de les VSs de l'àmbit universitari o el tercer sector en el cas de l'USVreact.

Tal com s'explica a la Publicació 2, en el model proposat no es dona més importància a unes veus que a altres, sinó que es reconeix el punt de vista situat de cada subjecte i es dona espai a tots ells. A més, les participants als cursos són més que informants ja que col·laboren en el procés d'interpretació de resultats i poden proposar canvis i millores sobre les mateixes formacions en diversos nivells: l'enfocament, la metodologia, la temàtica, exemples i activitats concretes.

3.4. Els nodes

Els vincles entre GapWork i USVreact són nombrosos. Ambdues IAF posen al centre la formació com a estratègia de desarticulació de les VGs, comparteixen bona part de l'equip de treball¹⁴ i s'articulen a partir de tres nodes: la contextualització, el disseny-implementació dels processos formatius i l'avaluació. El node del disseny de les accions formatives d'un i altre projecte tendeix a mirar endavant i el node de l'avaluació enrere, interseccionant en el moment d'establir recomanacions per a l'acció futura (Nirenberg et al 2003). Aquestes recomanacions es reprenen durant la reprogramació dels cursos, moment en què és imprescindible mirar el present i fer un exercici de recontextualització i adaptació a les necessitats dels grups i a les lògiques institucionals, culturals i organitzatives particulars dels espais on es duen a terme. D'aquesta manera, en processos educatius com els nostres, la contextualització, el disseny-implementació i l'avaluació són accions recurrents que, a voltes, es solapen (Tejedor 2000). Sóc conscient, per tant, que presentar els nodes per separat, tal i com faig a continuació, és un recurs expressiu necessari però artificial què aïlla les peces d'un mateix engranatge.

Així mateix, com veurem al llarg de l'apartat entre GapWork i USVreact, s'activa una dinàmica fractal de sumar aprenentatges. L'equip decideix introduir ajustos en el disseny dels nodes, no només degut al canvi de tema i de context educatiu, als requeriments de la convocatòria i a la composició dels equips nacionals i internacionals; sinó també, a les conclusions de les reflexions autocrítics sobre els tres nodes del primer projecte. En aquest apartat detallo el disseny de les accions posades en marxa en cada node, descrites a la Taula 3, i les poso en relació amb els objectius de la tesi. Les accions impliquen diferents la participació de diferents agents que descriu a la Taula 4.

¹⁴ Per veure la composició de l'equip del GapWork podeu anar al següent enllaç: <https://pedagogia.fcep.urv.cat/gapwork/index.php/ca/> i del'UsvReact: <http://usvreact.eu/ca/partners/>

Taula 3. Accions i instruments implementats, per node i projecte.

	GapWork	USVreact
Contextualització	Anàlisi documental, anàlisi de contingut Entrevistes informals i obertes Coneixement de camp de les entitats feministes Dinàmiques participatives dels cursos Reunions dels equips locals i internacionals	Anàlisi de contingut temàtic-inductiu dels protocols Entrevistes semi-estructurades Grup de discussió Dinàmiques participatives dels cursos Participació a debats amb altres agents Reunions dels equips locals, estatals i internacionals Grup de discussió amb expertes
Disseny- implementació de l'acció formativa	Plantilles unificades pel disseny de continguts i metodologies de les sessions Reunions dels equips locals i internacionals	Reunions dels equips locals, estatals i internacionals Grup de discussió amb expertes
Avaluació	Tècniques de producció d'informacions i dades Qüestionaris pre i post Fitxes de seguiment de les formadores Observacions Fitxes de disseny i avaluació d'accions pedagògiques per part de les participats del curs Grup de discussió Dinàmiques de sistematització i interpretació: Informes avaluatius Reunions dels equips locals i internacionals Tècniques d'anàlisi: Anàlisi estadística bàsica Anàlisi de contingut	Tècniques de producció d'informacions i dades Qüestionari post Fitxes de seguiment de les formadores Observacions Entrevistes posteriors als cursos Dinàmiques de sistematització i interpretació: Informes avaluatius Reunions dels equips locals i internacionals Grups de treball Tècniques d'anàlisi: Anàlisi estadística bàsica Anàlisi de contingut

Font: elaboració pròpia.

Taula 4. Agents implicats a les IAF GapWork i USVreact.

<i>Agent</i>	<i>Descripció</i>	<i>Referència</i>
Participants	Persones que han participat dels cursos com alumnes. En el cas del GapWork són professionals que treballen amb joves i en el USVreact membres de la comunitat universitària (estudiants, professorat i PAS)	P
Formadores	Persones que han impartit els cursos sobre VGs i VSs. Al GapWork han estat membres de les cooperatives Candela i Tamaia, i al USVreact la Barbara Biglia, la Sara Cagliero i la Ivana Soto.	F
Avaluadores Internes	Aquelles que han participat en totes les fases de la IAF. Al GapWork vam ser la Barbara Biglia i jo mateixa i al USVreact la Barbara Biglia i la Sara Cagliero.	AI
Avaluadores Externes	Aquelles que sense participar del disseny dels cursos realitzen tasques puntuals d'avaluació. Al GapWork són la Maria Olivella, la Pilar Folgueiras i la Conchi San Martín que van observar alguns grups i van dinamitzar alguns grups de discussió. Al USVreact vam ser l'Alba Sáez i jo mateixa que tot i estar contractades, no vam formar part de l'equip que va dissenyar l'avaluació ni impartir els cursos.	AE
Administració pública	Persones referents dels projectes a l'Administració pública.	AP
Expertes	Persones expertes en VGs i de protocols de VGs a les universitats.	EXP

Font: elaboració pròpia.

3.4.1. Contextualització

La contextualització serveix per conèixer les característiques dels entorns institucional i cultural on es desenvolupen les formacions i tenir-los en compte en el disseny del programa, la planificació dels cursos i la seva implementació. Està creuada per la lògica processual de la *reflexivitat* i, com els altres nodes, no és una activitat puntual sinó un seguit d'accions que es posen en marxa permanentment al llarg dels projectes. En iniciatives internacionals com les nostres és un node especialment rellevant perquè permet adaptar els continguts (terminologia, marcs interpretatius), la metodologia (exemples, casos) i la logística (horari, calendari, durada) al perfil de les participants alhora que es té en compte les particularitats de cada territori i context institucional.

Una primera acció per la contextualització del **CapWork**, relacionada amb l'objectiu específic 1 de la tesi, correspon a l'**anàlisi documental de vuit lleis** vigents en aquell moment en matèria de VGs a Catalunya (sis espanyoles i dues catalanes). Barbara Biglia i Maria Olivella

realitzen una anàlisi de contingut qualitativa manifesta i temàtica orientada a conèixer el marc interpretatiu jurídic del territori on es desenvolupa el projecte que, com hem vist en el capítol anterior, en cap cas és neutral (Igareda i Cruells 2014). De fet, les definicions dels fenòmens socials generades per l'Estat, al ser imposades, tenen un gran impacte en la comprensió popular dels mateixos (Toledo 2020). Els resultats de l'anàlisi a més també s'inclouen com a continguts de les formacions.

Les categories per l'anàlisi de contingut de les lleis són definides prèviament en un procés de tall deductiu i corresponen a: àmbits que regula, consideració del jovent, col·lectius LGTBI, mesures preventives i/o educatives, i al·lusió a les necessitats de diferents col·lectius.

Paral·lelament, la Barbara Biglia i jo mateixa valorem la necessitat d'entendre les lògiques de les institucions en el marc de les quals es realitzen les formacions: Departament d'Ensenyament i l'Agència Catalana de Joventut. Amb aquest exercici volem conèixer com comprenen l'abordatge de les VGs en joves i posem especial èmfasi a avaluar l'espai que ocupen les formacions per a professionals en aquest tema en les seves polítiques. Per això que el node preveu la realització d'**entrevistes informals i obertes** a les referents de les institucions.

Així, durant el primer any del GapWork, abans d'iniciar els cursos, entrevistem a la responsable de Transversalitat del Departament d'Ensenyament d'aquell moment, i a la tècnica de gènere de l'Agència Catalana de Joventut. Aquesta última a més, ens posa en contacte amb les responsables territorials de l'Agència de Girona, Lleida, Manresa i Tarragona amb qui vam mantenir converses telefòniques informals prèvies a l'inici de les accions formatives en cadascuna d'aquestes ciutats. Aquestes entrevistes ens permeten detectar les particularitats dels grups, els espais físics on es desenvoluparan les accions formatives i els estils d'intervenció amb joves a cada territori. Tanmateix, ens ajuden a identificar perfils i necessitats de les futures participants i apropar-nos a la cultura avaluadora de formacions a Catalunya¹⁵. La realització de totes aquestes entrevistes respon al primer i tercer objectiu d'aquesta tesi doctoral.

¹⁵ El registre de les entrevistes es va fer a través de notes en paper.

La contextualització també és nodreix, com a tercera acció, del recull del **coneixement del camp que tenen les entitats feministes**: Candela i Tamaia. Aquestes tenen un coneixement basat en el seu llarg bagatge d'intervenció amb joves, professionals i dones que comparteixen al llarg de la IAF. A partir d'aquests sabers situats, per exemple, les entitats dissenyen casos pràctics a analitzar i resoldre durant els cursos per tal que les participants desenvolupin aprenentatges basats en el context.

Per acabar amb la contextualització del GapWork, algunes de les **dinàmiques participatives** implementades a l'aula durant els cursos i que responen als objectius específics 1 i 3 d'aquesta tesi, permeten certa (re)contextualització de la IAF. És el cas de les activitats orientades a que les participants identifiquin desigualtats i VGs presents al seu espai d'intervenció educativa. Les informacions recollides durant aquests exercicis serveixen per caracteritzar la situació actual del jovent, l'aparició de noves manifestacions de violències, l'existència d'estratègies de resistència, etc. Altres dinàmiques participatives permeten al seu torn identificar els mites que tenen les participants sobre les dones que pateixen violència, els homes que n'exerceixen, l'amor i les persones LGTB. Són activitats que, d'alguna manera, ajuden a identificar el marc interpretatiu de les violències que presenten les participants. Si bé és cert que no es preveu un registre minuciós de tot allò que les participants comparteixen durant aquests exercicis, es demana a les formadores que registrin aquesta informació a les Fitxes de seguiment de les sessions (un dels instruments del node avaluació d'ambdós projectes que descriuré més endavant).

Per la seva banda, la contextualització de l'**USVreact** comença per estudiar les polítiques universitàries catalanes en matèria de VSs. En aquesta direcció la Barbara Biglia i la Sara Cagliero dissenyen una **anàlisi de contingut temàtica-inductiva dels protocols** en l'àmbit de les VSs de nou universitats catalanes¹⁶ que es vincula amb l'objectiu primer de la tesi. L'anàlisi serveix per entendre la formalitat dels protocols però és insuficient per conèixer el

¹⁶ Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Pompeu Fabra (UPF), Universitat de Barcelona (UB), Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC), Universitat de Girona (UdG), Unversitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat de Lleida (UdLL) i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

desplegament de les mesures, les articulacions i fragilitats durant l'aplicació així com altres elements clau a l'hora de determinar el seu funcionament.

L'equip acorda, per tant, realitzar també **entrevistes semiestructurades** a una mostra intencionada de persones amb càrrecs rellevants sobre VSs, protocols i/o atenció entorn les VSs d'universitats catalanes que permetin identificar si hi ha sensibilitat i compromís (i de quin tipus) en la lluita contra aquesta problemàtica, més enllà del que formalment recull cada protocol.

En concret, entre l'abril i el novembre de 2016 la Sara Cagliero efectua tretze entrevistes a catorze professionals (una va ser doble) de vuit de les nou universitats catalanes (sis a la URV, dos a la UAB, una a la UPF, una a la UB, una a la UPC, una a la UdL i una a la UVic-UCC)¹⁷. Al febrer de 2018 s'afegeix una darrera entrevista a una informant de la UdG i s'intenta sense èxit concretar una entrevista amb la UOC.

Les entrevistes giren al voltant dels següents blocs, sempre amb flexibilitat i deixant espai a que la informant apunti informacions no previstes:

1. Aspectes a destacar del protocol i de la política universitària sobre VSs (d'on sorgeix, valoracions de la persona entrevistada respecte les mancances i punts forts).
2. Formacions realitzades a la universitat sobre el tema i altres eines de prevenció.
3. Valoracions respecte els casos atesos/casos d'activació del protocol.

Així mateix, l'equip decideix complementar les informacions produïdes durant les entrevistes amb la posada en marxa d'un **grup de discussió** durant la primera trobada del Grup de treball amb perspectiva feminista sobre violències sexuals a les universitats [GtFVSU-1] on treballar, entre d'altres temes, la construcció de casos reals/realistes per

¹⁷ Les entrevistades complien diferents perfils: representant sindical, responsable de formació del PAS i PDI, cap de prevenció de riscos laborals, persona de referència del protocol, referents d'observatori i centres de violència de gènere i d'igualtat, responsables d'unitats d'atenció psicològica, delegada de rectorat per les polítiques de gènere, cap d'unitat d'igualtat de gènere i psicòloga que atén casos de violència de gènere.

treballar durant el curs (activitat 2.1 de la formació¹⁸). Aquesta tècnica es vincula amb el segon objectiu de la tesi.

La sessió organitzada i dinamitzada per la Barbara Biglia i la Sara Cagliero té lloc a l'octubre de 2016 a la UPF i hi participem tretze expertes, algunes entrevistades prèviament per la Sara Cagliero, majoritàriament professores, PAS i estudiants de diferents universitats catalanes i d'alguna entitat del tercer sector. Les participants som: Patsili Toledo (UAB), Trinidad Donoso (UB), Maria Mena (UAB), Teresa Cabruja (UdG), Montserrat Rifà (UAB), Pilar Folgueiras (UB), Laura Roman Martín (URV), Tania Vergé (UPF), Diego Marchante (UB), Meri Rodríguez Lourenço, Ivana Soto León, Carla Maenza (UPF) i jo mateixa¹⁹.

L'objectiu de la sessió és generar un espai col·lectiu de debat que ajudi a sortir de la lògica del marc interpretatiu institucional de les VSs. Es vol construir casos que parteixin de la definició àmplia de VSs utilitzada en el projecte que inclou un gran ventall de manifestacions, tals com algunes formes de LGTBIfòbia i de violència simbòlica i institucional, així com elements que atorguen complexitat a l'anàlisi com tenir en compte el rol de les persones implicades en els casos de violència (és un professor i una alumna? és entre un company i una acompanya de feina? etc.).

Les accions que incorpora la contextualització de l'USVreact presentades fins ara estan dirigides a recollir la veu de persones referents o expertes en VSs que tendeixen a estar altament informades. Així que l'equip preveu incorporar les visions d'altres perfils per tal d'apropar-se a una comprensió més holística de la cultura d'abordatge de les VSs a les universitats. En aquest sentit, el disseny dels cursos inclou una **activitat d'anàlisi dels protocols de cada universitat per part de les participants** que permet generar, de conformitat amb el primer i segon objectiu d'aquesta tesi, un espai on captar vivències, discursos i opinions al voltant de la gestió universitària de les VSs que tenen persones no vinculades específicament al tema.

¹⁸ Podeu veure el detall de les activitats al capítol referit al curs dissenyat per la URV de la guia: Luxán, Biglia i Azpiazu (eds.) (2018) "Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades".

¹⁹ La meua participació va ser en qualitat doble: com a formadora de Candela i com a assessora del projecte USVreact.

Per últim, també relacionada amb el primer i segon objectiu, la Barbara Biglia i la Sara Cagliero participen en un **cicle de debats sobre l'aplicació de la llei LGTBI a les universitats catalanes** amb altres persones expertes que també serveix per la contextualització. Aquesta acció permet un major coneixement del desplegament real de les polítiques LGTBI+ a cada universitat, la detecció de mancances i conflictes, la valoració de noves formes per vincular-les a les polítiques al voltant de les VSs que fins al moment acostumen a articular-se per separat. Així mateix, facilita la creació de xarxes de professionals expertes en la matèria, alimentant així la lògica processual col·laborativa.

Moltes de les accions i instruments presentats en aquest apartat, tant del GapWork com de l'USVreact, s'acompanyen de dinàmiques col·lectives de sistematització i interpretació de les informacions que faciliten l'exercici de la recontextualització. Destaquen, en aquest sentit, les **reunions dels equips locals de recerca i formació**, per separat i conjuntament, així com les **reunions internacionals** amb les coordinacions de cada país²⁰. En el cas de l'USVreact s'hi afegeixen també les reunions entre l'equip de la URV i el de la UPV-EHU.

3.4.2. Disseny-implementació de l'acció formativa

El segon node, coherent amb el segon objectiu de la tesi, s'orienta a idear accions formatives i portar-les a la pràctica sempre aplicant els tres principis processuals descrits anteriorment. El disseny dels programes formatius, per exemple, es construeix de manera col·laborativa en ambdós projectes al llarg de processos que duren el temps de les mateixes IAF.

Al **GapWork** organitzem deu cursos que podem agrupar en tres tandes segons el perfil professional de les participants (Taula 5).

²⁰ Al GapWork les reunions internacionals on van prendre especial protagonisme les accions del node contextualització van ser a Londres del 10 de març al 12 de març de 2013 i a Dublín els dies 23 i 24 de setembre de 2013. Al USVreact van tenir lloc a Briton els dies 18 i 19 d'abril de 2016 i a Torí els dies 10 i 11 de febrer de 2016.

Taula 5. Cursos organitzats durant el GapWork segons perfil de les participants. Lloc de realització i tanda.

<i>Grup</i>	<i>Perfil</i>	<i>Lloc</i>	<i>Tanda</i>
G1	Professorat cicles formatius	Barcelona	1
G2	Tècnics/ques d'integració social (TIS) i Infermers/es del <i>Programa Salut i Escola</i>	Barcelona	1
G3	Professorat cicles formatius	Barcelona	1
G4	Tècnics/ques d'integració social (TIS) i Infermers/es del <i>Programa Salut i Escola</i>	Barcelona	1
G5	Tècnics/ques joventut, dinamitzadors/es i informadors/es juvenils, altres	Girona	2
G6	Tècnics/ques joventut, dinamitzadors/es i informadors/es juvenils, altres	Barcelona	2
G7	Tècnics/ques joventut, dinamitzadors/es i informadors/es juvenils, altres	Manresa	2
G8	Tècnics/ques joventut, dinamitzadors/es i informadors/es juvenils, altres	Lleida	2
G9	Tècnics/ques joventut, dinamitzadors/es i informadors/es juvenils, altres	Cambrils	2
G10	Feministes interessades	Barcelona	3

Font: elaboració pròpia.

La primera tanda realitzada entre l'octubre de 2013 i el gener de 2014 i coorganitzada amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, es concentra a la ciutat de Barcelona. Amb la segona tanda sortim a la resta del territori català amb la col·laboració de l'Agència Catalana de Joventut de la Generalitat de Catalunya. En aquest cas s'implementa entre gener i maig de 2014. Per últim, s'ofereix un darrer curs, que conforma la tercera tanda, format per persones militants del moviment feminista interessades en el camp de la formació de professionals i que havien anat mostrant el seu interès en l'acció formativa però no havien tingut l'oportunitat de participar-hi perquè no estaven vinculades al Departament d'Ensenyament ni a l'Agència Catalana de Joventut.

De les 189 participants als cursos, la majoria (164) acaben tot el procés formatiu complint els requisits del 80% d'assistència i el disseny de l'acció pedagògica. El perfil de les participants respon al perfil majoritari de la gent que treballa en l'àmbit social i és bastant homogeni a nivell de: gènere (84% dones), edat (mitjana de 40,5 anys), lloc de naixement (majoria a

Catalunya), nivell educatiu (majoria amb educació superior i un 35% amb màster o doctorat). De totes les professionals inscrites al curs, només un 6% té formació específica o màster relacionat amb les VGs, i poc més de la meitat han participat en algun curs puntual sobre violències (61%). El perfil és relativament variat pel que fa al sector laboral al que pertanyen, sempre dintre del camp de la intervenció social (Taula 6).

Taula 6. Perfil laboral de les participants del GapWork.

Perfil laboral	% del total
Professionals de joventut (tècnics/ques, dinamització, orientació)	29%
Professorat cicles formatius sociocomunitaris	19%
Infermers/es Programa Salut i Escola	19%
Tècnics/ques d'integració social TIS	8%
Educadors/es no formals	9%
Professionals serveis de dones	7%
Altres	8%

Font: elaboració pròpia a partir de les dades recollides als Q-pre i Q-post.

Seguint amb el GapWork, la Barbara Biglia i jo mateixa, seguint les directrius de la coordinació internacional, proposem crear conjuntament amb Candela i Tamaia un curs de trenta hores de durada distribuït en cinc sessions presencials. L'estructura general del curs i els continguts-marc de les sessions els llança la Barbara Biglia com a coordinadora general. Les entitats estan d'acord en dissenyar una primera sessió introductòria on es treballin les arrels i causes de les VGs, una segona focalitzada a la violència en l'àmbit de la parella heterosexual, una tercera orientada a l'heteronormativitat i la lgtbifòbia, una quarta on s'abordin altres manifestacions i l'anàlisi del marc legislatiu vigent en aquell moment i una cinquena per treballar els recursos i serveis disponibles, els circuits de derivació i per dissenyar grupalment accions pedagògiques a implementar als llocs de treball de les participants.

Des de la URV considerem important que part de les meves tasques siguin: facilitar que les formadores coneguin i transmetin el més curosament possible el paradigma ampli de les VGs incloent la perspectiva interseccional en tots els continguts; així com promoure un bon equilibri entre els continguts conceptuals i aplicats. Una altra de les meves tasques, no menys important, és la de garantir la unitat i la coherència del curs evitant que hi hagi repeticions o incoherències greus entre les sessions que donin la sensació de fragmentació.

Per tal de mantenir la coherència interna del curs, decidim que els continguts de les quatre primeres sessions s'elaborin conjuntament entre les dues entitats, tot i que Candela s'encarrega d'impartir la primera sessió i la tercera, i Tamaia lidera la segona i la quarta. La cinquena es dissenya col·lectivament i s'imparteix de forma alterna per part d'una o l'altra entitat. El fet de promoure l'alternança és un recurs per donar major integració a les sessions i als seus continguts.

Les entitats dissenyen el programa a través de **plantilles unificades** de manera que totes les sessions tenen una mateixa estructura: títol, objectiu general de la sessió, objectius de continguts, objectius aplicats, continguts, activitats i temporització. Cada cooperativa comença treballant una sessió i fa una primera proposta que després es posa en comú i es debat afegint les modificacions proposades pels altres agents. Així s'assegura que les dues entitats coneguin amb detall el conjunt del curs i puguin relacionar els continguts entre sessions.

Els cursos de l'**USVreact** s'organitzen en dues tandes, la primera dirigida a la comunitat universitària de la URV i la segona dirigida a altres universitats catalanes (Taula 7).

Taula 7. Cursos organitzats durant l'USVreact segons perfil de les participants. Lloc de realització i tanda.

<i>Tanda</i>	<i>Grup</i>	<i>Perfil</i>	<i>Lloc</i>	<i>Tanda</i>
1	FU1	PAS	URV	1
1	FU2	PAS, PDI, Estudiants	URV	1
1	FU3	PAS, PDI, Estudiants	URV	1
1	FU4	PAS, PDI, Estudiants	URV	1
1	FU7	PDI, Estudiants	URV	1
1	FU8	PDI, Estudiants	URV	1
1	FU9.1	PAS, PDI, Estudiants	URV	1
1	FU9.2	PAS, PDI, Estudiants	URV	1
1	FF1	F del projecte	URV	1
2	FF2	PAS, PDI	UVic-UCC	2
2	FF3	PAS, PDI	UAB	2
2	FF4	PAS	UPF	2

Font: elaboració pròpia.

La facilitat per muntar els cursos viscuda al GapWork malauradament no es repeteix a l'USVreact. L'equip de govern de la URV d'aquell moment no facilita la implementació del programa formatiu més enllà d'un dels grups, el FU1, que es considera finalment part del Pla Oficial de Formacions del PAS i que compta amb la presència de responsables del *Protocol d'actuació en cas de possible assetjament* i d'algunes unitats administratives. La resta de formacions a la URV s'han d'autoorganitzar entre el gener i el març de 2017.

Tanmateix, la col·laboració amb les altres universitats catalanes és molt positiva a l'hora d'organitzar les accions formatives. La segona tanda, desenvolupada entre l'abril i el maig del mateix any, consisteix a formar persones d'altres universitats catalanes perquè reproduïxin el curs posteriorment als seus centres. Finalment es planifiquen cursos a les UVic-UCC, UAB i UPF; dirigits a grups mixtos d'alumnat, professorat i PAS, excepte la UPF que organitza un grup exclusiu de PAS.

A excepció del grup FF4 de PAS de la UPF, les participants s'apunten de forma voluntària perquè l'obligatorietat pot comportar actituds de resistència entre les participants i entorpir el treball de revisió personal necessari per produir un canvi sociocultural (Azpiazu, Luxán, Biglia i Cagliero 2018). En aquest sentit, l'obligatorietat pot entrar en conflicte amb l'ús de pedagogies feministes perquè és molt difícil establir processos de diàleg i aprenentatge participatiu amb persones que no volen estar a l'espai formatiu.

L'equip formatiu de l'USVReact instrueix a Catalunya un total de 97 persones (de 160 inscrites) de les comunitats universitàries catalanes entre PAS (67%), PDI (27%) i estudiants (31%); moltes d'elles amb càrrecs d'atenció directa a l'alumnat i rols de referencialitat, i algunes són les encarregades dels protocols en temes de VSs de les seves institucions i responsables d'organitzar formacions. Potser per això un terç de les participants de les tandes 1 i 2 s'animen a rebre la sessió extra.

Tal com sol succeir en les formacions sobre VGs i VSs, la majoria de participants són dones de mitjana edat (37) (Q-post). Més de la meitat de participants estan adscrites a la URV (67%) perquè és la universitat que coordina el projecte, però la UPF (15%), la UAB (11%) i la UVic-UCC (7%) també reben formacions i, de fet, esdevenen sòcies del projecte durant el procés de la IAF ja que volen formalitzar la seva gran motivació amb el tema.

En el cas de l'USVreact el treball col·laboratiu de disseny del curs es dona entre l'equip de la URV i el de la UPV-EHU. Ambdós grups parteixen de la preocupació per la invisibilitat del tema i per l'enfocament assistencial present en el context universitari. En una primera **reunió** presencial a Londres els equips acorden dissenyar un curs de quatre blocs temàtics que serveixi per proposar estratègies de canvi i apoderament i que es concreti en:

- Treballar els elements estructurals que envolten les VSs i la cultura que les possibilita i afavoreix. Entendre que els seus fonaments no radiquen en els comportaments personals, sinó que són un reflex de les estructures socials i actuen com a mecanismes de control i reforç d'aquestes mateixes estructures.
- Trencar mites sobre les suposades víctimes i agressors.
- Superar l'enfocament assistencial i la victimització.

- Establir diàlegs i debats, en comptes d'optar per transmetre coneixements des de “qui en sap” a “qui no en sap”.
- Introduir treball vivencial, l'autoreflexió i alternar teoria i exercicis pràctics.

A partir d'aquests principis comuns cada equip desenvolupa amb profunditat dos dels quatre blocs acordats i després els comparteix amb l'altre equip que, al seu torn, revisa la proposta i la fa seva adaptant-la al seu context i a l'estil pedagògic propi. Es compta amb diferències de partida com que els cursos de la UPV-EHU no poden superar les vuit hores per indicacions de la universitat. A la URV, en canvi, el curs conté deu hores en dues sessions, tal com marquen els seus estàndards. A Catalunya, el disseny de la formació (estructura, continguts, definició dels casos, metodologies) es debat també al **grup de discussió d'expertes** celebrat durant la primera sessió del GtFVSU-1 a l'octubre de 2016.

En coherència amb l'objectiu de les IAF i el principi processual de la difracció ambdós projectes busquen promoure accions en cadena on les participants s'apropiïn els continguts i els difonguin a la seva manera. Això fa que, en alguns casos, les participants dels cursos també esdevinguin formadores que dissenyen i realitzen accions pedagògiques. Com he assenyalat anteriorment, el procés pren forma d'espiral fractal. Aquest és el cas del **GapWork** on les participants han de preparar i realitzar una acció de prevenció o sensibilització amb joves o amb altres professionals al voltant de les VGs. Volem que apliquin els continguts adquirits durant les sessions del curs. Per fer el disseny grupal d'aquest exercici pràctic, les participants han d'omplir la “Fitxa de disseny de l'acció” que també és un instrument del node avaluació i que inclou els següents apartats: les dades identificatives de les participants, el títol i format de l'acció, el calendari previst, el públic destinatari, els objectius generals i específics, la metodologia d'intervenció, els instruments d'avaluació previstos, el nom de qui tutoritza i altres comentaris.

En el cas de l'**USVreact**, s'ofereix a les participants tant de la URV com d'altres universitats la possibilitat d'assistir a una sessió extra de quatre hores on adquirir eines, seguretat i confiança per després realitzar el curs elles mateixes. A l'USVreact, però, no s'incorpora l'obligatorietat de dissenyar i implementar una acció ja que els perfils són diversos i no totes les participants estan orientades a la intervenció.

Sota el principi de la *reflexivitat* es planifica una implementació escalonada dels cursos tant al GapWork com a l'USVreact, per tal de facilitar la incorporació de modificacions de continguts, metodologies i aspectes logístics entre uns grups i els posteriors. Les accions formatives, de fet, s'agrupen en tandes successives compostes per cursos dirigits a grups amb característiques similars (ex. perfil professional, universitat, etc.).

3.4.3. Avaluació

En aquest node s'hi ubiquen els processos orientats a avaluar les accions formatives agrupats en tres tipus: les tècniques de producció d'informacions i dades, les dinàmiques de sistematització i d'interpretació, i per últim, les tècniques d'anàlisi. Durant el GapWork la Barbara Biglia i jo mateixa vam procedir de manera experimental i creativa creant un disseny de tipus emergent (Tejedor 2000), sempre dintre del marc de la recerca feminista i adoptant una dinàmica d'avaluació i metaavaluació continuades mentre va durar el projecte i els recursos associats a la convocatòria de subvenció. Posteriorment, el model de l'USVreact s'inspira en el del GapWork però la Barbara Biglia i la Sara Cagliero decideixen incorporar canvis en el disseny, com veurem, partint dels aprenentatges desenvolupats en la primera experiència. Val a dir que, tot i que l'avaluació contínua és cada cop més recurrent en el camp genèric del monitoratge de programes, en l'àmbit de la prevenció de les VGs i VSs a Catalunya, constitueix un exercici innovador.

La manca d'avaluacions d'aquest tipus significa que en el moment de dissenyar el node comptàvem amb pocs instruments testats de producció, interpretació i anàlisi d'informacions sobre els aprenentatges, la utilitat i la influència dels cursos. Per això vam considerar que calia incloure la revisió dels instruments d'aquest node en el mateix disseny. Aquesta decisió es vincula amb el tercer objectiu de la tesi orientat a la creació d'instruments i criteris d'avaluació en el camp de la formació en VGs.

A continuació mostro els nivells en què s'estructura l'avaluació del GapWork i l'USVreact (model d'avaluació) i segueixo amb la descripció de les tècniques i instruments dissenyats. Al llarg dels següents apartats explico les connexions entre un projecte i l'altre, deixant

constància de l'onada expansiva de l'espiral fractal i de les modificacions introduïdes en base als aprenentatges que hem fet al llarg dels processos d'IAF.

Nivells i aspectes generals dels models avaluatius

Existeixen diferents models àmpliament coneguts a l'hora d'avaluar programes. En el nostre cas seguim el suggeriment de la coordinació internacional de prendre com a punt de partida els quatre nivells proposats per Kirkpatrick (1978, 1996), tal com expliquem detalladament a la Publicació 2, però experimentant amb l'aplicació dels principis de les epistemologies feministes. Fugim de la falsa confrontació entre tècniques qualitatives i quantitatives (Luxán i Legarreta 2019; Biglia i Jiménez 2012) i aposten per un disseny de triangulació concurrent on es produeixen i analitzen simultàniament tot tipus de dades sobre l'acció formativa i “durant la interpretació i la discussió s'expliquen les dues classes de resultats i s'efectuen comparacions creuades de dades” (Folgueiras-Bertomeu i Ramírez 2017: 68). A la següent Taula podeu veure els nivells del nostre model d'avaluació.

Taula 8. Nivells d'avaluació de l'acció formativa del GapWork i l'USVreact.

<i>Nivell</i>	<i>Preguntes/dimensions avaluades</i>
Resposta a la formació	Valoració, satisfacció i participació.
Aprenentatges	Coneixements i habilitats adquirides (conceptuals i tècniques) Interiorització dels aprenentatges.
Aplicabilitat	Capacitat de posar en pràctica els aprenentatges del curs en el propi exercici professional i en les relacions quotidianes.
Efectes en cadena	Coherència de les accions en cadena amb l'enfocament conceptual i metodològic del projecte Abast de les accions

Font: elaboració pròpia

Les tècniques de producció d'informacions i dades

Les tècniques utilitzades són bàsicament tres: l'enquesta, l'entrevista i l'observació. Tenen diferents aplicacions al llarg dels projectes i es concreten en nou instruments resumits a la Taula 9. Els objectius dels instruments estan vinculats al tercer objectiu d'aquesta tesi.

Taula 9. Tècniques i instruments de producció de dades i informacions, objectius, agents, projecte en el que s'aplica i annex de referència. Node Avaluació.

<i>Tècnica</i>	<i>Instrument</i>	<i>Objectiu/s</i>	<i>Agent</i>	<i>Projecte</i>	<i>Annex</i>
Enquesta virtual auto-administrada	[Q-pre] Qüestionari Pre	Identificar perfils d'alumnat, conèixer les motivacions, expectatives i els coneixements inicials abans de la primera sessió.	P	CapWork	1
Enquesta virtual auto-administrada	[Q-post] Qüestionari Post	Conèixer la valoració de diferents elements del curs i apropar-nos als coneixements després de les sessions presencials	P	CapWork	2
				USVreact	3
Enquesta virtual auto-administrada	[Q-post] Qüestionari Post	Conèixer la valoració de diferents elements del curs i apropar-nos als coneixements després de les sessions presencials	P	CapWork	2
				USVreact	3
Enquesta en paper auto-administrada	[FtxSeg] Fitxa de seguiment de les sessió	Identificar necessitats específiques dels grups, conèixer la valoració de les activitats i altres elements de les sessions	F	CapWork	4 (igual als dos)
				USVreact	
Observació no participant	[Ob] Quadern d'observació	Conèixer el funcionament de les sessions	AE	CapWork	-
			AI	USVreact	
Enquesta virtual grupal auto-administrada	[FtxD] Fitxa disseny de l'acció	Valorar la capacitat d'aplicar coneixements apresos	P	CapWork	5
Enquesta virtual auto-administrada	[FtxA] Fitxa de l'avaluació de l'acció	Conèixer la valoració de diferents elements relatius al disseny i implementació de l'acció	P	CapWork	6
Entrevista grupal presencial	[GD] Grup discussió Post formació	Comprendre la utilitat dels aprenentatges adquirits i elaborar propostes de millora	P	CapWork	-
				USVreact	
Entrevista presencial	[E-post] Entrevista Post formació	Comprendre la utilitat dels aprenentatges adquirits i elaborar propostes de millora	P	USVreact	-

Font: elaboració pròpia

Pel que fa a les **enquestes**, al GapWork tenim la idea d'intentar detectar els aprenentatges adquirits amb el curs, així com la relació entre la satisfacció, el procés formatiu, les expectatives i motivacions a l'hora d'inscriure's. Decidim implementar-ne dues sempre virtuals i autoadministrades a través del programa SurveyMonkey, una abans del curs i una altra després [**Q-pre** i **Q-post** respectivament].

El Q-pre del GapWork està conformat per tres blocs d'indicadors/preguntes: perfil de les participants, motivació i expectatives i, per últim, coneixements inicials.

El Q-post, en canvi, està format per quatre blocs. El primer contempla: Satisfacció general i específica amb els continguts, la metodologia, les activitats una a una, l'enfocament pedagògic i conceptual, el procés d'aprenentatge i les relacions durant el curs. El segon correspon a l'assoliment d'expectatives, el tercer a la utilitat i aplicabilitat i, per últim, tenim el bloc dels aprenentatges, que inclou autopercepció i percepció externa.

Pel que fa al disseny d'aquests qüestionaris destaco un parell de qüestions. Tot i que les escales Likert són útils per valorar els diferents elements del curs de manera sintètica, no permet captar els matisos de les respostes així que decidim acompanyar-les de preguntes obertes que permeten que les participants s'expressin amb les seves pròpies paraules i expliquin el sentit de les puntuacions que atorguen.

Pel que fa a l'avaluació dels aprenentatges pensem que és interessant captar la seva doble vessant. Per una banda, volem detectar l'autopercepció, dimensió subjectiva fonamental en qualsevol procés de creixement, en un bloc compartit amb la resta de països del projecte. Per l'altra, pretenem apropar-nos a l'adquisició d'aprenentatges a través de valorar l'adquisició de coneixements conceptuals i aplicats de les participants amb el curs, fet que és tot un repte.

Per tant, decidim incloure preguntes per apropar-nos als coneixements inicials al Q-pre i així poder comparar les respostes amb la informació recollida al Q-post, però no és una tasca fàcil. En un primer intent, provem d'incloure nou preguntes que ens permetin explorar els imaginaris sobre la violència que tenen les participants, identificar manifestacions i detectar les habilitats que tenen per intervenir amb joves; però no acaben de funcionar (veure l'Annex

7 per la primera versió del Q-pre i l'Annex 8 del Q-post). Alguns exemples d'aquestes preguntes són:

Estàs d'acord amb les següents afirmacions? [si/incert/no]

- *Els homes que abusen o maltracten a la seva parella tenen un perfil molt variable*
- *Les dones que pateixen maltractaments i no deixen a les seves parelles, són també responsables del problema*
- *Les majoria de violacions tenen lloc en el marc de la família i gent propera*
- *La gelosia és una mostra d'amor*
- *Que els gais siguin promiscus i no massa capaços de tenir relacions llargues és solament un mite*
- *Les VGs es donen en major grau entre gent d'altres cultures*
- *Hi ha persones transexuals que estan contentes amb el seu cos i no volen operar-se*
- *Les lesbianes solen haver tingut experiències sexuals traumàtiques a la infància*
- *L'atracció per persones del mateix sexe durant l'adolescència ha de ser entesa sempre com una fase passatgera*

De les següents situacions quines consideres que són expressions de les VG?

- *Que un grup de nois surtin de festa sense les seves parelles i amigues*
- *Negar-se a tenir relacions sexuals amb la pròpia parella*
- *Llegir les converses en el mòbil/mail de la parella*
- *Deixar a la parella quan s'acaba de quedar a l'atur*
- *Retocar els cossos de les models per a imatges publicitàries*
- *Preguntar de forma oberta a una persona amb expressió de gènere ambigua si prefereix ser tractada en masculí o femení*
- *Piropejar una noia desconeguda pel carrer*
- *Demandar a dos nois que marxin del bar on es troben perquè s'estan fent petons*

Si presenciessis un atac homòfob cap a un/a jove amb qui treballes, què faries?

- *No intervindria, donat que no sóc especialista en el tema*
- *No intervindria, probablement em quedaria bloquejat/da sense saber què fer*
- *No intervindria en el moment, però treballaria el tema amb els joves posteriorment*
- *Intervindria per aturar el conflicte en el moment, però no crec que se li hagi de donar massa voltes*

- *Intervindria per aturar-lo, a més visualitzaria l'atac com a homòfob*

Després de la primera tanda ens adonem que aquests preguntes no permeten captar els matisos ni els imaginaris profunds sobre les VGs de les professionals amb un mínim de sensibilitat cap al tema, que en el nostre cas són la majoria. El fet d'oferir respostes tancades, si bé facilita l'anàlisi de les dades recollides, no permet detectar els mites al voltant de les VGs que efectivament tenen les participants, tal i com identifiquen les formadores a les primeres sessions descrites a les FtxSeg.

Així, als qüestionaris de la segona tanda substituïm aquestes preguntes per l'anàlisi semiestructurada de casos (tres situacions al Q-pre i dues al Q-post, una d'elles a través del visionat d'un vídeo). Aquest nou format requereix l'ús de les pròpies paraules i permet una millor aproximació als imaginaris, creences i marcs interpretatius de les participants quan ja tenen interioritzat el discurs políticament correcte de rebuig a les VGs. A mode d'exemple, un dels casos dissenyats pel Q-pre és el següent i la resta es pot veure als Annexos 1 i 2, on presento els Q-pre i post finals:

La teva amiga Sara t'explica que està malament. Es va quedar a l'atur inesperadament fa un mes. Dues setmanes després, el Marc- el seu company de tota la vida- va decidir trencar la relació unilateralment, dient que s'havia enamorat d'una altra persona. La Sara se sent enganyada i maltractada, per què pensa que no ha pogut decidir res de la ruptura; que ell ha aprofitat el seu moment de vulnerabilitat per deixar-la, i per què el procés de separació ha estat ple de discussions sovint pujades de to. PREGUNTES: 1. Quin creus que és el problema? I 2. Què aconsellaries a la Sara?

El nou format comporta un altre repte: el volum de dades produïdes augmenta, com és habitual en els models de tipus emergent (Tejedor 2000, Folgueiras-Bertomeu i Ramirez 2017). Malauradament, el calendari del projecte resulta insuficient per analitzar totes les dades i informacions generades. Per tal de no repetir l'error durant l'USVreact decidim només implementar Q-post i que aquests posin el focus només en la satisfacció i la percepció subjectiva d'aprenentatges i la seva utilitat a través dels següents blocs de preguntes: perfil de la participants, assoliment d'expectatives (aquest bloc pateix canvis de format entre les tandes 1 i 2), satisfacció, utilitat, autopercepció d'aprenentatges, i propostes de millora.

Un segon instrument utilitzat en ambdós models d'avaluació és la **fitxa de seguiment [FtxSeg]** de les sessions. A l'acabar cada trobada es preveu que les formadores valorin per escrit les característiques del grup, el clima de la sessió, la capacitat de les participants de posar-se en joc i que traspassin informacions importants a la següent formadora. Amb aquesta orientació, les FtxSeg contemplan preguntes quantitatives, que busquen la síntesi de les valoracions de diferents elements, i qualitatives per comprendre més a fons les percepcions de les formadores. Totes les preguntes serveixen per promoure la reflexió contínua sobre el funcionament de les activitats i detectar-ne punts febles i forts.

Així mateix, incloem l'**observació de les sessions [Ob]**, més concretament l'observació directa no participant. En el marc d'un disseny formatiu que parteix de pedagogies feministes lògicament estem interessades en conèixer un punt de vista diferent al de les formadores i les participants. Volem observar la dinàmica a l'aula, el clima, els discursos sobre les violències, els estils pedagògics, les resistències de les participants i, en general, el funcionament de les diferents activitats proposades. Aquesta tècnica permet recollir a més el llenguatge corporal, els silencis i fer seguiment de les participants que no agafen tant la paraula.

Al GapWork es planifica l'observació de quatre dels grups, dos de la primera tanda (G1 i G4 per part de dues avaluadores externes) i dos de la segona (G5 i G10 per part de jo mateixa i la Barbara Biglia respectivament). Decidim que quan sigui possible cada observadora segueixi el mateix grup durant les quatre primeres sessions per tal de registrar l'evolució i adoptar una mirada processual. La sessió de recursos i la d'avaluació no s'hi inclouen perquè tenen una altra lògica de funcionament i compten amb la implementació d'altres tècniques com les FtxD o els GD.

Les observadores utilitzen fitxes en paper on descriuen el que veuen durant les sessions a partir de tres apartats prefixats abans i que ajuden a ordenar les informacions: Què passa? Què interpretes del que passa? I què et produeix això que està passant?

A l'USVreact només s'observa el primer grup degut a l'aposta per simplificar el model d'avaluació. En aquest cas, la Sara Cagliero i la Ivana Soto, futures formadores del projecte, adopten el rol d'observadores amb un doble objectiu de detectar els punts forts i febles del

primer disseny de curs i també d'aprendre com implementar la formació que en aquest primer curs es facilitada per la Barbara Biglia.

Durant el GapWork també comptem amb **Fitxes de disseny i avaluació de l'acció pedagògica [FtxD i FtxA]** que omplen les participants després de la cinquena sessió, moment en què preparen grupalment l'activitat pràctica. La FtxD, que també és un instrument del node contextualització, és un document que els grups de participants omplen entre la quarta i cinquena sessió abans de portar a la pràctica la seva acció i consta de les següents preguntes majoritàriament obertes: dades de l'alumnat, descripció de l'acció, públic, objectius, metodologia, instruments d'avaluació i un espai per altres comentaris. En canvi, la FtxA correspon a una enquesta individual ubicada a l'aula del *moodle* del curs, espai on les formadores fan seguiment de les participants, dirigida a recollir la valoració quantitativa i qualitativa del procés de disseny i implementació de l'acció pedagògica. Els blocs que contempla la FtxA són: dades identificatives (títol, format, temàtica, lloc de realització, data, destinatàries), descripció de la posada en pràctica, satisfacció, autopercepció d'aprenentatges i d'utilitat, i valoració de l'acció implementada (punts forts i febles).

Per acabar, les informacions recollides a qüestionaris, fitxes i observacions, es complementen amb **entrevistes** a les participants. Al GapWork es realitzen grups de discussió en dos moments. El primer **[GD1]** es duu a terme al final de la quarta trobada, està dinamitzat per les formadores i té l'objectiu de valorar la influència de les classes presencials en les participants i la reflexió gira al voltant de les següents qüestions: Què t'emportes de les sessions del curs? Has percebut canvis personals després de la formació? Tens propostes de millora?

El segon **[GD2]** té lloc a la sisena trobada després de la posada en comú de les accions pedagògiques realitzades per les participants, dels materials dissenyats i d'altres evidències del treball desenvolupat (guies, vídeos, fotos de les formacions, etc.)²¹. L'objectiu és que les participants elaborin en grup la vivència subjectiva de la part pràctica del curs i reflexionin al voltant de la utilitat que té a l'hora de produir aprenentatges. Les entrevistadores d'aquests

²¹ Aquest material està publicat al web del projecte per tal de difractar els resultats.

segona sessió són membres de l'equip d'avaluadores externes (G1 i G4) i d'avaluadores internes (personalment vaig dinamitzar els G2, G5, G6 i el G9; i la Barbara Biglia els G7 i G8). Com que el G3 va tenir baixa participació es va descartar fer grup de discussió i al G10 tampoc es va realitzar perquè no se'ls va demanar l'activitat pràctica.

Les preguntes disparadores del debat als GD del GapWork són: Quin efecte té el curs a la vida pròpia? Com afecten els aprenentatges realitzats al dia a dia personal i laboral? Quins canvis podeu detectar? Com us ha anat la preparació i la realització de l'acció? Propostes de millora.

Tal com passa amb les observacions i les enquestes, l'ús de la tècnica del grup de discussió també es redueix a l'USVreact i només s'utilitza a la darrera sessió d'alguns grups de la primera tanda (FU1, 3, 4, 7 i 8). La curta durada de les formacions i el poc temps disponible que queda al final, porta l'equip a substituir el grup de discussió per una activitat guiada per les formadores de detecció de pors i aportacions del curs a l'hora de donar una primera resposta en casos de VSs.

Així mateix, les avaluadores internes de l'USVreact decideixen realitzar deu **entrevistes individuals** semiestructurades després de les formacions **[E-post]** entre el febrer i el març de 2017 a participants dels grups FU1, 2, 3 i 4 que responen a perfils diversos. L'objectiu de les entrevistes és aprofundir en la reacció al curs a nivell de satisfacció i motivació, així com la utilitat percebuda i la possibilitat d'aplicació dels aprenentatges. Les preguntes que guien aquestes entrevistes són les següents: Havies participat abans en alguna formació sobre el tema? Què destacaríeu de la nostra formació?:

1. Què et va animar a participar?
2. Creus que parlar de VSs a la universitat és encara complicat o tabú?
3. Ha estat fàcil o còmoda la formació per parlar d'aquest tema?
4. Perquè t'ha servit el curs?
5. Què t'ha semblat l'estructura de continguts? Quin bloc t'ha servit més?
6. Què milloraries? Propostes de canvi?
7. Acabar la frase "Amb el que he après durant el curs, el que vull ara és..."

Les dinàmiques de sistematització i interpretació d'informacions.

El disseny metodològic d'ambdós projectes incorpora estratègies per sistematitzar i interpretar les informacions produïdes que detallo a la Taula 10:

Taula 10. Dinàmiques de sistematització i interpretació de dades i informacions, objectius, agents, projecte en les que s'apliquen i annex de referència

<i>Dinàmica</i>	<i>Projecte</i>	<i>Objectiu/s</i>	<i>Agent</i>
[IE] Informes avaluatius	GapWork USVreact	Sistematitzar les informacions de les fitxes realitzant des d'una perspectiva processual.	F
[Reu] Reunions	GapWork USVreact	Validar allò après amb l'experiència i sistematitzar elements a millorar del disseny de les accions formatives.	F, AI, AE
[GtFVSU-3] Grup de treball amb perspectiva feminista sobre violències sexuals a les universitats	USVreact	Valorar les formacions pilot i interpretar les informacions relatives als qüestionaris.	EXP
[Reu-Int] Reunions internacionals	GapWork USVreact	Posar en comú les avaluacions de les accions locals dels diferents països.	AE

Font: elaboració pròpia.

Els **Informes d'avaluació [IA]**, que les formadores elaboren a partir del buidatge de les FtxSeg grup a grup i des d'una perspectiva processual, tenen l'objectiu d'identificar les tendències comunes i divergents entre grups en relació amb els elements presents a les FtxSeg. Serveixen per sistematitzar, sintetitzar i destacar allò recurrent (o no) durant les experiències formatives. En l'USVReact aquest material ha estat analitzat per l'Alba Sáenz Suárez al seu TFG amb el títol “*USVReact: la vivència de les talleristes*”.

Les permanents **Reunions entre formadores i/o amb avaluadores internes i externes [Reu]** pretenen generar un espai on compartir visions i interpretacions de les necessitats formatives, del funcionament de les activitats, de la dinàmica dels grups, dels aprenentatges i utilitat dels cursos, etc., partint dels buidatges no només de les fitxes i informes, sinó també

de les observacions, els qüestionaris i els grups de discussió. Les reunions serveixen per posar en comú emocions, percepcions, interpretacions i opinions sobre els cursos, els grups i el procés d'IAF general. També s'aporten crítiques i propostes de millora d'acord amb els aprenentatges validats col·lectivament. Al GapWork destaquen les reunions del 13 de desembre de 2013 després de la tanda 1 i la del 13 juny de 2014 després de la tanda 2. Val a dir que era un projecte amb un elevat volum de dades així que aquests espais són claus alhora de processar-les i triangular punts de vista i tècniques.

A més, es realitzen **Reunions Internacionals [Reu-Int]** periòdiques amb la resta de sòcies dels projectes on cadascú presenta el que va treballant en relació amb els tres nodes. Aquestes reunions tenen lloc al llarg del projecte en països diferents. Pel que fa al node d'avaluació l'objectiu és debatre i posar en comú diferents aspectes dels projectes, entre ells, els primers resultats. Al GapWork són especialment importants a l'hora de sistematitzar i interpretar les informacions relatives a l'avaluació les reunions de Barcelona (10-11 febrer 2014) i Tarragona (30-1 juliol 2014); i a l'USVReact les de Barcelona (24-25 abril 2017) i Londres (10 novembre 2017).

Per últim, la **tercera sessió del Grup de treball amb perspectiva feminista sobre violències sexuals a les universitats de l'USVreact [GtFVSU-3]** que dinamitzo jo mateixa en el moment en què sóc contractada pel projecte (amb el rol d'avaluadora), vol crear un espai on valorar les formacions pilot i interpretar els primers resultats de l'anàlisi dels qüestionaris. Aquesta trobada pretén que les formadores i/o organitzadores de les formacions pilot (en aquest cas quatre persones) posin en comú el funcionament de les sessions impartides a la UPF, UVIC i UAB i interpretin els resultats extrets amb els Q-post després d'una primera anàlisi. La sessió es realitza el 26 de febrer de 2018 i té un funcionament similar a un GD. Els temes abordats són:

1. Aspectes a tenir en compte amb PDI/PAS/Estudiants, en grups mixtes i específics.
2. Com heu vist als grups? Heu identificat resistències? Heu tingut dificultats com a formadores?
3. Identifiqueu diferències en els blocs?

4. Utilitat del curs per sensibilitzar/formar a la comunitat universitària. Quins límits té el curs?
5. Propostes de millora.

Les tècniques d'anàlisi

Les tècniques d'anàlisi utilitzades són diverses. Pel que fa als qüestionaris, després de netejar la base de dades i recodificar les variables necessàries, realitzo procediments d'**anàlisi estadística bàsica** amb IBM-SPSS (freqüències, mitjana aritmètica, moda i mediana) i taules de contingència on creuo les variables, per exemple, aquelles relatives amb el perfil de les participants amb altres indicadors com les expectatives o la valoració d'elements relatius al curs. En el cas del GapWork vinculo els Q-pre i Q-post de cada participant gràcies a un codi identificatiu atorgat pel programa SurveyMonkey a cada persona. Aquesta operació permet comparar dades com l'autopercepció de coneixements abans i després del curs.

Aquest tipus d'anàlisi estadística bàsica també l'aplico a variables quantitatives de les FtxSeg i en el cas del GapWork també a les FtxA de l'acció pedagògica. El programa utilitzat per aquesta operació és l'Excel.

En canvi, per analitzar les respostes a les preguntes obertes dels instruments a les quals faig referència en els dos paràgrafs anteriors aplico una **anàlisi de contingut**. En el cas de les observacions, els grups de discussió i les entrevistes posteriors a la formació, utilitzo una **anàlisi de continguts per categories emergents** relacionades amb els nivells d'avaluació que conformen els models. La persona que implementa la tècnica fa el buidatge i la primera classificació de fragments.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 4

Teixint resultats

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 4. *Teixint resultats*

Entrem al quart capítol on presento alguns dels resultats dels projectes GapWork i USVreact. Per facilitar la lectura, he organitzat la informació node a node i dintre de cada node he separat els resultats de cada IAF. Reservo el diàleg entre els resultats d'una i altra IAF pel sisé capítol, a mode de conclusions.

4.1. Contextualització

4.1.1. GapWork

El GapWork s'inscriu en un context social de fortes tensions entre forces conservadores i progressistes on les qüestions associades al gènere i la sexualitat esdevenen elements clau del joc polític (Olivella 2015). L'anàlisi jurídica del marc legal sobre VGs a Catalunya pel període 2013-2015 permet identificar que les VSs i la LGTBIfòbia es conceben legalment com temes al marge de les VGs que són, al seu torn, construïdes com un problema fonamentalment de la gent adulta (Olivella 2015). En efecte, les al·lusions al jovent als textos és bastant minsa malgrat que la persistència de desigualtats i VGs entre i cap a les joves és elevada i està força naturalitzada (Biglia, Olivella i Jiménez 2014). Pel que fa a l'atenció a altres diversitats les insuficiències resulten també evidents (Olivella 2015).

L'anàlisi permet detectar també que, si bé algunes de les lleis incorporen als seus pronòstics mesures preventives i educatives, ho fan de manera generalista i, per tant, difícilment esdevenen una eina de transformació real. Les poques iniciatives previstes es dirigeixen habitualment al jovent i al col·lectiu de dones, fet que indirectament responsabilitza aquests dos col·lectius de posar fi a la problemàtica, deixant fora del públic diana de les mesures preventives el col·lectiu masculí (Bustelo, López i Platero 2007) i professionals de diferents àmbits. Així ho confirmen les dues referents institucionals entrevistades quan posen de manifest la manca de formacions dirigides a professionals de l'àmbit socioeducatiu arreu del territori català. Al mateix temps assenyalen que a la pràctica és difícil trobar cursos que vagin més enllà de la violència en la parella heterosexual, en coherència amb el que Tamaia i Candela comparteixen en les reunions inicials del projecte en aquell moment. Probablement, aquesta limitació fa que les participants a les formacions del GapWork

expressin repetidament la necessitat que tenen de rebre formació teòrica i aplicada sobre com abordar el conjunt de VGs (Q-pre). Tanmateix, les entrevistades alerten de l'escassa cultura avaluadora a Catalunya en l'àmbit de la prevenció de les VGs, fet que constatem amb la pràctica inexistència d'avaluacions publicades de programes de prevenció, sensibilització i formació²².

A partir d'aquests primers resultats i dels programes preventius per a joves identificats durant el GapWork, sorgeix la Publicació 4 en la qual identifico un seguit de bones pràctiques per abordar les VSs des de diferents fronts.

Les entrevistes també posen de manifest un altre element contextual important, aquest cop referit a les diferències entre les dues institucions públiques vinculades al projecte. El Departament d'Ensenyament i l'Agència Catalana de Joventut difereixen pel que fa a la seva estructura, el seu funcionament i la cultura institucional, fet que afecta al paper que se li atribueix a la lluita contra les VGs i a les pràctiques concretes per fer-hi front a través de processos formatius. Per una banda, el primer té una grandària superior i una dinàmica institucional poc flexible i adaptable, ja que és l'encarregat de tot el sistema educatiu català i té la inèrcia d'imposar els seus ritmes i procediments. La segona, en canvi, de dimensions més reduïdes, mostra un gran coneixement i preocupació per les particularitats territorials, una coordinació molt acurada i una conceptualització més complexa i feminista de les VGs. A més, compta amb una plaça específica per temes de gènere.

4.1.2. USVreact

El reconeixement de l'existència de VSs, com a expressió de la cultura cisheteropatriacal i no com un problema puntual i interpersonal neutral en termes de gènere, és encara llunyà en el context universitari català malgrat que en els darrers cinc anys comença a haver-hi una major resposta gràcies a projectes com el nostre. Gràcies a les informacions produïdes a les entrevistes semiestructurades, el grup de discussió, els cursos i els debats, l'equip de recerca

²² Durant el GapWork jo mateixa realitzo una exploració de programes preventius i formatius sobre VGs en l'àmbit català, així com avaluacions i només identifico dos programes avaluats: el *Programa Talla amb els Mals Rotllos* de la Generalitat de Catalunya dirigit a joves i avaluat per Espinach i Pellejà (2012); i el *Programa de prevenció de violència de gènere a la universitat de la Universitat Autònoma de Barcelona* avaluat per Chancel, Calsamiglia i Mena (2010).

de l'USVreact identifica que el motor de la política universitària en aquesta matèria correspon a complir formalment els imperatius legals, a través de l'aprovació de protocols, més que a la voluntat de produir un canvi cultural profund.

La Barbara Biglia i la Sara Cagliero realitzen una anàlisi de contingut temàtica-inductiva d'aquestes protocols on conclouen que aquestes polítiques tenen procediments molt rígids i poc efectius que acaben per neutralitzar les VSs. A més no s'adapten a la gran varietat de situacions presents avui dia a les nostres universitats (Cagliero i Biglia 2019). Els protocols s'activen en poques ocasions i això no significa que no hi hagi violència, sinó que, o bé no es coneixen o bé no són útils per cobrir la necessitat per la qual han estat creats. És preocupant que la seva sola existència acaba fent una funció inhibidora als òrgans de governs universitaris a l'hora d'adoptar altres mesures integrals i transformadores.

Amb l'aparició dels protocols, creix a les universitats espanyoles de manera incipient una mirada assistencialista a l'abordatge de les VSs, a causa del contagi de l'aproximació clientelar anglosaxona, que tendeix a entendre-les com un problema relatiu exclusivament a l'alumnat (Azpiazu, Luxán, Biglia i Cagliero 2018). Aquest enfocament invisibilitza la posició del professorat i del PAS com agents i receptors de violències, així com la relació amb la precarització laboral i l'augment de la meritocràcia a les nostres universitats. Cal dir que, arran de les entrevistes, s'identifica també la persistència d'una reticència institucional generalitzada a reconèixer l'existència de casos per por a perdre la bona reputació.

El marc interpretatiu majoritari no està orientat, per tant, a produir canvis substancials en les estructures universitàries, tot i que les dades de què disposem a l'Estat confirmen que les violències es reproduïxen en diverses direccions, i que les formes de violència exercides del professorat cap a l'alumnat són de les més difícils de denunciar (Bosch i Ferrer, 2000; Bodelón, Igareda i Casas, 2012; Bardina i Murillo 2013). Azpiazu, Luxán, Biglia i Cagliero (2018) constaten que fora del Regne Unit gairebé no s'han desenvolupat iniciatives formatives i de sensibilització coordinades que hagin tingut continuïtat en el temps i assenyalen la potencialitat de l'autodefensa, els espais no mixtos i les accions artístiques-performàtiques per fer front a les VSs a les universitats, en complementarietat als processos formatius i a altres estratègies que puguin sorgir més enllà de la via de la denúncia.

Arran de les entrevistes realitzades, la Sara Cagliero identifica fins al 2018 l'existència de tres actuacions rellevants en l'àmbit català que, en cap cas, contempen una orientació comunitària dirigida conjuntament a PDI, PAS i estudiants. Aquestes són:

- L'Observatori per a la Igualtat de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) que ofereix des de l'any 2016 el curs *Discriminació, assetjament sexual i tracte vexatori*, dirigit al personal que treballa a la UAB, amb l'objectiu de proporcionar els conceptes i les nocions necessàries per detectar i localitzar les diferents formes de VGs i, al mateix temps, donar a conèixer les eines de què disposa la universitat per afrontar i denunciar aquesta mena de situacions.
- La URV va oferir l'any 2015, en col·laboració amb l'Institut Català de les Dones, un curs dirigit professorat de Secundària i de Primària (cicle superior) per prevenir i actuar davant la violència masclista.
- L'any 2012 la Universitat de Barcelona (UB) va implementar un curs dirigit a l'alumnat, *La Universitat de Barcelona contra la violència masclista: Uneix-t'hi de debò*.

La manca de suport institucional que rep l'acció formativa proposada des de l'USVreact a la URV, tot i l'escassetat d'ofertes educatives d'aquesta mena, indica que o bé la universitat no reconeix la necessitat d'actuacions d'aquesta mena per fer front a les VSs, o bé nega l'existència de la problemàtica. Mentre que al Regne Unit existeixen diagnòstics que problematitzen les VSs als campus; a l'Estat espanyol, Itàlia i Grècia les formacions i altres tipus d'accions com les campanyes de sensibilització, s'activen en contextos on gairebé no hi ha estudis previs, adoptant un caràcter puntual i superficial, i topant generalment amb actituds de resistència.

4.2. Disseny-realització de l'acció formativa

4.2.1. GapWork

El disseny de les sessions és el resultat d'un procés de revisió continu de la proposta dissenyada per Candela i Tamaia a partir de plantilles unificades entre juny i setembre de 2013. La proposta parteix dels següents elements:

- Aportar una mirada complexa i àmplia de les VGs on el gènere es consideri una violència.
- Adaptar els continguts a les realitats del jovent.
- Incloure un enfocament interseccional, revisar estereotips racistes, classistes, capacitistes i adultistes.
- Contagiar els equips professionals de les ganes i responsabilitat de fer front a les VG.
- Alternar teoria (saber) i pràctica (saber fer).
- Treballar des d'allò vivencial i des de les experiències personals.
- Posar la cura al centre de les accions formatives.
- Avançar des de la reflexió col·lectiva, el debat i el fer-se preguntes, més que amb discursos tancats verticals.
- Incloure l'avaluació com a part del procés d'aprenentatge en tant que activitats per a la reflexió.
- Dissenyar un curs de trenta hores: cinc sessions de cinc hores i cinc hores de treball autònom de les participants per fer el disseny d'una acció pedagògica.

La Reu del 13 de desembre de 2013 és molt útil a l'hora d'incloure millores com:

- Establir més vincles entre les diferents sessions.
- Explicar la importància de la puntualitat i de no sortir de l'aula en moments emocionals delicats (promoure que el procés es comencés i tanqués col·lectivament per tal de tenir cura del grup).
- Introduir més activitats corporals per millorar la cohesió de grup i disminuir la tensió.
- Donar autonomia a les formadores per adaptar el curs al grup i poder saltar-se activitats si es detecta que altres activitats requereixen més temps.
- Simplificar la cinquena sessió per donar més temps a les participants per a què dissenyessin les seves accions de manera realistes.
- Augmentar el suport per a l'ús de la plataforma educativa *online*.

- Entregar una carpeta el primer dia amb un calendari de les sessions i les tasques a fer, informació sobre la plataforma virtual (*moodle* de l'URV), un glossari de termes relacionats amb les VGs i un article acadèmic (Biglia, Olivella, Jiménez 2013), a part d'una taula-resum de la legislació catalana i espanyola sobre aquests temes.

El procés de treball col·laboratiu entre les entitats i el nostre equip en aquest node és nutritiu i altament profitós però no està exempt d'algunes tensions. A la Publicació 3 reflexiono i interpreto, les dificultats més significatives d'aquest procés amb l'objectiu de posar el focus no només en els resultats, sinó en aquells elements associats a la forma en què s'arriba als mateixos.

Gràcies al procés viscut, tal com expliquem a la Publicació 3, a Biglia i Jiménez (2015) i a Alldred i Davis (2015), el curs s'estructura en cinc sessions presencials on es treballa els continguts descrits a la Taula 11.

Taula 11. Programa formatiu del GAPWork.

<i>Títol sessió</i>	<i>Objectiu conceptual</i>	<i>Objectiu aplicat</i>	<i>Entitat</i>
Apropant-nos a les arrels de les VGs	Entendre que les VGs tenen arrels construïdes i reproduïdes socialment que s'interioritzen particularment en la infància i l'adolescència.	Desenvolupar una sensibilitat personal per a la normativitat i VGs que permeti l'autorevisió de l'activitat professional.	Candela
Abús, control i violència en les relacions sexoafectives entre joves	Conèixer la complexitat de les violències masclistes en les relacions sexoafectives entre joves i els seus vincles amb el model d'amor romàntic.	Ser capaços d'estimular un ambient formatiu càlid que afavoreixi la detecció precoç de dinàmiques abusives i de control i el foment de relacions sanes.	Tamaia
Diversitat sexual i de gènere i prevenció de les violències sobre joves LGTBI	Entendre la complexitat de les dinàmiques discriminatòries i les violències envers persones no heteronormatives, com també els seus efectes en el desenvolupament integral de les joves.	Ser capaços d'afavorir un ambient respectuós amb la diversitat sexual i de gènere que afavoreixi l'expressió lliure de les persones i la detecció de dinàmiques abusives.	Candela
La prevenció de les VGs com a eina fonamental per a la seva erradicació	Comprendre la influència dels diferents agents socialitzadors tant per al manteniment com per a l'erradicació de les diferents expressions de les VGs.	Desenvolupar una actitud creativa i motivada davant de la prevenció de les diferents formes de VGs en població juvenil.	Tamaia
Passem a l'acció!	Aprendre a aplicar i avaluar allò après.	Enfortir la capacitat transformadora de les professionals.	Candela o Tamaia

Font: Biglia i Jiménez (2015).

És especialment destacable que el disseny incorpora l'acompanyament a les participants en el procés de pensar i posar en pràctica una acció pedagògica sobre VGs dirigida a joves o a companyes de feina, combinant presencialitat (sessió “Passem a l'acció!”) i virtualitat (a través del *moodle* de la URV). Segons la lògica processual de la difracció, tenim l'objectiu de promoure processos d'IAF que no acaben en les sessions oferides en el marc del projecte, sinó que les participants segueixin accionant i iniciant processos d'investigació-acció modestos que multipliquin i intensifiquin la lluita contra de les VGs a través de processos formatius, de sensibilització, etc. Coherentment amb la importància que atorguem a la part pràctica en el procés d'aprenentatge, la considerem un requisit per obtenir el certificat del curs i la seva avaluació està inclosa en el projecte.

Pel que fa a la dinàmica col·laborativa en l'organització dels cursos només pateix dificultats en els G3 i G4, la meitat dels cursos de la primera tanda. Un element que genera tensions (Reu 13 desembre 2013) és la dilució de les funcions del Departament d'Ensenyament que s'havia compromès a enviar la difusió, conformar els grups i gestionar els espais i les inscripcions (perquè tenien contacte directe amb perfils diferents de professionals i tenien la responsabilitat de promoure formació sobre temes vinculats amb el gènere, la coeducació i les violències segons la Llei 5/2008 i la Llei 12/2009). Això comporta alguns errors organitzatius com els que narren les formadores:

“Ens van donar una sala on l'ordinador no funcionava i després no ens van donar opcions a la següent hora. A meitat vam canviar a una altra aula més incòmoda i les profes [participants] van dir al final que estaven molt incòmodes a les cadires. Creiem que l'espai no era l'adequat per un curs de cinc hores. Això ens ha afectat com a talleristes [formadores] perquè la primera part estàvem pendents de solventar els problemes informàtics i després vam haver de córrer per acabar la sessió (...) [Les participants] ens van dir que la informació els havia arribat dos dies abans de començar” (F, FtxSeg, G3, sessió 1).

“[Les participants] van mostrar algunes resistències, però en general estaven molt oberts/es i amb ganes, malgrat el mal humor amb el que arribaren, degut a què no van ser avisades del canvi de lloc i van arribar una hora i mitja tard” (F, FtxSeg, G4, sessió 1).

4.2.2. USVreact

Fruit de la contextualització inicial, el disseny del curs català compta amb alguns elements específics. Per una banda, la durada del curs s'amplia a deu hores per adaptar-se a la cultura formativa de les universitats catalanes. El context porta a realitzar un disseny específic, per exemple, els continguts sobre polítiques i serveis en matèria de violència han de ser adaptats segons la universitat. Si al País Basc només hi ha una universitat pública, a Catalunya n'hi ha vuit amb estructures, cultures i funcionaments divergents. És per això que en el cas català la recontextualització permanent del programa formatiu és important.

Per l'altra, l'equip decideix fer servir les poques dades disponibles de recerques en la temàtica amb la idea de visualitzar una problemàtica que al context català està poc reconeguda. A més, s'inclouen activitats de resolució de casos amb perspectiva interseccional durant el curs i es redacten recomanacions sobre com donar una primera resposta a casos de violència. D'aquesta manera, es mostren idees de què fer i què no fer, i s'ensenyen els serveis externs disponibles on derivar casos. També es prepara un mapa interactiu de serveis i recursos.

El GtFVSU-1 revisa el disseny formatiu a la seva primera trobada a l'octubre de 2016 i les participants elaborem les següents recomanacions:

- Revisar l'enfocament pedagògic. Es proposa usar el terme “acció” en substitució del concepte “intervenció” que té arrels militars i s'allunya d'una mirada feminista. També es recomana revisar l'aproximació del *counseling* en benefici d'enfocaments més horitzontals usant paraules com: donar suport, acompanyament i escolta.
- Si es treballa amb grups mixtos de PDI, PAS i estudiants, que és molt potent, es proposa que vagi acompanyat d'estratègies de dinamització que permetin lidiar amb els efectes de les diferents posicions i les relacions de poder entre uns grups i altres que es poden reproduir durant els cursos.
- Revisar els casos seleccionats per:

- Incloure més exemples protagonitzats pel PAS on s'abordi l'efecte de la precarietat associada a alguns tipus de contractes i les relacions de poder que es donen en el context universitari.
- Incloure casos d'homofòbia o lesbofòbia que siguin efectivament expressió de VSs i no d'altres tipus de violència.
- Revisar l'ús del concepte de *sexting* ja que és una pràctica sexual i no un tipus de violència.
- Evitar el treball amb casos que no són massa clars ja que no tenim certesa de com s'utilitzaran per altres equips formatius un cop es publiqui el disseny pedagògic detallat.

Aquestes propostes s'inclouen finalment al disseny, junt amb altres ajustos en les activitats, que sorgeixen de l'avaluació contínua de la posada pràctica i de la revisió de materials realitzada entre la primera tanda i la segona. Els elements incorporats són:

- Ajust de continguts transmesos per les formadores per guanyar en coherència i adaptar les sessions als coneixements inicials, i de les dinàmiques de cara a presentar-les més clarament i orientar millor la reflexió.
- Millora de les activitats de tancament per fomentar l'intercanvi col·lectiu i acompanyar-lo d'una reflexió crítica de cara a la futura aplicació dels aprenentatges.
- Adaptació dels exemples, les definicions i els casos a treballar per tal de respondre als diferents perfils dels grups i per provar els diferents materials dissenyats.

De la validació pràctica del programa dissenyat a partir de la implementació de les tandes 1 i 2, sorgeix la publicació de la Guia “*Violències sexuals: una assignatura pendent. Guia per a afrontar les violències sexuals a les universitats*” (Luxán, Biglia i Azpiazu 2018) on compartim els dos models formatius finals (català i basc) amb els materials comuns i els diferents. Mostrant dos exemples es trenca la idea de l'existència d'una única solució i s'anima a que cadascú adapti la proposta formativa a les seves necessitats.

A la Taula 12 podeu veure l'estructura final de la formació catalana, mentre que l'enfocament conceptual i pedagògic resultant de la IAF està desenvolupat i justificat extensament a les Publicacions 1 i 4.

Taula 12. Programa formatiu de l'USVreact.

Títol bloc	Objectiu general	Objectius específics
Entendre, emmarcar i definir les violències sexuals	Entendre el complex fenomen de les violències sexuals.	<ul style="list-style-type: none"> • Entendre les seves diferents expressions dins del marc de les violències de gènere i de les relacions de poder. • Tenir coneixement dels efectes de la cultura de la violació i de la necessitat de relacions basades en el consentiment.
Com es configuren les violències sexuals a les universitats?	Millorar les habilitats per reconèixer casos de violència sexual en el context universitari.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificar les diferents tipologies dels casos possibles, inclosos els més subtils. • Reflexionar sobre la influència de la interseccionalitat. • Comprendre la responsabilitat col·lectiva i els rols dels diferents agents implicats.
Percebre, escoltar, cuidar, acompanyar, reflexionar i aprendre	Aprendre competències bàsiques per a una primera actuació en situacions de violències sexuals.	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular la confiança de les / dels participants per poder donar una primera resposta en cas de petició d'ajuda per part d'una persona que s'hagi sentit agredida. • Desenvolupar les capacitats d'escolta, cura i acompanyament per afavorir una resposta respectuosa. • Entendre les dificultats i les limitacions a l'hora d'acompanyar i la necessitat de la derivació a professionals especialitzats.
Repensar estratègies per fer front a les violències sexuals en el context universitari	Repensar les estratègies per fer front a les violències sexuals en el context universitari.	<ul style="list-style-type: none"> • Entendre les polítiques i els protocols universitaris i generar estratègies col·lectives per a la seva millor utilització. • Conèixer els recursos universitaris i de la comunitat per donar una primera resposta en casos de violència sexual i / o fer la derivació adequada. • Crear una xarxa de persones sensibilitzades amb el tema dins de la comunitat universitària.
Capacitació de formadores		<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir seguretat a l'hora d'impartir les sessions.

Font: elaboració pròpia a partir de Luxán, Biglia i Azpiazu (2018).

4.3. Avaluació

4.3.1. GapWork

Aquest node permet apropar-se a l'experiència viscuda per les participants i les formadores a partir de les seves visions i de les percepcions de les avaluadores internes i externes. Com veureu, existeix una gran coherència entre les opinions i experiències dels diferents agents, i entre les informacions que provenen de les diferents tècniques de producció de dades; fet que és significatiu per a la consistència de l'avaluació.

Dades i informacions recollides

L'avaluació del GapWork es realitza a partir d'un volum considerable de dades i informacions descrites a la Taula 13 i produïdes amb les tècniques i els instruments presentats a la Taula 9.

Taula 13. Indicadors creats i dades i informacions produïdes, per instrument. Node Avaluació del GapWork.

<i>Instrument</i>	<i>Indicadors de l'anàlisi de les dades/informacions</i>	<i>Dades/Informacions produïdes</i>
[Q-pre] Qüestionari Pre	Blocs d'indicadors: • Perfil • Motivació i expectatives • Coneixements inicials	171 respostes pre 169 respostes post
[Q-post] Qüestionari Post	Blocs d'indicadors: • Satisfacció general i amb els continguts, la metodologia, les activitats una a una, l'enfocament pedagògic i conceptual, el procés d'aprenentatge i les relacions durant el curs. • Assoliment d'expectatives • Percepció d'aprenentatges i usabilitat	N=146* *Respostes pre i post de la mateixa persona (mostra representativa amb nivell de confiança del 95% i un interval de confiança del 4%)
[FtxSeg] Fitxa de seguiment de les sessió	Blocs d'indicadors: • Funcionament de l'activitat • Implicació de les participants • Clima del grup • Dinàmiques de col·laboració i resistència de les participants • Diferències entre grups.	49 informes diaris Cada entitat va elaborar un informe-resum de totes les seves fitxes [IE]

[Ob] Observació de les sessions	Indicadors sorgits de l'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> • Funcionament de l'activitat • Implicació de les participants • Clima del grup • Dinàmiques de col·laboració i resistència de les participants • Diferències entre grups. 	4 grups observats (durant totes les sessions) tots ells per investigadores: 2 grups per observadores de l'equip 2 grups per observadores externes
[GD1] Valoració del procés formatiu	Blocs d'indicadors: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacció general i amb aspectes específics. • Percepció d'aprenentatges, d'utilitat i de la influència del curs en el procés personal. • Idees de millora de la formació. 	10 grups (tots)
[GD2] Grup de discussió	Indicadors sorgits de l'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> • Interiorització d'un enfocament diferent de les VGs. • Autopercepció de la capacitat d'identificar i d'enfrontar-se d'una millor forma a les situacions de VGs a nivell personal / professional. • Capacitat de dur a terme intervencions en VGs. • Opinió sobre si la formació les ha preparat per intervenir. • Idees per avaluar l'impacte de la formació. 	8 grups (3 grups de la primera tanda i 5 grups de la segona) que recullen un elevat grau de diversitat de vivències.
[FtxD] Fitxa disseny de l'acció	Indicadors sorgits de l'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> • Capacitat per definir una intervenció contra les VGs. • Ús de terminologia correcta. • Comprensió de l'estructuralitat de la violència. • Capacitat de dissenyar una acció que compleixi amb els seus objectius. • Posada en pràctica dels aprenentatges. 	35 fitxes (omplertes pels grup de P)
[FtxA] Fitxa avaluació de l'acció	Indicadors sorgits de l'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> • Sentiment al poder aplicar allò après. • Sensació de poder generar canvis en altres persones. • Adequació del disseny de l'acció per a la pràctica. 	124 fitxes (omplertes per persona)

Font: elaboració pròpia.

Totes les informacions produïdes serveixen per reflexionar sobre les formacions en base als quatre nivells del model avaluatiu (Taula 8). Veiem els resultats de cadascun d'ells.

Resposta a la formació

En conjunt, la resposta és molt positiva perquè el 99% de les participants es declara satisfet amb el curs i més del 90% vol estudiar un segon nivell, incloses totes les persones amb

formació reglada superior relacionada amb gènere. També hi ha consens quasi general que cursos com aquest són molt necessaris. Aquesta consciència apareix amb el pas del curs i es manifesta, com veurem, un cop s'ha tingut l'oportunitat de dimensionar el problema de les VGs. Per tant, el nostre curs omple, a priori, el buit que deixen les formacions plantejades només des del punt de vista teòric o directament la falta de cursos, seminaris i assignatures als graus i cicles formatius on aprendre aquestes eines.

Les puntuacions específiques relatives a la implicació, les relacions, el clima durant el curs, així com qüestions logístiques també són molt bones, tal com mostro a la Taula 14: cap baixa de 3,6 (sent 5 la puntuació màxima).

Taula 14. Satisfacció amb aspectes específics del curs, per blocs. Node Avaluació del GapWork, (1=gens i 5=molta).

<i>Element</i>	<i>Puntuació mitjana</i>
<i>Implicació, Relacions i Clima</i>	
Implicació del professorat	4,6
Relació amb el professorat	4,4
Clima de l'aula	4,4
Relació entre participants	4,3
Implicació de la resta de participants	4,2
La teva implicació	4,1
<i>Logística</i>	
El material de suport (powers, vídeos, fotos, etc.)	4,5
La bibliografia i materials recomanats	4,4
La informació proporcionada durant el curs	4,3
La freqüència de les sessions	4
L'horari de les sessions	3,9
L'espai on s'han realitzat les sessions	3,9
La gestió de les inscripcions	3,9
La durada del curs	3,6

Font: elaboració pròpia.

La implicació del professorat i els materials de suport utilitzats són els elements que més agraden, mentre que les qüestions logístiques com l'espai i la gestió de les inscripcions tenen puntuacions relativament més baixes, sobretot a la primera tanda pels problemes mencionats anteriorment.

Les bones puntuacions van acompanyades d'un element a millorar: la manca de temps. La durada del curs prevista queda curta per treballar tota la programació al ritme que algunes participants necessiten. Com veurem més endavant, de vegades el ritme és més lent del previst inicialment degut a la manifestació de dubtes, inseguretats, mites, falses creences i l'aparició de resistències que cal atendre. En part per això l'ítem pitjor avaluat és la durada del curs (3,6). Com diu una participant:

“M'agradaria que el curs tingués més sessions per poder aprofundir més en la temàtica ara que tothom a classe començava a tenir els conceptes bàsics clars. Crec que si en un futur es fes una segona edició, podrien haver-hi discussions més interessants a les classes per part dels P” (P, Q-post, pregunta oberta)

Pel que fa al programa formatiu, al 2014 el GapWork és un projecte innovador en l'enfocament de les VGs, fet que genera certa expectació sobre la transmissió del marc interpretatiu i la posada en pràctica en sessions diferenciades i formadores de diferents entitats que han de mantenir una coherència de continguts. A la Taula 15 mostro la gran satisfacció de les participants amb els ítems relacionats amb el disseny del programa formatiu.

Les participants avaluen amb puntuacions superiors a 4 tant l'ordre i la coherència del camí formatiu proposat, com la innovació en l'enfocament pedagògic (Taula 15). Ambdós són elements que estan relacionats amb una major incorporació dels aprenentatges. Els informes diaris de les formadores són coherents amb aquesta valoració:

“Detectem les seves capacitats per relacionar els continguts més enllà de la sessió d'avui. Això té a veure amb com estan estructurats els continguts de la sessió i la coherència amb tota la formació al complet” (F, FtxSeg, G3, sessió 4).

Taula 15. Satisfacció amb aspectes relacionats amb el programa formatiu. Node Avaluació del GapWork, (1=gens i 5=molta).

<i>Element</i>	<i>Puntuació mitjana</i>
Seqüencialitat i coherència del camí proposat	4,4
El fil conductor de tot el curs	4,3
Utilitat per al futur professional	4,3
Coherència amb els objectius	4,3
Innovació de l'enfocament	4,3
Profunditat dels continguts	4,2
L'ordre de les sessions	4,1
Adequació a les necessitats del grup	4
Equilibri entre continguts teòrics i pràctics	3,8

Font: elaboració pròpia.

La primera i tercera sessió estan millor puntuades que la segona i la quarta, justament en coherència amb el fet d'incloure qüestions en aquell moment innovadores com la comprensió del gènere com a violència (sessió 1) o la LGTBIfòbia (sessió 3). Com afirmen aquestes participants:

“Per mi la millor part del curs ha estat el tractament del col·lectiu LGTB, ja que tot i haver realitzat altres cursos mai s'ha tractat amb tanta intensitat i tant bé com s'ha fet en aquest curs, m'ha tocat i molt” (P, Q-post, pregunta oberta) .

“El curs m'ha aportat un nou horitzó sobre la sexualitat, la manera de viure la sexualitat d'altres persones que no són heterosexuales, el saber detectar correctament la violència de gènere i poder trobar una solució en cas que se'm presenti a l'aula” (P, Q-post, pregunta oberta).

Per contra, l'ítem pitjor valorat és l'equilibri entre la teoria i la pràctica (3,8). Tot i ser igualment una bona valoració, posa de manifest que en alguns casos no s'ha assolit tant com es desitjava. Alguns grups de la segona tanda, per exemple:

“Han parlat bastant de que els faltava una part pràctica, jo ho he sentit més a aquesta tanda que a la primera [...] a les valoracions deien que faltaven.. i ara: ja tinc tot això però ara no sé com fer” (F1, Reu 13 juny 2014).

Una interpretació possible de no haver assolit l'excel·lència en aquest ítem és que el perfil d'alguns grups de la segona tanda és més jove i amb menys experiència laboral que a la primera. Probablement se senten insegures a l'acabar el curs i volen rebre directrius tancades de què fer i què no fer davant un grup d'infants o joves. Aquesta menor puntuació tal volta reflecteix la necessitat de practicar als seus llocs de treball i guanyar confiança. En aquest sentit, interpretem que la por a equivocar-se està lògicament present en algunes respostes al qüestionari i als GD.

Malgrat aquestes vivències, algunes activitats es valoren com especialment útils a l'hora de connectar teoria i pràctica com:

“[L'activitat D1 que] permet aterrar de la teoria a la pràctica amb casos que l'alumnat ja ha treballat en sessions anteriors. D'aquesta manera, també permet donar-li un sentit holístic al conjunt de la formació” (F, FtxSeg, C7, sessió 4).

Les possibles debilitats de la part pràctica del curs, poden estar relacionades també amb que la cinquena sessió dedicada a recursos, serveis i circuits té la limitació que declara aquesta participant:

“Voldria explicar perquè no em va agradar la sessió dels circuits. Estava orientat a Barcelona, quan la realitat de la Catalunya Central és diferent. Marxarem del curs sense saber els serveis i circuits del nostre territori. La teoria està molt bé, però si detectes un cas i no saps a on derivar-lo malament” (P, Q-post, pregunta oberta).

Aquesta crítica posa de manifest la manca de recursos públics i privats orientats a temes de diversitat sexual i de gènere disponibles arreu del territori català, en el moment de realització dels cursos, fora de les grans ciutats, especialment de Barcelona. Efectivament, els grups impartits a Cambrils, Lleida, Girona i Manresa es veuen afectats per l'urbanocentrisme. Tot i així, la sessió obté un notable (3,8).

Les activitats interactives, en general, estan positivament valorades per participants, formadores, avaluadores externes i internes. Les explicacions teòriques, tot i no ser a priori el

que més expectativa genera, tampoc queden malament en el rànquing trobant-se dintre de les deu millor puntuades. En concret, les activitats amb més puntuació són aquelles que impliquen l'ús de vídeos previs a les explicacions teòriques de la primera i tercera sessió. Així ho valoren també les formadores:

“La dinàmica dels vídeos ha sortit genial a totes les sessions, molta participació i complicitat amb l'alumnat. És una base que permet entendre bé el power i acostuma a entrenar amb les resistències prèvies de l'alumnat. Només ens va costar amb el grup de G., amb la resta vam aconseguir molt bé els objectius” (F, IA Candela).

Un altre element avaluat és l'ús de pedagogies feministes. En aquest sentit, la sensació de les participants d'acompanyament en el procés de creixement personal és elevada (4) i l'atenció a la interiorització de les temàtiques també (4,1), fet que permet que la retenció d'aprenentatges sigui també potent (4,2). Aquestes estan d'acord (puntuacions superiors a 4) en què les activitats faciliten la interiorització dels continguts teòrics, permeten la familiarització amb coneixements aplicats i possibiliten partir de l'experiència pròpia. Això fa que el curs sigui una experiència significativa per moltes:

“Ha estat un curs molt EMOCIONANT. Ens heu fet treballar des de l'emoció i això permet comprendre i interioritzar els conceptes” (P, Q-post, pregunta oberta).

El treball col·laboratiu fomentat també agrada molt (4,2), inclús en el debat de casos, i les participants consideren que el curs estimula la reflexió i el debat entre el grup com, per exemple, una sessió en que:

“[Una participant] planteja un cas d'una menor que necessita atenció en relació a temes de sexualitat i com funciona la coordinació entre professionals. Totes participen en relació a dubtes de les diferents professionals que han intervingut [...]. Quedem en [...] treballar pautes més profundament el proper dia. L'anàlisi del cas els hi permet sortir reforçades sobre les seves actuacions” (F, FtxSeg, G8, sessió 4).

Pel que fa al respecte al ritme individual d'aprenentatge no s'assoleix tant com ens hagués agradat i el 37,5% de les participants considera que s'ha respectat “més o menys” o dependent de les sessions, mentre la resta està satisfeta totalment. Entenem que el ritme desitjat per un terç de les participants hagués estat encara més lent, doncs a les FtxSeg i a els buidatges de les observacions trobem referències a activitats que no es van poder realitzar perquè el ritme

del grup era més calmat del previst, necessitaven més aclariments i explicacions detallades o perquè intervenien molt i les activitats s'allargaven.

Malgrat aquesta limitació, en cap cas les participants mostren insatisfacció per les metodologies implementades. El 95% i el 87,5% se senten, respectivament, respectades i valorades en totes les sessions. Aquest sentiment ajuda a una millor participació de les participants que reaccionen:

“Amb obertura i predisposició a l'escolta i a compartir amb la resta de companyxs. Aquest darrer aspecte, a més, és una de les qüestions que més s'ha comentat a la valoració entre l'alumnat a la valoració final de cada grup” (F, IA, Tamaia).

Hi ha grups on comparteixen, inclús experiències de violència (F, FtxSeg G1 sessió 2, Ob G4 sessió 1). El fet que les formadores donessin la benvinguda a aquest tipus de relats va acompanyat del compromís de posar la cura i l'acompanyament emocional al centre:

“El treball de cures és important transmetre'l a les formacions ja que si ens basem en impactar que marxin a casa amb aquestes sensacions [de l'impacte i la confrontació sense acompanyament per processar], després és fàcil que la seva intervenció sigui en la mateixa línia i això sabem que és contraproduent en la violència” (F, IA Tamaia).

L'ús d'exercicis de treball corporal és, en aquest sentit, clau alhora d'acompanyar emocionalment al grup i per abordar el tema de l'autocura com a professionals que treballen temes de violència (IA Tamaia):

“[L'activitat corporal] ha estat impactant pel grup i han pogut obrir emocions personals respecte la seva feina, així com compartir dificultats que troben respecte aquesta” (F, FtxSeg, G1, sessió 2).

“[Les P] agraeixen molt el treball corporal. De fet, el demanen al finalitzar i verbalitzen que l'anterior sessió que va ser intensa emocionalment els hi hauria anat molt bé” (F, FtxSeg, G7, sessió 4).

L'aposta per posar la cura al centre implica també en algun cas que les formadores hagin d'anar més enllà del treball durant les sessions presencials:

“Els vídeos han resultat molt impactants i alguns participants s'han quedat tocats. Una va haver de marxar abans, així que no va poder tancar el taller amb aspectes positius i la capacitat de transformació. Amb ella va haver comunicació per mail per assegurar-nos de que tot estava bé” (F, FtxSeg, G1, sessió 3).

El paper de les formadores és clau també a l'hora de facilitar la participació equitativa i equilibrar les relacions de poder. El bon clima general percebut no exclou però que en alguns grups s'identifiquin persones amb rols autoritaris, una major participació dels homes o actituds de resistència(Observació del G4):

“Un home que intenta mostrar la seva autoritat amb els companys i amb les F, inclús intentant desacreditar” (F, AE, FtxSeg i Ob, G4, sessió 2).

“Segueix passant que algunes dones no obren la boca, excepte a les dinàmiques de grup petit” (F, FitxSeg, G8, sessió 3).

“Una participant molt resistent i que pren tot el temps la paraula. Necessari posar alguns límits” (F, FitxSeg, G7, sessió 1).

La pitjor puntuació de la part pedagògica se l'emporta la tutorització del disseny de les accions pedagògiques amb un 3,25. Per una banda, les participants demanen més tutories (la freqüència es va valorar només amb un 3,15). Per l'altra, detectem dificultats amb l'ús del *moodle* valorat amb un 2,9, que es concentren sobretot a la primera tanda perquè és una eina nova també per a les formadores. A la segona tanda, les formadores opinen que aquest aspecte millora quan coneixen l'eina informàtica i poden planificar les tutories amb més detall, a diferència de la primera tanda que tot és més espontani (Reu 13 juny 2014).

La bona rebuda general del curs entre les professionals inscrites és especialment valuosa perquè la utilitat manifestada a l'acabar no correspon amb les expectatives que tenien a l'inici i, tot i així, l'acompliment d'expectatives té molt bona puntuació (4,1). Mentre que la motivació majoritària era “Desenvolupar eines i habilitats per aplicar a la meva feina” (62% de mitjana, que augmenta al 83% en el cas específic de les TIS i al 75% en el cas del professorat), les participants valoren que els ha servit sobretot per “Ampliar coneixements sobre VGs” (38%) i “Créixer a nivell personal” (25%). Tot i així, la satisfacció amb el curs i les seves dimensions específiques, com hem vist, és molt elevada. La interpretació de l'equip és que aquest decalatge es deu a que el curs finalment dona resposta a una necessitat poc conscient: desenvolupar aprenentatges entorn de les VGs que passin pel cos i la revisió personal per aplicar-los més tard a l'àmbit laboral i a la vida en general.

Aprentatges

Les formadores i les observadores constaten durant les sessions que, tot i no ser conscients, la major part de persones presenten confusió a l'hora de definir i interpretar les VGs i reproduïxen mites, en tots els grups, sobre la igualtat de gènere, les VGs, les víctimes i els agressors :

“Al principi plantejem els conceptes de violència (justament tenen un glossari el qual la majoria no ha llegit) i equiparem violència de gènere a que és la violència que pot patir qualsevol (de homes a dones, de dones a homes...). Veiem que no acaben de tenir clar el concepte de gènere en relació a la desigualtat i la discriminació” (F, FtxSeg, G5, sessió 2).

“[Vam detectar resistències] respecte veure els homes com a possibles agressors des de la seva socialització, i veure'ls com a víctimes i en canvi veure a les dones com a responsables i buscar perfils de dones agressores” (F, FtxSeg, G5, sessió 2).

“Potser els nous mites que hi ha, a part de sobre la gent jove, són sobre les noies. Com que les veuen més apoderades, que d'alguna manera [creuen que] s'ha arribat a aquesta falta igualtat. Costa d'entendre que ara hi hagi més detecció de violència i que les noies persisteixin en les relacions de violència” (F2, Reu 13 juny 2014).

Els mites, de vegades, van acompanyats d'un recurrent component racista en els imaginaris compartits (F, IA Tamaia i Candela) i limitacions per detectar desigualtats (F, FtxSeg, G3, sessió 1), inclús entre les participants amb formació en la temàtica que en algun grup són majoria (F, FtxSeg, G8, sessió 1). A més, tenen un preocupant desconeixement sobre la realitat LGTBI+ (F1, Reu 13 juny 2014) i per tant de les estratègies per incloure la diversitat sexual i de gènere al seu dia a dia.

La falta de consciència entre professionals de les limitacions interpretatives i d'abordatge acostuma a passar en temàtiques socials que han estat motiu de batalles ideològiques i sobre les quals es genera una opinió pública presentada com experta i objectiva, quan no ho és. Com diuen les formadores es genera el mite de “jo ja estic formada” (F2, Reu 13 juny 2014). Així ho viem també a les respostes dels Q-pre on les participants sobrevaloren els seus coneixements inicials per identificar VGs, fer-les front i donar suport expert al jovent.

A la Taula 16 mostro l'autopercepció d'aquestes tres habilitats abans i després del curs. A la primera columna, veiem que l'autopercepció de la capacitat per identificar i fer front les VGs prèviament a la formació és, si més no, generosa (les valoracions no baixen de 3, en una escala on 1 significa no saber-ne gens i 5, saber-ne molt), el mateix que la valoració de la capacitat per donar suport expert a joves (no baixen de 2,8).

Taula 16. Autopercepció de coneixements abans i després del curs (1=gens i 5=molt), puntuacions mitjanes i increment relatiu.

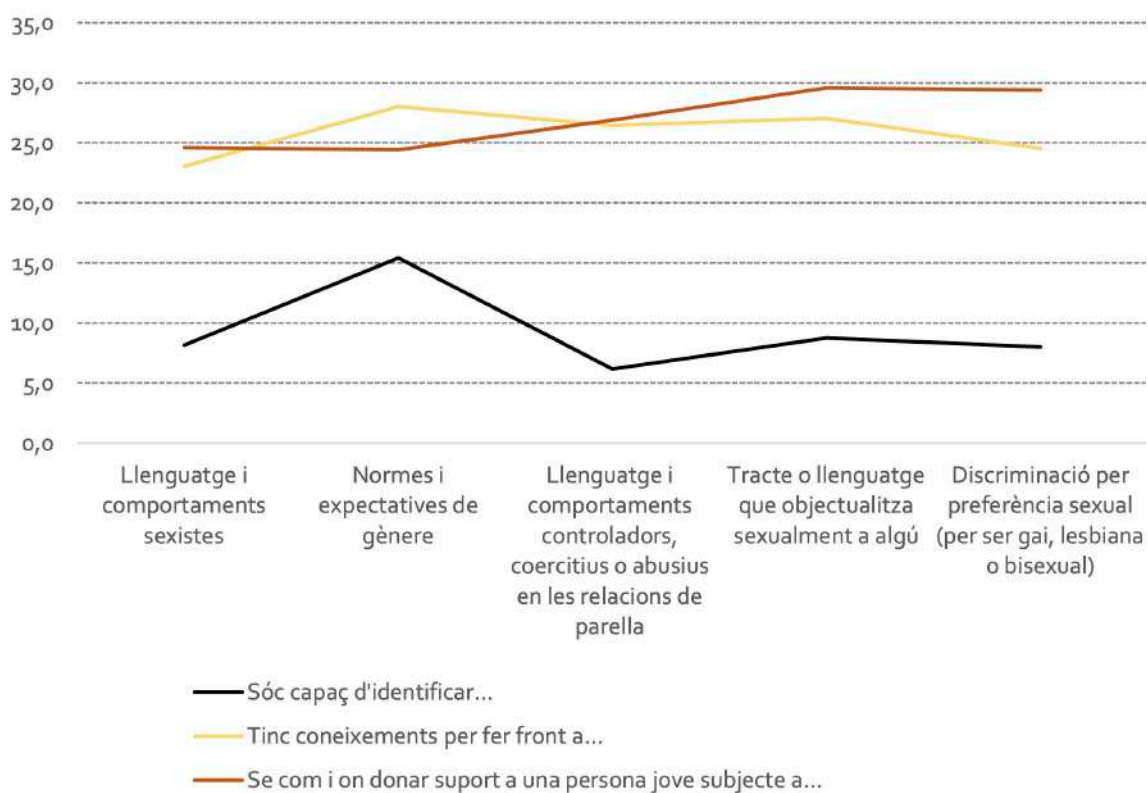
	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Increment (%)</i>
<i>Sóc capaç d'identificar</i>			
Llenguatge i comportaments sexistes	4	4,3	8,2
Normes i expectatives de gènere	3,6	4,1	15,4
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en les relacions de parella	3,9	4,1	6,2
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment a algú	3,8	4,2	8,8
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	4	4,3	8
<i>Tinc coneixements per fer front a...</i>			
Llenguatge i comportaments sexistes	3,2	4	23,1
Normes i expectatives de gènere	3,1	3,9	28
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en les relacions de parella	3,1	3,9	26,4
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment a algú	3,1	3,9	27
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	3,2	3,9	24,5
<i>Sé com i on donar suport a una persona jove subjecte a ...</i>			
Llenguatge i comportaments sexistes	3	3,7	24,6
Normes i expectatives de gènere	2,9	3,6	24,4
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en les relacions de parella	2,9	3,7	26,9
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment a algú	2,9	3,7	26,9
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	2,8	3,7	29,4

Font: elaboració pròpia, dades del Q-pre i del Q-post.

Tot i el generós punt de partida autovalorat , a la Taula 16 queda clar també que després del curs les participants consideren els coneixements per abordar les VGs amb joves en tots els ítems, han augmentat.

Per a una millor visualització d'aquests resultats, al Gràfic 1 presento els increments relatius dels coneixements autopercibuts per a cada ítem i tipus de violència (dades de la tercera columna de la Taula 16).

Gràfic 1. Millora relativa del coneixement auto-percebut abans i després del curs (%)



Font: elaboració pròpia a partir de les dades recollides al Q-pre i Q-post.

En primer lloc, al Gràfic 1 s'observa una millora en la capacitat autopercibuda per fer front a les VGs que observem que incrementa d'un 23% i un 28% segons el tipus de violències, (ubicats a l'eix horitzontal del Gràfic 1). Aquest canvi probablement es degut a que comprenen millor les arrels i els estereotips personals inconscients i, per tant, augmenta la sensació de poder fer alguna cosa. Així ho explica una participant:

“(…) El que he descobert és (…) entendre les bases de la violència de gènere, perquè jo em preguntava (…) i ara perquè surt sempre tot això, com ho pots atacar, com ho pots tractar? On està la base de tot això? I llavors, la primera sessió aquella de sistema sexe-gènere, a mi em va, m'ha obert els ulls, realment a entendre, i [identificar] tots els estereotips dels que jo no era conscient” (P11, GD2, G4).

Encara més senten una millora en la capacitat d'ofereir acompanyament expert a joves en diferents situacions de discriminació i abús doncs els coneixements autopercebuts en aquest ítem incrementen entre un 24% i un 30% (Gràfic 1). Aquest resultat pot resultar estrany perquè el curs s'orienta més a oferir eines de prevenció i sensibilització i no tant d'atenció, però com l'element que més inseguretat genera en un inici és justament l'acompanyament expert (veure Taula 16), també és el que es percep com més assolit.

No negarem, però, que a l'acabar el curs en alguns grups hi ha confusió respecte a aquesta qüestió i algunes participants, preses de la motivació i el nou compromís amb la lluita contra les VGs, projecten poder fer acompanyaments de caire més terapèutic arran de la formació rebuda. Per sort aquesta idea es desmunta durant els grups de discussió, espai on les avaluadores plantegen la necessitat de ser conscients d'on s'acaba la feina educativa i comença la de l'acompanyament terapèutic i, per tant, se les anima a realitzar derivacions a serveis especialitzats. Per sort, algunes participants expressen correctament aquests límits:

“Tenim la teoria, les eines per a muntar una activitat, però les eines per tractar amb dues persones més íntim no...” (P9, GD2, G5).

“Jo crec que el que el curs ha aportat és un marc. Fórmules concretes que tenen més intervenció individual, potser no és aquesta finalitat. A més les poques sessions amb les poques hores, jo he tingut la percepció que donava molt de si” (P11, GD2, G5).

Per acabar amb la interpretació del Gràfic 1, m'agradaria destacar que la capacitat per identificar violències, tot i ser la que presenta una millora més limitada, és valorada positivament per les participants quan afirmen el següent:

“[Amb el curs] jo he accentuat el meu nerviosisme. T'ho juro. No tolero anuncis, tinc que apagar la tele... (...) o sigui que anuncis de marca de roba, o de tes o de lo que sigui [...] M'ha exaltat això, que veig coses a tot arreu. [...] Crec que es bo que s'accentui perquè ja de per si jo ja sóc una persona aplicada i tal, però crec que per canviar les coses s'ha de ser radical, i crec que això, doncs m'ha aportat encara més radicalitat. Des de veure-ho positivament” (P12, GD2, G5).

“Clar perquè es algú que et ve a dir que deixa els estudis que està fent i vol començar una cosa diferent en un altre lloc, i arribes a l'arrel que a lo millor el que li passa i el fet de deixar els estudis, no sé, parlo d'un cas que tenim per allà, que tot el seu problema és que li han fet bullying, i llavors va canviant d'institut i d'estudis perquè no se sent còmode enlloc. Llavors clar, és això, comences fent una orientació de vull fer un cicle formatiu de grau mitjà de no sé què i acabes detectant un cas així. Vull dir que està bé” (P7, GD2, G5).

Les formadores observen, així mateix, una evolució general positiva de l'adquisició de conceptes i eines de les participants que assisteixen a totes les sessions (F, FtxSeg, G4, sessió 4). El treball de casos juntament amb la *reflexivitat* constant i l'evolució dels debats observats a l'aula les permet identificar la interiorització de coneixements teòrics i aplicats.

“[Detectem] més obertura en relació a lo professional i lo personal. Fan comentaris que ens mostren com han integrat el coneixement des de lo vivencial i reflexiu. Ex. transexualitat amb la dinàmica audiovisual: no necessito saber si és un noi o una noia, sinó que em qüestiono el sistema opressor en el que vivim i els efectes sobre les persones” (F, FtxSeg, G1, sessió 4).

Ara bé, la millora generalitzada de la sensibilitat i la comprensió del fenomen no exclou que al finalitzar el curs encara hi hagi participants que confonen conceptes com intersexualitat i interseccionalitat, que tenen problemes per definir el concepte de VGs o per transmetre un discurs complex del tema al jovent (F, IA Candela i Tamaia). Està clar que estem davant d'un procés d'aprenentatge a llarg plaç i cal reconèixer els límits de la nostra proposta. Al cap i a la fi oferim un curs de només trenta hores i exercicis com la desconstrucció dels patrons de gènere propis pot portar tota una vida. Un dels elements més importants en aquest procés, indicatiu de que les participants aprenen i incorporen continguts, és que prenguin consciència de la complexitat del tema i de tot el que els falta per aprendre:

“Que jo pensava que sabia i que estava una mica per sobre de tot això i resulta que no, que vaig amb bolquers” (P11, GD2, G4).

Aplicabilitat

L'aposta per incloure una part pràctica on aplicar els coneixements apresos en la formació és, a part d'una estratègia d'avaluació, una forma de donar resposta a les motivacions i expectatives manifestades i d'omplir un buit existent. És, per tant, una aposta pedagògica i política que està positivament avaluada pels diferents agents vinculats al projecte.

Les participants consideren que les aportacions del curs són molt útils a l'hora de dissenyar i implementar l'acció pedagògica (4,01 a la FtxA). Ara bé, destaquen que és més fàcil dissenyar-la (3,57) i definir els continguts (3,46) que dur-la a la pràctica (2,88). Tot i que algunes es veuen capaces d'aplicar allò après sense problema, altres no tant i les reflexions al respecte són diverses.

Algunes destaquen l'impacte del curs en el fet d'animar-se a fer accions:

"Jo fins ara no se m'hagués passat mai pel cap fer una xerrada sobre això i en canvi ara, jo també estic en una comissió d'adolescència, maltractament a dintre del territori i estem preparant el protocol, i la idea que deia la companya que ho havia fet presentant també el protocol... ho trobo molt bé, molt bona idea i ho faré i la idea de combinar les jornades amb xerrades amb els pares, que abans de començar el curs no em veia capaç de fer una xerrada amb els pares sobre aquest tema, ara em veig capaç d'agafar el treball dels companys que han realitzat "sobre aquest tema" i fer-ho... em veig capaç" (P15, GD2, G1).

"Jo al començar el curs pensava, ostres és que al final sempre és igual, fem molta teoria però després a veure com aterrem les coses... i ostres, jo em trec el barret de veure el que hem vist avui. Que som capaços de generar eines que podem aplicar, buscar suport financer, coordinar-nos... per tant que sí que ho sabem aterrar!" (P6, GD2, G5).

Una altra reacció detectada és la d'animar-se a fer pedagogia amb altres persones, per exemple de l'àmbit familiar:

"a mi el curs m'ha aportat també molts coneixements a nivell teòric. Tot el tema aquest que comentàvem, [...] del col·lectiu LGTB, si que el tens present però [...], per exemple el tema dels intersexuals, l'altre dia amb un whatsapp familiar, la meua neboda està embarassada i què serà nen o nena, potser és intersexual, i que és intersexual, és hermafrodita? I els meus germans, de bueno, se t'està anant la olla. Però jo allà vaig semblar, i els hi vaig passar un link i tal" (P8, GD2, G9).

Ara bé, part de les participants senten que no tenen les eines suficients per aplicar els coneixements adquirits i per lidiar amb les possibles resistències dels i de les joves amb qui treballen o de les companyes de feina. És a dir, estan insegures (P, Ftx-A):

"Arriba un moment que dius: Com hem de dissenyar un taller, quan la gent que ens està fent el curs es dediquen a fer tallers d'aquests i en el fons hi ha coses que nosaltres encara no les tenim prou clares, no? El dubte [...] és que segons cap a on vagi el grup o segons quina pregunta [facin] no sabré cap a on hauré de

tirar... a nosaltres també ens passava, de dir, és que ni nosaltres mateixes hem pogut assentar tots els coneixements, no?" (P3, GD2, G9).

Aquesta consciència de les limitacions a l'hora d'intervenir és un aspecte que considerem un bon resultat. No podem oblidar que el curs té una durada de només trenta hores i la majoria de participants partien, en el nostre cas, d'un fort desconeixement de la temàtica. Per tant, valorem positivament, junt amb les formadores i les referents de l'administració pública, que se'n adonin que hi ha coneixements que no han pogut interioritzar.

La visió de les formadores i compartida per l'equip d'avaluadores internes de la URV és que no només els cal practicar i experimentar més, sinó que requereixen de més formació. L'adopció de seguretat alhora d'abordar les VGs amb joves és, de ben segur, un procés a llarg termini. L'equip d'avaluadores internes, avaluadores externes i formadores vam concloure que el curs no és suficient (ni està orientat a) assolir l'expertesa i que és positiu seguir oferint formacions. Degut a aquestes recomanacions i a la bona valoració de la nostra contribució metodològica per part de tots els agents, l'Agència Catalana de Joventut i Candela creen el Projecte 3 Voltes (anomenat *Projecte d'Acompanyament Tècnic per a professionals de joventut* en un inici) que dona continuïtat al GapWork. La primera edició l'analitzem a la Publicació 3 i també el comparteixo com a bona pràctica en la Publicació 4.

Aquest projecte de continuïtat permet abordar les resistències sorgides durant el procés formatiu. Si a les sessions 1 i 2 les resistències consisteixen a evitar el reconeixement de l'existència de desigualtats estructurals per motius de gènere (AI, Ob G4 sessió 1 i 2; AE, Ob G5 sessió 1 i 2), cap al final apareixen resistències entre algunes persones puntuals a l'hora d'assumir la responsabilitat personal de produir un canvi. Per exemple:

"Hem rebut aquest formació, ara tenim els ulls més oberts però no puc fer-me responsable perquè no puc canviar la societat tal i com està muntada. Llavors, evidentment, ha d'haver molts més agents que funcionin alhora coordinats perquè aquests joves se'n adonin del que està passant. En aquest sentit jo trobo que és molt difícil, perquè a aquest nivell està molt bé i em sembla super interessant que l'haguem fet, perquè no existia una formació així i això ens pot ajudar. Només faltaria alguna cosa més coordinada" (P5, GD2, G9).

De totes maneres les actituds resistents no són majoritàries i podem dir que, en general, el curs motiva a la gent a comprometre's contra les VGs, a produir un canvi social i desnaturalitzar les VGs en la línia de les propostes de la Publicació 1 i 4. Exemple d'això són aquestes reflexions finals:

"[M'emporto] més ganes per canviar les coses i educar per una societat més justa i sense violències" (P, Q-post, pregunta oberta)

"Sortir del curs amb l'esperança que el canvi és possible i que treballant, cadascú des del seu espai, s'anirà construït una societat millor" (P, Q-post, pregunta oberta).

Malgrat les limitacions ja explicades, amb el curs s'aconsegueix promoure una actitud majoritària de compromís polític, com diu aquesta participant:

"[Després del curs estem] potser més militants. Les coses no només les veus, també dius. Per exemple, a l'institut vam fer algunes sessions i allà s'ha armat, eh, els nanos els primers, dient que ja n'hi ha prou de cartells, aquestes dones han de cuidar els seus fills, totes les femelles ho fan, no? I si no vas preparat, et colen uns gols que no vegis!" (P2, GD2, G5).

Aquest resultat està probablement relacionat amb el contagi de la perspectiva de treball de Candela i Tamaia, entitats feministes orientades a la transformació social, i amb la lògica de fons del nostre equip de la URV; però també amb les metodologies vivencials posades en marxa que aconsegueixen modificar esquemes cognitius profunds com suggerim a les Publicació 1, 3 i 4. Mostra d'això és aquesta apreciació de les formadores a l'acabar una sessió:

"Ha estat una sessió molt emocional, molt intensa, en alguns moments dura, per tots els temes tractats. Hem sortit molt satisfetes perquè hem vist el canvi durant la sessió, la sensibilització, les ganes de transformar. Han acabat molt conscienciats i conscienciades, com si se'ls hagués encès un llum, amb moltes ganes d'intervenir" (F, FtxSeg, G1, sessió 3).

Accions pedagògiques "en cadena"

La nostra IAF es multiplica de la mà de les trenta cinc accions dissenyades per grups de 4 o 5 persones i implementades en un 66% dels casos (124 implementacions de 189 participants)

als seus llocs de treball en el calendari del projecte o amb previsió de fer-ho amb data marcada fora del calendari²³.

Els grups formulen les seves definicions dels problemes col·lectivament adoptant el marc interpretatiu del projecte i fent un exercici de contextualització pròpia per adaptar la proposta (acció) a la seva realitat territorial, social i institucional i després de la posada en pràctica reflexionar-hi (avaluació-investigació).

Alguns grups afirmen que el treball col·laboratiu no ha estat fluït per la manca de temps i de confiança i per la distància territorial entre les membres, però haver de portar a la pràctica els coneixements teòrics els agrada. Com diu una participant:

“M'ha agradat molt fer-ho perquè no ho havia treballat amb joves, t'atreveixes a fer-ho perquè ho tens fresc i m'he sentit còmode parlant aquests temes amb ells i tenint una mica de coixí o de resposta” (P7, GD, G5).

Malgrat que algunes haguessin volgut més acompanyament els agrada que les tutories fossin virtuals, ja que les consideren importants per adquirir seguretat.

Els grups tenen llibertat per triar el tema i format d'acció que més els agradi. La consigna de les formadores és que dissenyin accions puntuals per tal de facilitar el procés i començar per alguna cosa abastable. Tot i així, en un 19% dels casos la motivació és tal que acaben implementant projectes amplis o accions mixtes que inclouen formacions i edició de materials. Les temàtiques i formats escollits pels grups són variats (Taula 17).

Més de la meitat van més enllà de les VGs en el marc de la parella heterosexual en un sentit clàssic i s'animen a intervenir en altres manifestacions, incloses les relatives a la diversitat sexual i de gènere. Aquest fet és un bon resultat del projecte perquè significa que han començat a integrar el marc interpretatiu de les VGs. Pel que fa al format, més de la meitat trien la formació, dada que reforça la idea de que manquen cursos en aquesta direcció. A més, un projecte com el nostre que ofereix un programa ja dissenyat que posa al centre el

²³ Aquests resultats constitueixen simultàniament els resultats del quart nivell del model d'avaluació del GapWork. Podeu veure una selecció dels materials associats a part de les accions a la web del projecte: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/gapwork/index.php/ca/2-uncategorised/52-material-produit-per-els-i-les-alumnes-de-les-formacions>

treball de revisió personal i que pot ser replicat sencer o parcialment probablement fomenta la realització de cursos des d'aquesta perspectiva del tot necessari per generar una transformació. Part de les accions dissenyades per les participants es recullen a la Publicació 3 d'aquesta tesi.

Taula 17. Accions dissenyades grupalment per les participants del GapWork, per temàtica i format (freqüència i percentatges totals).

	<i>Formació</i>	<i>Tríptic/Guia</i>	<i>Vídeo/Ràdio</i>	<i>Altres</i>	<i>Total columna</i>	
Temàtica	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Amor Romàntic i Relacions Abusives	9	2	2	0	13	37%
Noves tecnologies i violència	4	4	0	1	9	26%
Violències Gènere	4	1	0	1	6	17%
Diversitat sexe/gènere i LGBTIFòbia	4	2	1	0	7	20%
Total fila	21	9	3	2	35	100
	60%	25,7%	8,6%	5,7%	100	

Font: elaboració pròpia amb dades obtingudes del buidatge de les FtxD.

4.3.2. USVreact

A continuació presento els resultats de l'USVreact a partir dels quatre nivells d'avaluació establerts al disseny metodològic, tal com he fet en l'apartat del GapWork. La única diferència és que, en aquest cas, presento els aprenentatges i l'aplicabilitat de manera conjunta donat que el relat de les participants i formadores sobre aquests elements es dona de manera molt entrelligada a les E-post, els GD realitzats i les FtxSeg. Els resultats principals d'aquest node han estat publicats a Biglia, Cagliero, Jiménez, Sáenz, Soto i Alsina (2018) i al TFG de l'Alba Sáenz Suárez.

**Taula 18. Indicadors creats i dades i informacions produïdes, per instrument. Node
Avaluació de l'USVreact.**

<i>Instrument</i>	<i>Indicadors de l'anàlisi de les dades/informacions</i>	<i>Dades/Informacions produïdes</i>
[Q-post] Qüestionari Post	Blocs d'indicadors: <ul style="list-style-type: none"> • Perfil. • Expectatives. • Acompliment d'expectatives. • Satisfacció general i amb els continguts, la metodologia, el procés d'aprenentatge i les relacions durant el curs. • Opinió sobre els continguts i elements pedagògics del curs. • Utilitat. • Auto percepció d'aplicabilitat. 	N= 96 (tanda 1 i 2) d'un total de 97 persones formades. *Les respostes relatives als cursos pilot de la UVic i UAB queden fora de l'anàlisi perquè no van tenir una durada ni estructura homogènia.
[FtxSeg] Fitxa de seguiment de cada sessió	Blocs d'indicadors: <ul style="list-style-type: none"> • Característiques del grup (coneixements previs, interès, col·laboració, participació, actitud cap a les propostes). • Evolució de la capacitat de posar-se en joc del grup al llarg de les sessions. • Clima i comoditat. • Funcionament de les activitats (assoliment dels objectius, dificultats, efectes en les participants...). • Comentaris per a altres formadores. 	24 fitxes de la tanda 1 (FU1 a 9) i la tanda 2 (FF1 a 3) 8 fitxes de la tanda 3 (FP1, FP2, FP3, FP4). No tenim fitxa de la formació de la UPF
[Ob] Observació de les sessions	Blocs d'indicadors: <ul style="list-style-type: none"> • Funcionament de l'activitat. • Implicació de les participants. • Clima del grup. • Habilitats de la formadora. 	1 (FU1)
[GD] Grup discussió al final de la darrera sessió	Blocs d'indicadors: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacció general i amb aspectes específics. • Percepció d'aprenentatges, d'utilitat i de la influència del curs en el procés personal. • Idees de millora de la formació. 	3 (FU1-3)
[E-post] Entrevistes post formació	Indicadors sorgits de l'anàlisi: <ul style="list-style-type: none"> • Coneixements previs. • Motivacions i interessos personals. • Opinió sobre el tractament de les VSs a les universitats. • Sensació de comoditat i seguretat Durant el curs. • Satisfacció am bels continguts I altres elements. • Percepció d'utilitat. • Propostes de millora. • Inspiracions del curs. 	10 (5 PAS/ 2 PDI/ 3 Estudiants). Totes URV.

Font: elaboració pròpia.

Resposta a la formació

Sense cap mena de dubte, el projecte obre la possibilitat d'abordar una temàtica molt invisibilitzada a les universitats catalanes i pateix algunes resistències institucionals. Les VSs són vistes com:

“Una cosa llunyana, o sigui és una cosa que passa, sigui aquí com a qualsevol altre lloc, però que no passa tant, no passa molt, no n'hi ha per tant” (P PDI, E-post 5).

Efectivament, costa reconèixer l'existència d'una cultura possibilitadora i naturalitzadora de VSs i, per tant, donar suport a cursos com aquests. D'aquí la negativa a difondre i considerar els cursos com a formacions del Pla de formació del PAS o situacions com les que narra una altra participant:

“Vaig fer difusió del vostre correu, vale? i li vaig enviar a gent que més o menys jo vaig pensar que li podria interessar el tema. i em va contestar una noia que diu, si em vaig apuntar però el meu cap em va dir que millor que no, i el no me'l va posar en majúscules, que NO assistís” (P PAS, E-post 6).

Per l'altra, detectem resistències a criticar els mecanismes actuals de les universitats per fer front a les VSs. Sembla que alguna gent, sobretot aquell PAS que ocupa càrrecs representatius de protocols o similars, té dificultats per acceptar la necessitat d'establir mecanismes transformadors de les causes de les VSs (explicats a les Publicacions 1 i 4) i adopta discursos en defensa de la institució de manera poc crítica (P, E-post 1, PAS). En aquest sentit les formadores detecten que:

“Dins del col·lectiu PAS hi ha una tendència a no extralimitar-se de les tasques pròpies.(...) Destaca en el rol playing la inflexibilitat amb la que es rebut el cas de la Natalia [cas fictici que s'utilitza a una dinàmica del curs], la persona que [fa el rol de secretària] explica que donar una resposta es excedir-se de les seves competències [ella sol·licitava un canvi de matrícula]” (F, FtxSeg, FU1, sessió 2).

Tot i així, un 92% de les participants consideren que el curs és excel·lent o molt bo. A part de la qualitat del curs, aquesta valoració positiva també està relacionada amb el caràcter voluntari i, per tant, amb què les participants parteixen de certa predisposició a qüestionar i qüestionar-se (Sáenz 2018). En efecte, com ens diuen totes les entrevistades després de les formacions (E-post), la gent inscrita està majoritàriament motivada i mostra interès personal cap a la problemàtica de les VSs, les VGs o pels temes de gènere, tal i com també

perceben les formadores que puntuen amb una mitjana de 4 l'interès dels grups i 4,3 l'obertura d'aquests a les propostes (F, FtxSeg).

En general, les participants estan contentes, motivades i satisfetes amb l'acompliment d'expectatives (puntuat amb un 4 sobre 5). Majoritàriament, consisteixen a ampliar coneixements, sobretot pràctics; i desenvolupar estratègies per fer front a les VSs (estudiants i PDI) o adquirir eines per afavorir un ambient respectuós a la universitat (PAS).

Les participants puntuen molt satisfactòriament l'ambient viscut a l'aula i la relació entre elles (4,6). Això és coherent amb la valoració de les formadores que consideren que el 86% de les formacions es donen en un clima de respecte i confiança elevades (F, IA). La gran habilitat mostrada per aquestes a l'hora de conduir grups amb perfils molts heterogenis i per dinamitzar metodologies vivencials genera una molt bona participació; segons les mateixes formadores el 80% dels grups van ser molt participatius (F, IA). De fet, les participants reconeixen clarament aquesta contribució, valoren les formadores amb un 4,6 i també expressen haver-se sentit molt còmodes (4,2).

Les qüestions logístiques com l'horari, l'espai i la durada del curs se situen a la cua de les puntuacions, sempre per sobre d'un notable 3,7. La manca de temps per abordar tots els continguts desitjats és un element assenyalat en moltes ocasions tant per les formadores com per les participants a les FtxSeg i les E-post. Alhora, al 30% de les participants els hagués agradat rebre un acompanyament més curós en el procés de creixement personal, fet que alerta sobre la necessitat d'implementar espais d'acompanyament psicosocial a les universitats que siguin complementaris als espais formatius.

A nivell pedagògic destaco, per una banda, l'encert d'adoptar un enfocament comunitari i l'aposta per fer grups mixtos entre estudiants, PDI i PAS. Com afirmen aquestes participants:

“Està bé també que ho fem tots barrejats, perquè tots tenen les seves perspectives i les seves dinàmiques i problemàtiques” (P PAS, E-post 6).

“El fet que fóssim alumnes i professores [participants] al mateix nivell ha estat un punt a favor on compartim moltes experiències viscudes des de dues generacions diferents” (P Estudiant, E-post 9).

El GtFVSU-3 també confirma que l'enfocament comunitari és un encert que funciona correctament sobretot en els grups on la distribució entre els diferents rols era equilibrada.

Les participants estan especialment satisfetes amb les metodologies utilitzades. Més d'un 90% estan bastant o molt d'acord amb que el curs estimula la reflexió i el debat i el 80% amb que origina reflexions a partir d'experiències personals i/o laborals. Aquests elements són fonamentals pel tipus de pedagogies utilitzades, més orientades a formular preguntes a respondre col·lectivament, que oferir respostes tancades i verticals.

Un resultat destacable és que durant les formacions sorgeixen de manera espontània almenys 14 relats reals sobre experiències al voltant de les VSs que les participants comparteixen en un context dissenyat per deixar espai a que això passi (F, IA). Per acabar, destaco que les participants estan també satisfetes amb els elements de disseny relatius als continguts i la claredat dels objectius (4,3 i 4,2). Això sí, part de l'alumnat no està acostumat a metodologies de caràcter horitzontal i dialògiques així que consideren que s'ha de conduir més els grups perquè hi ha massa debat i tenen la sensació que es perd el fil (P PAS E-post 6; P Estudiant E-post 9).

Aprentatges i Aplicabilitat

Pel que fa als coneixements inicials, tot i que, com apunta una alumna entrevistada integrant de la Comissió d'Igualtat del Consell d'Estudiants de la URV no sabia com reaccionar davant de casos de VSs, la majoria de cursos estan conformats per "*persones bastant sensibilitzades o amb una elevada motivació en el tema*" (F, FtsSeg, FU2, sessió 1). Això les predisposa a adquirir coneixements i ampliar-los més tard a la vida personal i laboral. Fins i tot, en un cas, es treballa amb un grup on hi ha especialistes en el camp formatiu i de les violències amb perspectiva feminista (F, Ftx-Seg, FF3).

La majoria de participants estan satisfetes (48%) o molt satisfetes (40%) amb allò après. Aquestes bones puntuacions no són d'estranyar si el 73% de les participants considera que els continguts estan adaptats a les necessitats i interessos particulars i el 80% que el curs facilita elements i eines per reconèixer i actuar davant les VSs. Com ja he comentat a l'apartat anterior, les expectatives es compleixen.

El programa formatiu és útil per visualitzar l'existència de multiplicitat de VSs i per transmetre la denúncia a la cultura que les possibilita i naturalitza. D'alguna manera el curs apropa el marc interpretatiu feminista i interseccional de les VGs al conjunt de participants. Tant formadores com participants noten que la sensibilitat amb el tema augmenta amb la formació, així com la capacitat per identificar les VSs diverses més enllà de la violació. Així ho valora aquesta alumna entrevistada:

“Una cosa important del curs és canviar el xip de pensar que la violència és un atac o una agressió física a algú i parlar més del tema de la cultura de la violació i les agressions verbals, de l'agressió psicològica. O sigui que no es limita a l'àmbit físic i que tot això està dintre d'una cultura general que permet aquestes coses. A mi això em sembla el més important. Sí que vaig veure que tota la gent feia aaaah això també es agressió, sí que vaig veure un click” (P PDI, E-post 5).

Les formadores consideren que la interiorització de coneixements i temàtiques tractades és molt bona (4,2) i el 80% de les participants hi estan d'acord. La interiorització, per exemple, del paradigma ampli de les VSs s'observa en reflexions com les d'aquestes participants al voltant de la revisió dels comportaments individuals a la llum d'aquesta conceptualització més àmplia:

“Sempre aquesta violència més subtil que passa més desapercebuda però realment d'alguna manera existeix i fins i tot naltrus en la nostra manera de pensar cultural o personal també tenim interioritzades expressions que formen part d'aquesta violència sexual o de gènere i a mi això m'ha obert els ulls alhora també de no fer comentaris gratuïts o pensar realment que potser una persona es pot sentir ferida per una actitud o comentari (...) sempre és interessant evidentment en l'entorn en el que estàs i potser tu mateix com a persona també va bé saber quines són les actituds i les conductes, com a home que soc que poden arribar a fer mal, no sé com dir-ho, a una dona, en aquest sentit i llavors més que res per saber relacionar-me millor amb el meu entorn en general i ser més sensible a aquesta realitat, crec que [el curs] és molt interessant en aquest sentit” (P PAS, E-post 2).

“Potser ara ja sóc més sensible a veure aquest tipus d'actuacions o a sensibilitzar a gent o a crear la curiositat almenys en l'entorn que m'envolta perquè es mostrin preocupats per aquest tema o que intentin obrir els ulls (...) potser veig el meu pare dient a ma mare: tu calla! I llavors potser és moment de dir, ep! No tens raó” (P Estudiant, E-post 8).

L'activitat de resolució de casos, en particular, facilita la identificació de VSs i la comprensió del nou marc proposat més enllà de definicions jurídicolgals (GtFVSU-3). Un participant explica:

“[El treball amb casos reals] va donar sobretot una visió nova, una visió que... en principi jo no em considero una persona masclista però sí que és veritat que hi ha molts... al estar envoltats en una societat masclista hi ha molts paràmetres que ja els dones per sentat i veus que sí que hi ha discriminació i el curs em va servir per tenir una presa de contacte amb el tema de la violència (...) te n'adones que potser és més comú i que hi ha una mena de.. de vegades amagar, és un problema una lacra que potser un té la sensació que no n'hi ha per tant i [treballant amb casos reals] a lo millor el problema està en que s'amaga” (P PAS, E-post 4).

Així mateix, les participants valoren que, a diferència d'altres cursos, el programa formatiu ofereix coneixements aplicats, és a dir, aporta eines pràctiques. Per una banda, *“els dos Rol Play que vam fer sí que em van donar eines de com pots acollir i de com no, els errors que tendeixes a caure, em va servir” (P PAS, E-post 10)*. Per l'altra, les explicacions teòriques són útils perquè:

“Et donaven pautes de què no fer: no donar falses esperances, no intentar ser la salvadora, no animar a denunciar sense tenir proves, jo crec que això és de lo més útil que jo m'emporto del curs (...) Sobretot això: no intentis ser la salvadora ni donar fórmules màgiques perquè això no és una fórmula màgica, no animis a denunciar quan veus que aquella persona l'estàs portant cap a l'abisme, anima-la potser a “recabar” informació, evidències... que no és una única solució, que és una suma de coses, o adreça-la a un assessor extern” (P PAS, E-post 1).

En aquest últim sentit, l'explicació dels recursos de derivació gaudeix de bona valoració:

“Com a persona de referència m'ha aportat molt perquè no tenia eines per derivar a una persona víctima de violència sexual i violència de gènere a cap lloc, no sabia on adreçar algú (...) es va presentar lo del mapa d'associacions o d'espais on poder adreçar a persones que estan millor preparades perquè ni sóc expert ni perit de l'àmbit psicològic o altres àmbits” (P PAS, E-post 2).

El curs incideix, a més, en definir els límits del que és esperable i desitjable com a resposta per part de persones que no són especialistes en acompanyament psicosocial. Mentre que part de les participants es mostren una mica alleujades amb la fórmula treballada de “percebre-escoltar-cuidar-acompanyar”, unes altres qüestionen si no cal anar més enllà

independentment del que la persona en situació de violència vulgui fer i, per tant, se senten una mica frustrades a l'acabar el curs. Una participant ho explica així:

“És una sensació rara a l'acabar, sabré interpretar? En cas que em trobi en una situació d'aquest tipus, sabré com reaccionar? Em sembla molt bé els casos pràctics perquè fan reflexionar molt i bé, de fet, et dibuixen situacions molt reals però he trobat a faltar potser més teoria d'això es considera així o inclús, bé, si et passa els passos són aquest, aquest i aquest. Probablement això no es pot fer perquè la idea és que no pots fer molt més que escoltar. Probablement sí, però la meva sensació és que si només escolto estic ajudant molt poc (...) és frustrant” (P PDI, E-post 7).

Pel que fa a la capacitat del curs de formar futures formadores funciona, sobretot, per al professorat o persones que ja estan habituades a fer formacions i que coneixen el camp de les VGs i VSs. La sessió extra és insuficient per a altres casos, especialment per al PAS que no es dedica habitualment a portar grups i transmetre continguts. Els relats recollits expressen, com és lògic, sentiments d'inseguretat a l'hora d'haver d'implementar cursos:

“En el cas de la Pompeu totes érem PAS, així que en un principi vam anar voluntàriament a aquesta tercera sessió [sessió extra formació de formadores] a l'hora de la veritat la gent es va tirar enrere no es va sentir capaç de fer cursos a les seves companyes- Jo vaig fer un dels cursos i jo mai n'havia fet de cursos a ningú ni res. I llavors em vaig sentir bastant insegura (...) les meves companyes totes es queixaven del mateix, que no es veien capaces de fer un curs” (Exp 1, GtFVSU-3).

“A Vic érem vuit més o menys, dos PAS i sis profes, bé, m'ho invento però aprox i a l'hora de fer la formació, les PAS van dir us donem tot el suport que vulgueu, però les classes les feu vosaltres, no en sabem. Per sort tenim gent que investiga el tema que això també et dona més seguretat i a mi, sens dubte, la formació em va portar a dir aquesta és la part dura d'aquest treball, quina por, quina por fer-ho malament” (Exp 2, GtFVSU-3).

Tot i així, es confirma que algunes participants interioritzen els continguts de manera que, quan són elles les formadores, són capaces de facilitar un espai de confiança per parlar en primera persona (realitzant el curs en un espai còmode amb sofàs i tauletes, per exemple) i tenen l'habilitat d'identificar quan algú necessita suport específic relatiu a alguna experiència de violència:

“Van sortir alguns casos i alguna va parlar amb mi, alguna estudiant, va parlar amb mi del tema perquè el vam moure. Va començar a donar indicis de que alguna cosa havia passat al taller” (Exp 3, GtFVSU-3).

Al finalitzar el curs, moltes participants, sense diferència de perfil, evidencien que la lluita contra les VSs no és una prioritat a l'agenda dels governs i les comunitats universitàries (P, E-post 2 a 10). També identifiquen situacions en què això és manifesta, per exemple, en el cas de la URV, en el fet de que no havia hagut difusió del protocol i que la gent ni el coneixia (P PAS, E-post 10). Es detecta que hi ha por a reconèixer que aquest és un problema que passa a les universitats (P PDI, E-post 7) i que en el millor dels casos es viu com a residual, puntual, una cosa llunyana (P PDI, E-post 5).

Un dels resultats més importants del projecte és que, en aquest sentit, les formacions generen un compromís per part d'algunes participants alhora d'incidir en aquesta cultura institucional passiva i transformar-la. Probablement aquest fet és el que més transformació social comporta. Una participant explica que després del curs:

“Vaig parlar amb els del Consell d'Estudiants i els vaig dir que ja que sabia que estava pendent de redactar el segon Pla d'Igualtat de l'Observatori, els vaig dir, per què no el Consell d'estudiants demana a l'Observatori d'Igualtat que prevegi això [incloure l'alumnat en el protocol] o faci el seu protocol? (...) la resposta va ser que sí (...) es va crear una comissió d'igualtat i tenim reunió amb l'Observatori” (P Estudiant, E-post 8)²⁴.

Efectes en cadena

La IAF es difracta a través de formacions pilot a la UPF, la UAB i la UVic-UCC en la tercera tanda de formacions del projecte. Són cursos conduïts per algunes de les persones instruïdes per l'equip de l'USVreact a la tanda 2 i que després participen a la tercera trobada del GtFVSU on posen en comú la seva experiència com a formadores.

Com al GapWork, el principi de la replicabilitat o de produir accions en cadena és un dels eixos del projecte i no només pel fet de publicar el disseny del curs en obert. També perquè s'incideix en què les universitats catalanes sòcies del projecte es facin seva la proposta i organitzin cursos que alimentin l'espiral de la IAF. En aquest sentit, entre el juny de 2017 i el febrer de 2018, en el marc de la tercera tanda es formen 40 persones. La distribució per

²⁴ Aquest procés col·lectiu ha donat lloc a l'escriptura del protocol actualment actiu a la URV: [link](#)

perfils aquest cop és molt homogènia (19 estudiants, 17 PAS i 14 PDI) tot i que només la UVic-UCC s'anima a innovar i mesclar els tres perfils. La valoració d'aquesta aposta és positiva:

“Va ser la primera vegada de veure PDI, PAS i estudiants juntes, va anar bé. Ho vam comentar allà perquè els cursos que fem allà són sempre per PDI i PAS, són sempre separats, que estiguessin junts tenia la seva gràcia” (Exp 2, GtFVSU-3).

A la UPF s'intenta unir PAS i PDI però acaba sent un grup bàsicament de PAS i amb una única persona PDI. La UAB, en canvi, opta per fer tres grups diferenciats i treballar des de l'homogeneïtat.

Pel que fa al funcionament d'aquestes formacions, cal destacar que, malgrat les inseguretats i pors descrites a l'apartat anterior, les formadores dels cursos pilot se senten finalment capaces de treballar tots els continguts previstos i els relats compartits indiquen que les activitats funcionen com s'espera. Una de les formadores explica:

“Jo tenia por de que es quedessin allà com callades, esperant i no no, ha estat molt fluït, la gent ha participat molt” (Exp 1, GtFVSU-3).

Probablement, a part de factors individuals, el bon funcionament de les sessions en cadena té a veure que els materials editats són útils:

“El material entregat és molt complert, ajuda molt a l'hora de guiar la sessió i també permet aclarir els dubtes que tenen les participants. És veritat que per a la formadora preparar la sessió amb tant material no elaborat per ella mateixa implica dedicar-li bastant de temps, però el resultat és bo i es veu que hi ha un treball important de reflexió darrera i d'elaboració, també de cara a les persones participants. La normativa i el glossari són dues bones eines per entregar” (F, FtxSeg FP2, sessió 1).

Un altre element que influeix en el funcionament d'aquestes experiències és la composició dels grups. Si preval un perfil de gent motivada i interessada pel tema és més fàcil. Hi ha consens en que aquestes accions formatives tenen un impacte positiu quant a sensibilitzar i transmetre un paradigma nou de les VSs:

“Em va cridar molt l'atenció, gent que es va quedar molt sorpresa amb algunes de les diapositives de dades, anaves veient unes cares com d'esglai. Potser no s'esperaven que dins de la universitat passessin aquestes coses, diria que la sorpresa anava per aquí” (Exp 1, GtFVSU-3).

La sensibilitat aconseguida comporta, fins i tot, que en alguns casos les participants vulguin engegar accions per continuar treballant el tema més enllà del curs com en aquests casos:

“Moltes de les participants ens van felicitar i van plantejar la necessitat de crear un grup i tornar a reunir-se cada 6 mesos per a continuar aprofundint en aquestes qüestions i col·laborar entre elles en possibles situacions que hagin d'abordar” (F, FtxSeg, FU3, sessió 2).

“La sessió del segon dia va concloure amb una sèrie de propostes que portarem a terme des de la Unitat d'Igualtat de la UVic. 1) Adhesius en la part posterior de les portes dels serveis públics de la UVic-UCC per a informar la comunitat universitària que aquesta unitat existeix i serveix per a acompanyar en cas d'assetjament o violència sexual. 2) Traducció a l'anglès dels materials publicitaris així com del protocol per casos d'assetjament, pensant en estudiants ERASMUS. 3) Crear un grup de professores (una per cada facultat) que siguin persones de referència per a les (i els) estudiants, persones a les quals acudir com a primer pas per a solucionar el problema” (F, FtxSeg, FU4, sessió 2).

Tots aquests bons resultats estan relacionats amb l'ús de pedagogies feministes que posen al centre la qüestió experiencial. Així ho manifesta una formadora:

“El que va generar molt interès van ser els casos, poder debatre i allò que té relació amb la seva experiència. Quan els expliques coses conceptuals, diuen, bé això ho dius tu, m'ho crec, està aquí, i després... pum ja se me n'ha anat” (Exp 2, CtFVSU-3).

Així, el fet de compartir experiències en primera persona és especialment significatiu en grups on s'aconsegueix un ambient acollidor. És el cas d'un dels grups instruïts on les participants (exclusivament dones) estan molt sensibilitzades amb el tema abans dels tallers. Em sembla que la homogeneïtat de gènere d'aquest grup és un element, potser entre d'altres, que pot explicar el bon funcionament i la possibilitat de generar un espai de seguretat on poder parlar en primera persona. En efecte, la composició de gènere dels grups té un impacte en la participació:

“A la sessió d'avui no ha assistit el noi participant que ahir va ocupar bona part del debat. Hi ha hagut molta més participació des d'un inici i han participat totes les assistents fins i tot les que ahir gairebé no ho van fer (...). En aquesta sessió hi ha hagut bastant canvi en relació sobretot a l'ambient de comoditat relacionat amb la no assistència del noi que en la primera sessió va ocupar bona part del debat. També un factor determinant ha estat que les participants ahir van menjar juntes i avui es coneixien ja una mica més i hi ha hagut en els debats més interrelació i interpel·lacions entre elles” (F, FtxSeg FP1, UAB, sessió 2).

Fins a la data de dipòsit d'aquesta tesi doctoral tenim evidències que el personal de la UAB segueix replicant el curs anualment, mentre que l'equip de l'USVreact ha estat convidat a diferents universitats de l'Estat espanyol a impartir el curs.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 5

Un patchwork de publicacions

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

Publicació 1

Biglia, Barbara; Jiménez, Eduarne (2018). “Respuestas formativas radicales para afrontar un problema estructural y capilar”. En Beatriz Santamarina (Coord.), *Mujeres y Universidad (sin cifras). La violencia invisible*, pp.149-166. Alzira: Neopàtria.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS

Eduarne Jiménez Pérez

Mujeres y Universidad (sin cifras)

La violencia invisible

Beatriz Santamarina (coord.)



Neopàtria

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Respuestas formativas radicales para abordar un problema estructural y capilar

Barbara Biglia*, Eduarne Jiménez-Pérez**

Universidad Rovira i Virgili

Departament de Pedagogia, Facultat de Ciències de l'Educació Universitat Rovira i Virgili - Campus Sescelades. Ctra. de Valls s/n 43007 Tarragona. Tel. 977 558 090

* barbara.biglia@urv.cat ** eduarne.jimenez@urv.cat

Grupo de Trabajo: La violencia sexual/género: entre el concepto y la realidad o Medidas contra la violencia a las mujeres.

RESUMEN

Con esta presentación queremos acercarnos a las propuestas que subyacen al proyecto USVReact¹ y, muy en específico, a la comprensión del problema de las violencias sexuales en las universidades. Para ello, analizaremos brevemente los sentidos que tales prácticas asumen en el contexto de las sociedades heteropatriarcales, así como en el específico de las instituciones. Remarcaremos así la estricta relación existente entre las violencias sexuales y las violencias de género, entendiendo las primeras como una técnica de gubernamentalidad de los cuerpos, especialmente de las mujeres (cis y trans) pero también de otros sujetos no normativizados. Incidiremos, en segunda instancia, en la importancia de un abordaje integral que pueda atacar el problema desde sus raíces para derivar a presentar como, en el contexto de nuestra investigación-acción, hemos adoptado esta visión en las dinámicas formativas diseñadas e implementadas. Apostamos por la formación como herramienta fundamental para la transformación en pos de una sociedad menos discriminatoria. Uno de los retos más grandes de esta propuesta es conseguir promover, a través de dinámicas formativas, la puesta en cuestión de aprendizajes interiorizados a través de una socialización marcada por una cultura androcéntrica y heteronormativa. Compartiremos finalmente la lógica pedagógica adoptada en nuestras formaciones para facilitar el empoderamiento individual y colectivo como paso indispensable en la lucha contra las violencias sexuales en las universidades.

¹ USVreact (JUST/2014/RDAP/AG/VICT/7401) www.usvreact.eu está co-financiado por la Comisión Europea. Las publicaciones y comunicaciones que derivan de este trabajo reflejan únicamente las visiones de sus autoras/es, y la Comisión no se hace responsable de cualquier uso derivado de las informaciones contenidas en las mismas.

1. Introducció

Fruto de los esfuerzos de los movimientos feministas y por los derechos humanos las violencias sexuales se han ido construyendo como un problema social sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX (Toledo y Pineda 2016). Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas empezaron a incorporar la lucha contra las discriminaciones y las VdGs desde finales de los 70 con sus Conferencias Mundiales de la Mujer que derivaron, entre otras cosas, en la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer en 1993. Destaca la Conferencia de Beijing del 95 por dar un papel central a las violencias interpelando a los estados no sólo a dar respuesta a los casos de violencia, sino a actuar antes de que sucedan, esto es, adoptando un enfoque de prevención. Lejos de adoptar este enfoque, parte importante de las respuestas que se han dado tiene que ver con tipificar algunas formas de violencia sexual como un delito y trazar los caminos para perseguir/castigar a quienes las ejercen.

Las reflexiones que presentamos en este texto están basadas en un trabajo con claro enfoque preventivo, la investigación europea Universities Supporting Victims of Sexual Violence co-funded by the European Commission's DG Justice, Rights, Equality and Citizenship Programme (DAPHNE strand²). Este proyecto, coordinado por la Brunel University de Londres, tenía como objetivo diseñar, desarrollar y evaluar una formación innovadora para que el personal universitario estuviera en disposición de ofrecer una primera respuesta ante casos de violencia sexual y crear entornos libres de violencia. En Cataluña el trabajo ha sido coordinado por Barbara Biglia de la URV y hemos tenido como asociadas a la UPF, la UAB, la UB y la UVic-Ucc. En el país vasco ha sido Marta Luxan (ponente en este congreso) quien ha coordinado las acciones desde la UPV-EUH.

Consideramos este trabajo innovador ya que, en nuestro contexto, se han elaborado pocos estudios sobre las violencias sexuales en las universidades y la mayoría de ellos son en torno a la percepción que se tiene de algunas de sus expresiones (Bardina y Murillo, 2013; Bosch y Ferrer, 2000; Bodelón, Igareda y Casas, 2012). Esta es la primera investigación-acción para formar al personal universitario sobre violencia sexual, enmarcado dentro del paradigma de las violencias de género (Biglia y San Martín, 2007). Con la formación que hemos diseñado y evaluado, que presentaremos brevemente en la penúltima sección de este documento, queremos contribuir a la

² USVreact (JUST/2014/RDAP/AG/VICT/7401) www.usvreact.eu está co-financiado por la Comisión Europea. Las publicaciones y comunicaciones que derivan de este trabajo reflejan únicamente las visiones de sus autoras/es, y la Comisión no se hace responsable de cualquier uso derivado de las informaciones contenidas en las mismas.

desarticulación del sistema simbólico que permite la existencia de violencias sexuales y apoyar a las personas que pasan por esta mala experiencia.

Una de las preguntas que nos hemos formulado al principio del proyecto era: ¿qué se está haciendo en el ámbito universitario en materia de primera respuesta? Como se detalla en uno de los documentos resultantes de nuestra investigación (Alldred, Phipps, 2018), a nivel internacional algunas universidades incluyen en su web información sobre violencias sexuales y cómo hacerles frente. Sin embargo, sólo en unas pocas universidades del Reino Unido hay programas formativos tanto para profesorado como para otras trabajadoras dirigidos a abordar las violencias sexuales y, hoy por hoy, es muy difícil evaluar tanto su solidez como su alcance e incidencia³.

Además, los programas existentes tienden a ofrecer información muy detallada sobre qué procedimientos implementar en caso de que alguien narre una agresión sin prestar demasiada atención a los aspectos y necesidades más vivenciales de las supervivientes ni tampoco abordar las diferentes formas que las violencias sexuales pueden tomar.

Si bien, como explica Cagliero en este congreso, la mayoría de las universidades catalanas han diseñado recientemente protocolos como un elemento disuasivo y como guía para dar una primera respuesta a la violencia sexual, faltan políticas más ambiciosas e integradas y esto implica la imposibilidad de transformar la cultura de la violación que se reproduce en los espacios académicos. Al mismo tiempo resulta escasa la presencia de procesos educativos que permitirían la creación de espacios (tendencialmente) libre de violencias sexuales.

2. Qué entendemos por violencias sexuales

Con violencias sexuales nos referimos a un conjunto de prácticas bastante amplio que están asociadas a una multiplicidad de terminologías y expresiones diferenciadas de acuerdo con los contextos comunicativos y las formas de categorización que se utilizan. Pensamos por ejemplo en los estrictos sentidos que algunos conceptos pueden tener en ámbito legal *versus* el más amplio uso (y abuso) que se les da en los medios de comunicación o en las formas diferenciales de nombrar típicas de las diferentes disciplinas (medicina, psicología, sociología, pedagogía, etc.). Es

³ Caso excepcional cercano es el curso *Discriminación, acoso sexual y trato vejatorio* del Observatorio para la Igualdad de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) dirigido al personal trabajador de la UAB cuyo objetivo es proporcionar los conceptos y nociones necesarias para situar y detectar las diferentes formas de violencia de género, y al mismo tiempo dar a conocer las herramientas disponibles para afrontar y denunciar este tipo de situaciones.

necesario entender la importancia de nombrar y cómo el establecimiento y el reconocimiento de algunos conceptos *versus* otros nos permiten o impiden entender unas u otras dinámicas como violencias sexuales. Sin embargo, el imaginario común tiende a limitarlas a las violaciones descalificando o negando todas las demás expresiones de esta violencia. Es más, como vemos en el recentísimo juicio del caso conocido como el de “la Manada”, nuestra legislación considera que cuando no hay una fuerte confrontación física, no se pueda hablar de una violencia sino solo de abuso (Toledo, 2018)

Este enfoque reduccionista deja desamparadas y vuelve a violentar a la mayoría de supervivientes de violencias sexuales. Para ello consideramos necesaria una re-definición del término y decimos que hay violencia sexual siempre que se atenta contra nuestra libertad sexual o que, a través de nuestra sexualidad se atenta contra nuestra libertad como sujetos.

Entre ellos, cuando se nos obliga a participar en actos sexuales/sexualizados contra nuestra voluntad, cuando se castiga la expresión pública de nuestras preferencias sexuales y de muestras de deseo y cariño; cuando se nos sexualiza y objetualiza en contra de nuestra voluntad, pero también cuando se usa la sexualidad para controlarnos o amenazarnos. En este sentido, resulta fundamental hacer un inciso sobre qué entendemos por voluntad. Los mitos machistas sobre las interacciones sexuales que han permeado nuestra cultura han insistido en que las mujeres tienden a decir que no, aunque quieran la relación, como simple juego de coqueteo. Si bien se está empezando tímidamente a reconocer que “no es no”, o sea que no hay un doble mensaje en las negativas de las mujeres, aún estamos lejos de conseguir una buena cultura del consentimiento pleno y activo en la que “sólo sí signifique sí”. Desgraciadamente se sigue sospechando de las supervivientes que no se han enfrentado directa y físicamente a los agresores, aunque estuvieran en riesgo de perder la propia vida en ello.

Otro dato importante a tener en cuenta es que los sujetos que con más frecuencia sufren violencia sexual son mujeres, criaturas y personas genéricamente no normativas; mientras que los que las perpetúan son hombres cis. Es por ello que no se puede hacer un análisis de las violencias sexuales sin asumir una perspectiva de género o, en nuestro caso, claramente feminista. Consideramos por lo tanto que las violencias sexuales son una expresión de las violencias de género entendidas como “todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva o en las que se basan. A causa de esto, las violencias de

género en nuestra sociedad afectan principalmente y con más fuerza los cuerpos de las mujeres y de las personas no normativas sexualmente (lesbianas, bisexuales, homosexuales ...) o genéricamente (trans, queer ...)” (Biglia, 2015: 28).

Sin embargo, no se trata de una expresión cualquiera dentro de las violencias de género sino de una manifestación que marca todos los ámbitos de nuestra vida ya que el control de la sexualidad es una práctica de gobierno de los cuerpos y las vidas de las mujeres (Vega, Marugán, 2002). Para ‘proteger’ nuestra virtud determinadas prácticas o comportamientos sexuales son tabú pero además se nos pide reprimir nuestra presencia en el espacio público bajo la amenaza de poder ser violadas. En contra de lo que demuestran las estadísticas, o sea que la mayoría de abusos y violaciones son a cargo de familiares o de personas del entorno próximo de las supervivientes, se insiste en transmitirnos miedo (asociado a un riesgo) para que modifiquemos nuestra forma de ocupar el espacio público ciñéndonos a unos criterios que nos quietan libertad.

Esta dinámica se relaciona con la construcción del sexo como un tabú, cuyas representaciones podemos -o tenemos que- ver comercializadas en los medios de comunicación e entretenimiento, pero cuya experiencia personal debe mantenerse en secreto. Para ello se niega a las personas más jóvenes una correcta educación sexual y en las escuelas se habla de ello básicamente como una cuestión relacionada con la reproducción (Biglia, Olivella, 2014) y a prácticas coitales heterosexuales. El mito de la virginidad sigue presente en las generaciones jóvenes y hay una gran preocupación por cuándo y con quién “perderla”, sobre todo entre las chicas. De alguna manera se sigue entendiendo como una ofrenda que se da a los chicos en la mítica “primera vez” reforzando así la idea de amor romántico en lo que la entrega ha de ser total y el sexo una moneda de cambio por parte de las mujeres. Hablamos explícitamente, en este caso, de mujeres y hombres y no de personas, porque la sexualidad sigue estando generizada, siendo los comportamientos esperados de las personas perteneciente a los dos géneros normativos prácticamente antagónicos. Esto marca unas claras relaciones de poder entre los sujetos generizados que además son definidos como activos y como pasivos.

La heterosexualidad obligatoria que sirve para mantener esta construcción permite, a su vez, justificar abusos y violaciones provocadas por una supuesta dificultad en controlar los propios instintos y necesidades básicas. Es más, permite justificar la violación de chicos homosexuales (o leídos como tal) por parte de los que se auto-definen como heterosexuales con la excusa de que los

primeros son promiscuos y desviados, y los segundos cuando violan no hacen una práctica gay porque asumen un papel activo. De la misma manera, se llega a justificar como práctica correctiva las violaciones de lesbianas y de personas *trans*.

Éstas, sin embargo, no son las únicas discriminaciones que reproducen y refuerzan los imaginarios del sistema patriarcal en el cual hay una erotización de (ciertas) diferencias que además se transforma en idearios y prácticas racista y clasistas. Para ello además se niega la sexualidad de las personas más pequeñas, pero se justifica en el caso de menores racializados/as una sexualidad precoz y casi animal.

Visto lo visto podemos afirmar que las violencias sexuales son prácticas de control de los sujetos que no tienen nada que ver con el placer sexual, sino con una expresión de (falta de) poder. Dicho esto, es importante en nuestro caso interrogarnos sobre cómo se desarrollan estas dinámicas en el marco de las instituciones, como haremos en el próximo apartado.

3. Las universidades y el traje nuevo del emperador

Las universidades son, en nuestra opinión, herederas de los problemas y tensiones del macrosistema en el que se insertan, pero con ciertas particularidades a nivel micro. Recordamos por ejemplo que en las universidades catalanas hay dificultades para visibilizar ciertas actitudes como el acoso sexual, y en ocasiones altos niveles de coacción, cuando las personas intentan hacerlas visibles (Bosch, Ferrer, 2012). Aún más, es extremadamente complejo identificar el acoso sexual realizado por alguien en un puesto de poder superior (Bodelón, Igareda y Casas, 2012).

La cuestión del poder que, como hemos aclarado anteriormente es básica para entender el fenómeno de las violencias sexuales, asume un peso específico en instituciones tan jerárquicas que la evaluación de unos sujetos depende directamente de los que les están por encima, tanto del estudiantado por parte del profesorado como del personal precario por parte del que ya es estable (en este caso de manera dramáticamente más grave en el caso de docentes e investigadoras). Hemos de tener en cuenta que en la actualidad el sistema universitario está funcionando, a nuestro modo de ver, de acuerdo a una mezcla explosiva de lógicas aparentemente contrapuestas que cargan sobre las mismas personas. Por una parte, impera una visión feudal y pseudo-familista que requiere la asunción de la cultura del centro, de acuerdo a como la han definido los patriarcas, así como la aceptación de unas relaciones de dependencia acompañadas por un inducido

sentimiento de gratitud hacia quienes ‘protegen’/permiten avanzar. Por otra parte, está extendida una visión neoliberal en la que los criterios de ganancia y productividad pasan frecuentemente por encima de cuestiones como la ética, el bienestar o el respeto mutuo.

A partir de estas dos tensiones derivan toda una serie de consecuencias que dificultan o impiden abordar el problema de las violencias sexuales de una manera radical, esto es que vaya a las raíces. Entre ellas queremos mencionar: la defensa corporativa que puede derivar en la defensa de los intereses de quienes han acosado frente a quienes han sobrevivido; el sistema burocrático enrevesado por el cual es difícil establecer quien tiene competencias específicas y las responsabilidades tienden a no ser asumidas por nadie; y el políticamente correcto que lleva a medidas de mínimos como respuesta a presiones legales sin abordar las problemáticas directamente.

Dicho esto, consideramos fundamental acercarnos a reconocer las diferentes experiencias de violencias sexuales que se pueden dar en las universidades y reconocer las relaciones de poder que las subyacen para analizarlas en profundidad.

En nuestra investigación hemos decidido, a partir de nuestras experiencias, la literatura y los debates con expertas de otros ámbitos académicos y de intervención; pensar en las diferentes expresiones de violencia sexual que se pueden dar en las universidades y analizar las relaciones de poder que les subyacen. En la primera columna de la tabla siguiente mencionamos diferentes tipologías de violencias y en la segunda columna ponemos ejemplos de sujetos que se pueden verse implicados. A partir de la interacción entre ambos, indicamos los ejes de desigualdad a tener en cuenta en el análisis de las relaciones de poder que se dan en esta situación. Hemos intentado proponer una mezcla de realidades para dar cabida a múltiples experiencias y reflexionar sobre ellas, no pretendemos sin embargo ser exhaustivas y estamos abiertas a consideraciones sobre experiencias que han podido quedar fuera.

Tipo de violencia	Sujetos (Ejemplo)	Ejes de desigualdad a tener en cuenta
Acoso sexual con chantaje	Joven PAS/PDI acosada por su jefe PDI	Estatus en la universidad, género, edad, nivel socioeconómico
Agresión sexual tráfófila con amenaza de violación	Chico trans amenazado de violación por parte de sus compañeros	Normatividad de género
Agresión sexual lesbófila de tipo verbal	Docente en la clase	Preferencia sexual, estatus en la universidad

Agresión sexual/violación	Entre estudiantes	Género
Ciberacoso	Estudiante mujer a profesor varón	
Violencia sexual en la pareja	Pareja heterosexual	Género, rol en la universidad
Acoso sexual	El jefe de practica varón al estudiante varón	Rol en la relación formativa Preferencia sexual
Violencia sexual simbólica	Cartel fiesta	
<i>Sexpreading</i> (difusión sin consentimiento de fotos privadas en redes)	Pareja heterosexual de estudiantes	Género
Acoso sexual de tipo verbal	PDI y mujer trabajadora externalizada y etnicizada	Género, situación administrativa, origen, rol en la Universidad
<i>Stealthing</i> (quitarse el condón sin consentimiento)	Ligue, dos estudiantes	Género
Violación con sumisión química	Dos estudiantes	Género

Después de este marco teórico, compartiremos algunas consideraciones entorno a las estrategias analíticas y prácticas que se han puesto en marcha para erradicar éstas violencias y que nos resultan problemáticas, para plantear después qué tipo de acciones pensamos que deben desarrollarse.

4. Cómo producir un cambio

A menudo se pretende desarticular la práctica de control sobre los cuerpos de mujeres y otros sujetos que suponen las violencias sexuales, a través de otra práctica de control esta vez sobre quien ejerce la violencia, mediante un dispositivo jurídico-penal que contrarreste la primera. En nuestra opinión, así se corre el riesgo de entrar al juego de “a ver quién la dice más gorda” en una dinámica de repetición y escalada de control que no hace más que reproducir el modelo de masculinidad heterosexual clásico y sus valores (fortaleza, autoridad, triunfo...). Lejos de desarticular el control contra el cual queremos luchar, se tiende a su perpetuación, de manera que acaba siendo una práctica tautológica.

Además, se suele individualizar la respuesta en base a una comprensión de las violencias sexuales (sólo) como acciones puntuales de individuos. Si bien, en ocasiones, son personas concretas las que ejercen abusos y agresiones sexuales, su existencia trasciende las individualidades. Esta visión implica construir al agresor como una excepción, un fallo, una patología y nos hace olvidar, que la

mayor parte de abusos y violaciones se dan en el ámbito familiar y/o por parte de personas conocidas.

Las agresiones son resultado de nuestra misma sociedad y se producen y reproducen de acuerdo con la lógica heteropatriarcal. Esta incluye, por poner un ejemplo, la construcción del cuerpo de las mujeres como cuerpo accesible, público y desposeído, sobre todo, en ese espacio-momento que Barjola (2018) llama “tierra de nadie”, o sea cuando no vamos con un hombre al lado.

Sin querer des-responsabilizar a los individuos concretos de sus actos y decisiones sobre otras personas, pensamos que establecer penas para aquellas acciones consideradas (y demostradas) delito no soluciona el problema. De manera parecida, el énfasis terapéuticos hacia las mujeres/víctimas, más presente en los últimos años, sigue siendo un enfoque individualizador (Toledo y Pineda, 2016). Con él, se reitera la idea de la excepcionalidad de las violencias sexuales construyéndolas como hechos que suceden sólo a “algunas mujeres”.

En este enfoque además hallamos cierto paternalismo que construye una víctima que necesita ser “salvada”, sin agencia, pasiva, anulada por la experiencia “traumática”. Al negar la capacidad de toma de decisiones de las supervivientes, por ejemplo, con el argumento de que “ya está en manos de la justicia” (Bodelón y Rodríguez 2015), se produce una doble victimización o victimización secundaria.

En definitiva, los abordajes clásicos de las violencias sexuales olvidan a menudo su estructuralidad y niegan la responsabilidad colectiva que hay tras ellas en el camino hacia su desmantelamiento (Observatorio Noctambul@s 2017). Por tanto, necesitamos un cambio profundo de normas, valores y creencias que atraviese distintos niveles de la vida social del más micro al más macro y que aborde directamente las causas de las violencias sexuales. Para ello es indispensable repensar las formas en que entendemos la sexualidad y la libertad sexual, así como reducir las múltiples dinámicas de poder que atraviesan este ámbito.

En el contexto educativo, además, tenemos la mala costumbre de considerar a las personas profesionales, en cuanto a formadoras, como parte de la solución, pero difícilmente del problema. Al estudiantado, en cambio, en cuanto discentes se le considera parte del problema, pero no de la solución. Este enfoque está en parte influenciado por el modelo anglosajón en el que el estudiantado es el cliente al que hay que satisfacer y cuyos problemas hay que resolver de manera

un tanto asistencialista. Sin embargo, podemos encontrar sus raíces en las prácticas que se dan en contextos locales como en la prevención en educación secundaria en Catalunya donde pareciera que sólo el alumnado es machista y perpetúa las violencias. Las violencias de género, por lo tanto, no se suelen abordar como un problema comunitario y transversal, sino como una debilidad de los/as jóvenes que hay que solucionar desde las personas adultas a menudo de manera paternalista y re-victimizadora (Jiménez y Cela 2017).

Ahora bien, los pocos datos de los que disponemos en el estado español confirman que en las universidades españolas las violencias se reproducen en varias direcciones, siendo las formas de violencia ejercidas desde el profesorado hacia el alumnado unas de las más difíciles de denunciar. Por tanto, es necesaria la asunción de un enfoque de 360 grados que reconozca que toda la comunidad universitaria está implicada en el mantenimiento del problema pero también es un posible agente de cambio. La perspectiva interseccional, como sucede en el abordaje de cualquier forma de violencia relacionada con el género, es por tanto ineludible.

En este sentido nuestra apuesta, pasa por promover dinámicas formativas que facilitan procesos de transformación cultural. Para ello, como veremos más en detalles en el próximo apartado, será necesario definir prácticas pedagógicas que permitan desestabilizar esquemas cognitivos previos y no entender la formación como actividad “informativa”. Así, no se trata (sólo) de ofrecer datos, sino de buscar conexiones con/entre las experiencias de las personas participantes. Vamos a verlo más en detalle.

5. Nuestra propuesta

En el USVreact hemos apostado por la formación de la comunidad universitaria impartiendo varios cursos en la Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Pompeu Fabra i Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (para más informaciones ver Biglia y Cagliero, 2018). Éstos han sido diseñados conjuntamente con el equipo de la UPV/EHU y sus actividades y materiales se han ido modificando durante el proceso de impartición como parte del resultado de la autorreflexión y la difracción de lo aprendido en las pruebas piloto. Los materiales y contenidos finales han sido publicados con el título de “Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía formativa para afrontar las violencias sexuales en las universidades” (Luxan, Biglia, Azpiazu, 2018) disponible gratuitamente en nuestra web.

Las formaciones se han organizado en dos sesiones (dos días) de 5 horas cada una, para grupos de seis a quince personas. Cada sesión ha contado con dos bloques temáticos que empiezan (1 y 3) o acaban (2 y 4) con una actividad corporal, seguida de análisis y resolución de casos, teatralización, etc. Muchas de estas actividades prevén una primera parte de trabajo en pequeños grupos seguida por un debate colectivo y la presentación de reflexiones teóricas y prácticas. Se usan vídeos y otros materiales ejemplificativos, así como un mapa interactivo del territorio con los recursos disponibles.

Coherentemente con nuestro acercamiento a las violencias sexuales, hemos enfocado la formación en la comprensión de la cultura que posibilita y favorece la existencia de las mismas como forma de control hacia mujeres, personas LGTB+ e niños/as, y en la necesidad de su desmantelamiento. Como propuesta, nos hemos basado en la idea del consentimiento afirmativo⁴ que visibiliza la necesidad de una expresión clara de intereses y deseos sexuales para que una relación esté consensuada y subraya que la ausencia de una negación explícita no puede entenderse nunca como consentimiento. Nos referimos a la idea que ya hemos expresado en apartados anteriores de que “sólo sí, es sí”; una idea que apunta también a una soberanía que deberíamos tener las mujeres tanto sobre nuestro propio cuerpo, como en todos los ámbitos de la vida.

A nivel de pedagogía, nos hemos basado en las propuestas de las pedagogas feministas (Shrewsbury 1987/1993, Maher y Thompson 1994/2001). Un primer elemento a tener en cuenta ha sido la puesta en práctica del «partir del sí» que requiere de las participantes una implicación que va mucho más allá de una atención puramente cognitiva y que parte del reconocimiento de que la experiencia es también una fuente de conocimiento válida y pertinente.

Las violencias sexuales y de género están tan arraigadas en nuestra cultura que acaban siendo normalizadas, así que no podemos desprendernos de ellas con la simple adquisición de nociones o teorías. Es necesaria la problematización de las propias comprensiones de las realidades, entendiendo que las propias vivencias pueden diferir de las de otras personas y que todas ellas están construidas en un marco social y cultural específico. El trabajo personal sobre los estereotipos que tenemos en relación con supuestas víctimas y agresores es, en este proceso,

⁴ Como explican Toledo y Pineda (2016: 25), este concepto «ha conseguido reconocimiento legal en diferentes estados norteamericanos, como herramienta para contribuir a la prevención de las violencias sexuales en ámbito universitario (por ej., California Senate Bill 967, 28 de agosto de 2014)».

fundamental; y las actividades vivenciales muy útiles para conseguirlo. Los ejercicios que se presentan requieren así una implicación personal y la disponibilidad a exponerse delante de un grupo mucho más allá de lo que prevería la formalidad académica o lo políticamente correcto.

Desde la pedagogía feminista entendemos la formación, por tanto, como un proceso educativo profundo donde la experiencia y emociones propias tienen un papel importante en tanto que se promueve la autoreflexión subrayando las relaciones entre el contenido del curso y la experiencia vital de las participantes. El reto es claro, no se debe confundir con un espacio terapéutico, aunque se promuevan procesos de toma de conciencia personal.

Además, para una mayor adquisición de saberes, hemos fomentado el trabajo colaborativo entre el alumnado, así como la construcción de una comunidad, o por lo menos de una red, de personas sensibilizadas y conscientes. Siguiendo las pedagogías feministas, la formación tiene una clara orientación hacia la transformación social y por tanto, se ha puesto énfasis no sólo en los conocimientos conceptuales, sino también en los conocimientos aplicados. Las actividades de “resolución de casos” han sido un recurso muy potente debido a que permite aprender a identificar las distintas formas de violencias sexuales en ejemplos concretos que no están exentos de diferentes interpretaciones.

Ejemplo de ello es la actividad en pequeños grupos sobre un caso ficticio de violencia sexual en contexto universitario (actividad 2.1 de nuestra guía⁵). De acuerdo a una comprensión amplia del fenómeno, explicada en los primeros apartados, hemos abarcado una diversidad de casos no sólo respecto al tipo de violencia sino de los actores implicados que permite trabajar la idea de la estructuralidad y la transversalidad de las violencias sexuales.

La dinámica propuesta promueve la reflexión conjunta de las participantes y permite que se hagan conexiones con la propia experiencia personal. El trabajo en pequeño grupo favorece la participación activa de todas las presentes que tienden a imaginarse en las situaciones presentadas, analizarlas bajo el propio prisma interpretativo y ampliar su punto de vista a través del intercambio con las compañeras de su grupo. En el debate que sigue la puesta en común la facilitadora no ofrece soluciones de análisis correctas sino estímulos para la problematización colectiva de las interpretaciones presentadas. Es sólo al acabar la dinámica que las facilitadoras

⁵ Se puede consultar en <http://usvreact.eu/es/guia-vs-unis/>

introducen elementos teóricos interpretativos y de contenido para matizar la comprensión realizada.

Otro ejemplo clave es el del *rol playing* que pretende promover una experimentación de las dificultades que se tienen para dar una primera respuesta adecuada cuando nos interpelan en casos de violencias sexuales (actividad 3.2 de nuestra guía). Con ella se permite alcanzar conocimientos aplicados sobre qué hacer.

Con la intención de respetar los ritmos de cada persona a salir al centro del grupo a representar la situación, es totalmente voluntario. Además, se pone especial énfasis en no personalizar los comentarios y debate que se sucede después. La idea es que se acompañe un proceso de aprendizaje colectivo, no que se examine a las personas que han hecho el ejercicio y gracias a las cuales el grupo ha podido aprender. De nuevo, la lógica es empezar por la experimentación y fomentar el debate para detectar dificultades y puntos fuertes de la intervención que se propone para que, sólo posteriormente, la formadora vaya compartiendo contenido más teórico que relacionará todo el tiempo con la experiencia recientemente realizada.

6. Conclusiones

Las violencias sexuales en las universidades catalanas todavía son un problema bastante desconocido y subestimado al cual no se da la respuesta necesaria. Reconocer la existencia de este fenómeno, más allá de las declaraciones, así como comprender y enfrenar la influencia de la relación de poder en la definición de las violencias sexuales es una tarea indispensable y pendiente. Proponemos la necesidad de que, además este proceso se haga entiendo las violencias sexuales como un fenómeno social que existe en el marco de la violencia de género, que incluye la violencia sexual por motivos de orientación sexual y expresión de género. Remarcamos además como otras estructuras de poder y discriminación, incluida la específica de la institución académica, deben abordarse en su totalidad para no descartar la peculiaridad que pueden asumir las violencias sexuales y sus efectos en este contexto en específico.

Insistimos finalmente en la necesidad de formación capilar, sensible e integral hacia toda la comunidad universitaria que pase por procesos de cuestionamiento individual y colectivo y que permita pasar de la lógica del control a la apuesta por una universidad como espacio libre de violencias de género.

Esperamos con nuestro trabajo haber resaltado la importancia que deben tener todos estos aspectos y que asistamos pronto a cambios de tendencia en este sentido. Para concluir queremos agradecer la participación entusiasta y la implicación personal de las personas que han asistido a las formaciones demostrando que parte de la comunidad universitaria es consciente de la problemática y está dispuesta a implicarse en primera persona para abordarla.

7. Bibliografía

- ALLDRED, Pam; ALLISON, Phipps (coord.) *Buenas prácticas para abordar las Violencias sexuales en universidades europeas*. 2018 Disponible en <http://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Buenas-pr%C3%A1cticas-para-abordar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-europeas-Final.pdf>
- BARDINA MARTÍN, Yolanda; MURILLO QUINTILLA, María. *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la universidad de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida. 2013.
- BARJOLA, Nerea. *Microfísica sexista del poder*. Barcelona: La Llevar-Virus, 2018.
- BIGLIA, Barbara; CAGLIERO, Sara (coord.). *Violencias sexuales en la universidad: reconocer, acompañar y repensar estrategias de respuesta*. 2018 Disponible en <http://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/04/Local-Report-Cast-Final-15-Marzo.pdf>
- BIGLIA, Barbara; OLIVELLA-QUINTANA, Maria. "Evolution and involution in the sexual and reproductive health services in Catalonia (Spain)". *Women's Studies International Forum*. 2014 Vol. 47, N.PB: 309–316.
- BIGLIA, Barbara; San-Martín, Conchi. *Estado wonderbra: entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Virus, 2007.
- BIGLIA, Barbara. «Aclarando términos: el paradigma de las violencias de género». En *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*. Tarragona: Publicacions Urv, Arola, 2015.
- BODELÓN, Encarna y RODRÍGUEZ, Ricardo. "Mujeres maltratadas en los juzgados: la etnografía como método para entender el derecho "en acción"", *Revista de Antropología Social*. 2015, Vol. 24, P. 105-126. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/50645>
- BODELÓN, Encarna, IGAREDA, Noelia, & CASAS, Gloria. *Violencia sexual, acoso y miedo al delito: informe español*. Memoria de investigación. 2012 Disponible en <https://www.yumpu.com/es/document/view/51006178/violencia-sexual-acoso-y-miedo-al-delito-informe-espanol>
- BOSCH FIOL, Esperanza, FERRER PÉREZ, Victoria. "La violencia de género: de cuestión privada a problema social". *Psychosocial Intervention*. 2000, vol. 9. P. 7-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818244002>
- BOSCH FIOL, Esperanza, FERRER PÉREZ, Victoria. "Nuevo mapa de los mitos sobre la violencia de género en el siglo XXI". *Psicothema*. 2012, vol. 24, núm. 4, p.548-554. Disponible en <http://www.psycothema.es/pdf/4052.pdf>
- CAGLIERO, Sara. Las respuestas de las universidades catalanas delante de las violencias sexuales.

En este volumen. 2018

JIMÉNEZ, Eduarne; CELA, Xavier. "Coeducació per canviar el món." *Debat Juvenil*, 2017, 103, 6-7.

LUXÁN SERRANO, Marta; BIGLIA, Barbara; AZPIAZU CARBALLO, Jokin, Biglia, Azpiatzu, *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades* 2018. Bilbao, Tarragona: UPV-URV. Disponible en <http://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Violencias-Sexuales-una-asignatura-pendiente-Guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-ONLINE.pdf>

MAHER, Frances A.; THOMPSON, Mary Kay. *The feminist classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, 2001.

OBSERVATORIO Noctambul@s. 4^o Informe Anual 2016-2017. Barcelona: Fundació Salut i Comunitat, 2017.

SHREWSBURY, Carolyn. "What is feminist pedagogy?". *Women's Studies Quarterly*, 1993, 15(3-4), 6-14.

TOLEDO, Patsilí Entrevista en Bàsics. Beteve. 26, Abril, 2018. Disponible en <http://beteve.cat/clip/basics-198/>

TOLEDO, Patsilí; PINEDA, Montse. "Marc conceptual sobre les violències sexuals. Violències sexuals: un marc conceptual, teòric i ètic". En: *L'Abordatge de les violències sexual a Catalunya*. Barcelona: Grup de Recerca Antígona i Creació Positiva, 2016. Disponible en http://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_abordatge_violenciassexuales_1.pdf

VEGA SOLIS, Cristina; MARUGÁN PINTOS, Begoña "Gobernar la violenciaapuntes para un análisis de la rearticulación del patriarcado" *Política y sociedad*, 2002, Vol. 39, N° 2, pp- 415-436.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Publicació 2

Biglia, Barbara; Luxán, Marta; Jiménez, Edurne (2022). “Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada”, *Política y Sociedad*, 59(1). <<https://dx.doi.org/10.5209/poso.75990>>

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



Política y Sociedad

ISSN-e: 1988-3129

<https://dx.doi.org/10.5209/poso.75990>

 EDICIONES
COMPLUTENSE

Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada

Barbara Biglia¹, Marta Luxán Serrano², Eduarne Jiménez Pérez³

Recibido: 19-05-2021 // Aprobado: 01-03-2022

Resumen. Las violencias de género son un grave problema que debe abordarse con estrategias multisituadas e integrales que incluyan cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Este artículo quiere contribuir a la mejora de la evaluación de los procesos formativos en violencias de género, asumiendo que la evaluación de las políticas preventivas es un paso fundamental en las estrategias de desarticulación de dichas violencias. Para ello, basándonos en la experiencia de la investigación-acción europea GapWork, así como en las propuestas metodológicas feministas, y los enfoques de evaluación participativo-empoderador y colaborativo, formulamos y operativizamos seis criterios evaluativos para el monitoreo de formaciones: de posicionalidad, de interacción, de cuidado, de respuesta, de influencia y de difracción. Sumados al análisis del contexto de intervención, estos criterios pretenden ser útiles para evaluar de manera profunda, triangulada y procesual las acciones formativas en violencias de género yendo más allá de la medición de impacto en las personas participantes. Nuestra apuesta es contribuir a la mejora de las intervenciones educativas promoviendo procesos evaluativos que sean, en sí mismos, acciones políticas que colaboren en la desarticulación de las violencias de género.

Palabras clave: violencias de género; educación; formación; evaluación feminista; conocimiento situado.

[en] Feminist evaluation of gender related violence educational programs: a situated proposal

Abstract. Gender related violence is a serious problem that must be addressed with multi-sited and comprehensive strategies that include social, cultural, political and economic changes. Assuming that the evaluation of prevention policies is a fundamental component of strategies to eliminate gender related violence, this article aims to contribute to the improvement of the evaluation of gender related violence educational interventions.

In order to do this, we formulate and operationalize six evaluative criteria for monitoring training: positionality, interaction, care, response, influence and diffraction. We built these criteria based on the experience of the European action-research GapWork, as well as on feminist methodological theories, and on participatory-empowering and collaborative evaluation approaches. The use of these criteria in conjunction with the analysis of the intervention context, are intended to allow an in deep, triangulated and process-oriented evaluation of the educational practices in gender related violence that is able to go beyond measuring their impact on the participants. Our intent is to contribute to the improvement of educational interventions by promoting evaluation processes that are, in themselves, political actions that collaborate in the elimination of gender related violence.

Keywords: gender related violence; education; training; feminist evaluation; situated knowledge.

Sumario. 1. Introducción. La importancia de evaluar la formación en violencias de género. 2. La evaluación feminista (EF), un camino a explorar. 3. Aterrizando en la práctica: el GapWork. 4. Evaluación feminista de formaciones en violencias de género. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Agradecimientos. Este trabajo se basa en el proyecto “GapWork. Mejorando la intervención y derivación en violencias de género a través de la formación de profesionales que trabajan con jóvenes”, cofinanciado por el Programa Daphne III de la UE (JUST/2012/DAP/AG/3176), coordinado a nivel internacional por Pam Alldred y en Cataluña por Barbara Biglia. Las opiniones expresadas en el artículo corresponden a las autoras, y las aportaciones de Eduarne Jiménez Pérez se realizan en el marco del programa de doctorado interuniversitario en estudios de género: Culturas, Sociedades y Políticas (URV). Queremos agradecer a todas las personas implicadas en el GapWork: las formadoras de Candela y Tamaia, las investigadoras (inter)nacionales y a todas las profesionales que participaron en las formaciones y acciones complementarias realizadas. Finalmente agradecemos los comentarios y contribuciones a distintas versiones del artículo de: Gemma Fuentes, Miriam Sol, Marta Barba, Jokin Azpiazu, María López Ruiz, Sara Barrientos, Sara Cagliero y Pilar Folgueiras.

¹ Universidad Rovira i Virgili (España)
E-mail: barbara.biglia@urv.cat

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)
E-mail: marta.luxan@ehu.es

³ Universidad Rovira y Virgili (España)
E-mail: eduarne.jimenez@urv.cat

Como citar: Biglia, B.; Luxán Serrano, M.; Jiménez Pérez, E. (2022). Evaluación feminista de formaciones en violencias de género: una propuesta situada. *Polít. Soc. (Madr.)* 59(1), 75990. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.75990>

1. Introducción. La importancia de evaluar la formación en violencias de género

Las violencias de género son un problema social muy grave, que afecta a todos los ámbitos de nuestras comunidades y cuyo abordaje debe ser multisituado e integral. Así lo recogen también la legislación española y la catalana que, en la línea de las recomendaciones internacionales, promueven intervenciones a diferentes niveles, entre los que se encuentra el educativo. De hecho, la erradicación de las violencias de género solo puede alcanzarse a través de profundos cambios sociales, culturales, políticos y económicos en los que la formación, y su evaluación, son estrategias clave. Las propuestas educativas dirigidas tanto a jóvenes como a profesionales, de acuerdo con la Ley Orgánica 1/2004 (de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género), así como con las legislaciones autonómicas al respecto, están englobadas en el paquete de medidas preventivas. Estas medidas deben abrirse paso en una agenda de presupuestos limitados con problemas incluso para ofrecer respuesta a la urgente atención y recuperación de mujeres en situación de violencia (Alfama, Cruells y De la Fuente, 2015). Es una urgencia que se ha agravado a raíz de la pandemia de COVID-19, puesto que no se han dedicado recursos suficientes para dar respuesta a las necesidades específicas que esta ha provocado, como por ejemplo las derivadas de la convivencia forzada y constante con el agresor durante el confinamiento (Ruiz-Pérez, Pastor-Moreno, 2020).

Así, aunque las políticas públicas españolas relativas a las violencias de género, tales como los acuerdos del *Pacto de Estado Contra la Violencia de Género* ratificados en 2016, auspicien medidas preventivas y formativas, los procesos necesarios para su gestión y monitoreo no han sido suficientemente detallados, y su implementación ha resultado deficiente (Plataforma Estambul Sombra España, 2018). Por ejemplo, en los citados acuerdos se propone que “en el ámbito de las escuelas de formación del profesorado, [...] se incluyan planes de estudios con contenidos especializados en pedagogías para la igualdad y prevención de la violencia de género” (Delegación del Gobierno para la violencia de género, 16), pero el ministerio sigue aprobando programas que no cumplen esta recomendación (Verge, Ferrer-Fons y González, 2018). De la misma manera, faltan indicadores para conocer el alcance de las formaciones en violencias (Creació Positiva, 2016) y para evaluar su impacto en el entorno de las personas formadas (Alfama, Malpica y Subirats, 2012). En la misma línea, las tareas asignadas en el Pacto de Estado contra la Violencia de Género a su *Comisión de seguimiento y evaluación* se limitan a la realización de un recuento de las actividades implementadas, y no incluyen el análisis de los efectos de las formaciones, ni de las vivencias de los sujetos formados o de sus interpretaciones de la experiencia formativa.

En definitiva, no se dedican suficientes recursos (ni económicos ni humanos) a realizar evaluaciones en profundidad de las formaciones en violencias de género, así que, cuando se implementan, son bastante limitadas. No es de extrañar, por tanto, que las evaluaciones de programas orientados a la prevención tiendan a limitarse a medir el cambio de opinión de las participantes⁴ hacia las violencias, sin prestar demasiada atención al impacto en sus comportamientos o a sus vivencias en relación con las formaciones.

Consideramos que dedicar recursos a procesos formativos sin evaluar el modo en que se están desarrollando y su influencia crea una falsa ilusión de abordaje satisfactorio del problema que puede llegar a desactivar procesos educativos más integrales, y supone, sin duda, un mal uso de los recursos disponibles. De acuerdo con Marta Cardaba (2019) “cabe la rendición de cuentas sobre el empleo del presupuesto para que [...] no se quede en campañas ineficaces o contraproducentes” (*ibidem*: 23). Por tanto, deviene urgente empezar a evaluar las formaciones en materia de violencias de género.

Para ello es indispensable, tal como proponemos en este artículo, repensar cuáles son los criterios en los que basarnos en estos procesos evaluativos. En efecto, tanto la tarea evaluativa como la discusión teórica sobre la misma son escasas en el contexto español, y los trabajos existentes tienen serias limitaciones. Como excepción, una de las pocas experiencias de metaevaluación en esta área ha sido subvencionada por fondos privados y se encuentra plasmada en la *Guía de evaluación para las Intervenciones en Violencia de Género* (Donoso, Luna y Velasco Martínez, 2012). Esta ofrece instrumentos para que las propias formadoras puedan evaluar de manera sencilla el trabajo realizado. Sin embargo, dicha evaluación pone el acento en elementos no sensibles al género, como la eficacia, la efectividad y los logros. Asimismo, la definición de algunos de los ítems a evaluar atribuye más importancia a la racionalidad que a las emociones y a la experiencia de los sujetos formados. Se trata de una propuesta interesante pero que, a nuestro juicio, no termina de incorporar integralmente la perspectiva de género.

Apostamos entonces por avanzar en la definición de procesos de evaluación feminista (EF) de las formaciones en violencias de género, compartiendo un modelo coherente con las epistemologías feministas. Para ello, en el primer apartado de este artículo, a modo de marco teórico, situamos la EF en el debate metodológico sobre la evaluación, subrayando los puntos en común con otras perspectivas, como la participativa, la empoderadora o la democrática (Mathison, 2005), así como sus especificidades. Queremos mostrar la adecuación de la EF para evaluar interven-

⁴ En este artículo utilizamos el femenino genérico como acción de visibilización y confrontación del androcentrismo en el lenguaje y para referirnos a los sujetos en su condición universal de personas.

ciones de transformación social sensibles al género y que esto sirva de estímulo para la multiplicación de su uso, ya que “los ejemplos recientes de EF son bastante limitados [...] y las evaluadoras se resisten a denominar su trabajo feminista” (Mathison, 2005: 4).

En el segundo apartado, presentamos la EF diseñada e implementada en el marco del GapWork, que nos ha servido como punto de partida para la definición inductiva del modelo evaluativo que formulamos en la tercera sección. Nuestra propuesta se articula en torno a seis tipos de criterios: de posicionalidad, de interacción, de cuidado, de respuesta, de influencia y difractivos. Queremos subrayar que este modelo no ha de configurarse como una jaula metodológica y, por tanto, invitamos a adaptarlo a cada contexto particular, “teniendo en cuenta qué elementos de la EF contribuirían a llenar vacíos importantes o a enfatizar formas importantes de trabajar o diversificar los resultados” (Podems y Negroustoueva, 2016: s/n).

Concluimos el artículo señalando que la EF de formaciones sobre violencias de género es una práctica clave para avanzar tanto en la prevención como en la adecuación de las acciones a sus contextos de implementación. De ahí que nos decantemos por la puesta en práctica de EF rigurosas, a la vez que porosas, modificables y cuidadosas con los sujetos implicados. Esperamos que nuestras reflexiones y sugerencias puedan ser de utilidad para fomentar la práctica evaluativa en este campo.

2. La evaluación feminista (EF), un camino a explorar

La literatura en torno a la evaluación en educación y formación tuvo sus inicios con los test psicométricos de finales del siglo XIX y, desde entonces, ha conocido una intensa evolución (Escudero, 2003). Entre las diversas maneras de acercarse a este desarrollo, nos interesa la formulación de Guba y Lincoln (1989) que, atendiendo a los objetivos principales de la evaluación, distingue cuatro épocas o generaciones: de la medición, de la descripción, del juicio-valoración y, por último, aquella que se centra en las necesidades de las demandantes e implicadas, apoyándose para ello en el enfoque constructivista. Esto nos sitúa, a principios del siglo XXI, en un contexto diverso y plural donde se entiende la evaluación como una herramienta de cambio social “que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualística” (Escudero, 2016: 3).

En esta línea, desde el ámbito de la investigación intercultural, Bartolomé y Cabrera (2000) apuestan por una evaluación participativa, que se nutre tanto de la evaluación empoderadora, como de la democrática y deliberativa, de la comunitaria y, finalmente, de la colaborativa. Nos parece particularmente relevante la propuesta de ir más allá de medir los efectos de la intervención y abogar por profundizar en los procesos de cambio y participación. Así, “el evaluador se convierte en un facilitador del aprendizaje que se promueve en el interior del proceso evaluativo” (Bartolomé y Cabrera, 2000: 469). Núñez *et al.* (2014) profundizan en esta idea hablando de evaluación *participativa-transformadora* –cuyo objetivo es el empoderamiento de las personas, con el fin de fomentar la transformación social–, y de *evaluación para el empoderamiento* que “busca la transformación social a través de la implicación de los participantes en los programas y proyectos que desarrollan en sus territorios” (Núñez *et al.*, 2014: 94). Esta práctica, además, incrementa la capacidad de los sujetos implicados para defender sus intereses frente a las problemáticas que aborda la intervención (Patton, 2002).

La comprensión de la evaluación como un proceso de aprendizaje que puede promover el empoderamiento permea también los planteamientos feministas. A pesar de que las propuestas feministas las abordaremos más adelante, no podemos dejar de apuntar que, desde esta perspectiva se subraya que facilitar el empoderamiento en el proceso de evaluación es un reto difícil de abordar (Martínez-Palacio y Ahedo, 2020). Brisolará (1998) considera que para ello: 1) quien investiga debe asumir un rol no tradicional pasando a ser facilitadora, agente de cambio y/o educadora, 2) se tiene que promover la colaboración, y 3) es necesario conocer la dinámica del programa y las necesidades que se intentan cubrir con su aplicación.

Para promover el empoderamiento, deviene entonces ineludible que la evaluación se extienda a lo largo de todo el proceso (Folgueiras, 2008). Como sugiere la teoría del programa, “un enfoque que busca tanto conocer los resultados de las iniciativas como comprender los mecanismos causales y el funcionamiento de los procesos que han permitido alcanzar los objetivos planteados” (Ballesteros *et al.*, 2018: 358), luego el proceso mismo constituye un elemento de evaluación. Es necesario, por tanto, reconstruir el marco lógico de la intervención a partir de sus tres dimensiones (resultados, procesos y elementos estructurales) y, lo que es más importante, atender a las relaciones causales entre ellas.

Para llevar a cabo este análisis procesual, es conveniente combinar diferentes prácticas que permitan obtener una fotografía caleidoscópica de la acción analizada. Por ello, la investigación evaluativa “aborda el análisis de todo tipo de información, tanto cualitativa como cuantitativa, en muchos casos con grandes volúmenes de datos, desde perspectivas diversas, apoyándose en metodologías de investigación múltiples y flexibles” (Escudero, 2016: 3).

Por lo que concierne a la EF, Humpries (1999), una de sus pioneras, nos advierte del peligro de que esta sea entendida como un nuevo método de investigación en vez de enfatizar su relación específica con la conciencia feminista. En la misma línea, Podems (2010) subraya que la EF va más allá de la incorporación de la perspectiva de género, al basarse explícitamente en la epistemología feminista, problematizando las relaciones de género y

cuestionando postulados positivistas tales como la neutralidad, objetividad, racionalidad y universalidad del conocimiento científico (Biglia y Bonet, 2017). Es decir, que tiene en cuenta “el carácter androcéntrico y sexista de la investigación, la invisibilidad y desatención a las experiencias e intereses de las mujeres, la falta de valoración de los saberes tradicionales asociados a lo femenino, así como las desigualdades de género que se producen en los procesos de producción del conocimiento” (Luxán y Azpiazu, 2016: 4).

En castellano no se hablará de EF hasta la segunda década del XXI, cuando el término logra trascender lo anecdótico y adquiere una cierta popularidad en el campo del análisis de las políticas públicas. En todo caso, cabe preguntarse cuáles son las características y elementos claves de una EF.

La primera particularidad es el reconocimiento de que la evaluación es siempre una actividad política y que, además, se desarrolla y opera en contextos no neutros (Brisolara *et al.*, 2014; Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019; Sielbeck-Bowen *et al.*, 2002). De hecho, la experiencia corporeizada de las evaluadoras, sus perspectivas y características, así como las interacciones que durante el proceso se generan conducen a posturas políticas concretas. Esto no ha de ser visto como una limitación; muy al contrario, la acción y la incidencia política son respuestas moral y éticamente adecuadas para las evaluadoras feministas (Brisolara *et al.*, 2014).

En este sentido, no es de extrañar la apuesta de la EF por promover la justicia social y el cuidado hacia las mujeres y otros grupos oprimidos por lo que “los métodos utilizados [...] suelen ser colaborativos, inclusivos y orientados a la acción” (Mathison, 2005: 2). Está claro que una práctica de este tipo debe ser fluida, dinámica y en evolución, por lo que no puede basarse en modelos rígidos (Podems, 2010).

Además, en pos de alcanzar justicia social, la EF tiene que asumir una voluntad transformadora de las prácticas sociales discriminantes, junto con una perspectiva interseccional (Martínez-Palacios y Ahedo, 2020). Es por ello que en la EF deben concurrir las diferentes maneras de entender el éxito, cuestionando los discursos dominantes al respeto (Hay *et al.*, 2012).

En este sentido, es necesario asumir que la producción de conocimiento es situada y que se han de reconocer y valorar las diversas formas de saberes, tanto las racionales como las experienciales y emocionales (Podems, 2010). Así, se tienen que facilitar espacios “que permitan a las participantes expresar sus diferentes perspectivas y utilizar los hallazgos y conocimientos emergentes para respaldar sus visiones de cambio. Para las evaluadoras feministas, los procesos de evaluación en sí mismos pueden ser utilizados para promover transformaciones sociales” (Haylock y Miller, 2016: 65). No obstante, estas han de ser entendidas a nivel contextual y, por ello, tenemos que ser conscientes de la contingencia y temporalidad, social y cultural, del conocimiento y de los valores a los que está asociado (Mathison, 2005). De hecho, el saber “es un recurso poderoso que sirve a propósitos explícitos o implícitos” (Espinosa-Fajardo y Bustelo, 2019: 156). Consecuentemente, no tiene sentido promover formaciones o intervenciones transformadoras o subversivas y pretender evaluarlas a partir de supuestos conservadores y/o positivistas. Además, los procesos de evaluación pueden tener efectos muy fuertes en las subjetividades implicadas, así que tienen que estar tan cuidadosamente diseñados como las acciones que quieren analizar. Esto implica, una vez más, que las investigadoras asumamos nuestra responsabilidad sobre las posibles consecuencias del trabajo realizado.

Para acabar el excursus teórico presentado en este apartado, en la Figura 1 sistematizamos las características que, a nuestro entender, ha de promover la EF de programas entendida como una práctica basada en las epistemologías feministas.

Figura 1. Elementos a promover en la Evaluación Feminista (EF)

Reconocer la transformación del conocimiento que producimos como investigadoras.
Entender la evaluación como proceso político; una acción orientada a la justicia social, y asumir las responsabilidades que esto implica.
Considerar los procesos como un elemento de evaluación.
Ser flexibles y estar abiertas al cambio en todo el proceso de evaluación.
Asumir una perspectiva situada y parcial.
Validar y valorar los conocimientos marginalizados y experienciales tanto como los conocimientos expertos y teóricos.
Dar respuesta a las necesidades de las personas implicadas en la acción (formativa), teniendo en cuenta su bienestar.
Asumir un enfoque participativo-transformador y colaborativo.
Reconocer la importancia de diferentes tipos de evaluación y de asumir una perspectiva multimodélica.
Reconocer el carácter estructural de las jerarquías sociales y entender los efectos interseccionales que estas tienen en los sujetos y grupos.
Repensar los criterios de valoración de una manera no positivista.

Fuente: elaboración propia.

Somos conscientes de que estas conceptualizaciones, a pesar de ser extremadamente interesantes, resultan abstractas y, por lo tanto, difíciles de aplicar. Es por ello que, en el siguiente apartado, mostramos la experiencia del GapWork de puesta en práctica de estos elementos en su modelo evaluativo.

3. Aterrizando en la práctica: el GapWork

Empezamos este apartado señalando que, si bien desde hace años estábamos familiarizadas con las propuestas de la epistemología del conocimiento situado y comprometidas con su implementación a través de procesos rigurosos de metodología feminista (Martínez *et al.*, 2014; AA.VV., 2015 y AA.VV., 2019), con el GapWork era la primera vez que nos confrontábamos con el ingente reto de aplicarlo en el campo de la evaluación de programas. El diseño evaluativo implementado, de acuerdo con la dinámica de investigación-acción, lo fuimos refinando durante la práctica para conformarse como EF.

Es más, una vez terminado el proyecto, nos dimos cuenta de la necesidad de seguir sistematizando dicho diseño para así facilitar lógicas difractivas. Por ello, años después de su finalización, nos hemos embarcado en la resistemización y significación de los criterios evaluativos a través de profundizaciones teóricas y debates colectivos hasta definir la propuesta que presentamos en el último apartado. Pero vayamos paso por paso y empecemos contextualizando el proyecto.

3.1. Enfoques conceptual, metodológico y evaluativo

El GapWork es una investigación-acción en la cual diseñamos, pilotamos y evaluamos un programa formativo dirigido a profesionales (Biglia y Jiménez, 2015) pensado como una intervención política para producir cambios sociales (Mayberry, 2001). Durante los últimos años se han implementado numerosos programas educativos con jóvenes (Crooks *et al.*, 2019; Díaz-Aguado, 2016) y algunos con profesionales. A pesar de que la difusión de estos últimos es modesta, nosotras apostamos por reconocer su indispensabilidad para superar el modelo cisheteropatriarcal. Las formaciones de profesionales son necesarias porque los estereotipos de género persisten en el mundo adulto, y no podemos dar por supuesta la capacidad de intervención en violencias de género de las profesionales del ámbito socioeducativo sabiendo que no han sido instruidas para ello (Biglia y Velasco, 2012).

Una de las innovaciones de nuestra propuesta fue partir de una definición amplia de violencias de género (Biglia, 2007). Esta engloba todas las violencias originadas por el privilegio simbólico y material de la masculinidad tradicional (y su naturalización). Asimismo, reconoce como violencia el imperativo de tener que encajar en una identidad de género binaria y heteronormativa asignada al nacer. Finalmente, permite visibilizar las violencias institucionales, simbólicas y comunitarias ejercidas por sujetos colectivos, que habitualmente pasan desapercibidas. Nuestro deseo era evidenciar que las violencias de género no se pueden reducir a –ni abordar como– un problema personal entre dos sujetos, sino que tienen que entenderse como una expresión de la cultura cisheteropatriarcal.

Esto nos condujo al desafío de atender a esta comprensión amplia sin homogeneizar las consecuencias interseccionales, materiales, simbólicas y emocionales de las diferentes expresiones de las violencias de género. Para ello, y siguiendo la pedagogía feminista, la formación no se limitaba a transmitir conceptos teóricos, sino que promovía el cuestionamiento de la interiorización y reproducción de los estereotipos de género (Giraldo y Colyar, 2012; Biglia y Jiménez, 2015). Tanto el diseño como la implementación de los cursos se configuró como una práctica consciente y comprometida con el desmantelamiento de las pautas educativas patriarcales (Colás y Jiménez, 2006). Nuestra intención era promover el desarrollo de “un proceso colectivo, experimental, igualitario, interactivo y fortalecedor que conecta las dimensiones racional e irracional con la afectiva para facilitar el aprendizaje cooperativo” (Luxán y Biglia, 2011: 156). Para ello, consideramos fundamental crear espacios en los que las participantes pudieran usar sus propias voces, entendiendo que el silencio no implica falta de agencia, y reconociendo que en los procesos de enseñanza/aprendizaje siempre entran en juego relaciones de poder. Para trabajar e incidir sobre estas relaciones, apostamos por promover actividades que cuestionen la existencia de la normalidad y que evidencien los privilegios asociados a dicha concepción (Sánchez, 2019).

La formación fue diseñada de manera colaborativa entre las investigadoras y profesionales de dos entidades feministas, las cooperativas catalanas Candela y Tamaia. Ellas fueron las encargadas de llevar a cabo los cursos pilotos a los cuales asistieron 189 profesionales, en su mayoría técnicas, dinamizadoras e informadoras juveniles, profesorado de ciclos formativos de grado superior de Animación Sociocultural, Integración Social y Educación Infantil, y enfermeras escolares con tareas de información, prevención y primera atención⁵.

⁵ Una vez acabado el proyecto, le siguió la puesta en marcha del programa *3 Voltes Assessoraments en clau de gènere*, por parte de l'Agència Catalana de Joventut de la Generalitat de Catalunya, que mantiene nuestra metodología de trabajo y que está en activo hasta el día de hoy con gran participación de profesionales de distintos pueblos y ciudades catalanas.

Si abordar el diseño de la formación desde un enfoque innovador –tanto en cuanto a contenido como pedagógico– y hacerlo de manera colaborativa entre la academia y entidades sociales fue todo un reto (Jiménez, Biglia y Cagliero, 2016), el bosquejo y puesta en práctica de la evaluación supuso un desafío aún mayor.

Partimos de la convicción de que la evaluación de un tema tan sensible como este necesita ser extremadamente cuidadosa e ir más allá de las dimensiones clásicas en este tipo de estudios; a saber, el rigor, la utilidad, la eficacia, la eficiencia y criterios éticos. Queríamos evaluar para tomar decisiones informadas sobre el programa y, por tanto, necesitábamos comprender y significar lo ocurrido en cuanto al proceso de investigación y de formación, y no solo sobre los resultados. Por todo ello, decidimos asumir una perspectiva de investigación activista feminista (Biglia, 2007; Araiza y Gonzales, 2017), comprometida con la transformación social, sensible al proceso y a las experiencias de todas las subjetividades implicadas y difractiva (Haraway, 1991).

Así, nuestra EF se entrecruzó con la práctica de la investigación-acción, siendo la reflexividad, y aún más la difracción, ingredientes claves para la modificación y mejora constante de las formaciones durante el periodo de pilotaje de estas. De acuerdo con nuestra perspectiva, tuvimos en cuenta múltiples elementos para evaluar el alcance y las limitaciones del diseño pedagógico, y optamos por una metodología mixta que, al reconocer la importancia de las experiencias personales de las asistentes (tanto formadoras como participantes), incluyera también los puntos de vista externos de las investigadoras y no atribuyera mayor importancia a algunos sujetos (o materiales recolectados) que a otros (Hesse-Biber, 2014). Por lo tanto, el rol evaluador era compartido en coherencia con los enfoques participativo-transformadores y colaborativos.

Tal y como aconsejan muchas perspectivas actuales en evaluación de programas, estábamos interesadas en analizar, de modo holístico y multifocal, todo el proceso de formación, desde el diseño a la implementación, pasando por sus puntos de inflexión.

Figura 2. Nuestra evaluación-acción



Fuente: Verónica Biglia.

Podemos representar el proceso evaluativo como una esfera que envuelve las formaciones pilotos con espirales concéntricas, y que simboliza las diferentes perspectivas situadas y discontinuas, como muestra la técnica de los puntos de esta imagen de Verónica Biglia⁶ inspirada en los cuadros de Escher. La abertura que sugiere la imagen es otro de los elementos clave de la propuesta que, como hemos mencionado anteriormente, puede difractarse así en diferentes narraciones hacia múltiples subjetividades individuales y/o colectivas.

Es importante señalar que la propia formación fue modificándose a lo largo de los ocho meses en que se implementaron los diez grupos piloto. En todo caso, y a pesar de que los cambios introducidos fueron continuos, las transformaciones más profundas se realizaron tras una reunión evaluativa entre formadoras e investigadoras que tuvo lugar después de haber impartido la mitad de los cursos.

3.2. Diseño evaluativo

Para definir los elementos a evaluar partimos de una adaptación de los niveles de Kirkpatrick (1978) sobre los efectos, o mejor, las influencias del curso en las participantes, descritos en la siguiente tabla.

⁶ Reproducida con el permiso de la artista. <http://instagram.com/verobigliatattoo> www.facebook.com/veronicabigliatattoo

Tabla 1. Niveles de la evaluación de la influencia del curso en las participantes

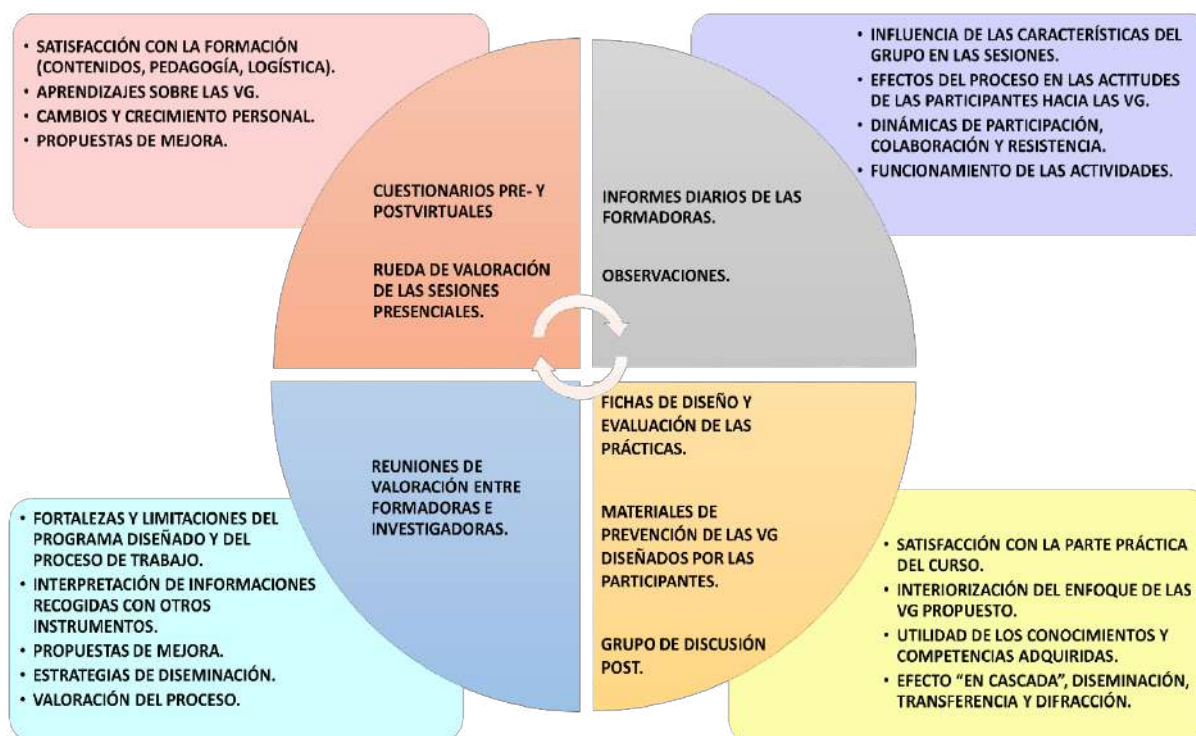
Nivel	Elementos y dimensiones evaluadas
1. Respuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración, satisfacción y participación.
2. Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y competencias adquiridas (conceptuales y técnicas).
	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de los aprendizajes.
3. Aplicabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de poner en práctica los aprendizajes del curso en el propio ejercicio profesional y en las relaciones cotidianas.
4. Efectos en cadena	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia de las acciones en cadena con el enfoque conceptual-metodológico del proyecto.
	<ul style="list-style-type: none"> • Alcance de las acciones.

Fuente: elaboración propia, adaptación de la propuesta de Kirkpatrick (1978).

Sin embargo, este modelo, centrado en la influencia del curso en las participantes, resulta limitado a la hora de asumir una mirada holística, atender a la complejidad de la temática y comprender los logros y limitaciones de nuestra acción pedagógica. En concreto, no nos servía para poner en valor la cocreación de conocimiento por parte de diferentes agentes, los elementos y dinámicas de las formaciones susceptibles de mejora, ni la influencia de las posiciones de las participantes en el proceso. Tampoco nos permitía ampliar la noción de aprendizajes competenciales orientados a lo laboral, ni incluir la influencia en el crecimiento personal y el empoderamiento.

Por todo ello, diseñamos una propuesta compleja que pudiera abarcar múltiples interrogantes a través de las voces y el diálogo entre todas las implicadas en el proceso de investigación-acción. En la figura 3 representamos algunos de los principales elementos que quisimos analizar (en los cuadrados laterales) junto a los instrumentos utilizados para la cocreación del conocimiento (en los cuadrantes del círculo) en nuestras evaluaciones.

Figura 3. Elementos y herramientas utilizadas en la evaluación del GapWork



Fuente: elaboración propia.

Tras la finalización oficial del proyecto hemos seguido reflexionando con la colaboración de investigadoras externas en torno a las preguntas de hasta qué punto y de qué manera este modelo interconecta con las características de la EF sistematizadas en la Figura 1 (reportamos a continuación los elementos en *italico* para que se reconozcan fácilmente). En efecto, *reconocemos la transformación del conocimiento que producimos como investigadoras* y, por tanto, consideramos fundamental incorporar la reflexividad como práctica para entender (y responsabilizarse de) la propia posición frente a las experiencias, sensibilidades y perspectivas de las demás. Asumimos así *la evaluación como proceso político, una acción orientada a la justicia social y las responsabilidades que esto implica*.

De ahí el esfuerzo por repensar continuamente las decisiones metodológicas, insistir en la evaluación como un proceso abierto y poroso que incorpora mecanismos de metaevaluación (que posicionan *el proceso como un elemento de evaluación*), seguir resignificando el material ya analizado para continuar aprendiendo de él (*siendo flexibles y abiertas al cambio*) y abrir, como hacemos en este texto, la cocina de la investigación asumiendo así la responsabilidad de nuestras elecciones.

Para *asumir una perspectiva situada y parcial*, diseñamos técnicas de recolección de datos que permitiesen a todas las participantes (incluyendo formadoras e investigadoras) hacer visible su perspectiva y cuidamos no privilegiar en nuestros análisis algunas voces por encima de otras. Quisimos así *validar y valorar los conocimientos marginalizados y experienciales, tanto como los conocimientos expertos y teóricos*.

En esta misma línea, con el fin de tener en cuenta las maneras en las que el contexto social y personal influye en la experiencia de la formación, realizamos una serie de entrevistas exploratorias con las *gatekeepers*, y en el cuestionario inicial preguntamos a las participantes las motivaciones y expectativas respecto al curso.

Esta atención hacia la comprensión del contexto nos sirvió, por otra parte, para intentar *dar respuesta a las necesidades de las personas implicadas en la acción (formativa), teniendo en cuenta su bienestar*. Con esta finalidad, propiciamos distintos momentos para expresarse y confrontarse. Quisimos garantizar que las personas implicadas se sintieran en un espacio seguro para expresar diferentes formas de conocimiento, incluyendo tanto lo racional, como lo emocional, lo experiencial y lo relacional. Así, por ejemplo, las formadoras contaron con reuniones de reflexión sobre la práctica entre ellas, fichas en las que sistematizar su vivencia en cada sesión y encuentros-debates con las investigadoras. De la misma manera, ofrecimos a las participantes la posibilidad de compartir con las formadoras sus opiniones, sensaciones y emociones en una ronda de debate al final de la formación; de expresar de manera anónima sus valoraciones en un cuestionario, y de elaborar la experiencia con las investigadoras en un grupo de discusión.

Además, las investigadoras se confrontaron repetidamente con un grupo de apoyo de expertas (profesionales de la acción social y académicas) y con el equipo internacional del proyecto. Quisimos dar tanta importancia a los aspectos pedagógicos como a la implementación del proyecto y, finalmente, a los resultados. De este modo, todas las acciones descritas fueron parte integrante del proceso de evaluación, y tuvieron consecuencias directas en las dinámicas de trabajo del equipo evaluador y de los cursos para mejorar el bienestar de las participantes, la incorporación de aprendizajes y favorecer una *práctica participativo-transformadora y colaborativa*.

Para afrontar este reto y *reconocer la importancia de diferentes tipos de evaluación y de asumir una perspectiva multimodélica*, diseñamos fichas de recolección de datos cuantitativa (fichas para talleristas y participantes), y convenimos acompañar las entrevistas grupales con sesiones de debate colectivas y cuestionarios con muchas preguntas específicas de tipo Likert (o selección múltiple). Tanto en la formación como en el diseño e implementación de dichas herramientas, quisimos atender al *carácter estructural de las jerarquías sociales y entender los efectos interseccionales que estas tienen en los sujetos y grupos*. Esto fue, por ejemplo, particularmente importante a la hora de valorar —a partir de las actividades prácticas que las participantes tenían que realizar en sus lugares de trabajo tras los cursos—, la efectividad del proyecto para facilitar la internalización de los conocimientos y la adquisición de competencias para su utilización en el propio contexto laboral.

Sin embargo, como ya hemos señalado, al finalizar nos dimos cuenta de que, a pesar del abrumador trabajo realizado, los aspectos metodológicos quedaban poco sintetizados y sistematizados y, por lo tanto, no podían ser objeto de una práctica difractiva. Así que hemos vuelto sobre ellos y, poco a poco, a partir del modelo evaluativo implementado, pero también de las limitaciones detectadas, hemos decidido formular una serie de criterios, situados teóricamente y posicionados epistemológicamente, para evaluar formaciones en violencias de género que presentamos en el siguiente apartado.

4. Evaluación feminista de formaciones en violencias de género

Como ya hemos mencionado, para realizar una evaluación situada (Haraway, 1991) es fundamental referirse a los aspectos contextuales que, si por un lado han de informar el diseño de los contenidos y dinámicas de las formaciones, también son claves para dar sentido a los resultados de la evaluación y definir los estándares de la misma. Por lo tanto —ver Tabla 2—, sugerimos fijarnos no solo en las características de las participantes, sino también en las de las instituciones donde trabajan o que encargan las formaciones, ya que estas marcarán muchas de las condiciones de posibilidad de la intervención.

Tabla 2. Elementos contextuales a tener en cuenta en la evaluación

Contexto	Elementos
Personal	• Características sociodemográficas y estudios.
	• Roles y dinámicas del puesto de trabajo.
	• Formación previa y conocimientos respecto al tema.
	• Motivaciones y expectativas respecto a la formación.
Institucional	• Características de la institución/empresa en que trabajan las participantes.
	• Marco interpretativo mayoritario de las violencias de género.
	• Actitudes institucionales frente al cambio.
	• Acciones de abordaje de las violencias de género implementadas previamente.

Fuente: elaboración propia.

Entendiendo que la evaluación busca promover la transformación social y que se interesa simultáneamente por los resultados, los procesos, el programa y las personas implicadas, sugerimos trabajar con seis tipos de criterios que, a su vez, desglosamos en dimensiones específicas (Figura 4) para las que, después de una breve explicación del criterio, proponemos elementos evaluables concretos.

Figura 4. Criterios y dimensiones de nuestro modelo de EF para formaciones en violencias de género

Posicionalidad	Interacción	Cuidado
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de las violencias de género. • Contenido situado. • Ruptura teoría/ práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógicas colaborativas/participativas. • Dinámicas de aprendizajes situados/parciales. • Gestión relaciones de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacia las participantes. • En el grupo promotor.
Respuesta	Influencia	Difracción
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud y clima. • Valoración y satisfacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento personal y empoderamiento. • Aplicabilidad de los aprendizajes. • Transformación incremental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción. • Lógicas fractales. • Incidencia en la cultura institucional y/o comunitaria.

Fuente: elaboración propia.

Para identificar el primer criterio, tomamos prestado el término de **posicionalidad**, que hace “referencia a la posición del investigador/a en relación a categorías y experiencias como el género, la edad, la identidad sexual, la clase social, el contexto cultural, familiar o económico” (Baylina, Ortiz y Prats, 2008: s/n) y a cómo estas influyen en la investigación. En nuestra formulación nos referimos a la importancia de evaluar la coherencia con la posicionalidad teórica y política de los cursos, o sea, con la visión feminista interseccional de las violencias de género, la ruptura de jerarquías entre conocimientos teóricos y expertos, y la capacidad de ofrecer unos saberes situados.

Tabla 3. Posicionalidad: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Conceptualización de las violencias de género	• Grado en que se entiende y aborda, en la definición de violencias de género empleada, su carácter estructural-sistémico y su relación con la cultura cisheteropatriarcal.
	• Reconocimiento y abordaje de las violencias institucionales y simbólicas.
	• Atención interseccional hacia las causas, el desarrollo, las comprensiones, las significaciones y los efectos de las violencias de género.
Contenido situado	• Adecuación del diseño del curso al perfil, expectativas, motivaciones y conocimientos de las participantes y del contexto institucional.
	• Adopción de un enfoque de aprendizaje significativo y situado.
	• Incorporación de casos y ejemplos cercanos a la experiencia de las participantes.
	• Reconocimiento de las vivencias específicas y diferenciales de las violencias de género en el material utilizado.
Ruptura teoría/práctica	• Reconocimiento de los saberes experienciales en la comprensión de las violencias de género.
	• Coherencia entre la propuesta teórica y las prácticas de aula.
	• Orden y progresión de contenidos y actividades.

Fuente: elaboración propia.

Nuestro segundo criterio se centra en las dinámicas de **interacción** en el aula, y sirve para evaluar la puesta en práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las recomendaciones de la pedagogía feminista (Luxán y Biglia, 2011; Biglia, Jiménez, 2012) y queer (Sánchez, 2019). Para ello, hemos diseñado dimensiones y elementos que permiten, entre otras cosas, detectar la capacidad de fomentar la producción de conocimiento colectivo, y promover aprendizajes significativos y situados. En definitiva, se trata de evaluar en qué medida se facilita el cuestionamiento de la interiorización de los mandatos sociales heteropatriarcales y se ponen en juego las relaciones de poder implícitas en los procesos de formación.

Tabla 4. Interacción: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Lógicas colaborativa/participativa	• Transversalidad de lógicas colaborativas y participativas.
	• Facilitación de la creación de redes entre participantes, en las instituciones en las que trabajan y con las comunidades en las que se encuentran.
	• Atención y adecuación a los distintos tiempos y modalidades expresivas.
	• Valoración continua de las experiencias, conocimientos y opiniones de las participantes.
Dinámicas de aprendizajes situados y parciales	• Estimulación de la toma de consciencia de la posición social, profesional y grupal, y de cómo esta influye en su comprensión y vivencias en torno a las violencias de género.
	• Promoción de pensamiento autónomo y crítico.
	• Puesta en debate las diferentes miradas/interpretaciones en grupos heterogéneos.
	• Nivel de explicitación de la parcialidad del punto de vista de las formadoras.
	• Respeto de las vivencias encarnadas y las emociones provocadas durante el proceso.
Gestión de las relaciones de poder	• Posibilidad, por parte de las participantes, de cuestionar los contenidos/interpretaciones propuestos.
	• Gestión de la participación sensible a las relaciones de poder interseccionales.
	• Uso de comunicación y de lógicas de transmisión del conocimiento que rehúyen la unidireccionalidad.
	• Capacidad de las formadoras de reconocer fragilidades, desconocimiento, dudas y errores.
	• Generación de un clima de aula favorable al intercambio.

Fuente: elaboración propia.

En estrecha relación con la gestión de las relaciones de poder, definimos un criterio dedicado a evaluar el **cuidado**, tanto en relación con las participantes como con las personas que conforman el grupo de trabajo (formadoras e investigadoras). Las dimensiones y elementos que lo componen posibilitan focalizar la atención en cuestiones procesuales, tan importantes en la EF, difícilmente evaluables con lógicas de efectividad, eficiencia y logros.

Tabla 5. Cuidado: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Hacia las participantes	• Capacidad de detectar y dar respuesta a las dificultades, resistencias o malestares de las participantes hacia dinámicas específicas.
	• Atención a horarios y calendario del curso para facilitar la conciliación.
	• Comodidad y accesibilidad física, económica y digital.
	• Adecuación de las informaciones previas.
En el grupo promotor	• Calidad de las condiciones laborales de las personas miembros del equipo.
	• Adopción de dinámicas de trabajo cooperativas y respeto de las diferentes opiniones y conocimientos.
	• Coherencia de las dinámicas de grupo con los supuestos feministas interseccionales.
	• Calidad del ambiente comunicativo y posibilidad de manifestar disensos.
	• Capacidad de cuestionarse y superar colectivamente obstáculos, errores y diferencias.
	• Puesta en práctica de herramientas de autocuidado personal y colectivo.

Fuente: elaboración propia.

Esta atención al cuidado del proceso se mantiene en la configuración del criterio de **respuesta**, cuyo objetivo es recoger tanto la valoración general de las participantes como sus reacciones a las diversas propuestas formativas. La atención continua a los elementos aquí descritos es fundamental para los ajustes y mejoras que se han de realizar a lo largo de la formación para atender a las necesidades de las participantes.

Tabla 6. Respuesta: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Actitud y clima	• Implicación y/o resistencias de las participantes frente a las dinámicas de aula y los enfoques propuestos.
	• Disponibilidad a seguir reflexionando más allá de los horarios del curso.
	• Atmósfera durante el proceso formativo y actitudes grupales hacia las diferencias.
	• Tipos de liderazgos de las participantes.
	• Escucha percibida y grado de comodidad a la hora de expresarse.
Valoración y satisfacción	• Valoración de la finalidad y los objetivos del curso.
	• Valoración de la adecuación para la interiorización de los conocimientos.
	• Satisfacción general y específica con distintos elementos y dinámicas del curso.
	• Percepción de utilidad en lo personal y/o profesional.
	• Interés para seguir formándose en el tema y de manera similar.

Fuente: elaboración propia.

En el marco del criterio **influencia** proponemos incluir aquellas dimensiones identificadas, a veces, como impactos de los procesos formativos o aprendizajes. El término escogido, y los elementos definidos, quieren enfatizar el valor de uso, procesual e interrelacional de la formación, en contraposición a la tendencia a priori-

zar los efectos directos, unidireccionales y cerrados. Permiten así reparar en elementos tan importantes para la EF como el empoderamiento y la promoción de la transformación social.

Tabla 7. Influencia: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Crecimiento personal y empoderamiento	• Percepción de conocimientos y competencias interiorizadas (teóricas y aplicadas).
	• Aumento de la sensación de seguridad para abordar el tema con otras personas.
	• Percepción de crecimiento personal en los distintos ámbitos de la vida.
	• Aumento de la sensibilidad y el compromiso en la lucha contra las violencias de género.
Aplicabilidad de los aprendizajes	• Percepción de haber mejorado la capacidad para diseñar e implementar prácticas profesionales sobre el tema.
	• Reconocimiento de los límites de las capacidades adquiridas.
Transformación incremental	• Adopción de un nuevo enfoque sobre la problemática para entender la experiencia personal y laboral.
	• Complejización continua del propio punto de vista.

Fuente: elaboración propia.

El último criterio, el de **difracción**, es probablemente el más complicado de evaluar, puesto que requiere de un compromiso y una implicación en el tiempo por parte de todos los agentes participantes en el proceso, así como de una disponibilidad institucional al respecto. Sin embargo, es extremadamente importante si, reconociendo que todo conocimiento es situado, queremos incorporar una sensibilidad interseccional en nuestros proyectos. La difracción va mucho más allá de la transferencia; es una apuesta que, lejos de la ortodoxia teórica, promueve la hibridación y bastardización de las prácticas de transformación social.

Tabla 8. Difracción: dimensiones y elementos

Dimensiones	Elementos
Acción	• Modificación de las prácticas profesionales de las participantes de manera coherente con los aprendizajes del curso.
	• Implementación de prácticas específicas de intervención.
Lógicas fractales	• Comunicación de la experiencia y los aprendizajes a otras profesionales, multiplicándolos.
	• Modificación de las prácticas educativas en el contexto familiar alargado y contribución a la educación de nuevas generaciones según valores antipatriarcales.
Incidencia en la cultura institucional y/o comunitaria	• Cambios en el marco interpretativo de la violencias de género compartido.
	• Propuestas de modificación o de implementación de nuevas acciones de abordaje de las violencias de género (formación, protocolos, campañas, otras).
	• Modificación de la percepción y la gestión de las relaciones existentes entre los agentes implicados en las acciones de abordaje de las violencias de género.

Fuente: elaboración propia.

Somos conscientes de que los elementos presentados en el marco de una dimensión u otra están estrechamente relacionados entre sí y que, por tanto, la categorización y organización de los mismos responden a un criterio funcional. Por otra parte, queremos destacar que el análisis de las dimensiones puede realizarse de manera sumativa, dentro de un mismo criterio que queremos evaluar, pero también buscando interacciones entre ellas, ya sea en el marco de un mismo criterio o de distintos. Por ejemplo, podemos analizar la relación entre el uso de actividades colaborativas (dimensión del criterio interacción) y el crecimiento personal de las participantes (dimensión del criterio influencia). Lo mismo sucede con los elementos descritos para cada dimensión.

Para finalizar este apartado, proponemos algunas reflexiones y sugerencias prácticas, muy breves, en relación a las técnicas utilizadas y a los sujetos a implicar en la evaluación, atendiendo a la apuesta por incluir y respetar una pluralidad de voces y herramientas de coconstrucción de conocimientos, y respetando la apuesta de la EF por un enfoque multitécnico.

Así, entendemos que la evaluación debe dotarse tanto de herramientas cuantitativas como cualitativas, para asegurar que recogemos datos que nos permitan no solo describir y dar cuenta de la diversidad de opiniones y la frecuencia de las mismas, sino profundizar en la experiencia vivida tanto por las participantes como por otros agentes. Por ejemplo, en el GapWork utilizamos cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, observaciones, diario de campo de las formadoras y reuniones de valoración, entre otras técnicas (ver Figura 3).

Del mismo modo, apostamos por una evaluación que incluya las opiniones tanto de participantes, como de formadoras, investigadoras e, incluso, de personas ajenas al proceso que puedan contrastar los resultados ya sea teóricamente o de forma práctica (mediante la observación de algunas sesiones, por ejemplo).

5. Conclusiones

En un contexto social convulso en el que, por una parte, todo el mundo parece abrazar el discurso feminista y, por otra, asistimos al resurgir de la extrema derecha con retóricas e intervenciones abiertamente sexistas y racistas (Bonet-Martí, 2020), el cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento es más urgente que nunca. Si bien nos alegramos de la existencia de leyes que apuesten por la formación como herramienta para la desarticulación de las violencias de género, queremos recordar que el olvido de su evaluación puede ser contraproducente. De hecho, la falta de conocimiento sobre la influencia de estas acciones puede crear la ilusión de que se ha generado una sensibilización profunda hacia el problema de las violencias de género, cuando tan solo se han producido cambios efímeros que, como mucho, revierten en discursos y/o pequeñas actuaciones más políticamente correctas. Además, debido a la muy temprana interiorización y normalización de mandatos y desigualdades de género, las intervenciones no pueden alcanzar a ser realmente preventivas (Jiménez, 2020). Son entonces necesarias intervenciones radicales que promuevan la puesta en duda de la cultura cisheteropatriarcal y faciliten la reflexión autocrítica por parte de las participantes (Biglia, Jiménez, 2018).

En nuestro trabajo apostamos por la implementación de monitoreos rigurosos de los procesos formativos, para que los escasos recursos económicos asignados no se malgasten respondiendo a una lógica que privilegia la cantidad frente a la calidad, despolitizando así los logros conseguidos gracias a las luchas feministas en la intervención contra las violencias de género. Somos conscientes de que “un juicio sobre los méritos y valores de un proyecto o programa se realiza según valores explícitos” (Mertens y Stewart, 2014: 331) y creemos, por tanto, que evaluar formaciones en violencias de género a partir de modelos no sensibles al género ni a las aportaciones feministas es un oxímoron.

Este artículo pretende ser una contribución en esta línea, una apuesta que tiene como objetivo potenciar los logros conseguidos por el movimiento feminista en materia de violencias de género a través de su hibridación con las propuestas desarrolladas por las epistemólogas feministas, en un quehacer que diluya la dicotomía entre teoría y práctica. Convencidas de la imperante necesidad de que circulen propuestas encarnadas de metodología feminista (Martínez *et al.*, 2014), tras abrir la cocina de nuestra investigación hemos presentado un modelo de evaluación que permite superar esta limitación. Somos conscientes de que toda propuesta, por muy abierta que sea, puede llegar a convertirse en una nueva jaula metodológica, pero preferimos equivocarnos asumiendo nuestra responsabilidad como investigadoras feministas a quedarnos de brazos cruzados.

En todo caso, se trata de un planteamiento poroso que esperamos vaya enriqueciéndose con las aportaciones derivadas de otras investigaciones. Así, invitamos a adaptar el modelo propuesto, basado en los criterios de posicionalidad, interacción, cuidado, respuesta, influencia y difractivos, a los diferentes contextos atendiendo a: a) el carácter de la formación (duración, intensidad, organización que la lleva a cabo, obligatoriedad o no, entre otros); b) los recursos disponibles (por ejemplo, tiempo y dinero); c) los roles y características de las evaluadoras (¿hay investigadoras o solo participantes y formadoras?); d) las finalidades (¿rendir cuentas o comprender el funcionamiento del programa y valorar su marco lógico?) (Espinosa-Fajardo y Franco, 2019).

Sabemos que la aplicación integral de la propuesta que aquí presentamos requiere de generosos recursos humanos, materiales y económicos, pero consideramos que, a la larga, esta inversión compensa, ya que permite identificar aquellas actuaciones que realmente producen cambios y potenciarlas, ajustar aquellas cuyo impacto es más limitado y no invertir en las que solo producen efectos efímeros y superficiales. Hacemos así un llamamiento para un compromiso de las políticas públicas, especialmente las preventivas, para con la EF.

Asimismo, consideramos que, si bien el modelo es complejo y su implementación integral tiene un coste importante, la sistematización propuesta puede ser de gran utilidad para implementaciones menos holísticas. Las investigadoras, formadoras y personal de la administración pueden explorar la priorización de criterios, dimensiones y elementos, seleccionando aquellos más relevantes y aplicables en su contexto concreto (de acuerdo a las legislaciones vigentes, así como con los recursos disponibles y los objetivos priorizados). Pongamos algunos ejemplos en cuanto a criterios para que se entienda mejor.

Las dimensiones que hemos sistematizado en el criterio de posicionalidad pueden servir de base para baremar propuestas de formación que se presenten a una convocatoria. Los criterios de interacción y cuidado deberían ser fundamentales en los cursos dirigidos a formadoras, ya que permiten evaluar la transmisión de prácticas pedagógicas feministas. Las dimensiones y elementos de respuesta e influencia facilitan una

profundización y radicalización de las evaluaciones de aprendizajes, utilizables separadamente en el caso de disponer de escasos recursos. Finalmente, la recolección de los elementos difractivos en intervenciones encargadas por instituciones sería fundamental para un análisis continuado y profundo de los efectos de las políticas públicas.

De la misma manera, nuestra propuesta da pie a la creación de instrumentos modulares para las operativizaciones de las dimensiones y elementos aquí descritos que, si se distribuyeran bajo licencia *creative commons*, podrían ser reutilizados con las modificaciones pertinentes en diferentes proyectos y, por tanto, rentabilizados. Por una parte, abaratarían algunos de los costes de la evaluación; por otra, permitirían la creación de una base de datos común que facilitaría la comparación de resultados, así como la realización de análisis más complejos.

En esta línea, esperemos que este texto sea una contribución a la transformación social, que visibilice que la apuesta por EF de las formaciones de violencias de género no es un lujo, sino una necesidad, en tanto en cuanto se trata de un elemento clave para avanzar en su desmantelamiento y en la adecuación de las acciones formativas a los contextos en los que estas se desarrollan.

6. Bibliografía

- Alfama, E., M. Cruells y M. De La Fuente (2015): “¿Qué ha cambiado con esta crisis? El mainstreaming de género en la encrucijada”, *Investigaciones Feministas*, 5, pp. 69-95. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47957
- Alfama, E., C. Malpica y J. Subirats (2012): *Avaluació de l'impacte social de la Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista. Memòria d'investigació del grup IGOP*. Disponible en: http://dones.gencat.cat/web/.content/02_institut/docs/pla_avaluacio_impsocllei.pdf [Consulta: 15 de mayo de 2019].
- Araiza, A. y R. González (2017): “La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales”, *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 38, pp. 63-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>.
- AA.VV. (2019): *Otras formas de (des)aprender. Investigaciones feministas en tiempos de violencia, resistencia y decolonialidad*, Bilbao, Hegoa (UPV)/SIMReF. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/409/metodologia_feminista.pdf?1557744901
- Ballesteros Pena, A., S. Franco Alonso, M. Donayre Pinedo y P. Serrano Garijo (2018): “La evaluación del Proyecto Lideresas del Ayuntamiento de Madrid: Una experiencia de evaluación desde la teoría del programa sensible al género y los derechos humanos”, *Revista Prisma Social*, 21, pp. 356-390.
- Bartolomé, M. y F. Cabrera (2000): “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 463-479.
- Baylina, M., A. Ortiz y M. Prats (2008): “Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia”, *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 12, pp. 270. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm> [Consulta: 22 de octubre de 2020]
- Biglia, B. (2007): *Estado de wonderbra*, Barcelona, Virus editorial.
- Biglia, B. y J. Bonet-Martí (2017): **DIY: “Towards feminist methodological practices in social research”**, en *Annual Review of Critical Psychology*, 13: 1-16. Disponible en: <https://thedisourseunit.files.wordpress.com/2017/08/arcpcbarbarab.pdf> [Consulta: 17 de noviembre de 2020]
- Biglia, B., A. Velasco (2012): “Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers”, *Educação, Sociedade e Culturas*, 35, pp.105-128.
- Biglia, B., E. Jiménez Pérez (Coord.) (2015): *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*, Tarragona, Publicacions URV/Arola.
- Biglia, B., E. Jiménez Pérez (2012): “Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso”, *Athenea Digital*, 12 (3), pp.71-93, 2012. [<https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-biglia-jimenez>] [Consulta: 12 de setiembre de 2020]
- Biglia, B. y N. Vergés (2020): “Más allá de la transversalización en la investigación: propuestas y reflexiones del Seminario Interdisciplinar de Metodología de Investigación Feminista (SIMReF)”, en C. Attardo *et al.*, *Apuntes sobre géneros en currículas e investigación*, UNR Editora, pp. 97-126.
- Biglia, B. (2007): “Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista”, en Romay, J. *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 415-422.
- Bonet-Martí, J. (2020): “Análisis de las estrategias discursivas empleadas en la construcción de discurso antifeminista en redes sociales”, *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 19(3), pp. 52-63. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2040>
- Brisolara, S. (1998): “The history of participatory evaluation and current debates in the field”, *New directions for evaluation*, 80, pp. 25-41. 10.1002/ev.1115
- Brisolara, S., D. Seigart y S. Sengupta (2014): *Feminist evaluation and Research: Theory and Practice*, Nueva York, The Guildford Press, 10.1080/19407882.2016.1214603
- Cardaba Plaza, M. (2019): “Violencia machista. Luces y sombras”, *Salud 2000: Revista de la Federación de Asociaciones para la Defensa de la Sanidad Pública*, 156, pp. 21-25.
- Colás, P. y R. Jiménez (2006): “Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares”, *Revista de Educación*, 340, pp. 415-444. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Creació Positiva (2016): “Diagnosi sobre el model d'abordatge de les violències sexuals a Catalunya”, en *Creació positiva, L'abordatge de les violències sexuals a Catalunya*, Barcelona, Part 3. Disponible en: https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_abordatge_violenciessexuals_3.pdf [Consulta: 10 de julio de 2019]

- Crooks, C., P. Jaffe, C. Dunlop, A. Kerry y D. Exner-Cortens, D. (2019): "Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: lessons from 25 years of program development and evaluation", *Violence against women*, 25(1), pp. 29-55. <https://doi.org/10.1177/1077801218815778>
- Delegación del Gobierno para la violencia de género (2019) Documento refundido de medidas del Pacto de Estado en materia de violencia de género. CONGRESO + SENADO. Madrid: Gobierno de España.
- Díaz-Aguado, M. J. (2016): "La prevención de la violencia de género entre adolescentes", *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, pp. 11-30.
- Donoso, T., E. Luna y A. Velasco (2012): *Guía de evaluación para las Intervenciones en Violencia de Género*, Barcelona, Obra social "La Caixa".
- Escudero, T. (2003): "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", *Relieve*, 9 (1), pp. 11-43. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>
- Escudero, T. (2016): "La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante", *Relieve*, 22 (1), pp. 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>
- Espinosa-Fajardo, J. y M. Bustelo (2019): "¿Cómo evaluamos las políticas de igualdad de género? Criterios y herramientas metodológicas", *Revista Española de Ciencia Política*, 49, pp. 151-172. <https://doi.org/10.21308/recp.49.07>
- Espinosa-Fajardo, J. y O. Franco (2019): "La evaluación orientada por la teoría del cambio: implicaciones, posibilidades y limitaciones", *Revista Aval*, 15, pp. 122-135.
- Folgueiras, P. (2018): *Investigación Socioeducativa*, Programa docente e investigador para el concurso a la plaza de profesor agregado inédito, Universidad de Barcelona.
- Giraldo, E. y J. Colyar (2012): "Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers", *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), pp. 25-38. <https://doi.org/10.1080/13603110903518216>
- Guba, E. y Y. Lincoln (1989): *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Ca., Sage.
- Haraway, D. (1991): *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Nueva York, Routledge.
- Hay, K., R. Sudarshan y E. Mendez (2012): "Why a Special issue on Evaluating Gender and Equity?", *Indian Journal of Gender Studies*, 19 (2), pp. 179-186.
- Haylock, L. y C. Miller (2016): "Merging Developmental and Feminist Evaluation to Monitor and Evaluate Transformative Social Change", *American Journal of Evaluation*, 37(1), 63-79. <https://doi.org/10.1177/1098214015578731>
- Hesse-Biber, S. (2014): "Feminist approaches to mixed methods research", en A. Tashakkori y C. Teddlie, *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Sage Publications, pp. 363-388.
- Humphries, B. (1999): "Feminist evaluation", en I. Shaw y J. Lishman, Joyce (eds.), *Evaluation and social work practice*, Sage Publications, pp. 118-32.
- Jiménez, E. (2020): "No és una poma podrida, és el cistell sencer! 9 bones pràctiques i un grapat de recomanacions per tensar l'(hetero)patriarcat des de l'acció local", en: M. Freixenet (coord.), *Violències sexuals. Política pública perseguint-ne l'erradicació*, Institut de Ciències Polítiques i Socials, Seminari Ciutats i Persones.
- Jiménez, E. (2015): "Precauciones, posiciones y reflexiones", en B. Biglia, B. y E. Jiménez, *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención*, Tarragona, Publicacions URV/Arola, pp. 53-63.
- Jiménez, E., B. Biglia y S. Cagliero (2016): "Apunts per millorar les formacions sobre violències de gènere. L'Experiencia de la investigació-acció feminista GAPWork", *Revista de Ciències Socials Aplicades*, Pedagogia i Treball Social, 5 (1), pp. 79-104.
- Jiménez, E. y X. Cela (2017): "Coeducació per canviar el món", *Debat juvenil*, 103, pp.6-7.
- Kirkpatrick, D. (1978): "Evaluating In-House Training Programs", *Training and Development Journal*, 32 (9), pp. 6-9.
- Luxán, M. y J. Azpiazu (2016): *Metodologías de investigación feministas. Dossier de material del Máster en Igualdad de Mujeres y Hombres: Agentes de Igualdad*, Donostia, UPV/EHU.
- Luxán, M. y B. Biglia (2011): "Pedagogía feminista: entre utopía y realidades", *TESI. Mujeres y sociedad de la información*, Universidad de Salamanca, 12 (2), pp. 149-183.
- Martínez, L. M., B. Biglia, M. Luxán, C. Fernández, J. Azpiazu, J. Bonet (2014): "Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas", *Athenea Digital*, 14 (4), pp. 3-365.
- Martínez-Palacios, J. y I. Ahedo (2020): "How can critical deliberative theory help to solve the methodological challenges of evaluating from a gender+ perspective?", *Evaluation*, 26 (4), pp. 438-455. <https://doi.org/10.1177/1356389020912779>
- Mathison, S. (2005): *Encyclopedia of Evaluation, Sage research methods*, Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950558.n211>
- Mayberry, M (2001): "Reproductive and resistant pedagogy", en M. Mayberry, B. Subramaniam y L. H. Weasel, *Feminist science studies: A new generation*, Gran Bretaña, Routledge, pp.145-156.
- Mendia, I., M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Azpiazu (eds.) (2015): *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*, Bilbao, HeGoa (UPV)/SIMReF. Disponible en: https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Mertens, D. y N. Stewart (2014): "The feminist Practice of Program Evaluation", en S. Nagy Hesse-Biber, *Feminist Research Practice*, Londres, Sage publications, pp. 330-362.
- Núñez, H., E. Crespo, B. Llana, A. Berñe y X. Úcar (2014): "Enfoques de evaluación orientados a la participación en los procesos de acción comunitaria", *Revista Interuniversitaria*, 24, 79-103.
- Patton, M. Q. (2002): "Feminist, Yes, but Is It Evaluation?", *New directions for evaluation*, 96, pp. 97-108. <https://doi.org/10.1002/ev.69>
- Plataforma Estambul Sombra España (2018): *Informe Sombra al Grevio 2018. Convenio Estambul contra la violencia de género*. Disponible en: <https://www.feministas.org/madrid/wordpress/wp-content/uploads/2019/05/DOCUMENTO-ESTATAL-DEFINITIVO-DE-23-DE-OCTUBRE-SOMBRA-ESTAMBUL.pdf> [Consulta: 22 de septiembre de 2020].
- Podems, D. y S. Negroustoueva (2016): "Feminist evaluation", en *BetterEvaluation*. Disponible en: http://www.betterevaluation.org/approaches/feminist_evaluation [Consulta: 20 de septiembre de 2020].

- Podems, D. (2010): "Feminist evaluation and gender approaches: There's a difference", *Journal of Multi Disciplinary Evaluation*, 6 (14), pp. 1-17.
- Ruiz-Pérez, I. y G. Pastor-Moreno, G. (2020): "Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19", *Gaceta sanitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.005>
- Sánchez, M. (2019): *Pedagogías Queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*, Madrid, Catarata.
- Sielbeck-Bowen, K., S. Brisolara, D. Seigart, C. Tischler y E. Whitmore (2002): "Exploring feminist evaluation: The ground from which we rise", *New Directions For Evaluation*, 96, p.3-8. <https://doi.org/10.1002/ev.62>
- Verge, T. y T. Cabruja (2019): *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les universitats de la Xarxa Vives*, Xarxa Vives d'Universitats. Disponible en: <https://www3.vives.org/publicacions/arxiu/pu3.pdf> [Consulta: 4 de octubre de 2020].
- Verge, T., M. Ferrer-Fons y M. J. González (2018): "Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum", *The European journal of women's studies*, 25(1), pp. 86-101. <https://doi.org/10.1177/1350506816688237>

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Publicació 3

Jiménez, Edurne; Biglia, Barbara; Cagliero, Sara (2016). “De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés d'investigació-acció feminista GapWork”. A *Pedagogia i Treball Social*, 5(1), pp. 79-104.<<https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/314310>>

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

Jiménez, E., Biglia, B., Cagliero, S. (2016)
**"De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés
d'investigació-acció feminista GAPWork"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 5. Núm. 1: 79-104

Article Artículo Paper

4

De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés d'investigació- acció feminista GAPWork

Eduarne Jiménez
Pérez¹

Barbara Biglia²

Sara Cagliero³

Resum

L'experiència del projecte europeu GAP Work, de formació de professionals que treballen amb joves en el camp de la prevenció de les violències de gènere, ens permet reflexionar sobre alguns elements a tenir en compte per formar professionals en el marc d'una Investigació-Acció que contempli propostes feministes a l'aula i en els equips de treball. En aquest article mostrarem tensions i conflictes en el disseny de les formacions i reflexionarem sobre les dificultats de portar a la pràctica un paradigma ampli de les violències de gènere amb pedagogies feministes. Abans d'arribar a les conclusions, ens aproximarem a un projecte de continuïtat del GAPWork en el que algunes participants dels nostres cursos han seguit el seu procés de desenvolupament d'estratègies de prevenció de violències de gènere amb joves. Finalment resumirem alguns dels aprenentatges de la nostra intervenció per estimular la continuació del debat.

Paraules clau: *investigació-acció feminista, reflexivitat, violències de gènere, formació de professionals.*

1. Universitat Rovira i Virgili. eduarne.jimenez@urv.cat

2. Universitat Rovira i Virgili. sarbara.biglia@urv.cat

3. Universitat Rovira i Virgili. sara.cagliero@urv.cat

Abstract

The European project GAP Work trained ‘youth practitioners’ in the field of gender-related violence prevention. This experience allow us to investigate some elements to take into account while designing training scheme in the framework of an investigation-action approach. That includes feminist ideas emerging in the classroom and in working teams. Our article will show tensions and conflicts in the design of training and reflect on the difficulties to implement a broader paradigm of gender-related violence with feminist pedagogies. Before reaching the conclusions we approach a project continuity GAPWork in which some participants of our courses have continued the process of developing strategies for the prevention of gender-related violence with young people. Finally, we will summarize some of the lessons of our intervention to stimulate the continuation of the debate.

Keywords: feminist action research, reflexivity, gender-related violence, professional training

Resumen

La experiencia del proyecto europeo GAPWork, de formación de profesionales que trabajan con jóvenes en el campo de la prevención de las violencias de género, nos permite reflexionar sobre algunos elementos a tener en cuenta para formar profesionales en el marco de una Investigación-Acción que contemple propuestas feministas en el aula y en los equipos de trabajo. En este artículo mostraremos tensiones y conflictos en el diseño de las formaciones y reflexionaremos sobre las dificultades de llevar a la práctica un paradigma amplio de las violencias de género con pedagogías feministas. Antes de llegar a las conclusiones, nos aproximaremos a un proyecto de continuidad del GAPWork en el que algunas participantes de nuestros cursos han seguido su proceso de desarrollo de estrategias de prevención de violencias de género con jóvenes. Finalmente resumiremos algunos de los aprendizajes de nuestra intervención para estimular la continuación del debate.

Palabras clave: *investigación-acción feminista, reflexividad, violencias de género, formación de profesionales*

1. Introducció: El GAPWork, un procés d'Investigació-Acció Feminista

El projecte GAPWork és una recerca-acció⁴ liderada a Catalunya per investigadores de la Universitat Rovira i Virgili (a partir d'ara URV), amb la participació de les associacions feministes Candela i Tamaia en el disseny i implementació de les accions formatives. També ha comptat amb la col·laboració del Departament d'Ensenyament i de l'Agència Catalana de Joventut (a partir d'ara ACJ) en la formació dels grups, essent aquesta última, a més, la impulsora i coordinadora del projecte de continuïtat del GAPWork al que ens referirem més detalladament en el quart apartat d'aquest article.

El treball realitzat a Catalunya ha pres forma d'Investigació-Acció Feminista (IAF) (Biglia i Jiménez Pérez, 2015)⁵ i no sorgeix d'una hipòtesi a contrastar, sinó d'una certesa que necessita ser afrontada (Flamtermesky, 2014), com és la greu persistència de les Violències de gènere (a partir d'ara VGs) cap a/entre joves també a Catalunya⁶. Amb la intenció de qüestionar i desnaturalitzar l'ordre normatiu heteropatriarcal en que aquestes es sustenten, hem afrontat el repte d'incorporar en la nostra pràctica de recerca i intervenció aportacions de teories de gènere postmodernes (Butler, 2007), promovent la possibilitat d'intervenir amb diferents subjectes i no només amb dones, com s'havia interpretat en el passat en el camp de les IAF (Frisby, Maguire i Reid, 2009; Maguire, 2001).

En el marc del GAPWork hem volgut contribuir a l'eradicació de les VGs a través de la formació de professionals que treballen amb joves i posant èmfasi en l'avaluació, pràctica incipient en projectes preventius al nostre context. De fet, tant la llei espanyola 1/2004, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere, com la llei catalana 5/2008, del dret de les dones a eradicar la violència masclista; inclouen mesures preventives, moltes d'elles educatives, però en cap cas es defineixen mecanismes específics per

4. Co-finançat pel Programa Daphne III de la UE, "GAPWork: *Millorant la intervenció i derivació en violències de gènere a través de la formació de professionals que treballen amb joves*" (JUST/2012/DAP/AG//3176). Coordinat per Pam Alldred de la Brunel University London, UK. Les visions expressades aquí corresponen a les autores i no als finançadors. Per més informació: www.gapwork.cat i <http://sites.brunel.ac.uk/gap>

5. El nostre projecte és una Investigació Activista Feminista (Biglia, 2007a), que pren forma específica d'Investigació-Acció.

6. No ens aturarem en aquest article a mostrar el preocupant grau de prevalença de VGs cap a/entre joves ni les seves múltiples manifestacions a Catalunya per manca d'espai, però per a aquesta fita podeu consultar: Biglia i Jiménez Pérez (2015); De Miguel Luken (2015); Zabala i Migueiz (2013); COGAM i FELGTB (2012); i CIS (2010).

a valorar-ne l'eficàcia. En relació a aquest fet, és poc habitual que projectes d'intervenció amb joves o professionals avaluïn dimensions que vagin més enllà de registres quantitius com el nombre y perfil de participants i, amb sort, de la satisfacció de l'alumnat⁷.

El nostre objectiu formatiu principal ha estat millorar les habilitats dels professionals que treballen amb joves tant per a la identificació i qüestionament de llenguatges, actituds i comportaments sexistes, de control o lesbo-trans-homofòbics, així com per derivar casos als serveis de suport adequats. La finalitat última que subjau al projecte és que infants i joves no només puguin gaudir d'espais amb dinàmiques no violentes des del punt de vista masclista, adroncèntric o heteronormatiu; sinó que les persones responsables de la tasca educativa, independentment del grau de formalitat de la mateixa, s'impliquin activament en crear una cultura no heteropatriarcal en la que les VGs no hi tinguin cabuda. Per a que això passi, les actuacions al voltant de les VGs en el camp de la joventut no poden desenvolupar-se des dels tòpics i les simples intuïcions (Soler et al., 2002) sinó que és necessari afavorir que les professionals adquireixin competències per poder treballar amb seguretat, confiança i un enteniment complex de la temàtica.

El treball realitzat, en la línia del que proposen els diferents tipus d'investigació-acció (Latorre, 2003), s'ha concretat en un procés de pràctica i reflexió sincròniques en forma d'espiral que ens ha permès anar millorant la formació i el procés d'equip durant el projecte. Això ho hem fet posant el focus en les metodologies d'intervenció, avaluació i organització per a aplicar les aportacions de teories feministes fixant "atenció a tot el procés de recerca i no només algunes fases del mateix" (Biglia, 2012, p. 215). En la il·lustració 1 destaquem alguns elements característics de la nostra pràctica.

7. Com a exemple d'excepció trobem el projecte "Kant per la Igualtat" (co-organitzat pel SIAD i l'àrea de joventut del Consell Comarcal de la Ribera d'Ebre) que té tres anys de durada i treballa preventivament desigualtats i violència de gènere amb alumnat d'ESO: <http://www.riberaebre.org/2015/06/04/el-consell-comarcal-de-la-ribera-debre-presenta-els-resultats-del-projecte-kant-per-la-igualtat/>

Figura 1.: Passos de la investigació-acció feminista



Font: Jiménez Pérez (2015).

Amb aquest article volem obrir la cuina de la nostra recerca (Biglia, 2014) per a, seguint els ensenyaments de Haraway (1991), anar més enllà de la reflexivitat –que pot acabar sent autoreferencial– tot facilitant un procés de difracció⁸. Partirem de la nostra experiència com a equip de recerca per reflexionar sobre alguns aspectes organitzatius, processuals i de continguts en els quals hem caigut en contradicció o hem tingut especials dificultats. Sense pretendre oferir una relat únic o consensuat amb totes les persones que hem participat de l'equip, partim de la idea que "les problemàtiques i consideracions metodològiques que afrontem i tenim en compte a les nostres recerques feministes han de ser explicades i no passades per alt. Obrir la caixa negra dels processos de producció de coneixement és una oportunitat d'aprenentatge, de reflexivitat i de revisió crítica fonamental" (Martínez et al., 2014, p. 4).

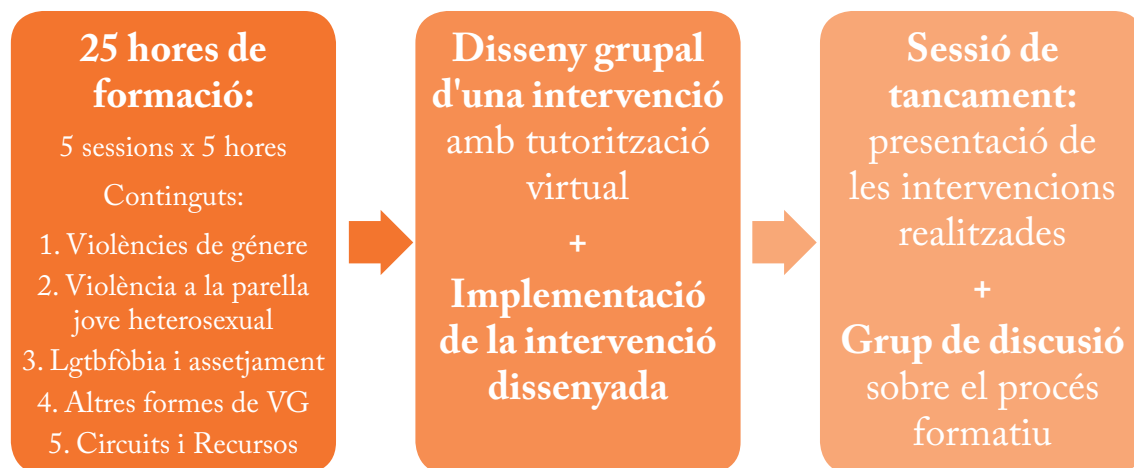
8. "a través de la pràctica difractiva en investigació no es reproduceix una imatge incontaminada i objectiva del procés, sinó diferents narratives subjectives que no són només el resultat d'un procés de transformació ampli, sinó que poden ser la llavor de múltiples reconfiguracions i lectures per part d'altres agents" (Biglia i Bonet-Martí, 2009, p. 11)

Centrant-nos en els aspectes relacionats amb la intervenció del nostre treball, en el proper apartat analitzarem els entrebancs en el procés de disseny de la formació per a, en la secció següent, passar a analitzar els barrancs entre les propostes teòriques i les pràctiques a l'aula respecte del paradigma ampli de les "violències de gènere" i "el partir d'una mateixa" com aposta pedagògica. Abans de concloure, retornarem sobre aquests dos elements però ara analitzant algunes intervencions amb joves desenvolupades en un projecte de continuïtat del GAPWork. Sense més preàmbuls, entrem a la cuina.

2. Entrebancs en el disseny de la formació

Entre els anys 2013 i 2014, vam dissenyar i realitzar deu edicions del curs "Joves, Gènere i Violències. Fent nostra la prevenció" que consistia en:

Figura 2. Estructura del curs "Joves, Gènere i Violències. Fent nostra la prevenció"



Dues-centes⁹ professionals de territori català es van inscriure a la formació, entre elles: professorat de cicles formatius de la família de serveis socioculturals i a la comunitat, infermeres del programa "salut i escola", tècnics/ques d'integració social de centres catalans, tècnics/ques de joventut, educadors/es, informadors/es i dinamitzadors/es juvenils.

9. "Al present article utilitzem el femení genèric en les formes plurals per tal de qüestionar l'androcentrisme clàssic del llenguatge que utilitza el masculí com a universal. D'aquesta manera ens referirem en femení a les participants, dones i homes, fent referència a la condició de persona que comparteixen.

La majoria, en coherència amb els perfils presents a Catalunya en aquests àmbits, eren dones (84%) nascudes a Catalunya i amb nivells alts d'educació (56% amb estudis universitaris, 35% amb màsters o doctorats) i una mitjana de 40,5 anys.

Seguint els principis de les IAF, el disseny de la formació es va realitzar de manera col·laborativa entre les entitats encarregades de la seva implementació i part de l'equip de recerca¹⁰. Ha estat un camí extremadament enriquidor carregat d'emocions i conflictes –entesos sempre com a processos d'aprenentatge (Cascón Soriano, 2001)– que esperem que al ser sistematitzats i compartits puguin fer-nos créixer. Així, algunes tensions viscudes ens porten a continuar la reflexió iniciada per Biglia (2014) sobre les dinàmiques d'equip, aspectes fonamentals en les IAF on el processos interns són tan importants com els resultats. Per exemple, al veure que les entitats no havien sistematitzat el disseny del curs en el calendari marcat, l'equip de recerca vam decidir proposar un esquema a omplir i intervenir també en la formulació d'objectius, continguts, etc. Val a dir que l'esquema responia a un llenguatge més pedagògicament acadèmic del que normalment usen les entitats, més preocupades per les dinàmiques d'intervenció que no pas a la seva sistematització que, si de cas, es sol desenvolupar en un segon moment. Com a equip de recerca vam insistir també en que al llarg de les cinc sessions s'havia de transmetre el paradigma de les violències de gènere –que explicarem en el proper apartat– si bé aquest no era el que acostumava a utilitzar una de les entitats.

Amb les tensions generades per aquests dos fets, ens vam adonar que les membres de l'equip català estàvem marcades per diferents expectatives que vam poder compartir en una reunió avaluativa a "mig camí" necessària per a aclarir punts de vista, necessitats i rols. Des de les entitats sorgiren veus en desacord amb, entre d'altres aspectes, tenir que realitzar un treball de preparació que anava més enllà del que havien inclòs en el pressupost, doncs omplir l'esquema i discutir-lo conjuntament requeria de més temps del que havien previst. Paral·lelament es qüestionà el poder que sovint representa el món acadèmic, amb el que ens acabaven identificant.

10. Pel que fa a la repartició de tasques dins l'equip de la URV, Barbara Biglia era la coordinadora catalana del projecte que comptava amb la participació d'Eduarne Jiménez en la part avaluativa i organitzativa de la formació, de Maria Olivella i Sara Cagliero en l'anàlisi de marcs legals.

Per la nostra banda, vam explicitar que esperàvem que les entitats estiguessin disposades a posar-se en joc fins al punt de qüestionar els propis quefers formatius i parcialment les pròpies visions sobre les VGs per acollir el paradigma proposat en el projecte i per homogeneïtzar els continguts pedagògics entre associacions que tenien que compartir docència amb mirades feministes diferents. També explicitarem les constriccions del treball internacional i la pressió que teníem al respecte que marcaven parcialment la nostra agenda i sovint la urgència i pragmatisme de la nostra forma de comunicació. D'aquesta manera, mentre que el rol de les entitats dins del projecte estava directament relacionat amb les formacions a Catalunya, el nostre incloïa mantenir un diàleg i coherència internacional amb els diferents *partners* sobre tots els elements de la recerca, entre els quals estaven les formacions, així com la voluntat d'avaluar l'acció de forma intensiva (aspecte fonamental del projecte). Vam explicar també que per a que aquesta fos possible calia explicitar sistemàticament els objectius i continguts que després avaluaríem.

Pensem que aquests conflictes poden estar relacionats amb un parell d'elements. En primer lloc, la planificació va arrancar tard en aspectes com la explicitació a les entitats de les responsabilitats de la coordinadora en el marc d'un projecte internacional i dels rols que tindríem les diferents recercadores, qüestió rellevant doncs la recercadora que va intervenir com a URV en el disseny d'objectius i continguts és membre d'una de les associacions participants al projecte, fet que en ocasions va ser motiu d'incomoditat. Aquest retard en la planificació té a veure amb el fet de no tenir experiència prèvia en recerques internacionals i intersectorials, així com la gran quantitat de tasques burocràtiques que un projecte europeu requereix, com per exemple els llargs tràmits administratius de contractació de les dos recercadores assalariades del projecte que va ocupar molta energia de la coordinadora local als primers mesos. També està vinculat amb que per tal de donar cabuda a diversos models de funcionament, la proposta plantejada des de la coordinació internacional era generalista i poc definida de forma que els equips locals no sabien si tenien que esperar instruccions al respecte o tirar endavant autònomament. Per la seva banda, també les entitats van tenir dificultats per planificar pressupostàriament la seva participació i van infravalorar partides econòmiques com la del disseny pedagògic dels cursos ja que, per una banda, va mancar una negociació de les tasques detallades que haurien de realitzar; i per l'altra, eren novelles en aquest tipus de projectes. Aquesta limitació va afectar també a que no tinguessin temps de fer el disseny en el calendari definit.

En segon lloc considerem que també es va produir el que ara, retrospectivament, identifiquem com un xoc de cultures entre l'espai de l'acadèmia i el tercer sector. Allò curiós és que ens vam adonar d'aquesta dinàmica solament després de mesos de treball en el que donàvem per suposat que el compartir, en alguns casos des de fa molts anys, activisme i amistat entre el nostre equip de treball i el de les associacions, ens dotava de llenguatges comuns i de la possibilitat d'un enteniment sense necessitat de massa explicacions.

Una interpretació possible és que el marc de referència de funcionament comú al que "inconscientment" vam recórrer no corresponia a un projecte d'investigació-acció amb coordinadores i finançament europeu associat a objectius a assolir, sinó que tenia ressons d'espais activistes feministes on, a més, es tendeix a tenir certa dificultat per abordar els lideratges obertament i veure'ls de forma positiva (Lagarde, 2005) –tot i que com Freeman (2001) ja va assenyalar això no vol dir que no existeixin relacions de poder–. En aquest sentit, sobretot en la primera fase, va ser difícil reconèixer i assumir les relacions de poder dins de l'equip així com explicitar els espais i mecanismes de presa de decisió. D'alguna manera, tot i que el projecte comptava des d'un inici amb una coordinadora local i una altra internacional, preteníem crear un procés col·laboratiu. Ara bé, ens va mancar conformar des d'un bon principi una definició col·lectiva dels termes d'aquesta col·laboració, que es va produir només a mida que tensions, conflictes i desacords anaven apareixent.

El poder realitzar algunes reunions parlant de les dinàmiques de treball i, especialment, de com ens sentíem al respecte, va ser extremadament útil a l'hora d'aconseguir una comprensió mútua més clara i d'enfocar els nous reptes del treball d'una manera més respectuosa amb les possibilitats i necessitats de cadascuna¹¹. Les reunions i debats mantinguts ens portaren a un disseny força articulat (Biglia i Jiménez Pérez, 2015) que les participants han avaluat molt positivament evidenciant la seva coherència interna (Alldred i David, 2014).

11. Agraïm un cop més la disponibilitat de totes les participants a l'hora de compartir posicions, entendre límits contextuais i personals, i poder seguir treballant d'una manera respectuosa i fructífera.

3. Barrancs entre teoria i pràctica en la formació

Seguint la metàfora de la cuina, ens aturarem en aquest apartat en reflexionar sobre les dificultats en treballar amb dos ingredients teòrics que van nodrir el nostre projecte a nivell de continguts i metodologia de treball a l'aula: el paradigma de les violències de gènere i el treball vivencial com a estratègia pedagògica feminista¹².

El paradigma de les VGs

Actualment existeixen moltes terminologies per descriure l'ampli fenomen de les VGs inclús en el marc legal tot i que normalment només fan referència a algunes de les seves representacions. La llei espanyola 1/2004, per exemple, utilitza "*violència de gènere*" per referir-se a la violència exercida sobre les dones en el marc de la (ex)parella heterosexual, deixant fora altres àmbits vitals on hi ha violència basada en el gènere, com per exemple la feina, la comunitat o la família més àmplia.

La llei catalana 5/2008, al seu torn, es refereix al fenomen com "violència masclista" i, si bé incorpora els àmbits comunitari, laboral i familiar; s'oblida d'algunes violències que es donen en l'àmbit institucional (medicina, jutjats, etc.) o l'espai públic.

A més, en cap d'elles es reconeix la norma heterosexual com a font de VGs; és només la recent llei catalana 11/2014 la que s'ocupa d'aquest àmbit. Tanmateix, en ella no s'incorpora el paradigma de les VGs així que segueix faltant el reconeixement explícit de la matriu heteropatriarcal que tenen totes aquestes tipologies de violències.

Al seu torn, moltes de les intervencions que es desenvolupen a l'àmbit preventiu provenen d'estímuls i pressupòsits de polítiques públiques que, sent dissenyades a partir de les esmenades lleis, tendeixen a reproduir-ne la fragmentació i, per aquesta raó, tampoc ataquen les arrels de les VGs.

Per trencar aquesta dinàmica i possibilitar una intervenció integral i holística vam adoptar l'expressió de VGs, en plural, que correspon a "totes aquelles violències que tenen origen en una visió estereotipada dels gèneres i en les relacions de poder que aquesta

12. Resta per a futurs treballs degut a les limitacions d'espai la reflexió sobre l'aplicació de la perspectiva interseccional.

comporta o en què es basa. [...] en la nostra societat afecten sobretot i amb més força els cossos de les dones i de les persones no normatives sexualment o genèricament" (Biglia, 2015, p. 29). De fet, considerem que el propi gènere es configura com una violència quan s'imposa de forma binària i exclou a les persones des de que neixen i quan es castiga implícitament o explícita els individus que trenquen aquesta expectativa social diferenciada (Biglia, 2007b).

En aquest sentit, una de les nostres principals preocupacions pedagògiques era oferir un procés formatiu amb un fil conductor únic que evidenciés les arrels comunes de les diferents manifestacions de les VGs, en lloc d'un producte en càpsules separades¹³. El fet d'haver treballat en un disseny pedagògic conjunt va ajudar a que l'equip acabés compartint paradigma i treballés constantment la complexitat de la conceptualització evitant caure en una simplificació del fenomen. Per exemple, a la sessió més centrada en VGs en les relacions sexo-afectives es feia referència explícita a les parelles no heterosexuales, mentre que en la que parlàvem més de LGBTIfobia es recalcava que aquestes podien tenir per objecte qualsevol persona que no assumís els rols estereotipats de gènere, independentment de la seva preferència sexual.

Ara bé, com s'ha reflectit aquest intent en la pràctica? Després dels primers quatre cursos ens vam aturar a fer una avaluació intermèdia entre talleristes i equip de recerca que va ser molt fructífera. Coincidíem en que al iniciar el curs les participants sovint reduïen les VGs a una qüestió de parella i tenien interioritzats molts mites entorn les dones que pateixen violència i els homes que l'exerceixen. A mida que ampliàvem el fenomen a totes les altres expressions, ens vam adonar que algunes participants acabaven per interpretar que l'expressió "violències de gènere" feia referència a qualsevol violència, tant d'homes contra dones com viceversa, sense tenir en compte l'asimetria estructural de les relacions de gènere.

Per tant, ens vam qüestionar en quin sentit la nostra proposta aportava llum a la temàtica o la feia complexa fins un punt que les participants acabaven per fer-se un embolic. Ens preguntàvem com es podia aportar una mirada que no excloués cap forma de

13. En algunes de les formacions dels nostres *partners* europeus hi havia una separació total entre les sessions sobre la violència contra les dones a la (ex)parella heterosexual, i les que abordaven el problema de les violències homo-lesbo-transfòbiques; sense sessions introductòries comunes o finals on es relacionessin.

violència basada en la normativitat de gènere, sense acabar individualitzant el fenomen o "guinyant l'ullet" a discursos neomasclistes. Es tracta d'un equilibri delicat que requereix ser flexibles i estar alerta, al que poden ajudar, sense ser receptes màgiques, algunes de les estratègies que les entitats van posar en pràctica:

- Utilitzar "el poder de les dades", doncs ens agradi o no normalment tenen molta legitimitat. És útil tenir sempre a mà xifres actuals sobre violències, per exemple els informes on es desmitifiquen el fenomen de les denúncies falses –que són només el 0,4% a l'estat espanyol actualment (Fabrè, 2016)–, o l'anomenat "síndrome d'alienació parental" que està mancat de fonamentació mèdica (Pérez del Campo, 2010).
- Abordar explícitament i repetidament la pregunta: "violències de gènere significa d'un gènere cap a l'altra indistintament?" per ajudar en el procés d'interiorització del paradigma, deixant espai per parlar de tota aquella violència que, tot i no estar basada en la normativitat de gènere, provoca patiment i malestar. Caldrà ajudar al grup a pensar en les causes de les expressions de violència que plantegen i discriminar quines entren dintre del concepte VGs i quines no.
- Fer sessions separades en el temps reconeixent que integrar el paradigma ampli de les VGs comporta un procés d'aprenentatge i presa de consciència que pot durar setmanes, mesos o anys. Després de l'avaluació intermèdia nosaltres vam passar de fer dos sessions setmanals, a fer-ne només una.

Partir de l'experiència pròpia

Seguint enfocaments feministes la formació no es va centrar (només) en conceptes teòrics, sinó en una metodologia vivencial basada en la premissa feminista del "partir d'una mateixa" (Jiménez Pérez, 2015) que va implicar un qüestionament personal de la interiorització i la reproducció dels estereotips, normes i valors de gènere i la norma heterosexual, vinculant el temari amb les pròpies vides de les participants (Giraldo i Coylar, 2012). Considerem que això s'ha aconseguit gràcies al tipus d'activitats dissenyades per les entitats, doncs conduïen el grup a reflexionar i debatre amb exemples de la pròpia vida, fomentant un ambient grupal lliure de judicis. A través d'aquest enfocament es pretenia que els aprenentatges, per tant, no només afectessin la tasca amb joves, sinó també la vida

personal de les participants, com per exemple explica un participant després del curs: "*Tinc una nena de 7 mesos. [Ara] em replantejo molt el tema de les pel·lícules de Disney [...]. [L'altre dia] anem a veure un nadó i diries: Mira [...], el teu novio! Abans era un comentari que passava desapercebut però ara dic, potser [...] quan sigui gran li agradaran les noies*" (Grup discussió final, grup 5).

Els testimonis directes, compartits per membres dels grups o presentats entre els recursos de les formadores, resultaren molt útils en els processos de comprensió del fenomen doncs, en paraules de les formadores, "*disminueixen les resistències grupals envers al tema*" (Fitxa de seguiment, sessió 2, grup 3) i sovint ajuden a l'alumnat a connectar des de les emocions, i no tant des dels mites i discursos.

Però aquesta aposta pedagògica va portar alguns grups a moments emocionalment intensos i delicats. Per exemple, el visionat del famós vídeo "*What's going on*" del jove Jonah Mowry (2011), on explica la seva vivència d'assetjament escolar homofòbic, va portar a que algunes participants fessin connexions amb vivències, pròpies o les dels seus fills i filles, i s'emocionessin molt com en el següent cas: "*una persona ha quedat molt tocada amb el vídeo del Jonah. Hem sortit fora i s'ha tranquil·litzat després d'explicar que va patir bullying i que està en procés de recuperació*" (Fitxa de seguiment, sessió 3, grup 5). La figura de les talleristes fora clau en aquests moments per tal d'acompanyar la persona i transmetre al grup el que estava passant sense envair la seva intimitat en cas que no volgués compartir-ho.

En altres moments van aparèixer resistències a assumir l'asimetria social en que es sustenten les VGs, fet que impossibilita l'equiparació de les violències rebudes per dones i homes per part de la seva parella heterosexual. Aquesta reacció és freqüent en persones que no han treballat la temàtica anteriorment doncs es posen en marxa els mites i discursos masclistes presents a la societat. Però es pot donar també per vivències específiques, com la d'una participant que estava en procés d'elaboració de la seva experiència personal de violència a la parella o, finalment, la de qui ha sigut testimoni de violències i no ha reaccionat. Aquestes resistències van requerir una cura específica per part de les formadores que van haver de posar-les en diàleg de forma respectuosa.

Això ens va fer reflexionar sobre la responsabilitat que implica facilitar processos grupals quan gaudeixes de temps i recursos limitats. Hem après que cal dibuixar amb

l'equip educador els límits entre acció pedagògica i terapèutica, preguntar-se què podem sostenir i què supera l'espai del taller participatiu. Explicar aquests límits amb el grup obertament, avisar abans de començar una activitat especialment intensa o recordar que cadascú comparteix en la profunditat que desitja; són eines útils implementades per les entitats formadores. També és necessari proposar dinàmiques de tancament conjunt, demanar al grup que es quedi fins al final i tenir una eina de traspàs d'informacions entre les diferents educadores que passen per un mateix grup.

4. Desembocant en les intervencions de les professionals de joventut

Segons els resultats de l'avaluació afirmem que l'alumnat va quedar molt satisfet, amb eines per prevenir les violències de gènere amb joves i amb una auto-percepció d'aprenentatges força elevada (Alldred i David, 2014). Tot i així, formadores, avaluadores i participants vam coincidir en que el nombre i complexitat de continguts del curs era ambiciós pel temps que teníem. De fet a l'equip vam estar d'acord en que s'havia generat en alguns casos una falsa il·lusió d'expertesa, normalment entre persones que s'apropaven per (quasi) primer cop a la temàtica, fruit de la intensitat del procés d'aprenentatge viscut i d'haver descobert una nova temàtica, sobretot amb allò que té a veure amb diversitat sexual i de gènere. Per exemple, en algun grup de discussió l'alumnat que treballava en dinamització o educació juvenil parlava de sí mateix com a possibles facilitadors de processos terapèutics, també amb les famílies, tasca que queda lluny dels continguts i capacitats treballats durant el curs. En canvi, l'alumnat que gaudia de més experiència i coneixements previs en VGs sovint era el que tenia més clars els límits i dificultats d'aquest treball amb joves i tendien a reconèixer que desarticular la normativitat de gènere era un procés d'aprenentatge que dura tota la vida.

Per contribuir a la millora del disseny i la implementació de projectes i actuacions de prevenció amb joves sorgides del GapWork, la Direcció General de Joventut, a través de l'ACJ, va coordinar el "Projecte d'acompanyament tècnic per a professionals de joventut"(a partir d'ara PAT)¹⁴.

14. Projecte emmarcat dins del programa "Estimar no fa mal", part de la línia estratègica de Sensibilització i Prevenció del Programa d'Intervenció Integral contra la Violència Masclista de l'Institut Català de les Dones. El PAT està actualment en la seva segona edició (2015-16) però en aquest escrit fem referència només a la primera donat que ja ha finalitzat.

Aquest intenta donar resposta a una de les limitacions del GapWork, relativa a la necessitat detectada per alumnat, talleristes i avaluadores de generar més formacions per tal de desenvolupar bones intervencions. Des de l'ACJ també "es va veure prioritari complementar la formació teòrica que els professionals i les professionals de joventut havien rebut [...] amb un acompanyament tècnic per a la posada en pràctica d'actuacions de prevenció de violències de gènere amb persones joves. Ambdós projectes han propiciat que els i les professionals formats hagin portat a terme actuacions de sensibilització i prevenció de la violència masclista adreçades a joves, superant els límits individuals i facilitant estratègies per treballar obertament sobre les desigualtats de gènere, les relacions de parella i les manifestacions d'abús i violència, des d'una metodologia vivencial, pràctica i reflexiva" (Departament de Benestar i Família, 2015, p. 4). Com a recercadores considerem un gran èxit del GAPWork haver creat les sinergies necessàries per a que dels esforços i recursos invertits s'hagin generat processos amb una repercussió temporal i qualitativa més amplia del que es pot aconseguir en els marcs normativitzats de les recerques europees.

El PAT 2014-5 va consistir en l'assessorament d'aproximadament una trentena de professionals de joventut arreu de Catalunya¹⁵. La intervenció es va concretar en quatre hores d'acompanyament en el disseny d'una actuació (dues presencials i dues virtuals) per part de l'associació Candela, que després observava la implementació i feia un retorn. Nou dels projectes posats en pràctica, sovint reelaboracions de les intervencions dissenyades al GAPWork¹⁶, es van presentar públicament a les Trobades tècniques de Joventut (2015) "Ampliant mirades sobre les violències de gènere: reptes per a la prevenció en joventut".

Tal i com hem mencionat a la introducció, hem volgut aprofitar d'aquesta conjuntura per seguir reflexionant al voltant de la influència de les nostres formacions en les intervencions dels professionals amb joves. Les sensacions i consideracions compartides a continuació van aflorar durant les esmenades presentacions i en la lectura del recull d'experiències publicat posteriorment (Departament de Benestar i Família, 2015)¹⁷. Som conscients de les

15. Montornès del Vallès, Consell Comarcal del Berguedà, Sant Esteve Sesrovires, Vilanova i la Geltrú, Viladecans, Sant Cugat del Vallès, Terrassa, Consell Comarcal de la Garrotxa, Lloret de Mar, Lleida, Alcarràs, Reus, Cambrils, Santa Bàrbara i Consell Comarcal del Baix Ebre.

16. Una selecció dels materials produïts per les participants del GAPWork es pot consultar en www.gawork.cat

17. El material analitzat a continuació es pot consultar a Departament de Benestar i Família, 2015; per facilitar la lectura no posarem contínuament aquesta referència en el text.

poques informacions que tenim al respecte, tanmateix, hem volgut aprofitar l'oportunitat de fer un petit seguiment d'allò que encara perdura del GAPWork per retornar sobre algunes de les dificultats explicades en els apartats anteriors, però ara fent referència a les actuacions de les participants del PAT. En cap cas volem avaluar el seu treball, sinó compartir algunes consideracions incipients que podrien ser un punt de partida per a anàlisis més profundes. En aquest sentit, destaquem que les participants del PAT es trobaven entre l'alumnat més motivat del GAPWork i per tant, les nostres reflexions no poden ser generalitzades.

Al voltant del les VGs

Les accions han estat molt variades pel que fa al format (formacions, fulletons i guies, material audiovisual) però sobretot ens sembla destacable la diversitat de manifestacions de les VGs que s'han abordat. Una part dels projectes s'han centrat en temes que podríem definir "clàssics" en la prevenció de les VGs com els estereotips (ex. "Entre Iguals"), l'amor romàntic (ex. "M'estima") i les relacions abusives (ex. "Referents d'Igualtat"). Altres encara- ren aquelles temàtiques que havien considerat novedoses durant la formació com ara el tema de la diversitat sexual i de la LGBTIfobia, ("Pomes, peres i macedònia... i a tu, què t'agrada"; i "Anomena-ho, existeix!") o el lligam entre violències i noves tecnologies ("Fes un click!"). D'altra banda algunes professionals reconeixien la importància de l'ús d'elements multimèdia per al treball amb joves, per exemple les tècniques de l'Espai Jove de l'Ajuntament de Riudellots i de l'Oficina Jove de la Selva consideren que "el fet de vehicular el projecte a través de la realització d'un curtmetratge va facilitar que les persones joves l'acceptessin" (Departament de Benestar i Família, 2015, p. 12). En aquest sentit podem afirmar que, com a mínim, una part de les persones que han participat a la nostra formació han acabat compartint l'ampli paradigma proposat de les VGs o al menys s'ha modificat la recurrent idea inicial al curs de que la violència relacionada amb el gènere és només aquella que pateixen les dones i noies en el marc de la parella heterosexual, de forma que també es considera la norma heterosexual com a font de VGs. Com veurem més endavant, però, cal seguir treballant.

Al voltant de la pedagogia o metodologia de intervenció

De manera semblant a l'enfocament adoptat en les formacions del GAPWork, pràctiques de pedagogia feminista com l'ús de tècniques participatives, la autoreflexió, el respecte de la diversitat de les experiències personals i l'apoderament de les persones des-

tinatàries; van ser claus en les intervencions presentades. Per exemple, a través del projecte "Fes un click! A la xarxa sense risc" es buscava una reacció crítica individual i col·lectiva a partir de situacions que generen conflicte, possibilitant la reflexió sobre les experiències o actituds de les participants. Al seu torn, el procés d'autorevisió de les pròpies accions en relació amb la desigualtat va ser un dels objectius del projecte "Entre Iguals" i en "Referents d'igualtat" es va optar per una formació vivencial en la qual la persona jove era el centre del procés d'aprenentatge. Els assessoraments probablement han sigut claus a l'hora de que es dissenyessin projectes tan bé focalitzats, cosa que no s'havia aconseguit només amb les nostres formacions. D'altra banda, la pràctica ha permès experimentar la inexistència de receptes fàcils, qüestió que no havia quedat del tot resolta quan en alguns grups de discussió es seguia demanant manuals.

Al voltant de les dificultats reconegudes

Durant les presentacions, els i les professionals van remarcar amb èmfasi en els èxits de les seves accions, però van aflorar també algunes dificultats. En tots els casos excepte un les tècniques van evidenciar la manca de temps com un dels problemes. De fet, la manca real o percebuda de temps és un problema recurrent en tots els processos formatius i d'intervenció en VGs, com el mateix GapWork va demostrar.

Com ja hem subratllat anteriorment, moltes tècniques van reconèixer la necessitat d'introduir i/o aprofundir més en el fet que les VGs afecten també a persones no normatives sexualment o genèricament (Biglia i Jiménez Pérez, 2015), en particular per abordar reflexivament les resistències personals que aquest tema genera, visualitzant així les experiències de persones LGBTI i la reproducció de les normes de gènere en els espais educatius (Ajuntament de Barcelona, 2011).

Per finalitzar, un darrer obstacle subratllat per les tècniques del projecte "Kant per la igualtat" que, tot i no haver estat alumnes del GAPWork, ens assembla molt pertinent té a veure amb la dificultat per treballar amb les famílies o referents de les persones joves. En el moment en que es va presentar aquesta problemàtica durant les Jornades, vam compartir la sensació que les tècniques de joventut s'havien focalitzat molt en el treball amb joves i altres professionals, però gairebé no havien intentat incidir en el context comunitari més ample que inclogués les famílies i altres agents comunitaris.

Aquesta reflexió ens afecta directament atès que la perspectiva comunitària no va ocupar un espai prioritari en els continguts de les formacions del GAPWork, ni en els recursos treballats. Assumir aquesta òptica en la prevenció i intervenció al voltat de les VGs és una de les claus importants per al canvi educatiu (Gallego Vega, 2011) i un element sobre el qual ens hauríem de centrar en formacions futures.

5. Aprenentatges de sobrevivents d'una investigació-acció feminista

Abans de deixar el bolígraf a la taula, en aquest apartat volem sistematitzar alguns dels aprenentatges realitzats en el nostre treball per a que puguin ser col·lectivitzats, difractats, qüestionats, solucionats i/o criticats; i així anar superant els nostres límits a partir de la creació de coneixement col·lectiu.

Comencem per les lliçons que ens ha brindat el procés de funcionament de l'equip de recerca-acció internacional en el que hem participat associacions i universitats. En primer lloc hem après la importància de no donar per suposat que les formes de treball i la cultura de les professionals del tercer sector i de les recercadores són les mateixes, encara que totes elles siguin feministes. En aquest sentit recomanem que es plantegin, des d'un bon principi, sessions per a acordar els sentits de les terminologies emprades i formes de treball, així com espais de debat i cura durant el procés de la recerca.

El mateix aprenentatge ha de ser traslladat a la dimensió internacional. Encara que la llengua vehicular de les reunions i diàlegs internacionals sigui comuna, cal tenir en compte que els sentits de les nostres paraules, afirmacions i expectatives estan situades de manera que la seva complexitat resulta moltes vegades difícil de comprendre des d'altres entorns socioculturals. A més, en la nostra experiència, per part anglosaxona es tendia a donar per suposat que les expressions de les seves vivències o punts de vista no necessitaven d'explicacions específiques, que sí es requerien, en canvi, per a les d'altres contextos que havien de ser comunicades amb una "traducció cultural". Hem experimentat, en aquest sentit, com la força del imperialisme lingüístic i de les colonitzacions culturals són tan profundes que inclús en un ambient fortament polititzat i compromès amb la diversitat cultural i el feminisme, continuen fent sentir la seva pressió.

En segon lloc, evidenciem la necessitat de repensar les dinàmiques col·laboratives en processos on les jerarquies existeixen més enllà dels nostres desitjos i no es poden anul·lar. Si la negació de les relacions de poder ens porta a la tirania de la falta d'estructura, com ens ha ensenyat fa anys Freeman (2001), de quina manera repensem l'autoritat en espais feministes? Ens toca aprendre noves formes d'exercici d'autoritat –que no autoritarisme– assumint el poder associat a alguns rols així com els privilegis, obligacions i resistències que això implica. D'altra banda es necessari aprendre a autoritzar-nos, entendre que no tot exercici de poder és un abús i que entre totes podem contribuir a que el lideratge no sigui limitador sinó possibilitador. La construcció de lideratges feministes, cooperatius i curosos és un procés que està en construcció i sobre el que hem de reflexionar conjuntament en el marc de projectes d'investigació-acció... ens queda un llarg camí per davant! Per fer-ho possible pot ser útil explicitar i acordar els rols de cada membre de l'equip des d'un bon principi, parlar obertament sobre el pes simbòlic de les diferents veus en les reunions, acordar en la mesura del possible qui i com es prenen les decisions, repartir les responsabilitats, etc.

Com a tercer aprenentatge apareix la necessitat de reinventar estratègies que ens puguin permetre processos difractius¹⁸ en contextos temporals i institucionals que no contemplen aquestes lògiques. Associat amb aquest debat trobem un dels temes irresolts de la metodologia de recerca feminista (Biglia, 2007a) i potser del feminisme en general: la redefinició de processos col·lectius de validació del coneixement.

En quart lloc, una planificació realista dels temps és un tema molt important especialment quan, amb una actitud activista, volem que les nostres intervencions tinguin un fort ressò social al mateix temps que pretenem portar a la pràctica les complexitats dels debats acadèmics. Hem d'aprendre a circumscriure amb més precisió els abastos de les nostres intervencions i no pretendre arribar a tot i d'una manera innovadora. Valorem que hem comés aquest error tant a nivell internacional –a partir d'un disseny d'un projecte de dos anys que volia aconseguir innumerables fites en uns contextos molts variats i amb un equip que mai no havia treballat conjuntament–, com a nivell local en el que, totes capficades en la urgent necessitat de formacions per professionals en VGs, hem tendit a

18. Per afavorir la difracció en el nostre cas hem decidit realitzar un portal web amb la majoria de materials produïts en el transcurs del projecte disponibles en *creative commons* i hem realitzat múltiples xerrades no solament en contextos acadèmics sinó també més activistes o professionals.

demanar-nos més i més. Tanmateix, què difícil és renunciar als matisos quan treballem en temàtiques que ens remouen les entranyes!

Abans de concloure creiem important resumir algunes de les qüestions que hem après sobre la formació en VGs i la seva avaluació. En primer lloc destaquem la importància de tenir un bon equip de treball amb formadores qualificades i amb experiència amb joves, dones i professionals de cara a tenir una intervenció que no acabi sent simplista. En la nostra experiència, la seva professionalitat i seguretat han permès que estiguessin obertes als canvis i això ha estat fonamental per obrir un diàleg amb les participants i treballar per a la superació de les seves resistències.

De la mateixa manera hem de valorar la tasca de les persones que han fet de filtre i supervisió en la gestió dels grups d'alumnat. Una bona empenta a participar a la formació, una bona selecció i una actitud col·laboradora ajuden enormement a l'èxit de la intervenció, especialment en els moments, no són pocs, en els que succeeixen imprevistos que s'han de solucionar amb inventiva.

També considerem que cal reconèixer la complexitat d'introduir nous paradigmes en les formacions, com el de les VGs o la interseccionalitat, per tal de no tirar la tovallola al considerar que els èxits assolits són "només" parcials, sinó motivar el desenvolupament de cada cop més estratègies a partir de les limitacions i potencialitats detectades en les experiències realitzades. No obstant, hem de ser conscients de l'esforç extra que suposa assumir aquesta aposta, oblidar les dificultats que comporta implicaria no tenir un real interès per l'intercanvi i l'aprenentatge mutu. En aquest sentit, recomanem tenir una actitud oberta a cometre i reconèixer equivocacions i limitacions, així com a afegir modificacions a allò planejat per tal que la nostra intervenció sigui situada i respongui a les necessitats específiques dels subjectes que hi participen.

Òbviament, com ja hem mencionat, seria ideal gaudir d'un major temps que facilités la inclusió de millores de mica en mica. Tanmateix pesem que, tant investigadores com formadores del GAPWork, ens hem emportat un bagatge de coneixements que estem actualment posant en pràctica en altres projectes, així que, d'alguna manera, el temps s'estenen si considerem aquests processos com un continuïum vital. En aquest sentit seguim treballant per donar espai a la reflexió entorn les dificultats d'avaluar tant la internalit-

zació dels aprenentatges que han desenvolupat les participants al curs, com la capacitat adquirida per intervenir amb joves en un tema tan complex com les VGs (i més amb un enfocament interseccional).

Per concloure, ara sí, volem agrair a totes les protagonistes que han fet possible aquest viatge (las participants als tallers, l'equip internacional, les companyes catalanes, les *partners* associades) així com totes vosaltres que heu tingut la paciència de seguir-nos fins aquí. Esperem que passar a la nostra cuina i petar la xerrada amb nosaltres us hagi resultat entretingut però, sobretot, estimulant de cara a les vostres pròpies intervencions. Cuinar conjuntament és sempre un gran plaer.

6. Referències

Ajuntament de Barcelona (2011). *Contra l'homofòbia. Polítiques locals d'igualtat per raó d'orientació sexual i d'identitat de gènere. Llibre Blanc Europeu*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Direcció de Drets Civils [llibre en línia]. [Data de consulta: 15 de abril 2016]

Allred, P.; David, M. (Ed.) (2014). *Gap Work project report Training for Youth Practitioners on Tackling Gender-Related Violence*. Middlesex: Brunel University London Press.

Biglia, B. (2007a). "Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista". A: Romay Martínez, J. (Coord.). *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI*, pP. 415-422.

Biglia B. (2007b). "Re-significado 'violencia(s)':Obra feminista en tres actos y un falso epilogo". A: Biglia, B.; San Marti, C. (Coord.). *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narrativas de feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Virus Editorial, pp. 21-34.

Biglia, B.; Bonet-Martí, J. (2009). "La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida". *Forum: Qualitative Social Research* [article en línia].

- Biglia, B. (2012). "Corporeizando la epistemología feminista: investigación activista feminista". A: Liévano Franco, M.; Duque Mora, M. (Eds.). *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos*. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León, pp.195-212.
- Biglia, B. (2014). "Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social". A: Mendia Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I.; Azpiazu Carballo, J. (Eds.). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco: Hegoa, pp.21-44.
- Biglia, B. (2015). "Aclarint termes: el paradigma de les violències de gènere". A: A: Biglia, B.; Jiménez Pérez, E. (Coord.). *Joves, Gènere i Violència. Fem nostra la prevenció. Guia de suport per a la formació de professionals*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 21-28.
- Biglia, B.; Jiménez Pérez, E. (2015). *Joves, Gènere i Violència. Fem nostra la prevenció. Guia de suport per a la formació de professionals*. Tarragona: Publicacions URV.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO.
- CIS. (2010). *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual*. Estudios nº 2854.
- COGAM y FELGTB (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adikescentes y jóvenes LGB* [recurs en línia]. [Data de consulta: 17 de abril 2016].
- Departament de Benestar i Família (2015). *Recull d'experiències de les trobades tècniques i de joventut*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [recurs en línia]. [Data de consulta: 15 de abril 2016]
- De Miguel Luken, V. (2015). *Macroencuesta de la violència contra la mujer 2015*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Colección: Documentos contra la violencia de género, n.22.

- Fabré, C. (coord.) (2016). *Estudio sobre la aplicación de la ley integral de medidas contra la violencia de genero por las audiencias provinciales*. Consejo General del Poder Judicial.
- Flamtermesky, H. (2014). “Mujer Frontera. Experiencia de investigación acción participativa feminista (IAPF) con mujeres víctimas de la trata de personas”. *Athenea Digital*, 14(4), pp. 389-400.
- Freeman, J. (2001). “La tiranía de la falta de estructuras”. A: *La organización de las asociaciones de mujeres. IX taller de política feminista*. Madrid: Forum Política Feminista.
- Frisby, W.; Maguire, P.; Reid, C. (2009). “The ‘f’ word has everything to do with it”. *Action Research*, 7(1) pp. 13-29.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), pp.93-109.
- Giraldo, E.; Colyar, J. (2012) Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 25-38.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Jiménez Pérez, E. (2015). “Precaucions, posicions i reflexions”. A: Biglia, B.; Jiménez Pérez, E. (Coord.). *Joves, Gènere i Violència. Fem nostra la prevenció. Guia de suport per a la formació de professionals*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 53-60.
- Lagarde, M. (2005). *Para mis socias de la vida*. Madrid: Horas y Horas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Llei 5/2008, de 24 de abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista.

Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia.

Maguire, P. (2001). "Uneven ground: Feminisms and action research". A P. Reason, P.; Bradbury, H. (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: SAGE, pp. 59–69.

Martínez, L.M.; Biglia, B.; Luxán, M.; Fernández, C.; Azpiazu, J.; Bonet, J. (2014). "Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas". Tema especial de *Athenea Digital*, 14 (4), pp. 1-711.

Pérez del Campo, A. M. (Coord.) (2010). *Informe del grupo de trabajo de investigación sobre el llamado síndrome de alienación parental*. Madrid: Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones.

Soler, P; Feu, J; Fullana, J; Pallisera, M; Planas, A; Vila, J. (2002): "El perfil professional del tècnic de joventut. Anàlisi de la realitat a les comarques gironines". *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 1, pp. 233-253.

Zabala i Guitart, A.; Migueiz i Castosa, S. (2013). *Protocol de Joventut per a l'abordatge de la violència masclista*. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família, Generalitat de Catalunya.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Publicació 4

Jiménez, Eduarne (2020). “No és una poma podrida, és el cistell sencer! 9 bones pràctiques i un grapat de recomanacions per tensor l’(hetero)patriarcat des de l’acció local”. A Maria Freixenet (Coord.) *Violències seuxals. Política pública perseguint-ne l’erradicació*, pp. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials, Seminari Ciutats i Persones. <https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2020/241245/viosexpol_a2020n38p132.pdf>

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

NO ÉS UNA POMA PODRIDA, ÉS EL CISTELL SENCER! 9 BONES PRÀCTIQUES I UN GRAPAT DE RECOMANACIONS PER TENSAR L'(HETERO) PATRIARCAT DES DE L'ACCIÓ LOCAL.

EDURNE JIMÉNEZ PÉREZ ^{56 57}

56 **Edurne Jiménez Pérez** és sociòloga, educadora i investigadora feminista. Sòcia de la cooperativa Candela on coordina l'àrea de formació de professionals, acompanya joves LGTB+ i assessora entitats de tot tipus en la incorporació de la perspectiva feminista. Interessada en les metodologies feministes, també ha estat investigadora en els projectes europeus GapWork i USVreact, ambdós orientats a la formació de persones adultes en el camp de les violències de gènere i ha estat membre del SIMReF. Està finalitzant la recerca doctoral en el camp de l'avaluació de la prevenció de les violències de gènere i sexuals.

57 Aquest treball ha estat realitzat en el marc del Programa de Doctorat Interuniversitari en Estudis de Gènere: Cultures, Societats i Polítiques a la Universitat Rovira i Virgili. Agraïxo els comentaris de la Barbara Biglia, l'Ana Burgos García i el TeoPardo, així com les aportacions de la Patricia Gonzalez Prado en treballs previs que inspiren aquest text.

En aquest text partiré del que pot ser llegit com una mala notícia: l'enfocament majoritari de prevenció de les violències de gènere i les violències sexuals⁵⁸ (VGIVS a partir d'ara) és incorrecte i inclús contraproduent. La bona notícia és que hi ha experiències que lluiten contra aquestes violències d'una forma molt més interessant, com una manera de tensar estratègicament i holística les seves arrels, desnaturalitzant-les i redefinint normes socials que condueixin a relacions i imaginaris menys jeràrquics.

Espero que posar de manifest els marcs epistemològics biomèdics que guien la prevenció clàssica i enriquir-los amb les aportacions feministes serveixi per augmentar la radicalitat de les propostes que s'implementen des de l'àmbit municipal. M'agradaria potenciar la capacitat d'incidir en les arrels de les VS, sense reproduir lògiques naturalitzadores, individualitzadores, estigmatitzadores ni culpabilitzadores de qui les rep. Com diu

58 Utilitzo el concepte de violències de gènere en el sentit de Biglia i San-Martín (2007) i Biglia i Jiménez (2015) per referir-me a les violències masclistes contra les dones i nenes, però també a altres formes de violència relacionades amb el gènere com la plumofòbia o la transfòbia, que considero que tenen les mateixes arrels. El mateix binarisme de gènere és considerat aquí una violència. Les violències sexuals serien aquelles que es donen quan s'atempta contra la llibertat sexual de les persones o quan a través de la sexualitat s'atempta contra la seva llibertat com a subjectes (Biglia i Jiménez 2018) i no es poden entendre fora del marc patriarcal, per tant assumeixo que en són una expressió. En el camp de la "prevenció", o millor, de la lluita per combatre les seves causes, és interessant partir d'aquesta mirada àmplia i no caure en parcialitzacions que, si bé poden tenir sentit a l'hora de planificar l'acompanyament de persones a llarg termini, es desfan quan volem tensar les normes que legitimen i sostenen les diferents expressions d'aquestes violències, doncs són les mateixes.

Segato (2003) “fer teoria sense acció és somiar desperts, però l’acció sense teoria amenaça de produir un malson”. En el transcurs del capítol mostraré de quina manera l’àmbit local pot ser, en aquest sentit, un espai potent per subvertir aquestes dinàmiques limitadores.

Començo per assenyalar en el primer apartat alguns canvis que s’han donat a Catalunya en els darrers anys i que han ajudat al fet que els governs locals comencin, molt lentament encara, a preocupar-se per les VS. Ens trobem en un moment clau de definició dels models d’actuació on no només és urgent incloure les VS com expressió del sexisme, el masclisme i l’heteronormativitat; sinó que també cal perfilar una estratègia per fer-hi front més enllà de les lògiques punitiva i paliativa. En el segon capítol descriu els nivells d’intervenció que hauria de tenir una estratègia orientada a tensar i transformar les normes que sustenten les desigualtats de gènere i les VS, és a dir, dirigida a la transformació social feminista. Al tercer apartat alerto sobre les limitacions dels enfocaments biomèdics, fent un repàs dels diferents elements que és important evitar des d’una mirada feminista. Seguiré de manera propositiva, al quart apartat, compartint exemples de bones pràctiques catalanes que poden inspirar la planificació estratègica de la lluita contra les VS des del món local, o el que comunament s’anomena “prevenció”. Per últim, tancaré aquest text amb unes breus conclusions.

Espero contribuir amb aquest text a alimentar una política del (bon) contagi d’estratègies en aquests temps de pandèmies. Com diu Silvia Lopez Gil (2008), més que concebre a l’altre com algú a qui li manca alguna cosa, algú a qui s’ha d’educar, val la pena creure en la potencialitat del contagi i l’afectació en una política que lluny de doctrines intenta construir des de la potència, propiciant una sensibilitat compartida al voltant de les VS. Comencem!

1. Testigo_Modest@. Apunts sobre el context actual.

L’abordatge de les violències sexuals (VS a partir d’ara) a Catalunya està inscrit en un context cultural i institucional marcat per canvis com el creixement exponencial de l’activisme feminista i una certa institucionalització de la lluita contra el sexisme, el masclisme i l’heteronormativitat. Les en-

titats que ens dediquem a sensibilitzar i formar persones en el camp del gènere i les violències en som testimonis i experimentem les tensions que provoquen aquestes transformacions. En les formacions per professionals de l'àmbit social que realitzem a la cooperativa Candela, per exemple, avui dia és poc freqüent que algú sostingui obertament que feminisme i masclisme són "el mateix però a la inversa" o que parlar explícitament de feminisme (i no només de perspectiva de gènere) sigui motiu de desconfiança i sospita. Fa deu anys no teníem aquesta "sort", i l'escric entre cometes perquè és relativa. Sabem que un desplaçament cap el políticament correcte no implica necessàriament una modificació de les creences, els valors i les actituds de les persones; el que es diu o s'omet no sempre correspon al que es pensa. Encara menys significa que hi hagi un canvi profund i ampli en els àmbits científic, cultural, religiós, laboral, judicial i social en general, només cal veure la quantitat d'actituds reaccionàries antifeministes a les xarxes socials o els idearis d'alguns partits polítics.

A més, si bé és cert que gràcies al paper dels moviments feministes de base s'ha avançat en la implementació de polítiques en matèria de VG (Lombardo 2017, Allred i Biglia 2015, Bustelo 2014, Valiente 2003), la recent centralitat de les VS a l'agenda política dels moviments feministes demostrada en la resposta social davant la sentència del conegut cas de "La Manada", el "moviment" del *#metoo* i el treball de grups feministes locals (campanyes, protocols, pràctiques d'autodefensa); no es correspon amb un desplegament de polítiques públiques integrals que transcendeixin la lògica punitiva que no aconsegueix acabar amb elles (Tardón 2017, Creació Positiva 2016).

Les accions dirigides a desarticular les arrels de les VS són pràcticament residuals (Tardón 2017, Creació Positiva 2016, Biglia i Cagliero 2019) i quan s'intenten planificar des de l'administració pública acostumen a estar marcades per un limitant imaginari preventiu mèdic d'arrels biologicistes. Estem en un context que, en el millor dels casos, prioritza la urgent protecció i atenció de les dones en situació de violència, deixant en segon terme la lluita contra les desigualtats i normes que provoquen aquestes violències. S'incompleixen, com s'ha assenyalat en altres capítols d'aquest llibre, les recomanacions internacionals recollides en el Conveni d'Estambul, així com les normatives estatals i autonòmiques que se'n fan ressò.

Pel que fa al nivell municipal català, la posada en marxa de protocols d'actuació front les VS i dels anomenats "Punts liles" en l'àmbit de l'oci nocturn ha condensat quasi la totalitat d'accions "preventives" en els darrers cinc anys. Això ha permès visualitzar l'existència de VS però només en un àmbit concret, deixant fora el familiar, l'educatiu, l'urbanístic, etc. Malauradament amb aquest focus a l'oci nocturn es corre el risc de perpetuar l'imaginari de la VS com quelcom que passa de nit a mans de persones desconegudes; tot i que les dades indiquen que gran part de les agressions sexuals succeeixen en entorns familiars i propers. Els protocols i punts liles, a més, sovint estan liderats per professionals del camp de la salut i les drogues amb poca perspectiva de gènere (Noctambul@s 2020). I per últim, a la pràctica, són eines que estan més enfocades en què fer quan es dona una agressió i no tant en com generar condicions perquè això no passi. Això requeriria, com explicarem al llarg del text, la implementació d'una estratègia multinivell que transcendís l'àmbit de l'oci i que assegurés la seva pròpia avaluació per tal de poder conèixer quines eines funcionen en cada context.

Aquest darrer element és importantíssim perquè la precarietat de la cultura avaluativa del camp de la prevenció i la intervenció en VG -un 80% de les poques avaluacions rigoroses de programes a nivell mundial estan fetes en 6 països rics, que només representen el 6% de la població mundial- s'agreuja moltíssim en el cas de les VS (Biglia, Luxán i Jiménez 2020; Alfama, Subirats i Malpica 2012; OMS 2009; Ellsberg et al. 2015). Per tant, encara es té poc coneixement rigorós, sistematitzat i contextualitzat de la influència dels protocols i d'altres estratègies de sensibilització i educació en la modificació de valors, creences i actituds, així com de lògiques institucionals i normes socials. En definitiva, la pràctica de l'anomenada prevenció de les VS és incipient, com ho és el debat conceptual i metodològic sobre com desarticular-les.

2. "Se va a caer, se va caer!" De la prevenció a la transformació social feminista

Les pràctiques preventives dels patiments i dolors humans són diverses i han existit des de temps immemorials. Encara que en la nostra societat el

discurs biomèdic s'hagi imposat amb força en aquest camp, com veurem en el proper apartat, els feminismes han produït un cos de coneixement i pràctiques centrals en la lluita contra les violències. Les dones, les infàncies i les persones dissidents pel que fa al gènere, el cos i la sexualitat⁵⁹ han desenvolupat estratègies per fer-hi front i/o intentar evitar-les i, de manera similar, les comunitats han estat un recurs potent a l'hora de confrontar les normes socials que sostenen les violències (Cohen 1999).

Des dels feminismes es ve assenyalant que les desigualtats en la distribució de poder i recursos -en intersecció amb altres eixos de desigualtat com l'edat, l'origen, la diversitat funcional, entre d'altres- han de ser compreses com les arrels de les VGiVS. Les violències no són neutrals ni tenen a veure amb individus disfuncionals o malalts i tampoc s'han d'entendre com un fet puntual i aïllat, sinó com un fenomen estructural i capil·lar que afecta sistemàticament a les dones, els infants i les persones dissidents en diferents esferes de la vida.

No tindria sentit voler acabar amb les violències i desigualtats sense transformar les normes i valors que les possibiliten, justifiquen, fan acceptables i naturalitzen, així com els mecanismes de transmissió d'aquestes entre generacions (Miller 2018; Biglia i Jiménez 2018; Storer et al 2015, Heise 1998). Acabar amb elles, en definitiva, requereix el qüestionament i transformació de les normes sobre els gèneres⁶⁰ i les relacions sexe-afectives⁶¹ per tal de donar espai a un nou ordre relacional més equitatiu i lliure. Però també, com assenyalen Davis, Fujie Parks i Cohen (2006), són importants altres normes: la desitjabilitat de reclamar i mantenir el poder -sobre-, la

59 Em refereixo a les persones que no segueixen els patrons hetero-cis-normatius, o que trenquen amb el que s'espera d'elles segons el sistema normatiu de gènere. Sovint es parla de persones LGTBIQ+ (lesbianes, gais, trans, bisexuals, intersexuals, queer i altres) però les dissidències són més àmplies que les realitats recollides per aquestes sigles. En aquest text parlaré de persones dissidents.

60 Binarisme, rols diferenciats i reconeixement social superior d'allò associat a la masculinitat, virilitat tradicional que inclou dominació, control i conductes agressives, objectualització de les dones, i cisonorma. No són normes universals, en cada comunitat funcionen de manera particular.

61 Heteronorma, model amor romàntic i erotització de la dominació i la violència. En cap cas estic parlant aquí de pràctiques BDSM, enteses com a pràctiques desitjades i negociades. Com en la nota anterior, tampoc són normes universals.

naturalització de les agressions i culpabilització de les víctimes, i la noció de privacitat individual i familiar que fomenta el secret i el silenci.

En aquest procés hem de tenir en compte dues qüestions. Per una banda, val a dir que unes i altres normes generen jerarquies que són contextuals, estan localitzades i interseccionen de manera complexa amb altres sistemes de desigualtats que es basen també, al seu torn, en normativitats corporals, culturals, etc. Per exemple, el tractament mediàtic de casos de VS és notablement més dur quan l'agressor és una persona racialitzada, alimentat per (i alimentant) el que Angela Davis (1981) anomena "el mite del violador negre"⁶². Per l'altra, les persones, els grups, les comunitats i les institucions segueixen aquestes normes alhora que les qüestionen de forma "creativa" en processos de negociació constant que poden donar lloc a situacions reproductores d'unes normes i trencadores d'altres al mateix temps. Per exemple, durant l'experiència de treball amb joves a centres educatius de la cooperativa Candela, hem assistit a reaccions violentes enfront dels processos de trànsit de gènere que trenquen la norma del binarisme i la cisnorma. De vegades hem trobat que el grup ha aïllat i menyspreat la persona en trànsit, negant-se a tractar-la amb el nom i gènere triats, fent burla constant, etc. De vegades aquesta violència ha estat sostinguda per les famílies i inclús la mateixa escola. Altres vegades hem identificat persones que han fet el trànsit social aprofitant l'estiu per començar en un nou centre educatiu al setembre amb la nova identitat però sense "sortir de l'armari" com a trans i evitant que es sàpiga (amb l'estrès que comporta pensar que pots ser "descobert/a") . Però també hem presenciat casos on el centre i el grup classe han donat suport, i en un cas en particular, els companys i companyes de curs han fet seva "la causa" de la persona en trànsit fins a tal punt que l'han pressionat a seguir uns tempos molt més accelerats que els que necessitava i a adoptar (en aquest cas) una feminitat que, quan hem aprofundit, no era la desitjada per la pròpia

62 El tractament mediàtic de la VS que va tenir lloc a Colònia, per exemple, la nit de cap d'any del 2015 es va centrar quasi exclusivament en el fet que els agressors eren persones racialitzades (González 2016). Això va tenir conseqüències importants a l'hora de justificar les restriccions en la política migratòria i d'asil, com també en l'increment del racisme quotidià patit per les persones racialitzades.

persona, que sentia la pressió de no decebre el seu grup que tant “suport” li estava donant.

El que sembla que és comú a la majoria de grups és que les actituds que denigren la feminitat, promouen la misogínia, l’homofòbia i la plumofòbia i legitimen els abusos sexuals, tendeixen a donar-se de manera entrelligada (Brush i Miller 2019) i és fàcil detectar els nexes entre l’assetjament escolar i la violència en el marc de les relacions sexe-afectives. És a dir, es pot observar que l’heterosexisme és un contínuum que es manifesta simultàniament en diferents formes de violència (directa, cultural o simbòlica; puntual o repetitiva; en el marc de les relacions sexo-afectives, en el marc grupal o institucional, etc.). Crooks et all. (2019) afirmen que abordar les situacions d’assetjament escolar i insults homofòbics a primària pot ajudar a evitar algunes formes de VS més endavant. En aquest sentit, el qüestionament de la masculinitat violenta en edats primerenques, la presa de consciència de l’impacte emocional dels mateixos actes abusius, el treball d’empatia i ètica pot esdevenir una gran inversió. Per suposat no és suficient i cal també transformar els patrons culturals del grup i del mateix centre, revaloritzant la cura, les emocions i la gestió positiva de les diversitats. I encara més enllà, canviant lògiques institucionals que naturalitzen la violència, incidint en els continguts transmesos en els mitjans de comunicació, etc.

En síntesi, el tipus de política d’abordatge de les VG i VS que proposo és coherent amb la idea que per erradicar-les cal promoure un canvi de normes i valors culturals profunds que permeti modificacions en les actituds i comportaments individuals, però sobretot que sigui capaç de tensor de les jerarquies socioculturals. Per tant ens trobem davant el repte de definir programes pel canvi social integral, practicar la prevenció de les VS hauria de significar sacsejar els fonaments de l’heteropatriarcat i del sexisme fins a tal punt que la mateixa idea de prevenció esdevé problemàtica. Superar les violències és superar un model relacional jeràrquic que afecta el conjunt de la societat (Bodelón 2008: 298), però de manera desigual. Es pot tensor, negociar, subvertir, transformar, però difícilment es pot prevenir quelcom que s’interioritza els primers anys de vida i va més enllà de comportaments puntuals. El moment previ és gairebé una il·lusió, com ho és la idea de “contagi puntual”. Aprofundirem en aquestes qüestions al següent apartat.

Afegeixo que per poder promoure un canvi, hem de començar creient que és possible desestabilitzar aquestes relacions de poder, que no estem abocats/des al fracàs inevitablement. Reconeixent que no serà una tasca fàcil, cal planificar-la bé partint de la necessitat d'un treball multinivell (Tekkas Kerman i Betrus 2020). No es tracta d'implementar accions úniques sinó fer simultàniament intervencions en l'àmbit individual, relacional, comunitari i social sempre amb una orientació a transformar normes i valors jeràrquics i partint de que és necessària la implicació de més instàncies que l'àmbit municipal. A continuació exposo sis nivells d'intervenció que cal promocionar des de l'acció local si es vol entomar seriosament la tasca de fer front a les causes de les VS, i van d'allò més micro al nivell més macro.

Taula 1. Nivells d'intervenció

Nivell	Contingut
1. Foment dels coneixements i habilitats de les persones en l'àmbit individual	Capacitats individuals de pensament crític, exercici de responsabilitat, maneig emocional i consciència del propi desig i límits.
2. Promoció d'educació i recursos comunitaris	Normes i valors dels grups i comunitats. Implementació d'estratègies d'identificació i resposta comunitàries. Reforç de nous mecanismes de transmissió de normes i valors.
3. Suport als agents educatius	Eines teòriques i aplicades per a les persones que eduquen, que són agents socialitzadores claus i que poden esdevenir referents positives.
4. Potenciar les coalicions i xarxes	Recursos i suport pels grups, col·lectius i xarxes feministes, de dones i persones dissidents per multiplicar l'impacte de les accions.
5. Transformar les pràctiques organitzacionals i institucionals	Reglaments i normes de les organitzacions i institucions per prevenir i abordar les violències i possibilitar espais de seguretat i llibertat. Cultura organitzacional i institucional no escrita.
6. Polítiques i lleis	Lleis i polítiques que fomentin normes comunitàries sanes, una societat sense violència ni desigualtats

Font: Elaboració pròpia en base al model "Spectrum of prevention" de Davis, Parks i Cohen, 2006)

3. “Y la culpa no era suya...”. Elements problemàtics i influències biomèdiques limitants en la conceptualització i la pràctica de la prevenció de les VG i VS

Tot i la importància dels feminismes en la lluita contra les VGiVS, les pràctiques racional-científiques han imposat el model de la “prevenció” en un context on La Veritat ha esdevingut monopoli del discurs científic (Zaldúa 2011). En aquest sentit, la medicina preventiva clàssica, la salut pública i els models ecològics han tingut (i tenen) gran influència en les formes en què s’ha pensat i practicat la lluita contra les VG i VS, inclús des de perspectives que parteixen d’una anàlisi en clau de gènere i que advoquen per un canvi multinivell com hem vist anteriorment.

Messner (2016), en el seu repàs històric del moviment feminista i de les conseqüències de la seva professionalització, problematitza la forta medicalització de les categories de víctima i agressor. Critica especialment la tendència a considerar les VS cada cop més com un problema de salut pública i menys com una manifestació del poder col·lectiu masclista i hetero-cis-normatiu alhora que, paradoxalment, s’hi destinen més recursos. En efecte, trobem que des de l’epidemiologia s’amplia l’objecte d’estudi integrant fenòmens com les VS en tant que tenen conseqüències per la salut de la població, però malauradament l’epidemiologia social feminista encara és minoritària.

Això demana atenció de qui treballa per erradicar aquestes violències perquè l’ús de models biològics per comprendre i intervenir en problemàtiques socials no està exempt d’implicacions epistemològiques i pràctiques que assenyalarem a continuació.

3.1. Naturalització de les violències

Si utilitzem el paradigma biomèdic per entendre les VG, estem entenent implícitament que “*patir violència*” equival a “*contraure una malaltia*”. Aquesta equiparació porta a naturalitzar un fenomen social que més enllà

de tenir uns factors de risc associats⁶³, en realitat respon a una estructura d'organització social jeràrquica que és històrica i cultural, a diferència de les malalties. No podem oblidar que darrere la violència hi ha grups i institucions amb privilegis i interessos. Cal anar amb compte perquè *“mentre les metàfores són necessàries per la comunicació, el perill està en que els descuits o les aplicacions parcials de la metàfora ens portin a distorsions”* (McLaren i Hawe 2005: 6). És cert que les VG i VS tenen un impacte en la salut de la població, especialment de les dones, les infàncies i les persones dissidents, però ni són agents o organismes materials que estan “fora de les persones” ni es contrauen en un moment puntual del temps. Tampoc són un producte inevitable d'una suposada naturalesa humana (per exemple “els homes tenen un impuls sexual incontrolable per naturalesa”) tal com podria reforçar un enfocament biomèdic. És per això que hem de seguir *“qüestionant críticament l'adequació de les ciències biològiques per entendre les societats”* (McLaren i Hawe 2005: 6). La lluita contra les VS hauria d'implicar processos diferents dels que es desenvolupen per evitar contagis de malalties. En aquest sentit, el model biomèdic clàssic de distinció entre prevenció primària, secundària i terciària instaurat com a majoritari al segle XX amb la Història Natural de la Malaltia de Leavell i Clark (1965), té limitacions per articular la prevenció de les VG i VS.

3.2. Pèrdua de la dimensió estructural

La idea de prevenció primària parteix del supòsit que existeix un moment previ al contagi, entès com a fet puntual patològic i disfuncional. A continuació qüestionem l'adequació d'aquests supòsits al funcionament de les VG i VS.

Si partim d'una concepció àmplia de les violències i en format de *continuuum* (Biglia i Jiménez 2015), hem d'assumir que són directes, estructurals i culturals (Galtung 2016), permanents i transversals a tots els espais vitals

⁶³ Els models ecològics de comprensió de les VG i VS han esdevingut majoritaris en les darreres dècades a partir del treball de Heise (1998). Aporten una mirada sistèmica en la que el comportament violent no només s'explica per factors individuals, sinó que també es donen factors familiars, institucionals i socials més amplis que en la seva interacció, que augmenten el risc de que la persona desenvolupi un comportament violent.

des que naixem, i per tant, l'existència d'un moment previ és pràcticament una il·lusió. Les violències no són actes aïllats, sinó un procés complex de violentació i abús de poder per la subordinació i l'opressió (Zaldúa 2011). De la mateixa manera les agressions sexuals no les podem entendre com un incident individual, sinó com una àmplia constel·lació de comportaments, actituds, creences i discursos que produeixen i reproduïxen la dominació de gènere en la interacció quotidiana, d'aquí la idea, per exemple, de "cultura de la violació" (Pascoe i Hollander 2020). Això suposa per una banda assumir que no estem parlant d'un conflicte intersubjectiu i que els apropaments al tema en clau (només) de comportament, com en el cas dels models ecològics, no ens deixa veure la foto sencera.

Exercir violència tampoc es pot equiparar a comportaments com el consum de tabac o alcohol perquè tot i que la persona deixi d'agredir en un moment donat, les normes socials que legitimen i fan tolerable la violència seguiran existint. També continuarà la situació de privilegi pels homes⁶⁴, com aquells que reben els beneficis de la masculinitat legítima (val a dir que hi ha dones masculines també, però no sempre reben beneficis o si més no, no de la mateixa manera).

A més, per altra banda, cal ser conscients que quan els homes exerceixen certes formes de violència actuen com s'espera que ho facin i no a l'inrevés, és una de les formes en què es posa en joc el model hegemònic de mascu-

64 No és casualitat que més del 90% dels delictes contra la llibertat sexual siguin comesos per homes (Ministerio del Interior 2020) i, tot i que aquesta dada no recull la totalitat de VS i parteix de categories binàries, no podem passar-la per alt. Malgrat no existeix cap "essència agressora" en les persones amb característiques sexuals definides com a masculines (que majoritàriament són homes), existeix una estructura d'organització social que, descansant en les normes que hem descrit abans, atorga un lloc de poder a aquelles persones socialitzades com a homes i que viuen com a tals. Aquesta estructura social no té vida pròpia i no provoca inequívocament que els homes facin un mal ús de la posició de poder de partida de la que gaudeixen -com tampoc determina una actitud de submissió en les posicions d'opressió de les dones i persones dissidents-, però ofereix uns privilegis que transcendeixen les eleccions individuals i als que els homes (sobretot cis) poden retornar si ho desitgen o si es cansen d'incomplir els mandats de gènere. És evident que cal partir d'una anàlisi interseccional que tingui en compte les complexitats derivades del creuament d'elements que donen o treuen poder a les persones, però la inclusió de la perspectiva de la diversitat sexual i de gènere, per exemple, no hauria de suposar una relativització descafeïnada i despolititzada de l'anàlisi de la dinàmica de les VS, i per tant, de la cerca d'estratègies d'erradicació de les mateixes. És per això que em sembla útil seguir parlant d'homes.

linitat⁶⁵. La mirada que proposo trenca amb l'imaginari dels agressors com a "monstres", persones alienes i desconegudes. En la pràctica és un error entrar a l'aula a fer un taller de sensibilització amb el supòsit que les persones del grup són totes "bones" i no tenen res a veure amb la violència, mentre les persones que n'exerceixen són "altres", sovint reproduint projeccions racistes i classistes (Messner 2016).

La visió que proposo ens confronta amb una realitat quotidiana i capil·lar, que implica a tots/es i a cadascú de nosaltres, perquè acabar amb les VG i VS no va de treure unes poques pomes podrides del cistell, sinó de bolcar el cistell sencer. El problema deixa d'estar fora i lluny, per estar a tot arreu. Tothom formem part de l'engrenatge en tant que, en major o menor mesura, tenim interioritzats els mandats sobre el gènere, la sexualitat, la naturalització de la violència, etc. Val a dir també que els rols de víctima-agressor estàtics, homogenis, permanents i "essencials" no existeixen. Una persona pot exercir violència i rebre-la en la mateixa època de la vida. D'alguna manera, la responsabilitat de fer-hi front, per tant, és compartida. En tallers, xerrades i formacions és recomanable evitar els discursos moralistes i verticals per part de formadors/es que no reconeixen estar afectats/des per les normes i valors de gènere. Això genera molta distància i actituds de resistència.

Tanmateix, no perdre de vista la dimensió estructural no vol dir perdre's en ella. En cap cas s'ha d'oblidar l'existència de responsabilitats concretes de persones i institucions enfront de les VS que s'han d'assumir tenint en compte les posicions asimètriques en les diferents jerarquies socials. Des de les pedagogies feministes (Maher i Thompson 2001, Shrewsbury 1993, Biglia i Jiménez 2012) i les mirades restauratives (Oudshoorn, Stutzman i Jackett 2015) és molt important que aquests punt de partida sigui clar per poder fer un acompanyament en la presa de responsabilitat (també com a institució) i la possible posada en marxa de processos de reparació. Quan es

65 Per veure un anàlisi de noves formes d'expressió de la dominació masculina al voltant del tema de les agressions sexuals, que inclou per exemple les manifestacions públiques per part d'equips d'homes del món del futbol de suposada reprovació de les violacions però que al final representen un ritual de masculinitat pervers, val la pena llegir l'anàlisi de Pascoe i Hollander (2016). També val la pena llegir Connell i Messerschmidt (2005) que apunten qüestions interessants sobre el mal ús del concepte "masculinitat hegemònica".

treballa amb grups s'ha de tenir l'habilitat de saltar ràpid de l'anàlisi estructural de les VS a les dinàmiques de poder pròpies del grup que a part d'estar generalitzades, sovint tenen noms i cognoms i malestars acumulats. Sovint s'arriba a un grup pensant en fer un taller de prevenció de l'assetjament LGTB-fòbic o del ciberassetjament (com si arribéssim abans del "contagi" en un sentit biomèdic) i s'acaba facilitant un procés d'identificació i expressió/escolta del malestar d'una dinàmica violenta pròpia del grup. És per això que és recomanable que les persones que es posen davant de grups a parlar de violència siguin especialistes del camp socioeducatiu i no d'altres àmbits com pot ser el policial.

Donada aquesta complexitat no és estrany que les recerques que estudien els programes preventius d'arreu, com la de Storer et al (2016), observin superposicions entre la prevenció primària, secundària i terciària, el que ens porta a afirmar que és una distinció més "ideal" que altra cosa, que parteix de la idea de violència només com a agressió puntual. Tècnicament la prevenció primària té a veure amb intervenir en el moment "pre-patogènic" amb el conjunt de la ciutadania, és a dir, quan el problema està lluny. Ja hem vist que des de la conceptualització àmplia de VS que proposo, aquest moment en realitat no existeix així que és problemàtic quan es vol aplicar la lògica de les "vacunes" dissenyant accions puntuals (com les típiques xerrades d'una hora sobre xarxes socials i violència).

La prevenció secundària, en canvi, va dirigida a evitar que els grups amb majors riscos de contraure la malaltia es contagiïn. La traducció al camp de les VG i VS sovint ha significat treballar amb grups de joves o grups específics de dones o homes per tal de reforçar factors de protecció en les primeres i reduir els factors de risc d'exercir violència en els segons.

Abordarem les implicacions d'aquesta aposta en els següents subapartats i compartiré algunes recomanacions, el que està clar és que aquests dos nivells difícilment es poden diferenciar de la prevenció terciària. Aquesta última teòricament correspon al moment "postpatogènic", és a dir, un cop passada la malaltia o la violència i es basa en intentar evitar "recaigudes".

També l'experiència de més de quinze anys de treball a la cooperativa Candela amb joves i professionals ens porta a qüestionar l'ús d'aquesta

distinció. En els mateixos tallers de suposada “prevenció” és habitual que es donin agressions masclistes entre les persones del grup (insults, burles, dinàmiques d’exclusió, invisibilització) i inclús cap a les mateixes formadores, per no parlar de les dinàmiques sexistes i heteronormatives menys visibles (ocupació majoritària dels torns de paraula per part dels nois i homes, comentaris co-descendents cap a les dones del grup i les formadores, actituds LGTB-fòbiques, entre d’altres). En aquestes circumstàncies, pensar que s’està arribant “abans del problema” em sembla, com a mínim, desubicat.

3.3. Culpabilització de qui rep la violència

A conseqüència d’una visió que entén les VG i VS com a inevitables, la prevenció sovint s’ha centrat més en el foment dels factors de protecció associats a qui pateix la violència com, per exemple, passa en el recull d’estratègies que les dones poden prendre a casa, al cotxe o als transports públics de Trujano (1997). Per una banda, cal tenir en compte que “el perill” en situacions de VS no està localitzat, i no es dóna exclusivament fora de casa ni en entorns amb gent desconeguda on es poden activar certs recursos de protecció, al contrari. Per l’altra, amb aquestes estratègies és fàcil reproduir una lògica de la por en les dones, infanteses i persones dissidents que no col·labora en cap cas al procés d’apoderament i de foment de la llibertat que s’hauria de promoure. Cal tenir cura per tal que no acabin interioritzant indirectament que la responsabilitat de posar fi a les violències és bàsicament seva o que són les seves accions les que ho provoquen. Per exemple, en l’àmbit escolar és preocupant que encara hi hagi normatives que limitin la forma de vestir de les noies al considerar escots, *shorts*, etc. com roba no adequada i que provoca els nois. El mateix passa amb l’assetjament, quan posem tot el focus exclusivament en què la persona agredida desenvolupi certes habilitats (demanar ajuda o fer més amics/gues) o modifiqui els seus itineraris i costums per cercar més seguretat.

El fet de posar el focus en la “reducció de riscos” que pot fer la “potencial víctima” tendeix a fomentar la culpa i la vergonya, emocions que apareixen molt freqüentment en processos de violència, perquè compleixen la funció de “protegir” a qui agredeix.

Que hi hagi mesures d'autocura que impliquin modificacions dels comportaments i restriccions a les llibertats fonamentals posades en marxa sobretot per dones i persones dissidents per a evitar VS, no significa que les mateixes hagin de traduir-se en el centre de les polítiques públiques preventives. Per exemple, que la solució al *sexpredding* que es planteja majoritàriament sigui que les noies deixin de practicar *sexting*, és una mesura que restringeix la llibertat sexual de les dones i les responsabilitza del mal ús que es fa de les seves fotos (Edpac i Candela 2020). Quan això succeeix es corre el risc de naturalitzar la violència tal com dèiem anteriorment, ja que es tracta una problemàtica social com si fos inevitable, immutable, de l'ordre del que és natural, transmetent una sèrie de missatges problemàtics⁶⁶:

1. Els comportaments modificables com a mesura d'autocura són identificats com les causes de la violència (caminar sola, emborratjar-se, drogar-se, sortir amb desconeguts, parlar amb desconeguts al carrer, la forma de vestir-se/ moure's/ ballar/ parlar; enviar fotos sexis a la teva parella sexual, etc.).
2. La "prevenció" es fa a costa de restringir la llibertat de les dones i persones dissidents en lloc d'apuntar a modificar les desigualtats o els patrons de comportament patriarcals, de dominació, d'inferiorització de l'altre/a.
3. L'amenaça permanent de la violació pot guanyar espai i condicionar tota l'experiència vital de les dones sobretot, des que són nenes fins que són grans. Aquests errors en la prevenció generen un *backlash* que reforça la dominació masculina en mantenir-la incommovible.
4. Es tendeix a postergar o renunciar a treballar amb els qui, pels llocs de privilegi que socialment els han estat atorgats, reben mandats per a l'exercici de poder sobre, de supremacia de gènere i sexualitat (en relació amb altres eixos com la nacionalitat, religió, idioma, classe, edat, estat de salut, etc.).

Si entenem que no hi ha res que puguin fer les dones i persones dissidents que provoqui la violència que pateixen, no s'haurien de restringir els seus

66 Extret de les recomanacions que vam elaborar juntament amb la Patricia González per l'Agència de Salut Pública de Barcelona al 2019 en un document intern titulat: "Eines conceptuals i metodològiques pel disseny de programes de foment de les relacions equitatives".

comportaments. Estic d'acord, això sí, que el foment de la pràctica de l'autodefensa es torna necessari i útil per respondre a les violències (Hollander, 2014), i contribueix a modificar els imaginaris que les sostenen (dones=víctimes=passives=dèbils) i la indefensió apresada.

Tanmateix, és fonamental redirigir el focus dels missatges de les accions de lluita contra les violències per tal d'incidir en les diferents normes que sustenten les VS. Podem desenvolupar diferents enfocaments.

En primer lloc, recomanem que es treballi la desconstrucció dels mandats de la masculinitat violenta de manera polititzada assumint responsabilitats en lloc de limitar-se a l'autoconeixement propi de molts grups d'homes que volen a priori treballar la masculinitat (Azpiazu 2017). Segon, és fonamental la presa de responsabilitat comunitària front les VS, les accions encaminades a incentivar la reacció davant les expressions de VS que de vegades impliquen a terceres persones i el treball de caire grupal i sistèmic. Trencar el silenci i la idea de la privacitat o de que no podem fer res perquè "és natural". Exemple d'aquest enfocament serien tallers amb nois i homes per tal que reprovïn les dinàmiques i actituds masclistes dels seus congèneres i no es quedin en silenci. Hem de recordar que la sobreconformitat amb la masculinitat té molt de procés grupal, de sentir acceptació i seguretat, i de por a l'homofòbia; anant més enllà d'una simple presa de decisió racional més o menys saludable o ètica (Messner 2016). Tercer, podem redirigir el focus cap a com es conformen els espais públic, escolar, domèstic, etc., i el seu disseny de manera que facilitin o dificultin certs usos, cosa que ens tornaria a portar als dos primers enfocaments. En la secció 4, presento bones pràctiques on tracto de mostrar exemples d'aquests diferents enfocaments.

3.4. Estigmatitzar grups

La darrera alerta té a veure amb què la idea de risc porta fàcilment a parlar de "grups vulnerables" com aquells que tenen més risc de contraure una malaltia o, en aquest cas, de patir violència o exercir-la. Això pot fer caure en un procés d'estigmatització i de pèrdua del sentit de responsabilitat col·lectiva.

Si entenem les VG i VS, més enllà del conflicte intersubjectiu, i de la qüestió comportamental, els riscos de patir/exercir-les són molt amplis i venen definits bàsicament per les construccions de gènere en intersecció amb altres eixos com l'edat, la procedència o la diversitat funcional. Per tant no hi ha grups vulnerables, sinó moments i espais vulnerabilitzadors de determinats grups socials. Les noies joves no són més vulnerables que les adultes per sé, sinó que l'adultisme se suma al masclisme i el sexisme generant situacions de major discriminació o desigualtat. Això sense tenir en compte altres eixos que també hi són.

En els darrers anys l'OMS recomana el *Gender Transformative Approach* com a estratègia central de prevenció, cosa que va en coherència amb el que es proposa en aquest text, en tant que està orientat a fomentar que es desenvolupin habilitats d'anàlisi crítica i es reconeguin els efectes nocius de seguir rígidament les normes de gènere i els mandats de la masculinitat violenta, alhora que s'intenta aturar aquests comportaments i actituds entre els grups d'iguals (Miller 2018). El que és negatiu és que aquesta proposta sovint es materialitza exclusivament en un treball amb joves reforçant estereotips adultistes. La lògica que parteix de la falsa creença que el jovent és més sexista i masclista que el món adult acaba estigmatitzant i hiperresponsabilitzant el primer col·lectiu i construeix el problema "a fora" (Biglia i Jiménez 2018). També hi ha imaginaris racistes que parteixen de la idea falsa que hi ha cultures més masclistes que altres (el que hi ha són expressions diverses del masclisme i l'heteronormativitat) i atribueixen un augment del risc de patir violència al fet de professar una religió o una altra, per exemple. És habitual que aquests imaginaris es transmetin més o menys conscientment en les accions de sensibilització i formació actuals i, per tant, cal posar atenció per tal de no reproduir-los. La recomanació és que ens assegurem que treballar un eix (gènere o diversitat sexual) no signifiqui exercir violència o discriminació en altres (racisme, adultisme) ni que es revictimitzin certs grups.

Això no vol dir que l'estratègia de treball amb grups no mixtes (en relació amb l'edat, el gènere, la procedència, la religió, la preferència sexual, etc.) no pugui ser útil. Al contrari, per poder reflexionar i compartir experiències en primera persona de vegades cal construir espais de seguretat on esmor-

teir una mica les dinàmiques discriminatòries i violentes, i aquesta és una bona estratègia per aquest objectiu. Pot semblar que separant nois i noies es reproduïx el binarisme de gènere, però l'experiència des de Candela ens diu que no es reproduïx més del que es pot recrear en un espai mixt i que de vegades la separació permet que el grup parli i s'escolti més, de manera que, precisament, es pot qüestionar el propi binarisme. Ara bé, és important que no s'obligui a ningú a anar amb un col·lectiu amb el qual no se sent identificat, sigui quin sigui l'eix de no mixticitat, i per tant, és recomanable que les persones triïn lliurement a quin dels grups proposats volen anar (nois/noies, per exemple).

4. *No nos mires, únete!* Alguns enfocaments, estratègies i bones pràctiques

Si una idea ha de quedar clara, és que no hi ha receptes màgiques per desarticlar les VS. Transformar normes i valors és un treball a llarg termini que requereix, no només un compromís de diferents nivells de l'administració pública i la societat civil, sinó també l'ús de multiplicitat d'estratègies que actuin des dels nivells més micro (individus) als més macro (normes, valors), passant per les comunitats i les institucions, i que siguin capaces de fer front a les resistències que aniran apareixent (López Gil i Cano 2018).

En aquest darrer apartat compartiré alguns projectes que considero bones pràctiques en tant que *“experiències positives en un context determinat que reuneixen alguns criteris d'una manera no rígida i que permeten visualitzar què s'està fent diferent i millor enfront de les desigualtats, les discriminacions, les injustícies, les necessitats estratègiques de gènere”* (Zaldúa 2011:34). He seleccionat accions i projectes que es nodreixen obertament de teories i metodologies d'intervenció feministes (Biglia i Jiménez 2015) i parteixen d'una mirada estructural de les VS com a VG abordant diferents manifestacions o presentant-les com un *continuum*. Busquen un canvi de normes i dinàmiques jeràrquiques i van més enllà de les dicotomies monolítiques i essencialistes “Agressor-Víctima”. A més, cap d'elles cau en enfocaments naturalitzadors, individualitzadors, estigmatitzadors ni culpabilitzadors de qui rep les violències i és per això que poden servir per inspirar l'acció des de l'àmbit local. Un altre

element important és que bona part de les propostes estan dutes a terme de manera col·laborativa entre entitats i administració pública, fet que em sembla, en si, una bona pràctica a tenir en compte. Afegeixo també que en l'àmbit municipal és recomanable fomentar una tasca interdepartamental per tal de caminar cap a la transversalitat. Per exemple, encara que les actuacions es segueixin liderant des d'Igualtat, és desitjable implicar Educació i Joventut en certes accions, a Urbanisme en altres, o a Esports, Recursos Humans, etc.

Per la cerca d'aquestes bones pràctiques m'he basat en els anys d'experiència acumulats a la cooperativa Candela i en l'exploració d'accions de "prevenció" de les VG i VS a Catalunya realitzada en el marc dels projectes GapWork⁶⁷ i USVreact⁶⁸. Les pràctiques que presento intenten il·lustrar amb exemples reals tot un seguit d'estratègies que descriu a continuació i que donen cos als sis nivells d'intervenció presentats al segon apartat d'aquest text.

Una primera estratègia és la sensibilització que es pot desenvolupar a través de campanyes (bona pràctica 1), tallers puntuals i xerrades orientades a fer que les persones i institucions considerin les VS com un problema social important i fomentant el rebuig cap aquestes.

En segon lloc comptem amb l'estratègia educativa que actua de manera més profunda que la sensibilització i on s'estableix un procés d'aprenentatge i reflexió, és a dir, un procés de diàleg entès en el sentit de Freire (1985, 1974). Es pot fer a través de tallers participatius i vivencials (bona pràctica 5, 8 i 9), formacions (bones pràctiques 2, 3, 5 i 8), assessoraments sobre la intervenció (bona pràctica 3 i 8), disseny de materials i recursos didàctics (bones pràctiques 2 i 5), o activitats de lleure educatiu (bona pràctica 6). Les metodologies emprades en les accions educatives poden ser diverses. En destaco algunes que em semblen especialment útils i estan en coherència amb les metodologies feministes: referents positius (bona pràctica 6), *peer education* (bona pràctica 6), vivencialitat i treball emocional (bona pràctica 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9),

67 Cofinançat pel Programa Daphne III de la UE, "GAPWork: Millorant la intervenció i derivació en violències de gènere a través de la formació de professionals que treballen amb joves" (JUST/2012/DAP/AG//3176), www.gapwork.cat i <http://sites.brunel.ac.uk/gap>

68 Cofinançat per la Comissió Europea, "Universities Supporting Victims of Sexual Violence" (JUST/2014/RDAP/AG/VICT/7401), www.usvreact.eu. p

metodologies del Teatre de les Oprimides (bona pràctica 4), o les pròpies marxes exploratòries (bona pràctica 7). En les bones pràctiques presentades sovint s'utilitzen diferents estratègies que es complementen entre elles.

Una tercera estratègia té a veure amb intervenir l'espai ja sigui en el seu disseny físic-arquitectònic (bona pràctica 7 i 8) o definint protocols i reglaments que "regulen" les actituds i comportaments que es volen promoure i com actuar en cas que això no sigui així (bona pràctica 9).

A més, tot i que no hi aprofundirem en aquest text, des de l'àmbit municipal es pot oferir suport econòmic a persones i col·lectius per tal de facilitar recursos de lluita contra les VG i VS directament o indirecta. També es poden dissenyar estratègies d'acompanyament terapèutic, que pot tenir un efecte en termes de tensar el sexisme i l'heteronormativitat, a partir d'acompanyament individual o grupal i que és recomanable que es faci des d'un enfocament feminista i amb supervisió especialitzada.

Taula 2. Bones pràctiques seleccionades segons tipus d'estratègia, públic i nivell d'intervenció

	Estratègia	Públic	Nivell d'intervenció	
1	Alt i Clar. Els homes rebutgem les violències sexuals	Campanya	Homes	1, 2
2	USVreact	Educació comunitària -Formació	Comunitat educativa	1, 2, 3
3	3 Voltes	Formació i assessorament	Equips educatius	3
4	1000Likes	Activitat educativa: teatre-fòrum	Comunitat Educativa	1, 2, 3
5	Tabú tu tries què t'hi jugues	Recurs didàctic i taller	Joves i Equips educatius	1, 2, 3
6	Oasis	Activitat educativa: colònies	Joves dissidents	1, 2, 4
7	Marxes exploratòries	Diagnòstic i disseny espai	Dones i altres grups no mixtes	1, 2
8	Patis Coeducatius	Diagnòstic i disseny espai	Comunitat Educativa	5
9	Protocol d'actuació contra les agressions sexistes festes majors del poble sec	Protocol	General	2, 4, 5

Font: elaboració pròpia

4.1. Alt i Clar: Els homes rebutgem les violències sexuals

Fulletó dirigit als homes i escrit des dels homes que forma part de la Campanya de Creació Positiva i l'Institut Català de les dones: “Les dones tenim dret a viure lliures de violències sexuals. #LliuresISensePor” per reivindicar el dret a la llibertat sexual i seguretat de les dones en l'àmbit públic i privat (2018). La idea d'aquest material és promoure el rebuig a les VG i VS per part dels homes i la responsabilitat que tenen com a subjectes privilegiats per una estructura social que genera desigualtats.

Què destacaria?

Tot i que el format paper i text cada cop s'utilitza menys en benefici dels formats més audiovisuals i sintètics, justament és el que ens permet desenvolupar idees i discursos complexos com el d'explicar les arrels de les VS i la gran responsabilitat de qui ocupa el lloc de la masculinitat hegemònica per fer-hi front.

Recomanacions

Per veure una bona anàlisi de diferents campanyes consultar “La prevenció de les agressions masclistes en contextos d'oci nocturn. Anàlisi comparativa de campanyes de prevenció” de la Miriam Sol de la cooperativa Spora. És recomanable pensar bé el missatge que es dona. Per una banda no culpabilitzar les dones i persones dissidents, ni victimitzar-les. Per l'altra no perdre de vista que volem dirigir-nos a modificar les normes que hi ha darrere les VS, més que fomentar la denuncia o donar missatges moralistes massa simplistes (això està bé – això està malament). També cal tenir cura de no reproduir racisme, adultisme, classisme o capacitisme. Oferir representacions sobre possibles reaccions que poden tenir els homes davant les conductes violentes d'altres homes pot ser un bon recurs; utilitzar l'àmbit de l'esport o incidir en espais d'oci típicament masculins com els bars pot ser un bon recurs també.

Per saber-ne més:

<http://dones.gencat.cat.sabidi.urv.cat/ca/ambits/sensibilitzacio/campanyes/campanya-de-prevencio-i-deteccio-de-les-violencies-sexuals/>

4.2. USVreact

Projecte d'intervenció a la comunitat educativa universitària per fer front a les violències sexuals des d'una òptica interseccional coordinat per la Barbara Biglia de la Universitat Rovira i Virgili a Catalunya i desenvolupat entre 2017 i 2018. S'ofereixen 10 hores de formació a grups mixtes de professorat, personal PAS i alumnat on no només es sensibilitza sobre el tema de les VS sinó que també s'ofereixen eines per donar una primera resposta i acollida alhora que es promou la creació de xarxes comunitàries que lluitin contres les VS. El disseny de la formació està publicat en la guia d'accés obert "Violencias sexuales: una asignatura pendiente" per tal que sigui reproduït quan es vulgui. És destacable que la formació va ser avaluada.

Què destacaria?

La formació titulada "Violències sexuals a la universitat: reconèixer, acompanyar i repensar estratègies de resposta" no només parteix d'una mirada àmplia i complexa de les VS sinó que utilitza una metodologia vivencial i molt aplicada que facilita l'adquisició de coneixements. És destacable que l'estratègia de la formació és complementària i atorga més força a la implementació de protocols d'actuació en cas de VS i ajuda al fet que les persones responsables guanyin seguretat a l'hora d'escoltar i donar una primera resposta des de l'empatia, el no judici i el suport a qui ha patit violència. És un projecte que ha treballat també sobre la inclusió de la mirada interseccional en l'abordatge de les VS i que ha dedicat molts esforços en publicar tots els resultats de forma que siguin consultables per tothom fàcilment.

Recomanacions

Quan es dissenyin protocols, és important acompanyar-los sempre de formacions d'aquest tipus. Quan es treballi amb tota la comunitat junta (educativa, de veïns/es, empresa,...) en tallers, formacions, etc., cal garantir que les persones que dinamitzen tenen eines suficients per visualitzar, gestionar i processar els malestars derivats de les relacions de poder que es poden donar entre les persones del mateix grup. És important també oferir formacions que tinguin un mínim de temps per tal de poder fer un procés amb el grup que permeti arribar a tensar les normes i valors que es volen

transformar i que permeti també passar a la pràctica: fer exercicis de, per exemple, com seria donar una bona resposta a algú que ve a comunicar que ha patit una agressió o com s'hauria de parlar amb algun professor que fa comentaris sexistes i abusius a les alumnes.

Per saber-ne més:

<http://usvreact.eu/es/>

4.3. “3Voltes”

Eina de formació integral i assessorament implementada des del 2015 per la cooperativa Candela i l'Agència Catalana de Joventut. Està dirigida a professionals que treballen amb joves arreu del territori català en el camp de la igualtat i les VG, incloent-hi les VS. La idea és millorar la seva seguretat i confiança a l'hora d'intervenir amb joves en qüestions relatives al gènere i la sexualitat. Després de rebre 16 hores de formació, s'ofereix un acompanyament en la pràctica a partir de trobades de preparació conjuntes, observació directa del treball amb joves i devolució dels aspectes a millorar.

Què destacaria?

Arran dels resultats de l'avaluació del projecte europeu GapWork, es constata que una limitació important de les accions formatives de professionals en matèria de VG i VS és que es queden curts en la transmissió de l'aplicació de les eines treballades. És a dir, les persones participants acaben el curs sentint-se insegures per aplicar els coneixements apresos. Aquest projecte intenta donar resposta a aquesta necessitat oferint assessorament individualitzat arreu del territori en el disseny i implementació amb joves d'algun projecte dirigit a transformar les causes de les violències. Els temes treballats són amplis i s'adapten a les necessitats de cada context i l'acompanyament el lideren entitats expertes en aquest àmbit. D'aquesta manera es poden transmetre trucs i estratègies per resoldre tensions, inseguretats o conflictes que puguin sortir en “el directe”.

Recomanacions

A l'hora de planificar formacions per professionals és important que les persones formadores tinguin experiència directa en el tema i que puguin intercalar teoria i pràctica. També és important que la metodologia sigui vivencial i que es parteixi de la revisió personal dels i les professionals en matèria de gènere i altres qüestions. El fet de complementar les hores de formació amb assessoraments d'entitats feministes expertes que acompanyin la posada en pràctica dels coneixements apresos és una estratègia amb bons resultats que està molt ben avaluada entre els i les professionals. Quan es dissenyen accions per treballar amb infants i joves és molt important revisar la mirada adultista i heteronormativa (per exemple, quan es dissenyen accions d'educació sexual) i comptar amb supervisió externa, encara que sigui puntual, pot ser un bon recurs per garantir la qualitat.

Per saber-ne més:

http://ejoventut.gencat.cat/ca/recursos/ambits_de_treball/igualtat_i_cohesio_social/tots_els_recursos/detall?id=9101

4.4. 1000LIKES

Espectacle de teatre-fòrum de Nus Cooperativa dirigit a comunitats educatives on, a partir d'un cas, s'aborda el ciberassetjament escolar patit per la protagonista de la història. El públic pot participar a través d'una App i també sortint a l'escenari per representar possibles reaccions ala situació presentada.

Què destacaria?

La inclusió dels dispositius mòbils com a part de l'obra, inclosos com un element més en el fet artístic, facilita l'agència de les persones espectadores i dona el caràcter d'experiència i participació a través d'un canal que és especialment familiar pels i les joves. El fet de combatre el ciberassetjament des dels mateixos canals que s'usen per exercir-lo és transformador i permet deixar de posar el focus en el mitjà per posar-lo en la violència i

les seves causes. És destacable també que la metodologia del Teatre de les Oprimides permet buscar fórmules concretes i corporeïtzades per fer les coses diferents. Les alternatives es representen obrint un espai de possibilitat per reaccionar comunitàriament a l'assetjament escolar, que és una de les formes que pot prendre la VS.

Recomanacions

A l'hora d'abordar el ciberassetjament és molt important no caure en discursos "tecnofòbics" o que culpen a les tecnologies de la violència, perquè d'alguna manera es desplaça el focus de la qüestió. Al contrari, és recomanable integrar-les en les accions que programem. També és important que les activitats que dissenyem tinguin en compte fomentar processos participatius amb perspectiva de gènere, com en aquest exemple, el fet de participar a través de l'App fa que moltes noies s'animin a dir la seva, cosa que no farien parlant perquè l'espai tendeix a estar ocupat pels nois.

Per saber-ne més:

<https://nus.coop/>

4.5. Tabú. Tu tries què t'hi jugues

Joc en format App que permet reflexionar sobre les actituds i accions pròpies i identificar VS quotidianes. Es parteix de quatre murals disposats per un espai educatiu (institut, casal, etc.) que tenen un codi QR que obre la porta a tres situacions que cada jove resol amb un dispositiu mòbil. Els tres itineraris aprofundeixen sobre el *sexpredding*, les formes de lligar i la cosificació del cos de les dones (*piropos* i llistes de "les més guapes de la classe"). Al final de cada recorregut i en funció de les respostes a la pregunta de "què faries davant aquesta situació?" es creen grups de reflexió específics dinamitzats per acabar conjuntament amb tot el grup al final. La dinamització del joc es desenvolupa amb el suport d'una "Guia tècnica per a professionals" que proposa la metodologia i aporta idees per facilitar les activitats. Els continguts són de la cooperativa Candela i la coordinació del projecte és de l'Agència

Catalana de Joventut i l'Institut Català de les Dones. L'any de publicació és el 2018 i actualment s'està fent una segona versió millorada.

Què destacaria?

Té un enfocament apoderador i permet treballar específicament diferents rols en situacions molt realistes i comunes (qui agredeix, qui vol ser neutral, qui rep la violència, etc.) sempre des d'una mirada estructural de les VS. Utilitza un llenguatge i un canal juvenil i permet confrontar els i les joves amb els seus comportaments reals, ja que es parteix d'aquí, anant més enllà del políticament correcte en l'àmbit de discurs. És destacable que al final les persones referents del grup motiven una reflexió col·lectiva sobre les normes de gènere i les seves implicacions. Aquestes professionals compten amb una guia de suport molt detallada sobre com dinamitzar les activitats finals, a part d'una formació prèvia sobre l'eina i les VS. També es compta amb diferents vídeos pedagògics que apareixen al final de l'App i durant les activitats grupals que ajuden a articular el discurs. En definitiva, és una eina que compta amb molt material extra de suport pels equips dinamitzadors.

Recomanacions

Algunes de les recomanacions anteriors poden servir per a aquest tipus d'estratègia. És important que l'equip dinamitzador es formi abans de facilitar les activitats grupals finals, per tal de tenir recursos conceptuals i metodològics per acompanyar les diferents veus que surtin. És important també arribar al final de les sessions a treballar amb les situacions reals que passen al grup.

Per saber-ne més:

<http://tabu.cat/>

4.6. OASIS. Acompanyament per adolescents LGTB

Projecte d'acompanyament per joves dissidents de 12 a 17 anys de la cooperativa Candela i altres professionals independents iniciat el 2015. Una de les accions centrals és la realització d'unes colònies d'estiu que tenen l'objectiu

de fomentar l'apoderament d'aquests/es joves i crear comunitat. Es treballa a partir de diferents metodologies destacant la dels referents positius (l'equip educatiu és LGTB), el suport entre iguals i l'educació emocional.

Què destacaria?

És un projecte que crea un espai de seguretat on es subverteixen part important de les normativitats de gènere i sexualitat de manera que es faciliten processos d'apoderament i experimentació més segura. També és una eina antiassetjament escolar, ja que intervé en la internalització de l'assetjament que fan les persones que el reben (autoodi, rebuig d'un/a mateixa,...) i en les pròpies dinàmiques del grup en cas que reproduïxin assetjament i discriminació entre les persones participants del projecte. Es pot crear un espai educatiu, d'acompanyament o trobada per joves dissidents en l'àmbit municipal com s'està fent per exemple a Rubí, Terrassa o Vilanova; però també és una bona pràctica, per exemple, donar suport econòmic a les persones que volen participar de projectes com Oasis i no tenen recursos.

Recomanacions

Quan creem grups LGTBI+ al municipi és important que valorem si val la pena crear un grup específic per joves, ja que probablement tenen necessitats particulars que volen ser cobertes. Cal tenir en compte que part del jovent no s'identifica necessàriament amb les sigles i que és positiu que, amb qualsevol edat, tinguem obertura a acollir persones que estan experimentant o tenen dubtes. Les persones LGTBI+, a part de ser-ho, tenen altres problemàtiques així que caldrà incorporar una mirada interseccional. En aquest sentit, és probable que en el grup es reproduïxin també, com passa en tots els grups, dinàmiques de poder (racisme, capacitisme, etc). A més, és recomanable revisar l'enfocament d'intervenció per tal de no reproduir una mirada assistencialista o victimitzant. Cal recordar que l'objectiu ha de ser sempre fomentar processos d'apoderament. A l'hora de crear activitats d'aquest tipus és important partir sempre de les necessitats i interessos de les mateixes persones.

Per saber-ne més:

<http://oasislgbt.org>

4.7. Marxes exploratòries⁶⁹

Metodologia creada a Canadà a inicis dels 90 que permet analitzar des d'una perspectiva feminista com la configuració física, social i simbòlica dels espais urbans condiciona la percepció d'(in)seguretat. El Col·lectiu Punt6 dinamitzen des del 2011 recorreguts en grup per l'espai urbà des d'una mirada de gènere i interseccional, visualitzant els aspectes físics i socials que generen inseguretat i també aquells que proporcionen autonomia i llibertat a la ciutat. Durant el recorregut es debat i valora l'experiència quotidiana de cadascuna de les persones participants i també les particularitats pròpies d'aquestes experiències que són diferents en funció del sexe, el gènere, l'edat, l'origen, la identitat sexual, la diversitat funcional o l'experiència migratòria entre altres aspectes. També es convida a les persones participants que fotografien elements que reflecteixin les seves percepcions i la seva mirada i vivència de l'entorn. Al finalitzar la marxa exploratòria, es fa una reflexió col·lectiva i es convida a compartir les seves experiències.

Què destacaria?

La metodologia és completa perquè permet realitzar una diagnosi al mateix temps que es fomenta un procés d'apoderament de les dones i persones dissidents. A més, durant la marxa, l'espai públic s'ocupa d'una manera nova (exemple, un grup de dones tallant un carrer, passar per llocs en grup pel qual no es passarien normalment) i es produeix un efecte en el mateix espai, en les persones que es creuen i en les persones que segueixen la marxa. Es promou la cerca d'estratègies col·lectives, l'agència i participació de les dones en el disseny i la transformació dels seus entorns urbans i es fomenten les xarxes veïnals. Podem parlar, per tant, que és una metodologia comunitària. És simultàniament una eina de diagnosi, de transformació de l'espai públic i de les persones; i d'apoderament de dones i persones dissidents.

69 Nota d'edició: Si hi ha interès en ampliar en aquesta direcció, el llibre sorgit del Seminari Ciutats i Persones de l'any 2011 està íntegrament dedicat a l'espai públic amb perspectiva de gènere i s'hi refereixen bones pràctiques locals.

Recomanacions:

Cal que el grup permeti que les persones que l'integren es puguin sentir còmodes compartint les seves vivències i percepcions entorn les VG i VS. Per tant, és recomanable que no siguin grups mixtos, sinó que es facin amb grups separats que comparteixin realitats. Per exemple: dones amb diversitat funcional, dones lesbianes, persones trans, homes joves, dones grans, etc. Aquesta eina es podria aplicar també per homes per tal que preguin consciència de la violència estructural i de l'impacte de les seves accions, ja sigui en marxes només per homes o mixtes. En ambdós casos caldria que les persones dinamitzadores comptessin amb àmplia experiència i amb eines específiques per fomentar la responsabilització i fer front a actituds de resistència, així com eines per gestionar els malestars que puguin sorgir durant la marxa en relació amb les diferents posicions de les persones participants en els diferents eixos de discriminació (gènere, preferència sexual, identitat cultural, etc.).

Per saber-ne més:

Col·lectiu Punt 6. 2017. Entorns Habitables. Auditoria de Seguretat Urbana amb perspectiva de gènere a l'habitatge i l'entorn.

4.8. *Patis coeducatius*

Projecte de les cooperatives Coeducació i Col·lectiu Punt6 de transformació dels patis escolars des d'una perspectiva feminista que dona veu a tota la comunitat educativa (equips docents, equip menjador, grup classe, grup impulsor de l'alumnat i grup impulsor de persones adultes) i construeix propostes de transformació després de reflexionar i fer un diagnòstic comú sobre els usos i disseny dels patis. La proposta va més enllà del disseny arquitectònic. Es treballa des de la formació de l'equip educatiu per concebre el pati des de tres dimensions: física, funcional i social. La idea vol aconseguir un equilibri entre les diferents activitats de moviment i psicomotricitat, tranquil·litat i intimitat, natura i experimentació (on s'incorporen les qualitats ambientals perquè siguin espais agradables i saludables).

Què destacaria?

Els patis poden esdevenir una porta d'entrada a la inclusió d'uns valors feministes a la cultura dels centres educatius i del conjunt de la comunitat. Els patis coeducatius són espais públics, oberts al barri que contribueixen a la socialització, la vida comunitària i les xarxes de cura del seu entorn. Són espais on comunitàriament s'experimenta amb la transformació de les normes sexistes que habitualment regeixen el disseny i l'ús d'aquest espai i que estan a la base de les VS. Destaco que es pot fer una transformació del pati inclús comptant amb pocs recursos materials.

Recomanacions:

Per aplicar un procés de transformació feminista del pati és recomanable que l'equip directiu estigui altament motivat amb el projecte i que la coeducació s'hagi assumit com un valor al centre, o almenys que hi hagi molt interès en aquesta mirada. És positiu també que la comunitat educativa s'impliqui al complet en el diagnòstic del pati i la cerca d'alternatives i que el claustre estigui obert a rebre formació. Es requereix per tant que disposin d'un cert temps.

Per saber-ne més:

https://issuu.com/patioscoeducativos/docs/libro-patioscoeducativos_09-04-2020_cast

4.9. Protocol d'actuació contra les agressions sexistes de les festes majors del Poble Sec

Eina dissenyada pel col·lectiu de Barcelona Poble Sec Feminista l'any 2015 amb participació de diferents col·lectius i entitats amb la idea de fer front al sexisme durant les festes majors del barri. Incorpora accions de "prevenció", de "resposta" i "d'acompanyament", així com qüestions a tenir en compte a nivell general.

Què destacaria?

És un protocol creat des de les entitats i persones del barri de manera comunitària i no des de l'administració, cosa que fa que estigui més arrelat,

ajuda a que es conegui més i facilita que tingui un impacte major. Aquest projecte té una lògica de procés i no tant d'acció puntual perquè contempla formacions per les entitats del barri com a estratègia de sensibilització i difusió del propi protocol i accions a desenvolupar en el futur. A nivell de redacció destaca positivament la seva claredat i sintetisme.

Recomanacions:

A l'hora de dissenyar plans i protocols es recomana llegir la guia "*7 pasos para construir un plan de abordaje de las violencias sexuales en espacios festivos*" de Noctambul@s així com valorar si és possible transversalitzar. Un exemple en aquest sentit és el protocol per detectar i erradicar la violència masclista que s'ha fet a la ciutat de Berga, on es treballa la VS però de manera transversal, anant més enllà de l'àmbit de l'oci nocturn.

Per saber-ne més:

<https://poblesecfeminista.files.wordpress.com/2016/02/protocol-anti-sexista-def.pdf>

5. Conclusions

Mentre el sexisme, el masclisme i l'heteronormativitat segueixin regulant els imaginaris, els valors i les relacions socials hi haurà VS. Aquest és un missatge que molt lentament cala en alguns governs locals que lentament deixen d'emparar-se darrere el miratge que "aquestes coses ja no passen, ara ja tenim igualtat". Tinguem clar que s'hi arriba tard, i davant aquesta realitat tant greu ja no es pot mirar cap a una altra banda. És urgent construir un compromís per fer-hi front i això comporta inevitablement incidir en allò que legitima i sosté totes aquestes violències.

Hem vist al llarg del capítol que la cosa no va de vacunes i que el paradigma preventiu biomèdic té greus limitacions per acabar realment amb les VG i VS. És una lògica que no només no funciona sinó que pot ser contraproduent. Les teories i pràctiques feministes parlen des de fa temps que cal promoure processos de transformació social integral que facin trontollar les

normes i valors que sostenen les jerarquies vinculades al gènere, la sexualitat, la procedència, la diversitat funcional i l'edat entre d'altres. Només així acabarem amb les VS. Processos coherents amb les recomanacions internacionals de la CEDAW i els drets reconeguts, que permetin fer aflorar realitats més equitatives, lliures i justes.

Convido a les i els professionals (tècnics i càrrecs electes) de l'àmbit local a enfocar esforços cap a la lluita contra l'heteropatriarcat i a fer un desplaçament cap a propostes que trenquin amb mirades naturalitzadores, individualitzadores, de responsabilització indirecta de qui pateix les violències i estigmatitzadores de certs col·lectius. Alhora, la "prevenció" no (només) ha de ser quelcom que es fa amb la gent jove, s'ha de treballar amb el conjunt de les comunitats i s'ha d'arribar també a modificar dinàmiques institucionals profundament ancorades. La inclusió de la mirada interseccional és sens dubte també un gran repte.

Espero que les bones pràctiques compartides inspirin aquest camí, no tant com experiències que s'han de replicar exactament igual, sinó a tall d'exemple que cal adaptar a cada realitat particular, sempre amb la possibilitat de col·laborar i rebre el suport d'entitats feministes especialistes en la lluita contra les VG i VS. Bon camí!

5. Referències bibliogràfiques

ALFAMA, Eva; SUBIRATS, Joan; MALPICA, Claudia (2012): *Avaluació de l'impacte social de la Llei 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista*, Bellaterra, UAB, IGO.

ALLDRED, Pam; BIGLIA, Barbara (2015): *Gender-Related Violence and Young People: An Overview of Italian, Irish, Spanish, UK and EU Legislation*, *Children & Society*, 29 (6): 662 – 675.

AZPIAZU, Jokin (2017): *Masculinidades y feminismo*, Madrid, Traficantes de sueños.

BIGLIA, Barbara; CAGLIERO, Sara. (2019): *Abordajes y 'respuestas' de las*

universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+fóbicas, *Quaderns de psicologia*, 21 (2): 1-19.

BIGLIA, Barbara; JIMÉNEZ, Edurne (2012): *Los desafíos de la pedagogia cyberfeminista: un estudio de caso*, Ahenea Digital, 12 (3): 71-93.

BIGLIA, Barbara; JIMÉNEZ, Edurne (2015): *Jóvenes, Género y Violencias. Hagamos nuestra la prevención. Guía de apoyo para la formación de profesionales*, Tarragona, URV.

BIGLIA, Barbara; JIMÉNEZ, Edurne (2018): *Respuestas formativas radicales para afrontar un problema estructural y capilar*. A: Beatriz Santamarina (Coord.), *Mujeres y Universidad (sin cifras)*. La violencia invisible (pp. 149-166). Alzira: Neopàtria.

BIGLIA, Barbara; LUXÁN, Marta; JIMÉNEZ, Edurne (2020, pendent de publicació): ¿El sueño imposible? Evaluando formacions en violencias de género desde la perspectiva feminista, *Empiria Revista de metodología de ciencias sociales*, número especial.

BIGLIA, Barbara; SAN-MARTÍN, Conchi (2007): *Estado wonderbra: entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*, Barcelona, Virus Editoria.

BODELÓN, Encarna (2008): *La violencia contra las mujeres y el derecho no-androcéntrico, pérdidas en la traducción jurídica del feminismo*. A: Patricia Lorenzo Copello, María Luisa Maqueda Abreu, Ana María Rubio Castro (coord) *Género, violencia y derecho* (pp. 275-300). Barcelona: Tirant Lo Blanch.

BRUSH, Lisa D.; MILLER, Elisabeth (2019): *Trouble in Paradigm: "Gender Transformative" Programming in Violence Prevention*, 25 (14):1635-1656

BUSTELO, María (2014): *Three decades of state feminism and gender equality policies in multi-governed Spain*, *Sex Roles*, 74 (3).

BUSTELO, María; LOMBARDO, Emanuela (2012): *Understanding and assessing quality in gender violence policies in Italy and Spain*. Paper presented at the ECPR Joint Sessions, Antwerp, April.

COHEN, Larry; SWIFT, Susan (1999): *The spectrum of prevention: developing a comprehensive approach to injury preventions*, Injury prevention, 5:203-207.

CONNELL R.W; MESSERSCHMIDT, James W (2005): *Hegemonic masculinity*. Rethinking the concept, Gender & Society, 19 (6): 829-859.

CREACIÓ POSITIVA (2016): *L'abordatge de les violències sexuals a Catalunya*. Part 3. Diagnosi sobre el model d'abordatge de les violències sexuals a Catalunya, Barcelona.

CROOKS, Claire V.; JAFFE, Peter.; DUNLOP, Caely.; KERRY, Amanda; EXNER-CORTENS, Deinera (2019): *Preventing Gender-Based Violence Among Adolescents and Young Adults: Lessons From 25 Years of Program Development and Evaluation*, Violence Against Women, 25 (1): 29-55.

CUBELLS, Jenny, CASALMIGLIA, Anna i ALBERTÍN, Pilar (2010): *Sistema y subjetividad: la invisibilización de las diferencias entre las mujeres víctimas de la violencia machista*, Quaderns de Psicologia, 12 (2): 195-207.

DAVIS, Angela (1981): *Woman, race and class*, New York, Vintage Books.

DAVIS, Rachel; FUJIE PARKS, Lisa; COHEN, Larry (2006): *Sexual Violence and Spectrum of Prevention*. Towards a Community Solution, USA, LA: Prevention Institute, National Sexual Violence Resource Center.

EDPAC i CANDELA (2020): *Per què li diuen sexting quan parlen de sexprea- ding?* Barcelona, EdPac i Candela.

ELLSBERG, Mary; ARANGO, Diana J.; MORTON, Matthew; GENNARI, Flori- za; KIPLESUND, Sveinung; CONTRERAS, Manuel; WATTS, Charlotte. (2015): *Prevention of violence against women and girls: What does the evidence say?* Lancet, 385: 1555-1566.

FREIRE, Paulo (1985) *Pedagogía del oprimido*, México 2ª edición, Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo (1985) *Educación para el cambio social*, Buenos Aires, Tierra Nueva.

GALTUNG Johan (2016): *“La violencia cultural, estructural y directa”.* *Cuadernos de Estrategia.* Política y violència: comprensión teòrica y desarrollo en la acción col-lectiva. Madrid, Ministerio de Defensa, pp.147-168

GONZÁLEZ GOROSARRI, María (2016): *Colonia: las consecuencias de atribuir la violencia sexual a los refugiados.* *Pikara Magazine.*

HEISE, Lorie (1998): *Violence against women: An integrated, ecological framework,* *Violence Against Women,* 4 (3), 262-290.

HOLLANDER, Jocelyn A. (2014): *Does self-defense training prevent sexual violence against women?,* *Violence Against Women,* 20 (3): 252-269.

JIMÉNEZ, Eduarne; BIGLIA, Biglia; OLIVELLA, Maria (2014): *GapWork. Llenando vacíos en la formación en violencias de género para personas que trabajan con jóvenes en cataluña.* A: VVAA, I+G 2014 Aportaciones a la investigación sobre mujeres y genero, Sevilla, Siemus.

LEAVELL HR i CLARK EG (1965): *Preventive Medicine for the Doctor in His Community,* New York, McGraw-Hill Book Company.

LOMBARDO, Emanuela (2017): *The Spanish gender regime in the EU context: changes and struggles in times of austerity,* *Gender, Work and Organization,* 24 (1): 20-33.

LÓPEZ Gil, Silvia.; CANO Cuenca, Germán (2018): *Los feminismos que vienen un diálogo sobre el #MeToo.* A: Nuria Alabao (coord.), *Un feminismo del 99%,* pp. 111-126.

MAHER, Frances A.; THOMPSON, Mary Kay (1994/2001): *The feminist classroom: Dynamics of Gender, Race and Privilege,* USA, Rowman & Littlefield Publishers.

MCLAREN, Lindsay; HAWE, Penelope (2005): *Ecological perspectives in health research,* *Epidemiology and Community Health,* 59: 6–14.

MESSNER, Michael A. (2016): *Bad Men, Good Men, Bystanders: Who Is the Rapist?* *Gender and Society,* 30 (1): 57-66.

MILLER, Elisabeth (2018): Reclaiming Gender and Power in Sexual Violence Prevention in Adolescence, *Violence Against Women*, 24 (15): 1785-1793.

MINISTERIO DEL INTERIOR (2020): *Portal estadístico de criminalidad, series anuales de detenciones e investigaciones por delitos contra la libertad sexual*. Consultado el 20 de julio de 2020.

NOCTAMBUL@S (2020): *7 pasos un plan de abordaje para construir de las violencias sexuales en espacios festivos*. Guía de apoyo técnico para elaborar protocolos y planes frente a las violencias sexuales en espacios festivos y de consumo de drogas, Barcelona: Fundación Salud y Comunidad, Ministerio de Sanidad.

ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUD (2009): *Prevencion de la violencia: la evidencia*.

OUDSHOORN, Judah; STUTZMAN, Lorraine; JACKETT, Michelle (2015): *The little book of restorative justice for sexual abuse*. Hope trough trauma, Intercourse, PA: Good Books.

PASCOE, C.J.; HOLLANDER, Jocelyn A (2016): *Good guys don't rape: Gender, Domination and Mobilizing Rape*, *Gender & Society*, 30 (1): 67-79.

RODRÍGUEZ, Ricardo; BODELÓN, Encarna (2015): *Mujeres maltratadas en los juzgados: la etnografía como método para entender el derecho "en acción"*, *Revista De Antropología Social*, 24: 105-126.

SEGATO, Rita Laura (2003): *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violència*, Brasilia, Serie Antropologia 334, Universidade de Brasilia.

SHREWSBURY, Carolyn (1987/1993): *What is feminist pedagogy?* *Women's Studies Quarterly*, 15 (3-4), 6-14.

STORER, Heather L.; Casey, Erin A.; Carlson, Juliana; Edleson, Jeffrey L.; Tolman, Richard (2015): *Primary Prevention Is? A Global Perspective on How Organizations Engaging Men in Preventing Gender-Based Violence Conceptualize and Operationalize Their Work*, *Violence Against Women*, 22 (2): 249-268.

TARDÓN, Barbara (2017): *La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales*, Madrid, tesis doctoral, Universidad, Autónoma de Madrid.

TARZIA, Laura (2020): *Toward an Ecological Understanding of Intimate Partner Sexual Violence*, *Journal of Interpersonal Violence*, 00 (0): 1–24

TEKKAS Kerman, Kader.; BETRUS, Patricia (2020): *Violence Against Women in Turkey: A Social Ecological Framework of Determinants and Prevention Strategies*, *Trauma, violence, & abuse*, 21 (3): 510-526.

TRUJANO, Patricia (1997): *Prevención de la violencia sexual una problemática social*, *Sociològica*, 12 (33): 183-202.

VALIENTE, Celia (2003): *The feminist movement and the reconfigured state in Spain, 1970–2000*. A: Lee Ann Banazak, Daren Beckwith i Dieter Rucht (eds.) *Women's Movement: Facing the Reconfigured State*, New York, Cambridge University Press, pp. 30–47.

ZALDÚA, Graciela (coord) (2011): *Epistemes y prácticas de psicología preventiva*, Buenos Aires, Eudeba.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 6

Concloure pels descosits

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Capítol 6. Concloure pels descosits

Ara, que em trobo cosint el darrer pedaç d'aquesta peça de roba, recordo que vaig començar l'aventura d'escriure una tesi, com tantes altres persones, amb escassa claredat sobre què volia investigar. Tenia vàries intuïcions i un sac d'experiència formativa en violències, però haig de reconèixer que el sentit del que aquí he presentat s'ha anat construint en el camí. Un procés marcat per l'entusiasme i les ganes d'aportar un granet de sorra a la transformació del cisheteropatriarcat, però també per limitacions imposades per la realitat material.

Sigui com sigui, he arribat al moment de concloure el treball, al menys temporalment, i de visualitzar els elements que poden ajudar a redefinir les formes d'entendre i actuar davant les VGs a través de processos formatius en un moment d'eclosió de les polítiques de violència des de perspectives feministes a Catalunya. És moment de compartir les reflexions sorgides d'aquest treball, tant teòriques com polítiques-d'intervenció i metodològiques, així com les possibles línies de recerca i acció futures. Ho faré recuperant el quatre objectius específics de la tesi (Apartat 1.4).

6.1. Cap a una reconceptualització de les VGs feminista i interseccional (OE 1)

El primer objectiu específic, de caràcter teòric, s'ha materialitzat en la sistematització d'un nou marc interpretatiu "de les violències de gènere" amb implicacions pràctiques. La comprensió comunitària de les violències, que defuig de veure-les només com un fenomen intersubjectiu, posa al centre la masculinitat hegemònica i la responsabilitat col·lectiva, i evita homogeneïtzar les dones i enquistar-les en un rol exclusiu i essencial de víctima. Per aquest treball ha estat útil adaptar el model de les violències de Galtung (1998) al cas de les VGs.

A la llum de l'experiència del GapWork, he pogut aprofundir en la comprensió de les causes comunes de les violències contra les dones i la LGTBfòbia, tot visualitzant el caràcter heteronormatiu del binomi *home-dona* i implicant les professionals de joventut com a agent clau per la seva superació (Publicació 3). L'USVreact, per la seva banda, aporta llum al camp

de les VSs a les universitats, però sempre dintre del marc de les VGs (Publicació 1). Un avantatge d'aquesta aposta interpretativa és que no fracciona necessàriament continguts separant cursos per treballar uns tipus de violències i altres, sinó que es planteja de manera més orgànica i interrelacionada, fet que esperem que multipliqui la influència de les accions formatives que treballen des d'aquesta perspectiva.

De fet, hi ha treballs recents que alerten que l'assetjament escolar (hetero)sexista o lgtbifòbic, la violència en les relacions sexe-afectives del jovent i les VSs en aquestes etapes vitals comparteixen factors de risc (Crooks et al 2019) i que per desarticular l'assetjament escolar i diferents formes de VS, per exemple, el treball d'abordatge de l'homofòbia és crucial (Espelage et al 2015). En aquest sentit, ja fa anys que demanem que la coeducació inclogui el qüestionament de les categories binàries tals com *home-dona* i *heterosexual-homosexual* (Jiménez, Vilaplana i Cela 2015).

El fet d'aportar un marc interpretatiu de les violències diferent a l'hegemònic suposa, però, un repte de cara a les participants i altres agents dels projectes. Aquestes necessiten temps per integrar-lo veritablement i amb tots els matisos sense caure en un relativisme despolititzat o inclús en discursos antifeministes. El fet que les dones no siguin els únics subjectes que pateixen VGs o que puguem reconèixer el caràcter performatiu del gènere, no significa en absolut que les violències siguin neutres.

Ara bé, penso que seria adient fer un pas més endavant i aportar una crítica constructiva a l'ús del concepte LGTBIfòbia en tant que comprensió que amaga certa individualització de la violència. Si bé tant el GapWork com a l'USVreact entenen que no estem parlant de comportaments discriminatoris aïllats i que la LGTBIfòbia no es dirigeix exclusivament a persones LGTBI+, sinó al conjunt de la població en forma de violència simbòlica i control del comportament; la interpretació d'aquesta violència com a fòbia pot caure en certa patologització i individualització de la discriminació quan en realitat no es refereix a cap mena de trastorn patit per les persones que discriminen (FRA 2009). És evident, per tant, que seria convenient revisar el terme i buscar-ne un altre que s'ajusti més a una perspectiva sociocultural.

6.2. Estratègies formatives i d'avaluació feministes (OE 2)

Al llarg de les dues IAF i de les publicacions de la tesi, especialment la primera, hem dissenyat dos programes formatius que incorporem propostes de les pedagogies feministes i parteixen del marc interpretatiu de les VGs. També hem dissenyat i provat dos models avaluatius que han donat lloc, amb la revisió realitzada a la Publicació 3, a la definició de criteris per avaluar formacions sobre VGs.

Fruit de la metodologia aplicada i de la implementació del monitoratge continuat, els dos programes resultants estan altament contextualitzats. Una de les apostes clares d'ambdós IAF ha estat l'aplicació de pedagogies feministes, tal com explico a les Publicacions 1 i 3, aspecte que mereix una atenció específica i que compta amb molt bona valoració per part de tots els agents implicats en els projectes. A la llum de les experiències descrites, sembla que com més propicien les formades que les participants relacionin els continguts del curs amb la seva experiència personal, més influència té la formació, doncs més significatiu és l'aprenentatge. I com més curós és l'acompanyament de les formadores, conscients de què parlar de VGs és parlar d'experiències personals ocupant diferents rols i posar en joc emocions, més fàcilment es pot generar un clima adient per compatir en primera persona i posar-se en joc. El rol de formadora, per tant, requereix d'expertesa en gestió de grups i acompanyament emocional així com habilitats i metahabilitats per gestionar relacions de poder de diversos tipus. Però no només això, en projectes d'IAF, també demana d'una actitud oberta cap a l'avaluació i certa curiositat reflexiva i autoreflexiva.

Els relats de les participants del CapWork validen el diagnòstic inicial de que bona part de les professionals que treballen amb joves a Catalunya tenen problemes per abordar les dinàmiques androcèntriques, sexistes i cisheteronormatives amb/entre les joves (Biglia, Olivella i Jiménez 2013), així com per incorporar una perspectiva de gènere transversal i generar espais lliures de violències. El mateix passa amb l'USV, però en l'àmbit específic de les VSs a les universitats, un espai sovint marcat per una cultura negadora del problema.

Gràcies a l'aplicació d'un ampli rang d'instruments d'avaluació, hem observat que la majoria de participants abans del curs difícilment són capaces d'identificar formes subtils de violència (com la revictimització, per exemple) però no s'adonen d'aquest límit d'entrada i

només amb el pas per formacions feministes en prenen consciència i comencen a comprendre's com a part, tant del problema, com de la solució. Tal com hem vist en part important dels relats, els costa, així mateix, portar a la pràctica els coneixements adquirits durant les formacions (i sentir-se segures), per això és central incloure activitats pràctiques o espais col·lectius de suport. Encara és millor, sense dubte, incloure assessoraments tècnics després de les formacions, així ho indica l'èxit que ha tingut el projecte *Tres Voltes* de l'Agència Catalana de Joventut i Candela vigent fins a dia d'avui i sorgit del GapWork, anomenat PAT a les primeres edicions (Publicació 3).

En definitiva, accions formatives com les del GapWork i l'USVreact són necessàries perquè permeten que les participants prenguin consciència de les seves pròpies limitacions i, el que és més important, es comprometin amb la lluita contra les VGs, també a nivell personal.

Tot això requereix temps així que la formació per la *conscientització de gènere* s'ha d'entendre com un procés vital, més que com a acció puntual. És habitual que al principi les participants generin una falsa il·lusió d'expertesa (Publicació 3), sensació que es desfà si segueixen formant-se i provant d'aplicar els aprenentatges al seu dia a dia, moment en què millora la comprensió dels límits i exigències de la intervenció situada.

En aquest sentit, ha estat curiós detectar que, mentre part de les professionals d'espais juvenils i educatius (GapWork) *pequen*, des de la motivació, de voler assumir tasques d'atenció psicològica a joves en situació de violència que no els corresponen, algunes professionals de les universitats amb funcions d'aplicació de Protocols i de primera atenció (USVreact) cauen justament en l'actitud contrària de sentir que no els toca atendre els casos, quan en realitat és la seva funció. Probablement, l'imperatiu d'haver d'atendre casos, que de vegades impliquen companyes de feina (a diferència de les participants del GapWork que només treballen amb joves amb qui s'estableix certa distància), sense tenir formació especialitzada ni gaudir d'espais regulars de supervisió, genera una sensació de pressió que no és bona aliada. Tampoc deu ajudar la falta de compromís institucional de les universitats catalanes a l'hora de reconèixer l'existència d'agressions i altres violències estructurals entre les membre de les seves comunitats.

En definitiva, és urgent que les persones a càrrec dels Protocols estiguin formades i se sentin segures per fer una bona acollida. Per guanyar seguretat és important que comptin amb recolzament institucionals fruit d'un compromís clar en la lluita contra les VGs. D'aquí la rellevància de la formació continuada pel PAS i el professorat universitari entorn les normativitats de gènere, la primera atenció en cas de VGs, la inclusió de la perspectiva de les diversitats sexuals, etc. Després de l'experiència viscuda, també considero que és positiu convidar les estudiants a participar d'aquest tipus de cursos. L'aposta suposa fer un desplaçament paradigmàtic en el que les discents són vistes com part de la sol·lució i no només del problema, fet que ajuda a trencar l'adultisme que amaga la perspectiva contrària. Donada la valoració positiva d'aquesta aposta per part tant de participants com de formadores i avaluadores de l'USVreact, animo a que es provi en altres àmbits educatius més enllà de les universitats (escoles, instituts i altres espais educatius).

Veurem què passa a partir d'ara a Catalunya amb el conjunt de mesures de la Llei 17/2020 i amb l'esperançadora *Subdirecció de Sensibilització i Prevenció de les Violències Masclistes*, creada recentment en el marc de la nova *Conselleria d'Igualtat i Feminismes* de la Generalitat de Catalunya. D'entre les millores que inclou la llei es troba l'ampliació de les mesures formatives per professionals de diferents àmbits disposades fins al moment i l'atribució d'un major pes a l'àmbit educatiu i universitari. Durant els propers anys haurem de valorar com es tradueixen aquestes mesures a efectes pràctics.

Així mateix, properament comprovarem quines altres estratègies es posen en marxa per fer front als discursos que culpen les dones de les violències, també reproduïts per professionals dels àmbits acadèmic i socioeducatiu, inclús després d'haver rebut formació en gènere. Queda pendent també estudiar en profunditat la persistència o aparició de nous mites racistes i adultistes sobre les VGs als discursos de professionals de l'àmbit de la intervenció social i educativa, així com l'impacte dels posicionaments essencialistes del gènere i TERF (*Trans-Exclusionary Radical Feminist*).

Pel que fa a la inclusió d'accions d'avaluació integral dels processos formatius i similars al nostre territori, és clarament també una assignatura pendent. Espero que la proposta de criteris que hem elaborat (Publicació 2) sigui útil per trencar la dinàmica i es tingui en

compte els aprenentatges adquirits amb les nostres IAF. Si les poso en diàleg, un element que destaco és la importància de fer una bona planificació del node d'avaluació per no generar més dades de les que es poden processar i evitar, així, la sobrecàrrega de participants i formadores amb més activitats d'avaluació que les necessàries. L'experiència de l'USVreact, en la que vam reduir l'ús dels instruments, ha estat positiva en aquest sentit.

6.3. Recomanacions pel disseny de polítiques d'abordatge de les VGs (OE 3)

Tal com he mostrat al llarg de la tesi, encara queda un llarg camí per recórrer perquè les accions que promouen un canvi de patrons socioculturals profunds esdevinguin una política pública articulada amb entitat pròpia i operativa (Toledo 2020, Plataforma Estambul España 2018). El diagnòstic de partida del marc de les VGs demana la revisió de les estratègies d'abordatge del problema, que requereixen d'un treball multinivell, més enllà de la posada en marxa d'accions formatives i la seva avaluació (Publicació 4), al que poden servir les següents reflexions.

6.3.1. La necessitat d'una estratègia radical

A la llum del que he pogut aprendre al llarg d'aquests sis anys de doctorat i treball en el camp, no només cal augmentar els recursos públics per a fer front a la cultura cisheteropatriarcal sinó que és urgent fer-ho de manera planificada, estructurada i participada amb diferents agents.

Les polítiques públiques catalanes (i espanyoles) encara no han superat el paradigma biomèdic de la prevenció que presenta notables dificultats a l'hora de front a un fenomen d'arrels socioculturals com són les VGs (Publicació 4). La prevenció del conjunt de VGs, i no només de la violència directa, és una entelèquia i la seva concreció, segons el meu punt de vista, no ha de passar per la lògica de la vacunació (ex. la impartició d'una xerrada puntual) que probablement sí és funcional a l'hora de prevenir contagis de virus o altres organismes vius.

La desarticulació d'un problema tant complex com les VGs requereix d'actuacions multinivell a llarg termini que accionin en un plànol profund no només els individus, sinó també

les institucions i les comunitats. En aquest sentit, és important no malinterpretar el sentit de *transversalitat de la perspectiva de gènere* com malauradament ha passat, per exemple, en el disseny dels plans de formació de docents universitàries i dels currículum de matèries de graus, postgraus, etc. en els que la inclusió d'aquesta perspectiva queda totalment difuminada (Donoso-Vazquez i Velasco-Martínez 2013; Anguita i Torrego 2009).

Coincideixo amb Galtung (2006), lluny de desresponsabilitzar-nos i prendre'ns en indefinicions des de l'Administració Pública i d'altres agents socials i comunitaris, en què hem d'implementar accions per desarticular les violències dels tres vèrtex de l'iceberg que he presentat anteriorment la Figura 2. L'abordatge exclusiu del nivell visible (violència directa) no és suficient. La realització d'accions descoordinades tampoc.

En aquest sentit, proposo que les aproximacions penals i assistencials siguin revisades també per donar pas a altres paradigmes transformatius d'acompanyament i responsabilització que complementin la feina de fons a nivell educatiu i formatiu del conjunt de la societat.

A la Figura 4 elaboro una primera proposta de tres modalitats d'actuacions, cada una relativa a un tipus de violència del model de Galtung (1998), encaminades a generar *abordatges radicals de les VGs*. Les tres mesures estan interconnectades i són necessàries per tal de generar actuacions que superin els paradigmes d'acció hegemònics a la política pública: biomèdic, punitiu i assistencial revictimitzador. Així, les tres estratègies proposades tenen la voluntat d'intervenir i transformar el problema d'arrel i no parteixen d'un tractament de la violència com si fos una malaltia que certs individus desenvolupen de manera aïllada.

Figura 4. Triangle d'accions per l'abordatge radical de les violències de gènere.



Font: elaboració pròpia.

El model que suggereixo articula, per tant, tres tipus de mesures a implementar simultàniament per tal de deslegitimar les VGs i és important que totes elles gaudeixin de recolzament polític i dotació de recursos suficient.

En primer lloc, associades a la violència directa, sigui individual o col·lectiva, estan aquelles mesures que pretenen aturar les agressions i restaurar el dany. L'autodefensa individual i col·lectiva n'és una aplicació clara i els processos restauratius que busquen pal·liar i reparar els efectes de la violència per qui l'ha patit i el seu entorn, també. La posada en pràctica de mesures restauratives ajuda a facilitar l'assumpció de responsabilitats per part de qui ha exercit violència, tot posant al centre el dany causat i l'agència de qui la pateix, i sense oblidar la responsabilitat comunitària en el manteniment dels abusos i agressions (Oudshoorn, Stutzman i Jackett 2015).

En segon lloc, associades a la violència estructural, se situen aquelles mesures que compensen i corregeixen les desigualtats i discriminacions per motiu de gènere en sentit ampli. Podem incloure aquí aquelles mesures redistributives i d'acció positiva en l'accés a recursos, per exemple, que actuen en àmbit laboral, de salut, educatiu, entre d'altres.

Per últim, associades a la violència cultural, trobem les accions orientades a desnaturalitzar categories, normes i codis socioculturals (Publicació 4). Si bé les mesures dels altres dos vèrtex del triangle funcionen també per desnaturalitzar patrons i trencar creences (ex. desmuntar la idea que els subjectes socialitzats com a dones no poden defensar-se), en aquest vèrtex ubico les accions de sensibilització, educatives i formatives que poden desenvolupar-se en contextos més o menys formals i en el marc de diferents enfocaments pedagògics. Poden ser campanyes, cursos, jornades, guies, jocs interactius, entre d'altres.

Espero poder seguir desenvolupant amb detall aquesta proposta amb més detall en futurs treballs.

6.3.2. La dignificació de les entitats feministes i LGTBI+ que treballen en l'àmbit de les violències

Al juny de 2020 una notícia deixa consternat l'equip del GapWork. La Cooperativa Tamaia decideix posar fi després de 28 anys a la seva tasca d'acompanyament a dones en el procés

de recuperació de les violències masclistes i de sensibilització i formació. Les integrants de l'entitat donen el pas amb un emotiu i dignificant comunicat públic que posa de manifest la situació *d'intempèrie* a la que estaven exposades durant tots aquests anys que empitjora de manera insostenible amb l'arribada de la Covid-19 i la gestió que se'n fa. Una pèrdua terrible que interpel·la directament les Administracions Públiques i qüestiona les polítiques de violència fins al moment.

Malauradament, el treball de camp m'ha mostrat que trobem un sector precaritzat, per exemple, degut a les millorables condicions de les contractacions públiques a nivell de retribució, calendaris i estabilitat dels encàrrecs. En aquest sentit, el desgast emocional que suposa treballar en l'àmbit de violència requeriria millors condicions laborals, impossibles de mantenir amb les condicions que es proposen des de l'administració pública. Caldrà veure si en un futur immediat els administracions catalanes decideixen transformar aquesta greu situació que segueix assolant les entitats feministes i LGTBI+ que sostenen finalment part important d'aquestes polítiques, més enllà del cas de Tamaia.

6.4. Aportacions de la Investigació-Acció Feminista per l'abordatge de les VGs

Fa deu anys assenyalàvem les dificultats a l'hora de portar a la pràctica les ensenyances de les teories i epistemologies feministes degut a la falta de sistematitzacions metodològiques (Biglia i Jiménez 2012). Actualment, tot i que encara no hem superat completament el repte, cada cop més recercadores a Catalunya i l'Estat espanyol ens atrevim a experimentar amb recerques feministes i a difractar els resultats i aprenentatges. Aquesta millora probablement té a veure, a part d'altres factors, amb l'existència d'espais com el SIMReF que han promogut l'ús de metodologies feministes generant un espai col·lectiu de validació i suport mutu.

Amb aquesta tesi queda palés que GapWork i USVreact han estat dos experiències interessants a l'hora d'aplicar els preceptes feministes al camp de l'IA, concretament al camp de la formació en VGs. Entre les aportacions principals d'aquesta aplicació destaca la prioritització del treball col·laboratiu entre diferents agents, fet que enriqueix les

intervencions i ajuda a avançar en la definició d'eines per lidiar amb les jerarquies visibles i invisibles que sovint estan darrera dels conflictes que es donen als grups. També és una aportació destacable el fet d'aplicar la lògica difractiva transversal que permet generar un efecte multiplicador i augmentar la transformació social. A la Publicació 3 he presentat alguns resultats en aquesta direcció però sense dubte caldria seguir investigant la influència de les accions formatives (o similars) derivades d'ambós projectes.

Una altra aportació destacable és el fet que la IAF permet generar un metodologia flexible i adaptable al context que posa al centre l'avaluació contínua. Ja he comentat en diverses ocasions que l'escassetat d'avaluacions dels anomenats programes de prevenció de les VGs és preocupant i encara més d'aquelles que incorporen les propostes feministes descrites a la Publicació 2. Si bé és cert que actualment tenim, per exemple, el cas de l'entitat catalana del tercer sector SidaStudi que desenvolupa el Programa *Evalua+* d'avaluació de programes d'educació afectivaseixual amb finançament públic; l'exploració realitzada durant la tesi indica que pràcticament segueix sent l'excepció que confirma la regla.

Considero, per tant, que una gran aportació de la IAF és que ajuda a trencar la polaritat existent entre entitats públiques i del tercer sector principalment orientades a l'acció que observen de lluny una acadèmia massa enfocada a la producció teòrica i sovint desconnectada de la intervenció social. La posada en pràctica d'IAF en l'àmbit que ens ocupa hauria d'ajudar a crear una cultura d'avaluació més forta.

6.5. Per acabar...

Comentava a la introducció que amb aquest treball he volgut transitar cap a un *model relacional poliamorós* amb l'objecte d'investigació-acció menys fragment. Així ho he intentat i ha estat un procés gratificant, però no sempre fàcil. Algunes de les dificultats viscudes es relacionen amb qüestions estructurals com el fet de no comptar amb suport econòmic per realitzar el doctorat o d'haver viscut una pandèmia durant el desenvolupament de la part final de la tesi. Altres, en canvi, tenen a veure amb aspectes com la gestió personal de la multiplicitat de rols.

Malgrat que el procés no ha estat lineal, els suports que he gaudit i el treball col·laboratiu han estat claus per a descobrir *fil·ls dels que tirar* per a actualitzar les formes d'entendre i actuar front les VG des de perspectives apoderadores i més comunitàries, per a començar a (re)pensar la meva-nostra pràctica i per a explorar, de pas, les contribucions que la IAF pot tenir per a l'acció i la transformació social.

Sóc conscient dels descosits del treball i, d'alguna forma, els celebri, perquè permeten oferir una peça de roba inacabada que s'obre al futur per sumar més reflexions i mirades, des d'altres *posicionalitats* que complementin aquesta, la meva-nostra, versió situada.

Aquest ha estat, fins al moment, el procés de costura d'aquesta tesi. Espero haver aconseguit una peça de roba que vesteix i escalfa però que en cap cas treu les ganes de seguir teixint col·lectivament.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Bibliografia

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

BIBLIOGRAFIA

- Allred, Pam i Biglia, Barbara. (2015). Gender-related violence and young people: An overview of Italian, Irish, Spanish, UK and EU legislation. *Children & Society*, 29(6), 662-675. <https://doi.org/10.1111/chso.12141>
- Alfama Guillén, Eva; Subirats Humet, Joan i Malpica Lander, Claudia. (2012). *Avaluació de l'impacte social de la Llei 5/2008 del dret de les dones a eradicar la violència masclista*. Bellaterra: UAB i IGOP. https://dones.gencat.cat/web/.content/02_institut/docs/pla_avaluacioimpsoclle.pdf
- Anguita Martínez, Rocío i Clavo Salamanca, Clara I. (2006). Algunos elementos sobre el funcionamiento de la violencia de género en las aulas. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 81, 44-49.
- Anguita Martínez, Rocío i Torrego Egido, Luis. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 17-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821002>
- Antony García, Carmen. (2001). Perspectivas de la criminología feminista en el siglo XXI. *Revista de derecho, criminología y ciencias penales*, 3, 249-257.
- Araiza Díaz, Alejandra i Gozález García, Robert. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales*, 38, 63-84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Arranz Lozano, Fátima. (2015). Meta-análisis de las investigaciones sobre la violencia de género: el Estado produciendo conocimiento. *Athenea Digital*, 15(1), 171-203. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1394>
- Azpiazu Carballo, Jokin; Luxán Serrano, Marta; Biglia, Barbara i Cagliero, Sara. (2018). *Buenas prácticas para abordar las violencias sexuales en universidades europeas*. Lleida-Tarragona: UPV/EHU-URV. <https://usvreact.eu/es/informe-buenas-practicas/>
- Banister, Peter; Burman, Erica; Parker, Ian; Taylor, Maye i Tindall, Carol. (2004). *Métodos cualitativos en psicología. Una guía para la investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bardina Martín, Yolanda i Murillo Quintilla, María. (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de Lleida*. Lleida: Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/46895>
- Barjola Ramos, Nerea. (2018). *Microfísica sexista del poder*. Barcelona: Virus.
- Barjola Ramos, Nerea; de la Fuente Vázquez, María i Rodó-Zárate, María. (Coords.). (2021). *Violències masclistes en l'etapa juvenil a Catalunya*. Col·lecció Estudis, núm. 40. Barcelona: Departament de Drets Socials, Generalitat de Catalunya. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/JOVENTUT_documents/arxiu/publicacions/col_estudis/Estudis-40-Publicacio-sencera.pdf
- Bernstein, Basil. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de Educación*, 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>

- Biglia, Barbara. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. A José Romay Martínez (Coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 415-422). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Biglia, Barbara i San Martín, Conchi. (2007). *Estado de wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Virus Editorial.
- Biglia, Barbara i Bonet i Martí, Jordi. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida, *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-10.1.1225>
- Biglia, Barbara i Jiménez Pérez, Eduarne. (2012). Conformidades y disconformidades en habitar los márgenes en la investigación social. A Yolanda Onghena i Alvisé Vianello (Coords.), *Políticas de conocimiento y dinámicas interculturales: Acciones, innovaciones, transformaciones* (pp. 103-115). Barcelona: Fundación CIDOB. <https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/>
- Biglia, Barbara i Jiménez Pérez, Eduarne. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: un estudio de caso. *Athenea Digital*, 12(3), 71-93. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v12n3.1072>
- Biglia, Barbara i Velasco-Martínez, Anna. (2012). Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 105-128. http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC35/ESC35_Biglia.pdf
- Biglia, Barbara; Olivella Quintana, María i Jiménez Pérez, Eduarne. (2014). Marcos legislativos y prácticas educativas sobre violencias de género y juventud en Cataluña. *Camera Blu*, 10(10), 275–303. <https://doi.org/10.6092/1827-9198/2567>
- Biglia, Barbara i Jiménez Pérez, Eduarne. (2015). Joves, gènere i violències. *Fem nostra la prevenció. Guia de suport per a la formació de professionals*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili. <http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/book/187>
- Biglia, Barbara i Luxán Serrano, Marta. (2020). Women and children. A Daniel Thomas Cook (Ed.), *The sage encyclopedia of children and childhood studies* (Vol. 1, pp. 1669-1670). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781529714388.n624>
- Bodelón González, Encarna. (2013). *Violencia de género y las respuestas de los sistemas penales*. Barcelona: Didot.
- Bodelón González, Encarna. (2014). Violencia institucional y violencia de género. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 48, 131-155. <https://doi.org/10.30827/acfs.v48i0.2783>
- Bodelón González, Encarna (coord.); Barcons Campmajó, Maria; Ortiz Amaro, Lucía; Murillo Blasco, Esther; Pisonero Francisco, Ariana i González Pardo, Patrícia. (2019). *Ordres de protecció i drets de les dones que han patit violència de gènere: obstacles per a una efectiva protecció*. Barcelona: Grupo de investigación Antígona (UAB); Institut Català de les Dones, Generalitat de Catalunya. https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/cdoc_publicacions_ordres_proteccio.pdf
- Bodelón González, Encarna; Igareda, Noelia i Casas Vila, Glòria. (2012). *Violencia sexual, acoso y miedo al delito: informe español*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Borrillo, Daniel. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Bosch Fiol, Esperanza i Ferrer Pérez, Victoria A. (2000). La violencia de género: De cuestión privada a problema social. *Psychosocial Intervention*, 9(1), 7-19. <https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/57207.pdf>
- Bourdieu, Pierre i Passeron, Jean-Claude. (2009/1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (2006). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Brownmiller, Susan. (1975). *Against our will: Men, women and rape*. Fawcett Columbine.
- Brydon-Miller, Mary; Greenwood, Davydd i Maguire, Patricia. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28. <https://doi.org/10.1177/14767503030011002>
- Burman, Erika. (2017). *Deconstructing developmental psychology* (3a ed.). London, NY: Routledge.
- Bustelo Ruesta, María. (2004). *La evaluación de las políticas de género en España*. Madrid: Catarata.
- Bustelo Ruesta, María; López Rodríguez, Silvia i Platero Méndez, Raquel Lucas. (2007). La representación de la violencia contra las mujeres como un asunto de género y un problema público en España. A María Bustelo Ruesta i Emanuela Lombardo (Coords.), *Políticas de igualdad en España y Europa: afinando la mirada* (pp. 67-96). Madrid: Cátedra.
- Bustelo Ruesta, María. (2014). Three decades of state feminism and gender equality policies in multi-governed Spain. *Sex Roles*, 74(3), 107-120. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0381-9>
- Butler, Judit. (2007/1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cagliero, Sara i Biglia, Barbara. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 141-170. <https://doi.org/10.21308/recp.50.06>
- Cagliero, Sara. (2019). *Todas las violencias duelen, todas las violencias importan. Las violencias sexuales y de género que las normas ignoran*. [Tesi doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668382#page=1>
- Carrera-Fernández, María Victoria; Cid-Fernández, Xosé Manuel i Lameiras-Fernández, María. (2018). El status queer o la utopía posible: aportaciones de la pedagogía queer para la construcción de nuevos imaginarios identitarios. A Aldo Ocampo González (Coord.), *Pedagogías queer* (pp. 48-71). Chile: CELEI.
- Carrera Fernández, María Victoria. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6121257>

- Casado Aparicio, Elena. (2012). Tramas de la violencia de género: sustantivación, metonimias, sinécdoques y preposiciones. *Papeles del CEIC*, 2(85), 1-28. <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/85.pdf>
- Castillo Carbonell, Miquel. (2019). Interrogants, debats, respostes. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 6-14. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350542/446462>
- Castro, Roberto. (2012). Problemas conceptuales en el estudio de la violencia de género. Controversias y debates a tomar en cuenta. A Norma Baca Tavira i Graciela Vélez Bautista (Eds.), *Violencia, género y la persistencia de la desigualdad en el Estado de México* (pp.17-38). Buenos Aires: Mnemosyne.
- CEDAW. (1993). *Declaració per a l'eliminació de la Violència vers les Dones. Resolució de l'Assemblea General 48/104 del 20 de desembre de 1993*. Organització de les Nacions Unides.
- Chancel Valiente, Gabriel; Calsamiglia Madurga, Andrea i Mena Yuste, Maria. (2010). *Programa de prevenció de violència de gènere a la Universitat: Qüestió de gènere? Parlem-ne!* (Reculls Document 6). Cerdanyola del Vallés: UAP-Assessorament Psicopedagògic. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2010/67984/Reculls006.pdf>
- Colás Bravo, María Pilar i Jiménez Cortés, Rocío. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444. <http://hdl.handle.net/11441/24639>
- Coll-Planas, Gerard i Cruells López, Marta. (2013). La puesta en práctica de la interseccionalidad política. El caso de las políticas LGTB en Cataluña. *Revista española de ciencia política*, 31, 153-172. <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37578/21095>
- CIMOP (2011). Sondeo de opinión. Jóvenes y diversidad sexual. Conclusiones. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, Injuve. <http://www.injuve.es/observatorio/salud-y-sexualidad/jovenes-y-diversidad-sexual>
- Crenshaw, Kimberle. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crooks, Claire V.; Jaffe, Peter.; Dunlop, Caely.; Kerr, Amanda i Exner-Cortens, Deiner. (2019). Preventing gender-based violence among adolescents and young adults: Lessons from 25 years of program development and evaluation. *Violence Against Women*, 25 (1): 29-55.
- Davis, Angela Y. (2004/1981). *Mujeres, raza y clase*. Ediciones Akal.
- Davis, Angela Y. (1978). Rape, racism and the capitalist setting, *The Black Scholar*, 12(6), 39-45. <http://www.jstor.org/stable/41066856>
- De Miguel Álvarez, Ana. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género, *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A>

- De Miguel Díaz, F. Mario. (2000). Evaluación externa de un programa de educación social. A María Gloria Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (pp. 287-319). Madrid: Narcea.
- Díaz-Aguado Jalón, María José; Martínez Arias, Rosa i Martínez Babarro, Javier. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_19_Evoluc_Adolescencia_Igualdad.pdf
- Díaz-Aguado, María José. (2016). La prevención de la violencia de género entre adolescentes. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 11-30. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/312747>
- Donoso-Vázquez, Trinidad i Velasco-Martínez, Anna. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1): 71-88. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/24906>
- Duarte, Claudio. (2012). Sociedades adultocéntricas. sobres sus orígenes y reproducción. *Última década*, 36, 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duarte, Claudio. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/377434>
- Elliott, John. (1985). Educational Action-Research. A John Nisbet, Jacquetta Megarry i Stanley Nisbet (Eds.), *World yearbook of education. Research, policy and practice*. London: Kogan.
- Ellsworth, Elizabeth. (1999). ¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica. A Marisa Belausteguigoitia i Araceli Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Mexico DF: UAM.
- Espelage, Dorothy L.; Basile, Kathleen C.; De La Rue, Lisa i Hamburger, Merle E. (2015). Longitudinal associations among bullying, homophobic teasing, and sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(14), 2541–2561. <https://doi.org/10.1177/0886260514553113>
- Espinach Grau, Maite; Pellejà i Adalid, Laia. (2012). Avaluació i Orientacions del Programa de prevenció de violència masclista “Talla amb els Mals Rotllos”. [Document intern de treball] Cerdanyola del Vallés: Institut Català de les Dones.
- Espinosa Fajardo, Julia i Franco Alonso, Óscar. (2019). La evaluación orientada por la teoría del cambio: implicaciones, posibilidades y limitaciones. *Revista Aval*, 15, 123-135. <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/41551>
- Fausto-Sterling, Anne. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.
- flores, val. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>

- Folgueiras-Bertomeu, Pilar i Ramirez Vega, Chenda. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 10(2), 64-78. <http://doi.org/10.1344/reire2017.10.218069>
- FRA - Fundamental Rights Agency. (2009). *Homophobia and discrimination on grounds of sexual orientation in the EU member States: Part II - The social situation*. Viena: European Union Agency for Fundamental Rights. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/396-hdgs0_part2_summary_en.pdf
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2a ed). Madrid: Morata.
- Freixas Farré, Anna. (1995). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Apuntes de Psicología*, 44, 17-34.
- Galtung, Johan. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Red Gernika.
- Galtung, Johan. (2006). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168.
- Gandarías Goikoetxea, Itziar. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital*, 14(4), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1489>
- García-Pérez, Rafael; Rebollo-Catalán, M. Ángeles; Vega-Caro, Luisa; Barragán-Sánchez, Raquel; Buzón-García, Olga i Piedra, Joaquín. (2011). El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397. <https://doi.org/10.1174/113564011797330298>
- Giraldo-Gil, Elida i Colyar, Julia. (2011). Dealing with gender in the classroom: A portrayed case study of four teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/13603110903518216>
- Guzmán Castillo, Francisco. (2012). El binomio-discapacidad-enfermedad. Un análisis crítico. *Revista Internacional de Humanidades Médicas*, 1(1), 61-71. <https://doi.org/10.37467/gka-revmedica.v1.1284>
- Haraway, Donna. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, Donna. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Cátedra.
- Haraway, Donna. (2004). *Testigo_Moderato@ Segundo_Milenio. Hombrehembra_Conoce_Oncorotón. Feminismo y Tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Heise, Lorie L. (1998). Violence against women: An integrated, ecological framework. *Violence Against Women*, 4(3), 262-290. <https://doi.org/10.1177/1077801298004003002>
- Heiskanen, Tuula; Otonkorpi-Lehtoranta, Katri; Leinonen, Minna i Ylöstalo, Hanna. (2015).

- Gender issues on change agenda – Practising intersectionality in action research
Gender, Work & Organization, 25(5), pp. 459-474. <https://doi.org/10.1111/gwao.12072>
- Hill, Jean; Bond, Meg A.; Mulvey, Anne i Terenzio, Marion. (2000). Methodological issues and challenges for a feminist community psychology: an introduction to a special issue. *American Journal of Community Psychology*, 28 (6): 759- 772. <https://doi.org/10.1023/A:1005120632029>
- hooks, bell. (2021/1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Igareda González, Noelia i Cruells López, Marta. (2014). Críticas al derecho y el sujeto “mujeres” y propuestas desde la jurisprudencia feminista. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 30, 1-16. <https://doi.org/10.7203/CEFD.30.4107>
- Jiménez Pérez, Eduarne; Vilaplana Bilbao, Griselda i Cela Beltran, Xavier. (2015). *Pam a pam coeduquem. Quadern pedagògic per al professorat del cicle formatiu de grau superior d'educació infantil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones. https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_pam_a_pam_coeduquem.pdf
- Kelly, Liz. (1988). *Surviving sexual violence*. Polity Press.
- Kirkpatrick, Donald L. (1978). Evaluating in-house training programs. *Training and Development Journal*, 32(9), 6-9.
- Kirkpatrick, Donald L. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development*, 50, 54-57.
- Larrauri Pijoan, Elena. (2018). *Criminología crítica y violencia de género*. Madrid: Trotta.
- Larrauri Pijoan, Elena. (2020). ¿Castigar al agresor o proteger a la víctima? Una crítica feminista a la Sentencia del Tribunal Supremo 389/2020 de 10 de Julio. *InDret: Revista para el Análisis del Derecho*, 4, xiv-xvii. <https://indret.com/castigar-al-agresor-o-proteger-a-la-victima-una-critica-feminista-a-la-sentencia-del-tribunal-supremo-389-2020-de-10-de-julio-2/>
- Laurenzo Copello, Patricia. (2008). La violencia de género en el derecho penal: Un ejemplo de paternalismo punitivo. A Patricia Laurenzo Capello, María Luisa Maqueda Abreu i Ana María Rubio Castro (Coords.), *Género, violencia y derecho* (pp. 329-361). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lombardo, Emanuela. (2017). The Spanish gender regime in the EU context: changes and struggles in times of austerity. *Gender, Work and Organization*, 24(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/gwao.12148>
- Lombardo, Emanuela i León Borja, Margarita. (2014). Políticas de igualdad de género y sociales en España: origen, desarrollo y desmantelamiento en un contexto de crisis económica. *Investigaciones Feministas*, 5, 13-35. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2014.v5.47986
- Lombardo, Emanuela; Meier, Petra i Verloo, Mieke. (2009). *The discursive politics of gender equality stretching, bending and policymaking*. Routledge.

- López Rodríguez, Silvia. (2011). ¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de género en España? *Revista española de ciencia política*, 25, 11-30. <https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/article/view/37513>
- Lorde, Audre. (2003/1984). *La hermana, la extranjera: Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas.
- Luxán Serrano, Marta; Azpiazu Carballo, Jokin i Biglia, Barbara (Eds.). (2018). *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades*. Leioa: Servicio editorial UPV/EHU. <http://usvreact.eu/wp-content/uploads/2018/02/Violencias-Sexuales-una-asignatura-pendiente-Guia-para-afrontar-las-violencias-sexuales-en-las-universidades-ONLINE.pdf>
- Luxán Serrano, Marta i Biglia, Barbara. (2011). Pedagogía cyberfeminista. Entre utopías y realidades. *Education in the Knowledge Society*, 12(2), 149-183. <https://doi.org/10.14201/eks.8277>
- Luxán Serrano, Marta i Legarreta Iza, Matxalen. (2019). Metodologías cuantitativas desde una perspectiva feminista. Una aplicación a través de las encuestas de empleo del tiempo. A Martha P. Castañeda Salgado, *Otras formas de (des)aprender. Investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad* (pp. 93-110). Bilbao: Hegoa, SIMReF i Universitat del País Basc.
- Lykes, M. Brinton i Crosby, Alison. (2014). Feminist practice of action and community research. A Sharlene Nagy Hesse-Biber (Ed.), *Feminist Research Practice. A primer* (pp.145-181). California: SAGE.
- Lykes, M. Brinton i Hersberg, Rachel M. (2012). Participatory action research and feminisms: Social inequalities and transformative praxis. A Sharlene Nagy Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Practice* (2a ed., pp. 331-367). Thousand Oaks: SAGE.
- Maguire, Patricia. (2001). Uneven ground: feminism and action research. A Peter Reason i Hilary Bradbury (Eds.), *Handbook of action research. Participative inquiry and practice* (pp. 59-69). London: SAGE Publications.
- Maher, Frances A. i Thompson Tetreault, Mary Kay (2001/1994). *The feminist classroom: An inside look at how professors and students are transforming higher education for a diverse society*. New York: Basic Books.
- Malo de Molina, Marta. (2004). Prólogo. A VVAA, *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre la investigación y militancia nociones comunes*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Maqueda Abreu, María Luisa. (2007). ¿Es la estrategia penal una solución a la violencia contra las mujeres? Algunas respuestas desde un discurso feminista crítico. *Revista para el análisis del derecho*. <https://raco.cat/index.php/InDret/article/view/78458/102446>
- Martínez Martínez, Luz María; Biglia, Barbara; Luxán Serrano, Marta; Fernández Bessa, Cristina; Azpiazu Carballo, Jokin i Bonet i Martí, Jordi. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital*, 14(4), 3-16. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513>

- Martínez Martín, Irene. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mayberry, Maralee. (2001). Reproductive and resistant pedagogy. A Maralee Mayberry, Banu Subramaniam i Lisa Weasel (Eds.), *Feminist science studies: A new generation* (pp. 145-156). New York: Routledge.
- McMahon, Sarah i Banyard, Victoria L. (2012) When can I help? A conceptual framework for the prevention of sexual violence through bystander intervention. *Trauma, Violence & Abuse*, 13(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1524838011426015>
- Millett, Kate. (1970). *Sexual Politics. A surprising examination of society's most arbitrary folly*. New York: Doubleday & Company, Garden City.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette i Ruiz, Violeta. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ministerio de Igualdad. (2019). Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019. Gobierno de España. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Ministerio del Interior. (2015). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. Gobierno de España. <http://www.interior.gob.es/documents/642012/3479677/DELITOS+DE+ODIO+2015/c7cafo71-df8b-4309-ade6-1936032b850e>
- Montenegro-González, Catalina i Paz Corvalán-Navia, Alejandra. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 5(3), 8-29. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>
- Olivella Quintana, Maria. (2016). *Explorando las (im)posibilidades de una ley interseccional sobre violencias de género en el estado español*. [Tesi Doctoral. Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399297#page=1>
- OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf.
- ONU. (1993). Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Resolución 48/1004 de la Asamblea General. A/RES/48/104 (20 diciembre de 1993), disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ViolenceAgainstWomen.aspx>
- Ortega Ruiz, Rosario i Del Rey Alamillo, Rosario. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortubay Fuentes, Miren. (2015). Cuando la respuesta penal a la violencia sexista se vuelve contra las mujeres: las contradenuncias. *Oñati Socio-legal Series*, 5(2), 645-668. <http://ssrn.com/abstract=2612114>
- Oudshoorn, Judah; Stutzman Amstutz, Lorraine i Jackett., Michelle. (2015). *The little book of restorative justice for sexual abuse : hope through trauma*. New York: Good Books.

- Pérez, Yolínzltli. (2017). California define qué es “consentimiento sexual”. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista latinoamericana*, 25, 113-133. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.06.a>
- Pié Balaguer, Asun. (2009). De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació. *Temps d'Educació*, 37, 253-270. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/186895/241881>
- Pichardo Galán, José Ignacio; Molinuevo Puras, Belén; Rodríguez Medina, Pedro Octavio; Romero López, Marta; Generelo Lanaspá, Jesús; Gómez Arias, Ana Belén i Moreno Cabrera, Octavio. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- Pillow, Wanda S. (2002). Gender matters: Feminist research in educational evaluation. *New Directions for Evaluation*, 96, 9-26. <https://doi.org/10.1002/ev.63>
- Plataforma Estambul Sombra España (2018): *Informe Sombra al Grevio 2018. Convenio Estambul contra la violencia de género*. https://plataformaestambulsombra.files.wordpress.com/2019/02/informeestambulsombra_esp.pdf
- Platero, Lucas. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. A Aldo Ocampo González (Coord.). *Pedagogías queer* (pp. 26-47). Chile: CELEI.
- Popova, Milena. (2021). *Consentimiento sexual*. Madrid: Cátedra.
- Ramazanogly, Caroline i Holland, Janet. (2002). *Feminist methodology. Challenges and choices*. London: SAGE Publications.
- Rambla, Xavier i Tomé González, Amparo. (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis, UAB.
- Rebollo Catalán, M. Ángeles. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1): 1-6. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41624/23713>
- Reid, Colleen. (2004). Advancing women's social justice agendas: A feminist action research framework. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/160940690400300301>
- Reid, Colleen; Allison, Tom i Frisby, Wendy. (2006). Finding the ‘action’ in feminist participatory action research. *Action Research*, 4(3), 315-332. <https://doi.org/10.1177/1476750306066804>
- Rich, Adrienne. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Journal of Women in Culture and Society*, 5(4), 631–660.
- Rubin, Gayle S. (1975). The traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of sex. A Rayana R. Reiter (Ed.), *Toward an Anthropology of Women*. Nova York: Monthly Review Press.

- Ruiz-Primo, Maria-Araceli i Li, Min (2016). Ítems contextualizados de ciencias en PISA: La conexión entre las demandas cognitivas y las características de contexto de los ítems. *RELIEVE*, 22(1), art. M11. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8280>
- Sáenz Suárez, Alba. (2018). *USV REACT: La vivencia de las talleristas*. [Trabajo de Fin de Grado, Grado de psicología, Universitat Rovira i Virgili]. http://usvreact.eu/wp-content/resources/Vivencias_A_Saenz_Suarez.pdf
- Segato, Rita L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Shrewsbury, Carolyn M. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14. <http://www.jstor.org/stable/40003432>
- Subirats Martori, Marina i Brullet Tenas, Cristina. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Subirats Martori, Marina i Tomé González, Amparo. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Tajahuerce Ángel, Isabel. (2018). La formación con perspectiva de género en las universidades: la prevención de la violencia contra las mujeres a través de la formación. A Elena Ramírez Rico i Isabel Tajahuerce Ángel (Eds.), *La intervención en violencia de género desde diversos ámbitos*. Madrid: Dykinson.
- Tardón Recio, Barbara. (2007). *La violencia sexual: desarrollos feministas, mitos y respuestas normativas globales*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/680682>
- Tardón Recio, Barbara. (2020). La violencia sexual en las políticas públicas estatales: el caso español. A Maria Freixanet Mateo (Coord.), *Violències sexuals. Política pública perseguint-ne l'erradicació* (pp. 44-65). Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials (ICPS). <https://www.icps.cat/archivos/CiPdigital/cip-g38freixanet.pdf?noga=1>
- Tejedor Tejedor, F. Javier. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Tiana Ferrer, Alejandro. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2437>
- Tisdell, Elizabeth J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning Theory and Practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-156. <https://doi.org/10.1177/074171369804800302>
- Toledo Vázquez, Patsili. (2020). De què parlem quan parlem de violències sexuals. Des dels conceptes, les lleis i els drets humans. A Maria Freixanet Mateo (Coord.), *Violències sexuals. Política pública perseguint-ne l'erradicació* (pp. 12-43). Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials (ICPS). <https://www.icps.cat/archivos/CiPdigital/cip-g38freixanet.pdf?noga=1>

- Toledo Vásquez, Patsili i Pineda, Montse. (2016). *Marc conceptual sobre les violències sexuals. Violències sexuals: un marc conceptual, teòric i ètic. A L'Abordatge de les violències sexual a Catalunya*. Barcelona: Grup de Recerca Antígona i Creació Positiva. http://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/docs/vm_abordatge_violenciessexuals_1.pdf
- Torres San Miguel, Laura. (2010). Nuevos retos para la escuela coeducativa. Iniciativas y experiencias para la prevención de la violencia de género en las aulas: una mirada general. *Tabanque Revista pedagógica*, 23, 15-44. <http://hdl.handle.net/11162/182844>
- Trajahuerce Ángel, Isabel. (2018). La formación con perspectiva de género en las universidades: la prevención de la violencia contra las mujeres a través de la formación. A Isabel Tajahuerce Ángel i Elena Ramírez Rico (Eds.), *La intervención en violencia de género desde diversos ámbitos*. Madrid: Dykinson.
- Trujillo, Gracia. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Truth, Sojourner. (2012/1851). Intervención en la Convención de los Derechos en The Anti-Slavery Bugle el 21 de junio de 1851. A Mercedes Fabardo (Ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 59-60). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Valiente, Celia. (2003). The feminist movement and the reconfigured State in Spain, 1970–2000. A Lee Ann Banazak, Daren Beckwith i Dieter Rucht (Eds.), *Women's movement: Facing the reconfigured state* (pp. 30-47). New York: Cambridge University Press.
- Veaux, Franklin i Rickert, Eve. (2018). *Más allá de la pareja. Una guía práctica para el poliamor ético*. Madrid: Continta me tienes.
- Verloo, Mieke. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. A critical frame analysis. *Greek Review of Social Research*, 117, 11–35. <https://doi.org/10.12681/grsr.9555>
- Willis, Paul. (1988/1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

Calaix de sastre

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 1

Qüestionari pre final (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Qüestionari Inicial II_II

Benvinguda/t al qüestionari inicial del curs "Joves, Gènere i Violències"

que requereix d'uns 15-20 minuts per a ser emplenat.

Aquest qüestionari anònim serveix per avaluar si el curs ha estat dissenyat correctament i en cap cas és per a avaluar-vos a vosaltres. Tanmateix demanem a totes les persones que participareu al curs que l'ompliu de forma que recollim les dades necessàries per a la recerca dels subvencionadors del projecte (Unió Europea).

En el qüestionari trobareu diferents tipus de respostes:

- Escales de valoració (1 - 5): on 1 significa "gens" i 5 significa "molt"
- Respostes múltiples (RM): on es poden seleccionar més d'una resposta
- Resposta simple: on cal escollir només una opció d'entre les que oferim (SI/NO, etc.)
- Resposta oberta: on podeu escriure el que vulgueu

Malgrat totes les respostes són importants per a nosaltres, trobareu algunes optatives. Les que tenen un * vermell són obligatòries i ha de ser contestades per a poder avançar al qüestionari.

Us agraïm el temps i l'energia que dediqueu a respondre, les vostres opinions i respostes seran de gran utilitat per a la millora de l'acció formativa.

Moltes gràcies,

L'equip del GapWork project

Hi ha 26 preguntes en aquesta enquesta

Característiques personals i professionals

1 []

Amb quin gènere t'identifiques? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

Dona

Home

Altre

2 []Quin any van nèixer? *

Cada respuesta debe estar entre 1920 y 2000

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

3 []On vas nèixer? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Catalunya
- Resta de l'estat espanyol
- Resta de la Unió Europea

Altre

4 []Indica la titulació màxima aconseguida *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Formació Professional
- Diplomatura o Licenciatura
- Posgrau, màter o superior

Altre

5 []La teva preferència sexual és cap a...

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Dones
- Homes
- Dones i Homes

Altre

6 []Quina és la teva ocupació actual? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Professorat de formació professional
- Altres tipus de professorat
- Tècnic/a joventut
- Tècnic/a d'Integració social
- Infermera
- Animador/a juvenil
- Informador/a juvenil
- Monitor/a de lleure
- Director/a de lleure
- Altre

7 []Quan de temps portes en aquesta ocupació? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Menys de 6 mesos
- Entre 6 mesos i 3 anys
- Entre 3 anys i 6 anys
- 6 anys o més

8 []Quin tipus de contractació tens?

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Contracte formatiu (o en pràctiques, becaris/es)
- Contracte de durada determinada (temporal, per obra i servei, per projecte)
- Indefinit o Funcionari/a
- Altre

9 [] On desenvolupes la teva ocupació? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Centre educatiu de secundària i/o FP
- Serveis municipals o comarcals
- Entitats de lleure, juvenils, socials
- Altre

10 [] Quina és la franja d'edat majoritària dels i les joves amb qui treballes? *

Si us plau, seleccioni **totes** les que corresponguin:

- Menys de 12 anys
- Entre 12 i 13 anys
- Entre 14 i 15 anys
- Entre 16 i 17 anys
- 18 anys o més

MOTIVACIONS I EXPECTATIVES

11 []

Al llarg de la teva vida, quin tipus de formació específica sobre Violències de Gènere has rebut?

*

Si us plau, seleccioni **totes** les que corresponguin:

- Cap
- Formació no reglada (cursos, seminaris, jornades, xerrades)
- Formació reglada bàsica (assignatura complerta en el marc d'una titulació)
- Formació reglada superior (màster o posgrau específic)

Pensa en les formacions sobre: violència domèstica, violència de gènere, violència masclista, violència contra les dones, homofòbia o similars.

12 [] **En quina mesura són necessaris cursos sobre violències de gènere per professionals que treballen amb joves? ***

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

1 = gens necessaris; 5 = molt necessaris

13 []**De les següents motivacions, quines són les principals per apuntar-te al curs?**

Por favor seleccione de 1 a 3 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 7

Por favor, escoja al menos 1 elementos.

Por favor, no escoja más de 3 elementos.

- Complir la petició explícita de fer-ho per part dels meus superiors
- Rebre una formació on la teoria i la pràctica van unides
- Aprendre coneixements teòrics específics
- Desenvolupar eines i habilitats per aplicar a la meva feina
- Rebre una formació vivencial y professional de forma integrada
- Tenir la possibilitat de debatre amb companys i companyes de professió
- Tenir un títol útil per a la professió

14 [] De les següents opcions, quines representen millor el que esperes del curs?

Por favor seleccione de 1 a 3 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 6

Por favor, escoja al menos 1 elementos.

Por favor, no escoja más de 3 elementos.

- Créixer a nivell personal
- Crear xarxa amb altres professionals
- Desenvolupar estratègies per fer front a aquesta problemàtica
- Ampliar coneixements sobre violències de gènere
- Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina
- Debatre amb la resta del grup

HABILITATS Y CONEIXIMENTS 1

En quin grau estàs d'acord amb les següents afirmacions?

(1 = gens d'acord; 5 = molt d'acord)

15 [] **Sóc capaç d'identificar...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 [] **Tinc coneixements per fer front a...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 [] **Sé com i quan donar suport a un/a jove subjecte a...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 []

Sé com crear un ambient segur i acollidor entre gent jove *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

- 1 2 3 4 5

19 []Sóc capaç d'imaginar formes de promoció de l'equitat de gènere a la meva organització/centre/entitat *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

- 1 2 3 4 5

HABILITATS I CONEIXEMENTS 2

20 []

A continuació et plantejem tres situacions on es dóna algun tipus de problemàtica o conflicte. Et demanem que les llegeixis amb atenció i contestis les preguntes argumentant les teves respostes.

SITUACIÓ 1:

La Maria té 7 anys i és alegre i activa. Li agrada el futbol i jugar a lluitar amb els seus cosins, porta els cabells curts i vesteix amb roba de nen. Posar-li un vestidet o qualsevol cosa rosa és absolutament impossible. A l'inici, els seus pares no prestaven massa atenció a aquestes manifestacions, però quan la Maria començà a parlar de sí mateixa en masculí i a dir que de gran es casaria amb una dona i tindrien molts fills, es començaren a preocupar. El pediatra a qui han consultat els ha aconsellat portar la nena amb urgència al psicòleg per tal de què es realitzi un diagnòstic i s'iniciï el tractament corresponent, abans que la situació degeneri.

1. Quin creus que és el problema? *

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

21 []**2. Què els aconsellaries per sol·lucionar-ho?**

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

22 []**SITUACIÓ 2:**

La teva amiga Sara t'explica que està malament. Es va quedar a l'atur inesperadament fa un mes. Dues setmanes després, el Marc- el seu company de tota la vida- va decidir trencar la relació unilateralment, dient que s'havia enamorat d'una altra persona. La Sara se sent enganyada i maltractada, per què pensa que no ha pogut decidir res de la ruptura; que ell ha aprofitat el seu moment de vulnerabilitat per deixar-la, i per què el procés de separació ha estat ple de discussions sovint pujades de to.

1. Quin creus que és el problema? *

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

23 []

2. Què aconsellaries a la Sara? *

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

24 []**SITUACIÓ 3:**

La Sofia, la teva cosina de 18 anys, et té molta confiança i t'explica les seves experiències. La darrera és la que va ocórrer el dissabte passat quan va sortir de festa amb les amigues. Van conèixer un grup de nois i van estar *tontejant*. Ella estava bé parlant i ballant amb un d'ells, l' Andreu, i no buscava més, però ell va començar a fer-li petons. La Sofia va pensar que era millor no ser una aixafaguitarres, fer-li uns petons no era tanta cosa! Mentre anava passant l'estona, les seves amigues van començar a marxar amb els noi que havien conegut i l'Andreu li va proposar marxar cap al cotxe. Ella s'hi resistia, tot i que per una banda, no volia tornar sola a casa, ni semblar l'avorrida del grup. Però per l'altre, començava a sentir malestar per l'insistència de l'Andreu. Ell li va recordar, entre broma i broma, que no podia deixar-lo així, que ja l'havia escalfat, i que si no seguien, serien els avorrits de la festa. Ella ja no sabia com dir que no, se sentia malament per haver *tontejat* amb ell i ara donar-li llargues. A més, pensava en els comentris de les amigues el dia següent. Finalment mentre Sofia estava feta un embolic, l' Andreu la va agafar de la mà i va començar a caminar cap a la porta.

1. Quina/es problemàtica/ques aparèixen en aquesta situació? *

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

25 []

2. Quins consells donaries a la Sofia i a l'Andreu? *

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

HABILITATS I CONEIXEMENTS 3

26 []

A continuació, et demanen que valoris fins a quin punt poden ser considerats expressions de violències de gènere, les actituds i comportaments dels i les diferents protagonistes de les històries que t'hem presentat.

*

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
L'actitud dels pares de la Maria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'actitud del pediatre de la Maria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El comportament del Marc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El comportament de la Sara	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'actitud de l'Andreu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El comportament de la Sofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pressió social del cas de la Sofia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Moltes gràcies!

Us esperem a la primera sessió del curs!

Enviar Enquesta.

Moltes gràcies per completar aquesta enquesta.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 2

Qüestionari post final (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Qüestionari Final II

Et donem la benvinguda al segon qüestionari del curs "Joves, Gènere i Violències" que pretén valorar la teva experiència en la participació de les sessions presencials del curs, tot completant la valoració individual que vas fer a la darrera sessió. El qüestionari és confidencial i no trigaràs més de 15-20 minuts en respondre'l.

El qüestionari està format per diferents tipus de preguntes i respostes. En la majoria dels casos et demanem que valoris diferents elements a través d'una escala de l'1 al 5. En aquests casos, l'1 correspon a "gens d'acord o molt malament" i el 5 a "molt d'acord o molt bé". Altres tipus de respostes també han estat utilitzades, com per exemple: triar una opció entre una llista, si/no, ordenar elements, resposta oberta. En tot cas, cal recordar que les preguntes amb un * són de resposta obligatòria.

Agraïm la teva sinceritat per a que les dades recollides ens puguin ser útils per millorar futures aplicacions del curs.

Hi ha 35 preguntes en aquesta enquesta

Continguts + Actividad 0

[]

Valora els següents aspectes del disseny del curs:

*

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Coherència amb els objectius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Equilibri entre continguts teòrics i pràctics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequació a les necessitats del grup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

En general valora els coneixements del professorat com:

*

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Bons
- Variables entre talleristes i sessions però tendencialment bons
- Suficients
- Variables entre talleristes i sessions però tendencialment insuficients
- Insuficients

[]

Valora els continguts de cada sessió: *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Les arrels de les violències de gènere (sessió 1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abús, control i violències en les relacions sexo-afectives entre joves (sessió 2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Violències per diversitat sexual i identitat de gènere a joves (sessió 3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La prevenció de les violències de gènere com a eina fonamental per a la seva eradicació (sessió 4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passem a la pràctica! (sessió 5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Consideres que l'habilitat del professorat per dinamitzar les activitats ha estat: *Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Bona
- Tendencialment positiva encara que variable entre professores/rs i sessions
- Suficient
- Tendencialment negativa encara que variable entre professores/rs i sessions
- Dolenta

[]

Valores que les activitats proposades durant les sessions: *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Han facilitat la interiorització dels continguts teòrics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han permès la familiarització amb coneixements aplicats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han possibilitat partir de l'experiència pròpia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han mostrat eines útils per treballar amb joves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Han estimulat la reflexió i el debat entre el grup	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Activitats

[]

Selecciona les activitats que més t'hagin agradat per ordre de preferència (màx 5 - mín 0).

Por favor seleccione de 0 a 5 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 22

Por favor, no escoja más de 5 elementos.

Qüestionari de revisió de la història personal: com era la teva família? I l'escola?... (Sessió 1)

Conceptes clau a través de fragments de pel·lícules i curts: "Mi vida en rosa", "Las mujeres de verdad tienen curvas", "Estereotipos de disney", etc. (Sessió 1)

Explicació teòrica: sistema sexe-gènere, gènere i adolescència (Sessió 1)

Detecció de discriminacions entre els i les joves amb qui treballes (Sessió 1)

Anàlisi de notícies reals sobre violència masclista a la parella (Sessió 2)

Detecció dels mites sobre violència masclista ("Les dones que pateixen violència són...") (Sessió 2)

Jugar a fer poesia sobre l'amor romàntic: "L'amor és..." i reflexió (Sessió 2)

Explicació teòrica sobre violència masclista en les relacions sexo-afectives i detecció (Sessió 2)

Treball corporal (Sessió 2)

Estereotips: "Joc de mímica: els personatges", "Qui és qui? Fotos de famosos/es LGTBI" i explicació teòrica (Sessió 3)

Explicació teòrica de la realitat LGTBI

"El punt de mira": exemples de discriminacions conscients/inconscients, visibles/encobertes, estructurals/grupals/individuals (Sessió 3)

Explicació del bullying amb videos ("Jonah Mowry", vídeo de Pixar per la campanya "It gets better"...) (Sessió 3)

Casos pràctics de detecció i intervenció de violències contra el col·lectiu LGTBI als centre educatius (Sessió 3)

Explicació teòrica amb videos: publicitat, ciberassetjament ("Amanda Todd") i patologització transexualitat ("El test de la vida real") (Sessió 4)

- Casos pràctics de mites de violència masclista des d'una perspectiva interseccional (fotos de les nenes amb vel i diversitat funcional) (Sessió 4)
- Explicació teòrica de pautes per a la derivació amb anàlisis de casos (Sessió 4)
- Explicació de recursos de prevenció (Sessió 4)
- Dinàmica corporal (Sessió 4)
- Presentació de recursos existents (Sessió 5)
- Explicació dels circuits d'atenció en violència masclista (Sessió 5)
- Ronda individual de valoració del curs (Sessió 5)

Actividad 2

[]

Selecciona les activitats que consideres inadequades en el marc d'aquest curs, de més negativa a menys (màx 5 - mín 0).

Por favor seleccione de 0 a 5 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 22

Por favor, no escoja más de 5 elementos.

- Qüestionari de revisió de la història personal: com era la teva família? I l'escola?... (Sessió 1)
- Conceptes clau a través de fragments de pel·lícules i curts: "Mi vida en rosa", "Las mujeres de verdad tienen curvas", "Estereotipos de disney", etc. (Sessió 1)
- Explicació teòrica: sistema sexe-gènere, gènere i adolescència (Sessió 1)
- Detecció de discriminacions entre els i les joves amb qui treballes (Sessió 1)
- Anàlisi de notícies reals sobre violència masclista a la parella (Sessió 2)
- Detecció dels mites sobre violència masclista ("Les dones que pateixen violència són...") (Sessió 2)
- Jugar a fer poesia sobre l'amor romàntic: "l'amor és..." i reflexió (Sessió 2)
- Explicació teòrica sobre violència masclista en les relacions sexo-afectives i detecció (Sessió 2)
- Treball corporal (Sessió 2)
- Estereotips: "Joc de mímica: els personatges", "Qui és qui? Fotos de famosos/es LGTBI" i explicació teòrica (Sessió 3)
- Explicació teòrica de la realitat LGTBI
- "El punt de mira": exemples de discriminacions conscients/inconscients, visibles/encobertes, estructurals/grupals/individuals (Sessió 3)
- Explicació del bullying amb videos ("Jonah Mowry", vídeo de Pixar per la campanya "It gets better"...) (Sessió 3)
- Casos pràctics de detecció i intervenció de violències contra el col·lectiu LGTBI als centre educatius (Sessió 3)
- Explicació teòrica amb videos: publicitat, ciberassetjament ("Amanda Todd") i patologització

transexualitat ("El test de la vida real") (Sessió 4)

Casos pràctics de mites de violència masclista des d'una perspectiva interseccional (fotos de les nenes amb vel i diversitat funcional) (Sessió 4)

Explicació teòrica de pautes per a la derivació amb anàlisis de casos (Sessió 4)

Explicació de recursos de prevenció (Sessió 4)

Dinàmica corporal (Sessió 4)

Presentació de recursos existents (Sessió 5)

Explicació dels circuits d'atenció en violència masclista (Sessió 5)

Ronda individual de valoració del curs (Sessió 5)

Procès

[]

Valora els següents aspectes de la pràctica a l'aula: *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Implicació del professorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implicació de la resta de participants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La teva implicació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relació entre participants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relació amb el professorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clima de l'aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creació d'un espai participatiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La metodologia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El material de suport (powers, vídeos, fotos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La bibliografia i materials recomanats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El fil conductor de tot el curs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Et sembla que s'ha respectat el ritme d'aprenentatge individual de l'alumnat? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- Més o menys
- Depèn de la sessió
- No

[]

T'has sentit respectada/t? *Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- Més o menys
- Depèn de la sessió
- No

[]

T'has sentit valorada/t? *Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- Més o menys
- Depèn de la sessió
- No

[]

S'ha afavorit el treball col·laboratiu entre l'alumnat? *Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- Més o menys
- Depèn de la sessió
- No

HABILITATS Y CONEIXIMENTS 1

En quin grau estàs d'acord amb les següents afirmacions?

[] **Sóc capaç d'identificar...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] **Tinc coneixements per fer front a...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] **Sé com i quan donar suport a un/a jove subjecte a...** *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] Sé com crear un ambient segur i acollidor entre gent jove *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

[] Sóc capaç d'imaginar formes de promoció de l'equitat de gènere a la meva organització/centre/entitat *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

HABILITATS I CONEIXEMENTS 2

[]

A continuació et plantejem dos situacions on es dóna algun tipus de problemàtica o conflicte. Et demanem que les llegeixis amb atenció i contestis les preguntes argumentant les teves respostes.

SITUACIÓ 1:

La Paula té 19 anys i s'ha animat a anar a una visita ginecològica per primer cop.

Metgesa: mantens relacions sexuals?

Paula: Sí

Metgesa: Tens parella estable?

Paula: No

Metgesa: Quin mètode anticonceptiu utilitzes?

Paula: Cap

La metgesa la mira de forma amable i maternal i li comença a parlar de la importància de prevenir embarassos no desitjats, la importància de l'auto-cura, que és una mostra d'autoestima, i més si no té parella fixe. Després d'estar escoltant una bona estona, quan la metgesa comença a parlar-li de les pastilles anticonceptives, la Paula, s'aixeca de la cadira i marxa de la consulta.

1. Què penses que li ha passat?

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

[]

2. Com consideres l'actuació de la metgesa?

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

[]

3. Com consideres l'actitud de la Paula?

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

[]

Visiona aquest video dirigit a prevenir el sexting:

Entenent que el sexting és l' enviament de material privat per part de persones, normalment joves, a través del telèfon mòbil o d'Internet en el qual es mostren fotografies o vídeos -propis/es, de coneguts/des, d'amistats o de la parella- de caràcter eròtic i d'índole privat....

1. Quin enfocament es proposa en aquest vídeo del fenomen del sexting?

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

[]

2. Valora els punts forts i febles d'aquest video, com a meterial de sensibilització.

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

[]

3. En cas que ho consideris necessari, com penses que es podria millorar aquest video?

*

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

Acompliment d'expectatives

[]

Ordena el elements pels que el curs no t'ha servit (màx. 3 - mín. 0):

Por favor seleccione de 0 a 3 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 5

Por favor, no escoja más de 3 elementos.

Crèixer a nivell personal

Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina

Ampliar coneixements sobre violències de gènere

Desenvolupar estratègies per fer front a les violències de gènere

Crear xarxa amb altres professionals

[]

Selecciona per ordre de preferència els elements pels que t'ha servit el curs (màx. 3 - mín. 0):

Por favor seleccione de 0 a 3 respuestas

Si us plau, enumeri cada casella en ordre de preferència de 1 a 5

Por favor, no escoja más de 3 elementos.

Crèixer a nivell personal

Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina

Ampliar coneixements sobre violències de gènere

Desenvolupar estratègies per fer front a les violències de gènere

Crear xarxa amb altres professionals

[]

Valora en quina mesura el curs ha complert les teves expectatives. *Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- 1
 2
 3
 4
 5

[]

Valora els següents aspectes de l'estructura i organització del curs: *

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
L'horari de les sessions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La durada del curs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La freqüència de les sessions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ordre de les sessions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'espai on s'han realitzat les sessions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La informació proporcionada durant el curs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La gestió de les inscripcions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Satisfacció global

[]

Estàs satisfet/a d'haver realitzat aquest curs? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
 No

[]

Creus que el curs té una coherència lògica clara? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
 No

[]

Estàs satisfet/a amb els aprenentatges assolits? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
 No

[]

Participaries en altres cursos per aprofundir en la temàtica? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
 No

[]

Recomanaries als teus companys i companyes de feina participar en aquest curs? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- No

[]

Recomanaries realitzar altres edicions d'aquest curs? *

Si us plau, seleccioni **només una** de les següents:

- Sí
- No

[]

Valora els següents aspectes del curs, comparant-lo amb altres cursos sobre violències de gènere o similars que hakis realitzat (si no tens altres experiències, passa a la següent pregunta).

Si us plau, triï la resposta apropiada per cada entrada:

	1	2	3	4	5
Innovació en l'efocament de les violències de gènere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profunditat dels continguts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atenció dedicada a la interiorització de les temàtiques tractades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanyament en el procés de creixement personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seqüencialitat i coherència del camí proposat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possibilitat de retenció dels aprenentatges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilitat per al futur professional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Podries sintetitzar les principals aportacions que el curs ha tingut per a tu?

Si us plau, escrigui la seva resposta aquí:

El qüestionari ha estat enviat correctament, gràcies.

T'esperem a la darrera sessió presencial del curs on presentareu l'acció que esteu dissenyant i acabarem de debatre amb profunditat diferents aspectes de l'experiència formativa.

Moltes gràcies,

L'equip GAP WORK

Enviar Enquesta.

Moltes gràcies per completar aquesta enquesta.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

Annex 3

Qüestionari post final (USVreact)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez



A2. ¿Cuál es tu vinculación con la universidad?

PDI

PAS

Estudiantado

Otro

Otro

Form for text input: a long horizontal box divided into 20 small cells.

A3. ¿A qué facultad, instituto o unidad perteneces?

Form for text input: a long horizontal box divided into 20 small cells.

A4. En la universidad, ¿desarrollas alguna función de atención al estudiantado? En caso afirmativo, ¿podrías especificar cuál?

No

Sí

Sí

Form for text input: a long horizontal box divided into 20 small cells.

A5. Edad

Form for text input: a long horizontal box divided into 10 small cells.

A6. ¿Con qué género te identificas?

Femenino

Masculino

Otros

Otros

Form for text input: a long horizontal box divided into 20 small cells.

A7. En el ámbito de las relaciones afectivo-sexuales, tu preferencia es hacia

Mujeres

Hombres

Tanto mujeres como hombres

Otra

Otra

Form for text input: a long horizontal box divided into 20 small cells.



Sección B: Expectativas y valoración global

B1. ¿Cuáles son las opciones que representan mejor lo que esperabas del curso? Señala dos de ellas

- Crecer a nivel personal
- Adquirir herramientas para favorecer un ambiente más respetuoso en la universidad.
- Ampliar conocimiento
- Desarrollar estrategias para hacer frente a las violencias sexuales
- Crear red con otras/os profesionales
- Tener un título reconocido
- Ninguna expectativa. Se ha frecuentado el curso a petición de jefes/docentes

B2. A nivel de crecimiento personal, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B3. Respecto a adquirir herramientas para favorecer un ambiente más respetuoso en la universidad ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B4. Respecto a ampliar conocimiento, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



B5. Respecto a desarrollar estrategias para hacer frente a las violencias sexuales, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B6. Respete a crear red con otras/os profesionales, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B7. Respecto a tener un título reconocido, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B8. Respecto a no tener ninguna ninguna expectativa y que se ha frecuentado el curso a petición de jefes/docentes, ¿en qué medida ha cumplido el curso tus expectativas? (1 Nada, 5 Mucho)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



B9. ¿En una escala de 1 a 5, en general ¿cómo valorarías este curso? (1 deficiente, 5 excelente)

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

B10. ¿Estás satisfecha con los aprendizajes adquiridos? (1 nada satisfecha, 5 muy satisfecha)

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

Sección C: Valoracion Proceso Estructura Organizacion

C1. Valora los siguientes aspectos específicos del curso (1, deficiente; 5 excelente)

	1	2	3	4	5
La implicación de quien(es) dinamizaba(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La habilidad del la(s) dinamizadora(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La relación entre las participantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El clima / ambiente en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La claridad de los objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La metodología utilizada durante la sesiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El material de apoyo (artículos, presentaciones, vídeos, fichas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El horario de las sesiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La duración del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El espacio donde se ha realizado el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos facilitados durante el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	1	2	3	4	5
La información proporcionada durante el curso a nivel de recursos prácticos y contactos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección D: Contenidos y actividades

D1. ¿Consideras que alguno de los bloques del curso no ha funcionado adecuadamente? En caso afirmativo selecciona todos los que consideres deficientes (Puedes dejarla en blanco o seleccionar hasta 4 opciones):

Bloque 1. ¿Que son las violencias sexuales (VS)?

Bloque 2. ¿Cómo se configuran las VS en las universidades?

Bloque 3. Agentes activos y respetuosos en el abordaje de las VS

Bloque 4. Herramientas, servicios y estrategias para dar una primera respuesta

D2. Si quieres y puedes, especifica cuáles aspectos del curso mejorarías (no sólo a nivel de contenido sino también en relación a las dinámicas de aula y a las emociones que allí se han generado)

D3. Señala en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el curso (1 Nada de acuerdo. 5 Muy de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Ha propuesto un enfoque innovador alrededor del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha permitido profundizar en los contenidos teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha facilitado la interiorización de las temáticas tratadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha ofrecido un acompañamiento en el proceso de crecimiento personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha originado reflexiones a partir de experiencias personales y/o laborales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los contenidos han sido adaptados a las necesidades/inquietudes de las participantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha facilitado elementos y herramientas para reconocer y actuar delante de situaciones de violencias sexuales en el contexto de la comunidad universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha estimulado la reflexión y el debate entre participantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Ha facilitado la creación de una red heterogénea para ofrecer respuestas ante de las violencias sexuales en la comunidad universitaria

1 2 3 4 5

.....

Sección E: Necesidad Atribuida

E1. ¿Crees que este curso se debería seguir ofertando?

Sí

No

E2. ¿Participarías en un curso de profundización sobre este tema?

Sí

No

E3. Selecciona dos motivos por los cuales crees que un curso de este tipo es necesario para la comunidad universitaria:

- Responde a un problema presente en el conjunto de la comunidad universitaria
- Falta formación específica al respecto
- Permite aumentar la seguridad en la universidad
- Facilita la visibilización de una problemática oculta
- Favorece que se dé una respuesta integral a las agresiones o violencias sexuales
- Ayuda a crear un clima más respetuoso en la universidad
- Ninguna
- No creo que sean necesarios (señala por qué)

No creo que sean necesarios (señala por qué)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sección F: Preguntas Abiertas

F1. ¿De qué manera crees que puede haberte sido útil este curso?



F2. ¿Crees que podrás aplicar lo aprendido en este curso en tu día a día en la universidad? En caso afirmativo, ¿cómo?

F3. ¿De qué manera se podría mejorar la capacidad de incidencia de un curso como este en tu ámbito de trabajo o estudios?

F4. Si quieres añadir algo más puedes usar este espacio



Muchas gracias por haber participado en este cuestionario. Esperamos poder seguir en contacto para seguir trabajando sobre este tema. Cualquier duda o consulta sobre la investigación puedes escribir a investigacio_URV@usvreact.eu

Muy agradecidas,

El equipo #USVreact

<http://usvreact.eu/es>

The USVreact Project (JUST/2014/RDAP/AG/VICT/7401) is co-funded by the European Commission, its publications and communications reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use made of the information contained therein.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 4

Fitxa de seguiment de les formadores (GapWork i USVreact)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez



FITXA DE SEGUIMENT DELS GRUPS

Us demanem que empleneu entre les dues talleristes una única fitxa després de cada taller.

Data: / /	Sessió: <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D
Entitat: <input type="checkbox"/> Candela <input type="checkbox"/> Tamaia	Grup: <input type="checkbox"/> Professorat FP <input type="checkbox"/> Infermeres + TIS <input type="checkbox"/> Joventut

Avalua de l' 1(gens) al 5 (molt) aquestes característiques:	1	2	3	4	5
Coneixements previs del grup sobre els temes tractats					
Homogeneïtat dels coneixements del grup					
Interès mostrat durant la sessió					
Participació					
Col·laboració entre participants					
Actitud oberta cap a les talleristes i el treball proposat					
Comoditat a l'aula de la tallerista 1					
Comoditat a l'aula de la tallerista 2					

Sessions A, B: Característiques del grup a destacar

Sessions C, D: Detecteu més capacitat de posar-se en joc o més obertura de les participants respecte sessions anteriors?

En general com heu viscut el clima de la sessió? Com us heu sentit?



Per cada dinàmica contesta les preguntes:		D. 1		D.2		D.3		D.4		D.5		D.6		D.7	
		si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no
A	S'ha pogut treballar el que s'esperava?														
B	Ha sigut fàcil la realització de l'activitat?														
C	Heu detectat resistències particulars d'alguns subjectes?														
D	Heu tingut alguna dificultat com talleristes?														
E	Creus que ha tingut efectes en les participants?														

En el cas d'haver marcat algunes de les casilles en gris, si us plau especifica una mica més que ha passat (posa el nom de la dinàmica i l'element sobre el que reflexiones. (Ej D1_A)

Comentari sobre:

Comentari sobre:

Comentari sobre:



Comentari sobre:

Comentari sobre:

Comentari sobre:

OBSERVACIONS I COMENTARIS PER A LES ALTRES TALLERISTES:

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 5

Fitxa de disseny de l'acció pedagògica (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



PASSEM A LA PRÀCTICA!

En aquesta fitxa et demanem informacions bàsiques sobre el disseny de l'acció pedagògica.

DADES GRUPALS
Noms i cognoms de les autores (membres del grup):
Branques professionals de les autores:
Breu descripció de l'acció a desenvolupar (títol, format):
Data/es previstes per a la realització o posada en pràctica de l'acció:
Públic destinatari general:
Objectiu general de l'acció pedagògica:
Objectius específics de l'acció pedagògica:
Metodologia
Instruments d'avaluació previstos:
Tutora (nom i entitat):
Altres comentaris/informacions:

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 6

Fitxa d'avaluació de l'acció pedagògica (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



FITXA DE SEGUIMENT DE LA REALITZACIÓ DE L'ACCIÓ PEDAGÒGICA

Aquesta fitxa serà omplerta després de realitzar l'acció pedagògica. Normalment serà omplerta individualment, excenpte en els casos en que hagueu realitzat l'acció en grup.

1. DADES IDENTIFICATIVES

Nom de la/es persona/es que han realitzat l'acció:

Descripció de l'acció (títol, format, temàtica):

Data i lloc de realització:

Persones destinatàries (especificar característiques, nombre, etc):

Breu descripció de la posada en pràctica de l'acció pedagògica:

2. AVALUACIÓ INDIVIDUAL DE LA POSA LA POSADA EN PRÀCTICA DE L'ACCIÓ

Us demanem una primera avaluació breu. Els detalls es comentaran en la sessió F de forma extensiva.

De l'1 (poc/malament) al 5 (molt/bé), com valeres.... ?	1	2	3	4	5	NS NC
La teva formació per dur a terme l'acció						
La utilitat de lo après en les sessions presencials per a la realització de l'acció						
Les tutories pel disseny de l'acció						
La freqüència de les tutories rebudes						
L'us del moodle per a les tutories						
La facilitat en definir els continguts de l'acció						
La facilitat en fer el disseny de l'acció						
La facilitat en dur a la pràctica l'acció						
Els aprenentatges de les persones destinatàries de l'acció						
L'acompliment dels objectius de l'acció						
Les teves ganes de tornar a fer accions d'aquesta mena						
El procés que va des del disseny fins la posada en pràctica de l'acció (valoració general)						

Especifica els punts forts de l'acció (resposta no obligatòria):

Especifica els punts febles de l'acció (resposta no obligatòria):

Siusplau, adjunta tots els materials d'interés: imatges, guió del taller/xerrada, *powers*, qüestionaris d'avaluació, tríptics, etc.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 7

Qüestionari pre, model inicial (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



Benvinguda/t al qüestionari inicial del curs “Joves, Gènere i Violències”

que requereix d'uns 15 minuts per a ser emplenat.

Aquest qüestionari anònim serveix per avaluar si el curs ha estat dissenyat correctament i en cap cas és per a avaluar-vos a vosaltres. Tanmateix demanem a totes les persones que participareu al curs que l'ompliu de forma que recollim les dades necessàries per a la recerca dels subvencionadors del projecte (Unió Europea).

En el qüestionari trobareu diferents tipus de respostes:

Escales de valoració (1 - 5): on 1 significa “gens” i 5 significa “molt” Respostes múltiples (RM): on es poden seleccionar més d'una resposta Resposta simple: on cal escollir només una opció d'entre les que oferim (SI/NO, etc.) Resposta oberta: on podeu escriure el que vulgueu

Malgrat totes les respostes són importants per a nosaltres, trobareu algunes optatives. Les que tenen un * vermell són obligatòries i ha de ser contestades per a poder avançar al qüestionari.

Us agraïm el temps i l'energia que dediqueu a respondre, les vostres opinions i respostes seran de gran utilitat per a la millora de l'acció formativa.

Moltes gràcies,

L'equip del GapWork project



A5. La teva preferència sexual és cap a...

Dones

Homes

Dones i Homes

Altre

Altre

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A6. Quina és la teva ocupació actual?

Professorat de formació professional

Altres tipus de professorat

Tèctic/a joventut

Tèctic/a d'Integració social

Infermera

Animador/a juvenil

Informador/a juvenil

Monitor/a de lleure

Director/a de lleure

Altre

Altre

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A7. Quan de temps portes en aquesta ocupació?

Menys de 6 mesos

Entre 6 mesos i 3 anys

Entre 3 anys i 6 anys

6 anys o més



A8. Quin tipus de contractació tens?

Contracte formatiu (o en pràctiques, becaris/es)

Contracte de durada determinada (temporal, per obra i servei, per projecte)

Indefinit o Funcionari/a

Altre

Altre

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A9. On desenvolupes la teva ocupació?

Centre educatiu de secundària i/o FP

Serveis municipals o comarcals

Entitats de lleure, juvenils, socials

Altre

Altre

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A10. Quina és la franja d'edat majoritària dels i les joves amb qui treballes?

Menys de 12 anys

Entre 12 i 13 anys

Entre 14 i 15 anys

Entre 16 i 17 anys

18 anys o més

Section B: MOTIVACIONS I EXPECTATIVES

B1. Al llarg de la teva vida, quin tipus de formació específica sobre Violències de Gènere has rebut?

Pensa en les formacions sobre: violència domèstica, violència de gènere, violència masculista, violència contra les dones, homofòbia o similars.

Cap

Formació no reglada (cursos, seminaris, jornades, xerrades)

Formació reglada bàsica (assignatura completa en el marc d'una titulació)

Formació reglada superior (màster o posgrau específic)



B2. En quina mesura són necessaris cursos sobre violències de gènere per professionals que treballen amb joves?

1 = gens necessaris; 5 = molt necessaris

1

2

3

4

5

B3. De les següents motivacions, quines són les principals per apuntar-te al curs?

Complir la petició explícita de fer-ho per part dels meus superiors

Rebre una formació on la teoria i la pràctica van unides

Aprendre coneixements teòrics específics

Desenvolupar eines i habilitats per aplicar a la meva feina

Rebre una formació vivencial y professional de forma integrada

Tenir la possibilitat de debatre amb companys i companyes de professió

Tenir un títol útil per a la professió

B4. De les següents opcions, quines representen millor el que esperes del curs?

Créixer a nivell personal

Crear xarxa amb altres professionals

Desenvolupar estratègies per fer front a aquesta problemàtica

Ampliar coneixements sobre violències de gènere

Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina

Debate amb la resta del grup



Section C: HABILITATS Y CONEIXIMENTS 1

En quin grau estàs d'acord amb les següents afirmacions?

(1 = gens d'acord; 5 = molt d'acord)

C1. Sóc capaç d'identificar...

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Tinc coneixements per fer front a...

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C3. Sé com i quan donar suport a un/a jove subjecte a...**

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. Sé com crear un ambient segur i acollidor entre gent jove

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5. Sóc capaç d'imaginar formes de promoció de l'equitat de gènere a la meva organització/centre/entitat

	1	2	3	4	5
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



D3. De les següents situacions, quines consideres que són expressions de violències de gènere?

	Sí	Incert	No
Que un grup de nois surtin de festa sense les seves parelles i amigues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Negar-se a tenir relacions sexuals amb la pròpia parella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llegir les converses en el mòbil/mail de la parella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deixar a la parella quan s'acaba de quedar a l'atur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retocar els cossos de les models per a imatges publicitàries	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preguntar de forma oberta a una persona amb expressió de gènere ambigua si prefereix ser tractada en masculí o femení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piropejar una noia desconeguda pel carrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Demandar a dos nois que marxin del bar on es troben perquè s'estan fent petons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D4. Marca les afirmacions correctes.

El sistema patriarcal genera violències de gènere	<input type="checkbox"/>
El model d'amor romàntic amb "prínceps i princeses" facilita la reproducció de les violències de gènere	<input type="checkbox"/>
Els mitjans de comunicació actualment ofereixen molts referents positius per a l'eradicació de les violències de gènere	<input type="checkbox"/>
La llei integral sobre violència de gènere ha facilitat un augment de les denúncies d'aquests casos	<input type="checkbox"/>
El problema de les violències de gènere ha tornat a intensificar-se a causa de les recents onades migratòries	<input type="checkbox"/>
La majoria de literatura per a joves, educa per a una societat igualitària i sense violències	<input type="checkbox"/>
Caldria més pel·lícules i sèries juvenils amb protagonistes homosexuals per a eradicar la homofòbia	<input type="checkbox"/>
Les noves tecnologies són responsables de l'augment de les violències de gènere entre joves	<input type="checkbox"/>

Section E: Associa a cada una de les imatges, l'afirmació que consideris correcta

E1.

Es regalen nines a les nenes perquè se sap que a elles els agrada	<input type="checkbox"/>
Es tendeix a educar els nens a ser forts i a no plorar per a que arribin a ser homes	<input type="checkbox"/>

E2.

Allò natural és que les persones tinguin orgues sexuals masculins o femenins de forma totalment diferenciada	<input type="checkbox"/>
Existeix una gran varietat de genitalitats i cromosomes a la natura, però la nostra cultura els ha reduït a dos	<input type="checkbox"/>

**E3.**El gènere és una construcció social El sexe determina el gènere **E4.**S'acostuma a parlar de manera diferent a nenes o nens petites a causa de les nostres expectatives de gènere S'acostuma parlar de manera molt semblant a nenes i nens, i si hi ha diferències no tenen a veure amb els estereotips i expectatives de gènere **E5.**El llenguatge és sexista perquè vivim en una societat androcèntrica i és necessari trobar formes alternatives per a comunicar-se El masculí genèric és la fórmula correcta per referir-se a grups mixtos i la que s'ha d'utilitzar

Section F: PER A CONCLoure ...

F1. Si presenciessis un atac homòfob cap a un/a jove amb qui treballes, què faries?

No intervindria, donat que no sóc especialista en el tema No intervindria, probablement em quedaria bloquejat/da sense saber què fer No intervindria en el moment, però treballaria el tema amb els joves posteriorment Intervindria per aturar el conflicte en el moment, però no crec que se li hagi de donar massa voltes Intervindria per aturar-lo, a més visualitzaria l'atac com a homòfob

F2. Què faries si una noia de 16 anys amb qui treballes t'explica que el noi amb qui surt s'enfada si ella es relaciona amb altres nois, la truca molt sovint i sempre vol saber què fa i amb qui?

Trucar els seus pares immediatament Derivar-la a un recurs especialitzat d'atenció a les dones Planificar activitats de prevenció de relacions abusives al centre Esperar una mica de temps per veure si canvia aquesta relació Parlar amb ella per a que sentís suport Fer un pla d'actuació amb ella Dir-li al noi que la seva actuació es inadequada



F3. i si t'expliqués que, a més, ell l'amenaça fortament cada vegada que ella treu el tema?

Derivar-la a un recurs especialitzat d'atenció a les dones

Planificar activitats de prevenció de relacions abusives al centre

Esperar una mica de temps per veure si canvia aquesta relació

Parlar amb ella per a que sentís suport

Fer un pla d' actuació amb ella

Dir-li al noi que la seva actuació es inadequada

F4. Et demanem que miris aquest video i contestis a les següents preguntes: de què ens està parlant aquesta nena? les coses que diu tenen alguna relació amb les violències de gènere?

Moltes gràcies!

Us esperem a la primera sessió del curs!

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

Annex 8

Qüestionari post, model final (GapWork)

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez



Et donem la benvinguda al segon qüestionari del curs “Joves, Gènere i Violències” que pretén valorar la teva experiència en la participació de les sessions presencials del curs, tot completant la valoració individual que vau fer a la darrera sessió. El qüestionari és confidencial i no trigaràs més de 15-20 minuts en respondre’l.

El qüestionari està format per diferents tipus de preguntes i respostes. En la majoria dels casos et demanem que valoris diferents elements a través d'una escala de l'1 al 5 . En aquests casos, l'1 correspon a "gens d'acord o molt malament" i el 5 a "molt d'acord o molt bé".

Altres tipus de respostes també han estat utilitzades, com per exemple: triar una opció entre una llista, si/no, ordenar elements, resposta oberta. En tot cas, cal recordar que les preguntes amb un * són de resposta obligatòra.

Agraïm la teva sinceritat per a que les dades recollides ens puguin ser útils per millorar futures aplicacions del curs.



Section A: Continguts + Actividad 0

A1. Valora els següents aspectes del disseny del curs:

	1	2	3	4	5
Coherència amb els objectius	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equilibri entre continguts teòrics i pràctics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequació a les necessitats del grup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2. En general valores els coneixements del professorat com:

	Bons	<input type="checkbox"/>
Variables entre talleristes i sessions però tendencialment bons		<input type="checkbox"/>
	Suficients	<input type="checkbox"/>
Variables entre talleristes i sessions però tendencialment insuficients		<input type="checkbox"/>
	Insuficients	<input type="checkbox"/>

A3. Valora els continguts de cada sessió:

	1	2	3	4	5
Les arrels de les violències de gènere (sessió 1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abús, control i violències en les relacions sexo-afectives entre joves (sessió 2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Violències per diversitat sexual i identitat de gènere a joves (sessió 3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La prevenció de les violències de gènere com a eina fonamental per a la seva eradicació (sessió 4)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passem a la pràctica! (sessió 5)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A4. Consideres que l'habilitat del professorat per dinamitzar les activitats ha estat:

	Bona	<input type="checkbox"/>
Tendencialment positiva encara que variable entre professores/rs i sessions		<input type="checkbox"/>
	Suficient	<input type="checkbox"/>
Tendencialment negativa encara que variable entre professores/rs i sessions		<input type="checkbox"/>
	Dolenta	<input type="checkbox"/>



A5. Valores que les activitats proposades durant les sessions:

	1	2	3	4	5
Han facilitat la interiorització dels continguts teòrics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han permès la familiarització amb coneixements aplicats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han possibilitat partir de l'experiència pròpia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han mostrat eines útils per treballar amb joves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Han estimulat la reflexió i el debat entre el grup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section B: Activitats

B1. Selecciona les activitats que més t'hagin agradat per ordre de preferència (màx 5 - mín 0).

- | | |
|--|--------------------------|
| Qüestionari de revisió de la història personal: com era la teva família? I l'escola?... (Sessió 1) | <input type="checkbox"/> |
| Conceptes clau a través de fragments de pel·lícules i curts: "Mi vida en rosa", "Las mujeres de verdad tienen curvas", "Estereotipos de Disney", etc. (Sessió 1) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació teòrica: sistema sexe-gènere, gènere i adolescència (Sessió 1) | <input type="checkbox"/> |
| Detecció de discriminacions entre els i les joves amb qui treballes (Sessió 1) | <input type="checkbox"/> |
| Anàlisi de notícies reals sobre violència masclista a la parella (Sessió 2) | <input type="checkbox"/> |
| Detecció dels mites sobre violència masclista ("Les dones que pateixen violència són...") (Sessió 2) | <input type="checkbox"/> |
| Jugar a fer poesia sobre l'amor romàntic: "L'amor és..." i reflexió (Sessió 2) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació teòrica sobre violència masclista en les relacions sexo-afectives i detecció (Sessió 2) | <input type="checkbox"/> |
| Treball corporal (Sessió 2) | <input type="checkbox"/> |
| Estereotips: "Joc de mímica: els personatges", "Qui és qui? Fotos de famosos/es LGTBI" i explicació teòrica (Sessió 3) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació teòrica de la realitat LGTBI | <input type="checkbox"/> |
| "El punt de mira": exemples de discriminacions conscients/inconscients, visibles/encobertes, estructurals/grupals/individuals (Sessió 3) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació del bullying amb vídeos ("Jonah Mowry", vídeo de Pixar per la campanya "It gets better"...) (Sessió 3) | <input type="checkbox"/> |
| Casos pràctics de detecció i intervenció de violències contra el col·lectiu LGTBI als centre educatius (Sessió 3) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació teòrica amb vídeos: publicitat, ciberassetjament ("Amanda Todd") i patologització transexualitat ("El test de la vida real") (Sessió 4) | <input type="checkbox"/> |
| Casos pràctics de mites de violència masclista des d'una perspectiva interseccional (fotos de les nenes amb vel i diversitat funcional) (Sessió 4) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació teòrica de pautes per a la derivació amb anàlisis de casos (Sessió 4) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació de recursos de prevenció (Sessió 4) | <input type="checkbox"/> |
| Dinàmica corporal (Sessió 4) | <input type="checkbox"/> |
| Presentació de recursos existents (Sessió 5) | <input type="checkbox"/> |
| Explicació dels circuits d'atenció en violència masclista (Sessió 5) | <input type="checkbox"/> |
| Ronda individual de valoració del curs (Sessió 5) | <input type="checkbox"/> |



Section C: Actividad 2

C1. Selecciona les activitats que consideres inadequades en el marc d'aquest curs, de més negativa a menys (màx 5 - mín 0).

Qüestionari de revisió de la història personal: com era la teva família? I l'escola?... (Sessió 1)	<input type="text"/>
Conceptes clau a través de fragments de pel·lícules i curts: "Mi vida en rosa", "Las mujeres de verdad tienen curvas", "Estereotipos de Disney", etc. (Sessió 1)	<input type="text"/>
Explicació teòrica: sistema sexe-gènere, gènere i adolescència (Sessió 1)	<input type="text"/>
Detecció de discriminacions entre els i les joves amb qui treballas (Sessió 1)	<input type="text"/>
Anàlisi de notícies reals sobre violència masclista a la parella (Sessió 2)	<input type="text"/>
Detecció dels mites sobre violència masclista ("Les dones que pateixen violència són...") (Sessió 2)	<input type="text"/>
Jugar a fer poesia sobre l'amor romàntic: "l'amor és..." i reflexió (Sessió 2)	<input type="text"/>
Explicació teòrica sobre violència masclista en les relacions sexo-afectives i detecció (Sessió 2)	<input type="text"/>
Treball corporal (Sessió 2)	<input type="text"/>
Estereotips: "Joc de mímica: els personatges", "Qui és qui? Fotos de famosos/es LGTBI" i explicació teòrica (Sessió 3)	<input type="text"/>
Explicació teòrica de la realitat LGTBI	<input type="text"/>
"El punt de mira": exemples de discriminacions conscients/inconscients, visibles/encobertes, estructurals/grupals/individuals (Sessió 3)	<input type="text"/>
Explicació del bullying amb vídeos ("Jonah Mowry", vídeo de Pixar per la campanya "It gets better"...) (Sessió 3)	<input type="text"/>
Casos pràctics de detecció i intervenció de violències contra el col·lectiu LGTBI als centre educatius (Sessió 3)	<input type="text"/>
Explicació teòrica amb vídeos: publicitat, ciberassetjament ("Amanda Todd") i patologització transexualitat ("El test de la vida real") (Sessió 4)	<input type="text"/>
Casos pràctics de mites de violència masclista des d'una perspectiva interseccional (fotos de les nenes amb vel i diversitat funcional) (Sessió 4)	<input type="text"/>
Explicació teòrica de pautes per a la derivació amb anàlisis de casos (Sessió 4)	<input type="text"/>
Explicació de recursos de prevenció (Sessió 4)	<input type="text"/>
Dinàmica corporal (Sessió 4)	<input type="text"/>
Presentació de recursos existents (Sessió 5)	<input type="text"/>
Explicació dels circuits d'atenció en violència masclista (Sessió 5)	<input type="text"/>
Ronda individual de valoració del curs (Sessió 5)	<input type="text"/>



Section D: Procès

D1. Valora els següents aspectes de la pràctica a l'aula:

	1	2	3	4	5
Implicació del professorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Implicació de la resta de participants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La teva implicació	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relació entre participants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relació amb el professorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clima de l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creació d'un espai participatiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La metodologia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El material de suport (powers, vídeos, fotos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La bibliografia i materials recomanats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El fil conductor de tot el curs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Et sembla que s'ha respectat el ritme d'aprenentatge individual de l'alumnat?

Sí

Més o menys

Depèn de la sessió

No

D3. T'has sentit respectada/t?

Sí

Més o menys

Depèn de la sessió

No



D4. T'has sentit valorada/t?

Sí Més o menys Depèn de la sessió No

D5. S'ha afavorit el treball col·laboratiu entre l'alumnat?

Sí Més o menys Depèn de la sessió No

Section E: HABILITATS Y CONEIXIMENTS 1

En quin grau estàs d'acord amb les següents afirmacions?

E1. Sóc capaç d'identificar...

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Tinc coneixements per fer front a...

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



E3. Sé com i quan donar suport a un/a jove subjecte a...

	1	2	3	4	5
Llenguatge i comportaments sexistes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normes i expectatives de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llenguatge i comportaments controladors, coercitius o abusius en relacions de parella o similars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tracte o llenguatge que objectualitza sexualment algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discriminació per preferència sexual (per ser gai, lesbiana o bisexual)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E4. Sé com crear un ambient segur i acollidor entre gent jove

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

E5. Sóc capaç d'imaginar formes de promoció de l'equitat de gènere a la meva organització/centre/entitat

1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>

Section F: Acompliment d'expectatives

F1. Ordena el elements pels que el curs no t'ha servit (màx. 3 - mín. 0):

Crèixer a nivell personal	<input type="checkbox"/>
Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina	<input type="checkbox"/>
Ampliar coneixements sobre violències de gènere	<input type="checkbox"/>
Desenvolupar estratègies per fer front a les violències de gènere	<input type="checkbox"/>
Crear xarxa amb altres professionals	<input type="checkbox"/>


F2. Selecciona per ordre de preferència els elements pels que t'ha servit el curs
(màx. 3 - mín. 0):
Crèixer a nivell personal Adquirir eines que em serveixin per a la meva feina Ampliar coneixements sobre violències de gènere Desenvolupar estratègies per fer front a les violències de gènere Crear xarxa amb altres professionals
F3. Valora en quina mesura el curs ha complert les teves expectatives.
1 2 3 4 5
F4. Valora els següents aspectes de l'estructura i organització del curs:

	1	2	3	4	5
L'horari de les sessions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La durada del curs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La freqüència de les sessions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'ordre de les sessions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'espai on s'han realitzat les sessions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La informació proporcionada durant el curs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gestió de les inscripcions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section G: Satisfacció global
G1. Estàs satisfet/a d'haver realitzat aquest curs?
Sí No



G2. Creus que el curs té una coherència lògica clara?

Sí

No

G3. Estàs satisfet/a amb els aprenentatges assolits?

Sí

No

G4. Participaries en altres cursos per aprofundir en la temàtica?

Sí

No

G5. Recomanaries als teus companys i companyes de feina participar en aquest curs?

Sí

No

G6. Recomanaries realitzar altres edicions d'aquest curs?

Sí

No

G7. Valora els següents aspectes del curs, comparant-lo amb altres cursos sobre violències de gènere o similars que hakis realitzat (si no tens altres experiències, passa a la següent pregunta).

	1	2	3	4	5
Innovació en l'efocament de les violències de gènere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profunditat dels continguts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atenció dedicada a la interiorització de les temàtiques tractades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanyament en el procés de creixement personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seqüencialitat i coherència del camí proposat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilitat de retenció dels aprenentatges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilitat per al futur professional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



G8. Podries sintetitzar les principals aportacions que el curs ha tingut per a tu?

El qüestionari ha estat enviat correctament, gràcies. T'esperem a la darrera sessió presencial del curs on presentareu l'acció que esteu dissenyant i acabarem de debatre amb profunditat diferents aspectes de l'experiència formativa.

Moltes gràcies,

L'equip GAP WORK

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Eduarne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DES DE LES ARRELS PROPOSTES SITUADES PER ABORDAR LES VIOLÈNCIES DE GÈNERE AMB PROCESSOS FORMATIUS

Edurne Jiménez Pérez

