

GAP WORK. LLENANDO VACÍOS EN LA FORMACIÓN EN VIOLENCIAS DE GÉNERO PARA PERSONAS QUE TRABAJAN CON JÓVENES EN CATALUÑA

Edurne Jiménez

Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía

Edurne.jimenez@urv.cat

Barbara Biglia

Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía

barbara.biglia@urv.cat

Maria Olivella

Universitat Rovira i Virgili, Departamento de Pedagogía

Maria.olivella@urv.cat

RESUMEN

En esta comunicación queremos presentar el diseño del programa formativo para profesionales “Jóvenes, Género y Violencias. Hagamos nuestra la prevención” y su modelo evaluativo. Este estudio forma parte del proyecto europeo de investigación *Gap Work* que tiene como objetivo hacer frente a las violencias de género hacia/entre personas jóvenes y que cuenta con la participación de universidades y organizaciones de Italia, Irlanda, España y el Reino Unido.

Nos detendremos en un primer momento en la justificación de la extrema importancia de la temática de las violencias de género presentando algunas evidencias de la gravedad de la situación para las personas jóvenes. Seguiremos con una contextualización crítica de la legislación estatal al respecto y mostraremos qué tipo de medidas educativas dirigidas a prevenir la violencia entre jóvenes se desarrollan en estas leyes. Finalizaremos nuestra aportación, presentando la propuesta de intervención que hemos diseñado e implementado y unos resultados iniciales de su evaluación.

Palabras clave: prevención de violencias de género, juventud, formación de formadoras, evaluación de programas.

1. Introducción

Las reflexiones que queremos presentar en esta comunicación son algunos de los resultados del proyecto GAP Work: Mejorando la intervención y derivación en violencias de género a través de la formación de profesionales que trabajan con jóvenes, subvencionado por el programa Daphne de la Unión Europea¹. Esta investigación-acción tiene como objetivo crear y evaluar procesos

1 Proyecto JUST/2012/DAP/AG//3176 coordinado por Pam Alldred (Brunel University) y llevado a cabo en el estado español por la URV con Barbara Biglia como IP y Edurne Jimenez-Pérez y Maria Olivella-Quintana como investigadoras. Colaboran también en la investigación Pilar Folgueira, Conchi San Martin y Sara Cagliero (UB). Los otros socios investigadores del proyecto son: UNITO (Italia), NUIM (Irlanda) y el Institute of Education (Reino Unido). La pagina local del proyecto con informaciones detalladas sobre las actividades que realizamos y en la

formativos sobre violencias de género para profesionales que trabajan con jóvenes. Esperamos que las destinatarias de la formación puedan mejorar sus habilidades de identificación y cuestionamiento de lenguajes, actitudes y comportamientos sexistas, lesbo-trans-homófobos, o de control y saber cuándo y cómo derivar a niñas, niños y jóvenes a servicios de apoyo adecuados.

En este proyecto se adopta una definición amplia de violencias de género que permite problematizar tanto actitudes de violencias que se desarrollan apoyándose en los roles de poner generizados como aquellas que se basan en la heteronormatividad o en el género mismo como violencia y pretende ofrecer un enfoque interseccional del problema. La formación se ha diseñado en cada país y se ha adaptado al contexto específico y a las/os profesionales que las han recibido, pretendiendo ofrecer:

- La formación de como mínimo 800 profesionales (entre los de Italia, Irlanda, España y el Reino Unido)
- La formación en 'cascada' de las personas que trabajan con el alumnado de nuestros cursos
- La creación de materiales específicos para profesionales que trabajan con jóvenes
- Un nuevo recurso para ayudar a las/os profesionales a formar "en cascada" a otros/as profesionales

Queremos destacar finalmente que en la realización del proyecto se ha dado mucha importancia a la creación de redes externas a la academia, buscando colaboración con instituciones locales (en el caso catalán la Agència Catalana de la Joventut, el Departament d'Ensenyament y la Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona) y, teniendo como *partners* a asociaciones feministas que desde hace años se dedican a trabajar en la prevención y la atención de casos de violencias de género.

Las asociaciones que han constituido el *parternariado* con nosotras a nivel local son:

- Candela que desde el 2004 se empeña para promover la transformación social feminista a partir de un trabajo colectivo basado en la cooperación y el soporte mutuo².
- Tamaia, entidad pionera en el trabajo sobre violencia machista que ha empezado su proyecto en 1992 desarrollando un proceso de intervención especializada para la recuperación de las mujeres³.

2. Las violencias de género hacia/entre jóvenes en Cataluña, la persistencia de una problemática social

El tema de las violencias de género ha tenido atención social sólo en épocas recientes en el contexto del Estado Español. Durante la transición, de hecho, los grupos feministas estaban más centrados en luchar por los derechos básicos derogados por Franco y en combatir el abuso y la violencia sexual (Lopez et al., 2007). Fue sólo durante el gobierno Aznar (1996-2004), con el

que iremos subiendo materiales producidos en el curso de las formaciones e investigaciones es www.gapwork.cat. Para mas informaciones se puede consultar la pagina oficial del proyecto (solo en ingles) <http://sites.brunel.ac.uk/gap>

2 Más información sobre Candela en <http://candela.pimienta.org/>

3 Mas información sobre Tamaia en <http://www.tamaia.org/>

amplio retroceso en políticas y derechos sociales que el movimiento feminista puso como uno de los puntos claves de su agenda la lucha contra las violencias de género, que adquirió amplio reconocimiento social después del dramático caso de Ana Orantes (López et al., 2007, Bustelo & Lombardo, 2012). Sin embargo ha sido durante el mandato de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011) que se han diseñado una serie de legislaciones de género (Zabala 2009) entre las cuales la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de ámbito nacional, y la Ley del Derecho de las Mujeres a Erradicar la Violencia Machista, de la Comunidad Autónoma de Cataluña, que analizaremos más adelante.

Este mayor reconocimiento legal sin embargo no parece haber conseguido una reducción significativa de los casos de violencias de género. Incluso podríamos aventurarnos a afirmar que uno de los efectos perversos de la existencia de esta legislación es que decaiga el interés hacia el tema como si, la sola protección legal fuera suficiente para cambiar la realidad de las violencias de género, cosa en la que confían especialmente las personas más jóvenes (Carvajal y Vázquez, 2009).

Es más, tal y como hemos analizado en un reciente artículo (Biglia, Olivella, Jimenez, 2013) la persistencia de violencia de género en la población juvenil es muy alta y este grupo generacional considera las violencias de género más inevitables que las mayores (Carvajal y Vázquez, 2009). La discriminación por razones de sexo sigue siendo una experiencia común por muchas personas jóvenes, especialmente por las chicas que se sienten particularmente discriminadas por su aspecto físico (CIS, 2010). La aclamada libertad sexual sigue estando generizada, de echo, el 11,4% de los jóvenes y el 2,5% de las jóvenes creen que *está bien que los chicos salgan con muchas chicas pero no al revés*, tal y como muestran los resultados de la encuesta sobre Igualdad y prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia del 2010 (Díaz Aguado-Jalón y Carvajal Gómez, 2011). Esta encuesta además visibiliza la presión normativa de género que hace que el 11,7% de los chicos crea que los *hombres no deben llorar*.

Esta normatividad de género está estrictamente relacionada con la heteronormatividad y con las violencias por preferencia sexual. Así un 7,5 % de las y los jóvenes (con una tendencia más marcada entre los varones) siguen estando muy/bastante de acuerdo con la afirmación de que *la homosexualidad es una enfermedad y como tal debe tratarse* y más de tres cuartos de la población juvenil dicen haber escuchado o presenciado insultos hacia personas LGBT, un 23% haber asistido a amenazas, un 18% a agresiones leves y más de un 6% a palizas (CIS, 2010). Esto es un problema social muy grave dado que, como muestra un reciente estudio del Cogam y de la Felgtb (2012), hay una alta incidencia del acoso homo-lesbo-trans-fóbico al que están sujetas las y los jóvenes LGTB y, con demasiada frecuencia, esta experiencia desemboca, trágicamente, en suicidio.

Las violencias de género en parejas heterosexuales, las más estudiadas, siguen siendo un problema importante incluso entre la población de menos edad. Siguiendo los datos de Díaz Aguado-Jalón y Carvajal Gómez (2011), el 7% de las adolescentes declara que su pareja la ha intentado controlar frecuentemente hasta el más mínimo detalle y otro 15% que esto ha ocurrido a veces. Un porcentaje un poco inferior (6%) siente que con frecuencia su pareja ha intentado aislarle de sus amistades al cual hay que sumar otro 15% que ha vivido alguna vez esta experiencia. Más alarmante aún es que más del 5% de las chicas declaran que su pareja les ha pegado en alguna ocasión.

Un alto porcentaje de personas de menos de 30 años han llamado al teléfono de emergencia sanitaria pidiendo ayuda por violencia de género y en este grupo poblacional encontrábamos el 40% del total de mujeres bajo medidas de protección judicial activa en 2008, siendo el 29% de las víctimas mortales por VdG entre 2003 y 2008 (Carvajal, Vázquez, 2009).

El porcentaje relativo de jóvenes que sufren violencias de género muestra que son un colectivo sobrerrepresentado y en los últimos años hay un incremento del maltrato hacia jóvenes superior al que se da en la población en general (Ministerio de sanidad, 2012). Más aún, las personas jóvenes pueden tener experiencias en las que sufren los efectos de las violencias de género en parejas heterosexuales, sin ser miembros de las mismas.

Por otra parte, la *Unidad de Apoyo a la Atención de las Víctimas* (USAV, 2012) considera que en Cataluña existe una gran prevalencia de violencia machista de ámbito comunitario (acoso sexual, explotación sexual, mutilación genital femenina, matrimonios forzados, violencia de conflicto armado, violencias relacionada con derechos sexuales y reproductivos) hacia las menores de 20 años. En este sentido los casos detectados por la Justicia en relación a otros tipos de violencias de género en personas jóvenes (Departament d'Interior, 2012), son alarmantes. En 2012 unas trescientas chicas, más de la mitad de ellas menores de 20 años, fueron agredidas sexualmente; 122 jóvenes fueron considerados agresores; 31 niñas sufrieron mutilación genital femenina y hubo 16 matrimonios forzados de los cuales 12 de mujeres menores. La gravedad de estos números queda aun más patente si consideramos que son seguramente muy inferiores a la realidad. De hecho en 2009 las víctimas de agresiones machistas consideradas delictivas han denunciado sólo en un 17,7% de los casos (Alfama, 2012).

Finalmente no disponemos de datos específicos sobre jóvenes en relación a la violencia vivida en contextos laborales, sin embargo, la Encuesta de Violencia Machista Catalana de 2010 (Alfama, 2012) revela que el problema sigue siendo grave en la población en general. Por ejemplo, las mujeres empleadas por cuenta ajena declaran haber sido objeto de una media de 3 comentarios o gestos ofensivos y de 1,2 tocamientos inadecuados en el último año. En el mismo intervalo temporal, casi el 15% sufrió discriminación en el trabajo por el hecho de ser mujer y, de media, las mujeres trabajadoras sintieron haber tenido unos 7 encargos inadecuados, más de 5 críticas maliciosas y alrededor de 4 menosprecios personales a razón de su inscripción de género. El espacio público parece ser una arena aún más común en la que las mujeres experimentan agresiones machistas, sufridas por el 12% de ellas durante el año encuestado.

Los datos presentados, aunque parciales, permiten dar fe de la relevancia de la problemática de las violencias de género en el colectivo de jóvenes. La importancia por lo tanto de insistir en proyectos eficaces y eficientes para la prevención y la derivación de las violencias de género queda evidente. Esta, se transforma además en urgente en la actual situación de reducción del reconocimiento de los derechos de las mujeres y de amplios recortes a las políticas sociales y educativas que se realizan con la excusa de la crisis (Biglia, Olivella, 2014)

3. Marco legal sobre violencias de género en el Estado Español

Las políticas de igualdad entendidas como “el conjunto de las decisiones, objetivos y medidas adoptadas por las instituciones públicas en relación con el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres y con la mejora de la situación socio económica, política y cultural de la mujer” (Bustelo, Lombardo, 2007:11) se empiezan a desarrollar a partir de los '70 en los países

Europeos y de los '80 en el contexto español. No será sin embargo hasta el 1989, con la reforma del código penal bajo presión del movimiento feminista, que se introducen cambios legales para un primer reconocimiento de los derechos sexuales de las mujeres en el estado.⁴ Pero es a partir del año 2004 que tanto a nivel legislativo como de políticas públicas, el estado español institucionaliza un compromiso hacia la lucha contra las violencias de género con la aprobación de una ley integral nacional y numerosas leyes autonómicas.

Si tal como expresa Bonet (2007) las leyes así como las políticas públicas, en cuanto su dimensión performativa, reproducen y reifican posiciones normativas, deviene extremadamente importante analizar desde un enfoque crítico cuales son los marcos conceptuales, ideologías y posicionamientos políticos que se encuentran detrás de estas leyes o políticas. Si en el apartado anterior hemos puesto de manifiesto que existe un alto nivel de violencias de género entre personas jóvenes en el estado español, resulta importante analizar si la legislación española tiene en cuenta esta problemática y si establece algún tipo de obligación en cuanto a su prevención. De este modo se podrá entender si las leyes parecen adecuarse a las necesidades de la población. En este apartado, pues, realizaremos en primer lugar un análisis crítico de los contenidos de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (2004), de ámbito nacional, y la Ley del Derecho de las Mujeres a Erradicar la Violencia Machista (2008), de ámbito autonómico catalán y en un segundo lugar nos centraremos en indagar si éstas establecen medidas dirigidas a prevenir este tipo de violencia entre los jóvenes, poniendo especial énfasis en la formación y capacitación de personas que trabajan con este colectivo.

El contexto Estatal: la Ley integral contra las violencias de género (2004).

La movilización que se crea a finales de los noventa después del homicidio de Ana Orantes, que había ido a un programa de tertulias a denunciar los repetidos abusos de su marido, es la que hace entrar en la agenda pública el caso de las violencias de género. Como consecuencia, en 1998, se empiezan a desarrollar Planes Integrales contra la Violencia Doméstica. La cristalización de las relaciones de fuerza presentes en lo social (Bonet, 2007) es la que lleva a la promulgación de la Ley integral contra las violencias de género (2004). En ella hay un desplazamiento conceptual importante respecto a anteriores posicionamientos políticos y legislativos respecto a esta problemática en cuanto que, como analizan Bustelo, López y Platero (2007), se reconoce explícitamente que el origen del problema debe de buscarse en las desigualdades generizadas que afectan a todos los sectores sociales. Sin embargo este desplazamiento no parece estar completamente acabado o asumido ya que en el texto de la ley los términos *violencia de género*, *doméstica* y *contra las mujeres* son frecuentemente utilizados como sinónimos (Bonet, 2007). Es como si en la legislación apareciesen contemporáneamente dos discursos paralelos y parcialmente incompatibles. Por una parte, una apuesta por el reconocimiento del problema como algo público (recogido en el pronóstico de la ley), la continua referencia a un abordaje integral, el discurso sobre la importancia de tener en cuenta los aspectos de la interseccionalidad, el uso del término mujer de una manera no esencialista reconociendo su construcción social, la tipificación específica de las violencias psicológicas, la definición de un pronóstico muy amplio y relacionado con múltiples sectores sociales. De la otra, en contradicción con lo expresado, en el prólogo de la ley se restringe el campo de la regulación de las violencias de género a las que nacen de las relaciones pasadas o presentes de

4 En este contexto se pasa de la consideración de delitos contra la "honestidad" a la de delitos contra la "libertad sexual" que se reconocen inclusive en el matrimonio y en el que se consideran como violaciones, también, las penetraciones anales u orales sin consentimiento (Ley Orgánica 3/1989, de 21 de junio, de actualización del Código Penal)

afectividad entre hombres y mujeres (Art. 1). Las mujeres aparecen mencionadas como los únicos sujetos diputados y responsables de poner fin a las relaciones violentas y no hay medidas preventivas dirigidas específicamente a hombres (Bustelo, Lázpez y Platero, 2007). Tal y como analizan Coll-Planas et al. (2008) usar un marco de género cuando en realidad las medidas que se proponen se refieren sólo a un sexo, implica reducir erróneamente género a mujeres. De hecho hay un continuo énfasis en dicotomías como agresor/víctima, dominador/dominada, hombre activo/mujer pasiva (Osborne 2010) que reproduce, en lugar de superar, los mandatos de género y el papel sumiso de las mujeres.

Todo lo mencionado revierte en una des-responsabilización de los sujetos masculinos, en la negación de las violencias de género que no se dan en la pareja, o que no tengan carácter particularmente cruento (Coll-Planas et al., 2008); en la realización de campañas que hiper-responsabilizan (¿violencia de género secundaria?) a las mujeres que están en situaciones de violencia de género; y a la negación de las especificidades vivenciales de los sujetos no heteronormativos.

En la misma línea, otro rasgo específico de esta ley es que sitúa las violencias de género dentro de un contexto relacional atribuyéndoles carácter de excepcionalidad e individualizándolas (Coll-Planas et al., 2008), haciendo así perder valor a la importancia detectada de la estructuralidad de la violencia. Coherentemente con esto, el “sobre acento puesto en los aspectos penales en detrimento de los aspectos preventivos, asistenciales y de tratamiento, tanto de los agresores como de las maltratadas” (Osborne 2010:87) lleva, por ejemplo a estipular la necesidad de denunciar para poder obtener ayudas económicas. Este tipo de abordaje no tiene en cuenta las diferentes subjetividades de las personas en situación de violencia, pues la ley actúa como ente homogeneizador de sus experiencias y tiende a crear estereotipos sobre las mujeres que la sufren (Cubells et al. 2010). No es infrecuente, por lo tanto, que se produzcan relaciones de conflictividad con el sistema penal, es decir, como decíamos al principio, que la misma ley que pretende proteger contra las violencias de género acabe conformándose como una violencia en si misma.

Es más, la retórica interseccional y las referencias a diferentes áreas sociales esconde una realidad mucho menos integral y progresista de lo que podría parecer a primera vista. Como dice Bonet, se produce una “distancia entre la retórica socialmente avanzada de los déficits de implementación” (2007:36).

En este sentido, es importante destacar por ejemplo como en la práctica, la inclusión de la violencia psicológica entre las tipificadas por la Ley no cambia la realidad de que, en un juicio (indispensable para tener derecho a protección y prestaciones), no hay apenas mecanismos para probar la existencia de esta práctica y por lo tanto muchas mujeres quedan desamparadas al tener que demostrar que sus problemas psicológicos derivan de la violencia recibida. Es más, si bien en la descripción de las causas de las violencias de género se describen las relaciones de poder discriminatorias en las que se basa, en el pronóstico no hay propuestas que se dirijan a dismantelar estas estructuras sociales (Coll-Planas et al. 2008).

El contexto catalán

Desde 1994 las competencias en materia de igualdad fueron trasladadas al ámbito autonómico y por lo tanto cada región se ha ido dotando de instituciones, leyes, planes y programas de actuación propios. En 2008 se redacta la Ley catalana del derecho de las mujeres a erradicar la

violencia machista (2008) que contó con la participación de numerosas asociaciones feministas en su redacción tal y como se reconoce en el preámbulo, en el cual se celebra “el papel histórico y pionero de los movimientos feministas” (ibdem: 34425), y en especial el de las mujeres de Cataluña. Los ámbitos de actuación de esta ley abarcan el desarrollo de políticas destinadas a la prevención, detección, atención y recuperación, sin hacer referencia a la dimensión judicial, que se encuentra regulada por la ley estatal y por el código penal.

La participación directa de los movimientos de mujeres ha dejado su huella en una ley que incorpora numerosos conceptos y demandas surgidos de la lucha feminista. De hecho, el documento catalán supone un paso adelante respecto a la normativa estatal en muchos aspectos. Sin embargo, como veremos, no está exenta de importantes limitaciones.

Una de las principales diferencias respecto a la normativa estatal es la adopción de un marco conceptual que se aleja de la narrativa de género para centrarse en el carácter discriminatorio fruto de la ideología machista. La ley catalana rehuye de “*perspectivas falsamente neutrales*” (ibdem: 34426), en las que parecería que los sujetos implicados no tienen género y hace referencia explícita al sistema patriarcal y a las ideologías machistas que subyacen en estos actos. El intento es no banalizar los efectos de las relaciones de poder generizadas, visibilizando la importancia de reconocer el abuso de poder ínsito en la violencia de género y su efecto en los cuerpos y vidas de las mujeres. Sin embargo, esta retórica puede conllevar el ocultamiento de la existencia de otras expresiones de las violencias de género, tales como la homo-lesbo-transfobia, la violencia institucional, la violencia médica y el género como violencia; en las que los sujetos diana no tienen por qué ser exclusivamente las mujeres.

De hecho si bien, bajo la presión del colectivo LGTB, se incluye en la ley una referencia explícita a las transexuales, se hace de una manera muy confusa:

“Las transexuales que sufren violencia machista se equiparan a las mujeres que han sufrido esta violencia, a los efectos de los derechos establecidos por esta ley, siempre que se les haya diagnosticado disforia de sexo.” (Artículo 7 de la ley 5/2008 :34452)

Como primer elemento de confusión destacar que el término neutro *transexuales* parece utilizarse para referirse sólo a los sujetos que transitan del género masculino al femenino, ocultando así la existencia de los que se mueven en el otro sentido, al mismo tiempo que niega la posibilidad de quedarse en tránsito. Por otra parte, la petición de diagnóstico médico para poder ser reconocidas como mujeres y, por tanto, como “víctimas” de violencia machista, reproduce la violencia de género legal y médica que obliga a las personas transexuales y transgénero a vivir procesos de patologización y medicalización para poder ser reconocidas. Finalmente, quizás por el empeño puesto en no usar nunca el término género, se habla de disforia de sexo, concepto no existente en literatura y que resulta muy difícil de interpretar.

Otra gran diferencia respecto a la legislación estatal es que en el Artículo 5 se reconoce que la violencia machista se puede producir más allá de la pareja, detectando otros ámbitos en la que se desarrolla como son los ámbitos familiar, laboral y social-comunitario. Sin embargo, algunas activistas critican como heteronormativo el hecho de no considerar como posibles agredidas a personas que se encuentran en relaciones con personas de su mismo sexo, mientras otras sostienen que sería un error esta inclusión⁵. Por otra parte, en el Artículo 4, se reconoce que la

5 No hay aquí espacio para entrar en este debate candente especialmente en la intersección entre el activismo y la academia, para quien quiera aproximarse a ello en el contexto español remitimos al número monográfico de la

violencia machista puede adoptar formas sutiles de expresión tales como amenazas, violencia psicológica o económica (ICD, 2009) y se indica que puede ocurrir tanto de forma reiterada como puntual. En la identificación de las violencias en ámbito social-comunitario es donde se amplía particularmente la concepción de la misma, incluyendo de manera explícita: agresiones y explotación sexual, mutilación genital femenina, matrimonios forzados, violencia derivada de conflictos armados y aquella contra los derechos sexuales-reproductivos de las mujeres. Como vemos hay un abordaje más complejo de la violencia que el presentado en la normativa estatal, centrada sólo en agresiones que tienen lugar en las relaciones de pareja, o afectivas. Sin embargo, la decisión explícita de la normativa catalana de focalizarse en las violencias sufridas por los sujetos *mujeres* implica reforzar las dicotomías de género inscribiendo los sujetos en roles específicos estereotipados (posible víctima-posible agresor). Una de las consecuencias de este enfoque puede ser la asunción de una actitud resistencialista frente a una más propositiva. De hecho, el cierre de filas que se produce para resistir a los ataques neomachistas que intentan banalizar las violencias de género diciendo que los hombres también son víctimas, impide por otra parte un abordaje realmente deconstrutor de las relaciones generizadas.

La ley catalana, que tiene como objetivo a largo plazo erradicar la violencia machista y las estructuras que la perpetúan, propone como objetivos pragmáticos establecer medidas para lograrlo así como para reconocer los derechos de las mujeres que la sufren. Sobre este último punto, en el Capítulo III se definen una serie de derechos a proteger que se despliegan en diferentes ámbitos: protección efectiva, atención y asistencia jurídica, personación jurídica de la Generalitat, atención sanitaria, económico (ayudas para vivienda, renda mínima inserción sin tener en cuenta ingresos de la pareja, prestaciones sociales de urgencia...), ocupación y formación ocupacional, y, finalmente, a la recuperación social integral.

De esta manera se intenta poner en el centro a las mujeres, reconociéndolas como sujetos de derecho, evitando enfoques puramente asistencialistas y victimizadores (ICD, 2008). Entender en esta óptica el establecimiento de garantías tales como las pensiones compensatorias en caso de impago por parte de las parejas o la preferencia en la adjudicación de viviendas de protección oficial, significa subrayar que se trata de derechos constitucionales y no de acciones de protección de un colectivo indefenso.

Además, también significa no vincular las prestaciones a la actuación específica de las mujeres a las cuales no se les impone, por ejemplo, la necesidad de realizar una denuncia para poder entrar en la red de recursos que se ofrece. El Artículo 33 especifica, en este sentido, que pueden ser instrumentos de indicación de violencia machista documentos tales como órdenes de protección, informes de inspección de trabajo, informes del ámbito sanitario o servicios sociales y informes del propio ICD. Esto es, indudablemente, un elemento de mejora respecto a la excesiva judicialización de legislación estatal que denuncia Osborne (2010).

La formación de las personas que trabajan con jóvenes en el marco legislativo español

Si bien en la primera sección de la comunicación se ha evidenciado a través de numerosos datos que en el Estado español existe violencia de género sufrida y perpetrada por jóvenes parece que la ley española tiene poco en cuenta este hecho. Así nuestro análisis crítico de esta ley integral debe de ser complementado con una crítica a la tipología de sujeto de derecho que la ley dibuja, o concretamente a la exclusión del colectivo joven como sujeto de la ley. El artículo 1 del documento define la violencia de género como violencia sobre las mujeres que “se ejerce sobre

éstas por parte de quienes sean o hayan sido sus cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia”. Al centrar la problemática en el ámbito de la afectividad adulta (cónyuges, convivencia, etc.) la ley excluye a todo un sector de la población, las personas jóvenes, que sufren las violencias de género a través de otros canales. Además es importante señalar que la ley cuando menciona al colectivo joven lo hace con las palabras “hijo/hija” (Artículos 5, 7, 19, 44,61) o “menor” (Artículos 19, 36, 37,65) indicando el carácter dependiente y sin agencia de este grupo de población y dando por hecho que sufren este tipo de violencia de manera indirecta, ya que son sus madres la que la padecen.

Aunque la ley no tiene en cuenta a las personas jóvenes como sujetos de derecho sí que reconoce la importancia de los cambios educativos para la erradicación de este tipo de violencia. Entre los contenidos de la Ley encontramos por ejemplo el Artículo 4 que indica que “el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres” en todos los niveles educativos y que las universidades “incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal” (Artículo 4.7). También el Artículo 6 insiste en la intervención en el ámbito educativo cuando especifica que las autoridades educativas deben evitar que en los materiales educativos se incluyan estereotipos sexistas o discriminatorios. De importante relevancia es también el Artículo 7, que especifica que las Administraciones educativas tienen que incluir en los planes de formación inicial y permanente del profesorado una formación específica en materia de igualdad. Así la ley indica que tiene que haber un esfuerzo de lucha contra la violencia de género desde tres puntos: las instituciones educativas, los currículos y materiales docentes y en la formación de las personas que educaran las personas jóvenes.

Sin embargo, la ley no detalla cuales van a ser los recursos y las estrategias para llevar a cabo estas medidas, quedado esta normativa frecuentemente como papel mojado, ya que, en el caso de la formación de formadores/as hasta el momento no encontramos formación específica en la mayoría de los grados de recién formación (Biglia y Velasco, 2012; Ferrer y Bosh, 2005).

El caso de la ley catalana parece desmarcarse de la ley española incluyendo de manera más explícita a los y las jóvenes. En primer lugar, la conceptualización de la violencia machista que no se limita a relaciones de pareja estable o de convivencia permite, más fácilmente que con la ley estatal (Valls et al. 2008), detectar aquellas situaciones de violencia que suelen sufrir las personas jóvenes. Más aún, el Artículo 2.2 indica que “las referencias a las mujeres incluidas en la presente ley se entiende que incluyen también a las niñas y adolescentes, salvo que se indique de otro modo”. Hay también una mención a las personas jóvenes en el Artículo 4, considerándolas especialmente vulnerables a la explotación sexual, la mutilación genital y a los matrimonios forzados (con una cierta etnización de las violencias de género hacia las y los jóvenes). Aun así resulta curioso que en el Título III las personas jóvenes no estén incluidas en la lista de colectivos especialmente vulnerables (aparecen como tales en el Título III: inmigrantes, personas con VIH, trabajadoras sexuales, personas mayores, entre otras).

También la ley autonómica catalana apuesta de manera más firme para la intervención a través de políticas educativas. El valor de la coeducación como principio articulador del sistema educativo se establece, por ejemplo, como elemento fundamental en la prevención de la violencia machista (Artículos 12, 13 y 14). También, tal como ya aparece a nivel estatal, se establece la obligación de formación de los y las profesionales de la educación a través de la

introducción de contenidos curriculares relacionados con la violencia machista en la formación permanente (artículo 15) y la formación universitaria (Artículo 17). Finalmente, se establece que también las personas profesionales que trabajan en la prevención, detección, atención, asistencia, recuperación y reparación en situaciones de violencia machista deben de recibir una formación específica sobre la temática a través del desarrollo de Programas de formación específica sobre la violencia machista (Artículos 18 y 19).

4. El programa “Jovenes, Género y Violencias. Hagamos nuestra la prevención”

Como afirman Grañeras et al. (2007:5) en referencia a los programas de prevención de la violencia contra las mujeres, “buena parte de las comunidades autónomas han desarrollado en los últimos años programas preventivos, han llevado a cabo experiencias originales y han publicado materiales didácticos para trabajar el tema.” Debemos decir al respecto que a pesar del esfuerzo de la legislación catalana para implementar políticas de formación de personas que trabajan con jóvenes, este objetivo parece extremadamente lejos de concretarse. En las universidades catalanas, como en las del resto del estado, los nuevos planes de estudio de grado no han llevado consigo la supuestamente obligada inclusión de formación específica de género, y en Cataluña solamente se está desarrollando de manera puntual formación específica para parte del profesorado de algunos ciclos formativos de grado superior, como el de animación sociocultural o educación infantil. Si las y los profesionales que trabajan en el campo de la educación reglada tienen dificultades para recibir formación continua en materia de violencias de género y coeducación –aunque esté establecido en las leyes española y catalana-, es probable que el problema se agudice en el caso de otras y otros profesionales que trabajan con jóvenes en el campo social. Así pues, en este contexto de grandes carencias, ponemos en marcha el programa “Jovenes, Género y Violencias. Hagamos nuestra la prevención” que intenta llenar (algunos) de los vacíos detectados: formar a profesionales de educación reglada y no reglada, por un lado, y profundizar en las violencias de género hacia/entre la gente joven, por el otro.

Grañeras et al. (2007:5) también afirman en referencia a los programas de prevención de la violencia contra las mujeres que “la variedad de éstos [entre comunidades autónomas] da cuenta de la diversidad de momentos, espacios y actores educativos”. Si bien estamos de acuerdo con esta afirmación, añadiríamos un par de reflexiones más. Por un lado, esta diversidad también da cuenta de la variedad de voluntades políticas y sociales que subyacen estos escasos programas, siendo los contenidos claramente marcados por la misión y la visión de la institución que los produce, así como por valores y discursos sociales, que pueden llegar a producir, por ejemplo, dobles victimizaciones o una reproducción de mitos racistas tras un discurso supuestamente liberador para las mujeres (Biglia, Olivella & Jiménez, 2013).

Por otro lado, aunque la ley catalana prevé el fomento de la investigación sobre los efectos de la aplicación de la misma, en pocos casos hay un análisis y evaluación de los programas que se ponen en marcha y, cuando los hay, frecuentemente no se distribuye públicamente, no permitiendo el debate público entorno al impacto y utilidad de las acciones llevadas a cabo. Por tanto, la falta de evaluaciones extensas de los escasos programas que se llevan a cabo, dificulta el análisis del impacto real de los mismos, y el control de sus posibles efectos perversos.

Frente a estos límites del contexto en que nos encontramos, en el marco del GAP_Work, convencidas de que los programas deben servir para promover el empoderamiento y la autonomía de las mujeres –especialmente las jóvenes en nuestro caso- y otras personas con sexualidades e identidades no normativas, y de que deben ser evaluados; hemos diseñado un

programa formativo para profesionales acompañado de un modelo de evaluación completo, ambos presentados a continuación.

El diseño de nuestro programa formativo

En la Tabla 1, presentamos el diseño del curso elaborado de manera colaborativa entre Candela y Tamaia, contando con la supervisión de la URV, que consta de 5 sesiones formativas de 5 horas cada una, que giran entorno a la intención final de mejorar los conocimientos y las habilidades de las y los profesionales para prevenir las violencias de género, así como su detección y derivación de casos a los servicios más pertinentes.

Sesión	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos
A (Candela 5h) “Acercándonos a las raíces de las violencias de género”	(C)* Entender que las violencias de género tienen raíces construidas y reproducidas socialmente que se interiorizan particularmente en la infancia y la adolescencia. (A) Desarrollar una sensibilidad personal hacia las normatividad y violencias de género que permita la autorevisión de la actividad profesional	(C) Comprender el funcionamiento del sistema sexo-género y su transversalidad así como los efectos de la interseccionalidad. (C) Comprender la estructuralidad así como la construcción social de las violencias de género (I) (C) Conocer los elementos culturales y sociales en los que las violencias de género se originan y sustentan. (C) Entender los efectos de las normas de género en la construcción de la identidad en personas jóvenes y de qué manera el género, por sí mismo, se puede configurar como una violencia. (A) Revisar los modelos de género adquiridos en la socialización y que afectan a la actividad profesional en forma de pre-nociones, estereotipos y falsas creencias (A) Potenciar la capacidad transformadora de los y las profesionales que trabajan con jóvenes. (A) Acercarse a una mirada amplia de las violencias de género.	(C) Elementos y funcionamiento del sistema sexo-género (C) Interseccionalidad (C) Jóvenes y construcción de la identidad. (C) El género como violencia (A) La identificación de estereotipos y desigualdades en el trabajo con jóvenes (A) El <i>Currículum Oculto</i> y el papel de las y los profesionales
B (Tamaia 5h) “Abuso, control y violencia en las relaciones sexo-afectivas entre jóvenes”	(C) Conocer la complejidad de las violencias machistas en las relaciones sexo-afectivas entre jóvenes y sus vínculos con el modelo de amor romántico (A) Ser capaces de estimular un ambiente formativo cálido que favorezca la detección precoz de dinámicas abusivas y de control.	(C) Comprender los vínculos entre el modelo de amor romántico y la dinámica de las violencias machistas en las relaciones sexo-afectivas. (C) Conocer diferentes tipos de violencia machista en las relaciones sexo-afectivas, así como sus efectos. (C) Conocer cómo se manifiesta la violencia en los/las jóvenes, con especial atención a sus nuevas expresiones. (C) Romper los mitos sobre violencia machista con especial atención a la perspectiva intercultural. (C) Entender la importancia de las diferencias culturales en la vivencia de las relaciones de pareja y de las violencias de género que se pueden dar en ella. (A) Identificar y desmitificar los prejuicios	(C) Terminología y paradigmas de comprensión de las violencias en relaciones sexo-afectivas (C) Mitos de la violencia machista y el amor romántico en la juventud (C) Amor romántico en la juventud: Modelo y mitos (C) Ciclo de la violencia en pareja, tipologías de abusos y efectos de las violencias (A) Indicadores para la detección de relaciones abusivas y violentas. (A) Estrategias para generar espacios comunicativos de confianza con jóvenes

		<p>propios y falsas creencias sobre violencia en las relaciones sexo-afectivas.</p> <p>(A) Ser capaces de detectar actitudes violentas y controladoras, y nuevos tipos de abuso entre la población joven.</p> <p>(A) Saber estimular a las/los jóvenes para que construyan relaciones sanas y positivas, cuestionando el modelo de amor romántico</p> <p>(A) Ser capaces de crear un ambiente formativo libre de los mitos en los que se basa la violencia en pareja.</p> <p>(A) Desarrollar una actitud responsable frente a los límites de la intervención profesional propia</p>	
<p>C (Candela 5h)</p> <p>“Violencias por identidad de género y diversidad sexual en jóvenes”</p>	<p>(C) Entender la complejidad de las dinámicas discriminatorias y las violencias hacia personas no heteronormativas, así como sus efectos en el desarrollo integral de los/as jóvenes.</p> <p>(A) Ser capaces de favorecer un ambiente respetuoso con la diversidad sexual y de género que favorezca la detección de dinámicas abusivas.</p>	<p>(C) Conocer los derechos de las personas LGTBI, y las limitaciones de la legislación actual.</p> <p>(C) Entender la vivencia de jóvenes LGTB en ambientes hostiles.</p> <p>(C) Profundizar en el conocimiento del bullying homo-lesbo-transfóbico y la especificidad de los abusos contra los y las jóvenes LGTB.</p> <p>(A) Desarrollar una actitud positiva hacia las diversidades sexuales y de género.</p> <p>(A) Saber detectar actitudes y prácticas de invisibilización, agresión y acoso LGTBifóbico y derivar correctamente en caso necesario</p> <p>(A) Revisar los propios prejuicios y falsas creencias sobre la diversidad sexual, las minorías sexuales y la LGTBfobia.</p> <p>(A) Promover un ambiente educativo seguro para los y las jóvenes LGTBI</p> <p>(A) Saber reconocer materiales didácticos discriminatorios así como materiales que fomentan la interiorización de patrones relacionales positivos.</p>	<p>(C) Normatividad heterosexual y complejidad de las violencias hacia los colectivos LGTBI</p> <p>(C) Conceptos</p> <p>(C) La realidad LGBTI actual: marco normativo, retos y comunidad educativa</p> <p>(A) Estrategias para desarrollar un ambiente formativo respetuoso con las preferencias sexuales y expresiones de género y seguro para las personas LGTBI</p> <p>(A) Acoso LGTBifóbico: identificación, dinámica y pautas para intervenir</p>
<p>D (Tamaia 5h)</p> <p>“La prevención de las VdG como herramienta fundamental para su erradicación”</p>	<p>(C) Comprender la influencia de los diferentes agentes socializadores tanto para el mantenimiento como para la erradicación de las diferentes expresiones de las violencias de género.</p> <p>(A) Desarrollar una actitud creativa y motivada frente a la prevención de las diferentes formas de VdG en población juvenil</p>	<p>(C) Entender los diferentes tipos de violencias de género (institucional, cánones estéticos, medios de comunicación...) a las que se enfrenta la población juvenil.</p> <p>(C) Conocer diferentes modelos y dinámicas de prevención y de incorporación de la perspectiva de género en proyectos e intervenciones.</p> <p>(C) Tener referencias y pautas para las derivaciones en casos de detección de violencias de género.</p> <p>(A) Conocer las posibilidades de prevención en VdG y juventud así como recursos y dinámicas prácticas para su desarraigamiento</p>	<p>(C) La estructuralidad de las violencias de género, y sus modelos de análisis con perspectiva interseccional</p> <p>(C) Otras expresiones de las violencias de género en la juventud</p> <p>(C) Juventud y violencias de género en las políticas públicas y normativa actual</p> <p>(A) Límites de la intervención profesional, pautas para el acompañamiento y derivaciones responsables</p>

		(A) Conocer pautas de comunicación e intervención con jóvenes en materia de violencias de género. (A) Desarrollar criterio profesional que permita detectar cuando un material pedagógico es sexista o machista (A) Saber tener en cuenta las especificidades de los sujetos y de sus experiencias interseccionales en las vivencias del género como violencia.	
E (Candela/Ta maia 5h) “Pasamos a la práctica!”	(C) Aprender a poner en práctica y evaluar los conocimientos adquiridos (A) Potenciar la capacidad transformadora de los y las profesionales que trabajan con jóvenes.	(A) Ser capaces de sensibilizar a compañeros/as del propio equipo profesional en la problemática de las violencias de género. (A) Ser capaces de realizar actividades de sensibilización y prevención, utilizando los recursos disponibles. (A) Saber derivar correctamente a la red de recursos de atención.	(C) Recursos existentes en materia de violencias de género: entidades, redes, circuitos (C) Herramientas y recursos de prevención (C) Tipologías de intervenciones (A) Diseño de intervenciones (A) Límites, miedos y puntos fuertes para la puesta en práctica de aquello aprendido (A) Primera evaluación colectiva del curso y propuestas de mejora

Tabla 1. Diseño de la formación “Jóvenes, Género y Violencias. Haciendo nuestra la prevención!”. Elaboración propia. * (C) = Conceptual; (A) = Aplicado

Como ya hemos comentado en la introducción, el paradigma conceptual y analítico en el que basamos el curso, es el de las violencias de género. Este paradigma nos permite trabajar simultáneamente todas las violencias que tienen que ver con el género (hacia las mujeres y hacia el colectivo LGTBIQ), incluso el propio género como violencia (Biglia & San Martín, 2007). Es un paradigma muy amplio que supera la idea de violencia de género de la ley española que, como hemos comentado en el apartado anterior, reduce el fenómeno a la violencia en la pareja heterosexual. También supera la idea de violencia machista de la ley catalana, que aunque es más amplia que la española, se centra sólo en la violencia que reciben las mujeres, excluyendo la violencia que recibe el colectivo LGTBI por no cumplir con los mandatos de género definidos socialmente.

En nuestro programa formativo, el hecho de partir de este análisis profundo y extenso del funcionamiento del sistema sexo-género, nos ha llevado a diseñar un curso en el que se trabaja la prevención de todas estas formas de violencia ya que tienen las mismas raíces. Además, hemos puesto especial énfasis en las violencias de género que afectan a las personas jóvenes y por tanto, es de especial importancia la violencia generada desde medios de comunicación y publicidad, la violencia entre iguales (acoso, ciberacoso), el control a través de las redes y las nuevas tecnologías, etc.

Como se puede observar, hemos apostado por la complementariedad de conocimientos a trabajar en el curso entre conceptuales y aplicados, dando especial importancia a los segundos. Esto se debe a la detección de una necesidad concreta de los y las profesionales, ante la falta de

formación continua y específica en la materia, de desarrollar herramientas para aplicar en sus contextos laborales y personales. Es por esta razón también que tras la finalización de las 5 sesiones presenciales, el alumnado debe diseñar e implementar una intervención en materia de prevención de las violencias de género con la ayuda de una tutora. De esta forma, el alumnado puede poner en práctica los conocimientos adquiridos en el curso, en su contexto particular.

Nuestro modelo evaluativo

Como ya hemos comentado anteriormente, el GAP Work apuesta firmemente por la necesidad de evaluar los programas. Es por ello que una parte importante de recursos se ha destinado al diseño e implementación de la evaluación multimodélica del programa diseñado. Actualmente estamos en fase de análisis de los datos obtenidos y en esta comunicación nos aventuraremos a presentar los primeros resultados provisionales de los cuestionarios pre y post en relación a la Autopercepción de los Aprendizajes que muestra el alumnado. Pero antes de entrar en detalle en este punto, no detendremos en las características del modelo evaluativo diseñado en este proyecto para mostrar esquemáticamente sus niveles, dimensiones y técnicas de recogida de datos utilizadas.

El modelo evaluativo de la acción formativa catalana está inspirado en la propuesta de Kirkpatrick (1978, 1996) de los cuatro niveles o pasos de evaluación⁶. Llamaremos al primer nivel “Reacción a la formación” y tiene que ver con captar la satisfacción del alumnado frente a diversos ítems (contenidos, profesorado, metodología, etc), así como la motivación, expectativas e intereses. En segundo lugar, hemos tenido en cuenta el nivel de los “Aprendizajes”, en el que se mide los conocimientos y herramientas que el alumnado adquiere gracias a la formación, así como los cambios en sus actitudes, en este caso, frente a las violencias de género. Además, también hemos querido dar importancia a la dimensión subjetiva de este nivel, es decir, no sólo captar de forma “objetiva” los conocimientos que el alumnado ha adquirido, sino hemos querido también conocer la “autopercepción de los aprendizajes” del propio alumnado. Además, hemos añadido otra dimensión llamada “proceso” que pone el foco no tanto en los resultados de aprendizaje (sean “objetivos” o “subjetivos”), sino en la forma en que estos se han conseguido. En tercer lugar, el autor plantea un tercer paso o nivel, que tiene que ver el impacto de la formación en el desempeño del trabajo ordinario del alumnado, es decir, medir cómo afecta la formación a los comportamientos del alumnado en su lugar de trabajo. Para terminar, el autor plantea un cuarto nivel que corresponde con los resultados de la formación, o dicho de otra forma, el impacto de la misma, que en nuestro caso tiene que ver con las intervenciones llevadas a cabo por el alumnado tras la realización del curso y que, en muchos casos han tomado un formato audiovisual o formativo dirigido a otros/as profesionales⁷.

Por lo que respecta a nuestro modelo evaluativo, básicamente nos hemos movido en los dos primeros niveles, aunque también hemos abordado el tercero y cuarto de forma menos extensiva debido a los límites -temporales y de otro tipo de recursos- del proyecto y a que son niveles que requieren gran cantidad de dedicación que excede las dimensiones del proyecto. El modelo de evaluación se puede resumir en la siguiente tabla, según el nivel/paso en la evaluación, la dimensión que se pretende abordar y las técnicas de recogida de datos utilizadas:

⁶ Es importante destacar que el modelo de evaluación que hemos diseñado para aplicar en nuestro contexto local (Cataluña) forma parte de un modelo más amplio (internacional). Es por ello que hay dimensiones comunes en todos los países, por ejemplo, la Autopercepción de los Aprendizajes, habiéndose desarrollado las mismas preguntas en todos los países que participan en el proyecto.

⁷ No podemos detenernos en esta comunicación a exponer todas las acciones realizadas por el alumnado. Próximamente se podrán consultar en la página web del proyecto: <http://www.gapwork.cat/>

NIVEL DE EVALUACIÓN	DIMENSIÓN	TÉCNICAS UTILIZADAS
1. REACCIÓN A LA FORMACIÓN	SATISFACCIÓN	Cuestionarios pre-post para alumnado Grupo de discusión Fichas de seguimiento del profesorado Observaciones
2. APRENDIZAJES	CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS CON EL CURSO AUTOPERCEPCIÓN APRENDIZAJES (ALUMNADO) PROCESO	Cuestionario pre-post Grupo de discusión Fichas de seguimiento del profesorado Observaciones Ficha 1 Resultados de las prácticas (materiales)
3. TRANSFERENCIAS	AUTOPERCEPCIÓN DE TRANSFERENCIA (ALUMNADO)	Ficha 2 Grupos de discusión Cuestionario pre-post
4. RESULTADOS		Presentación de materiales Ficha 2

Tabla 2. Modelo evaluativo del programa “Jovenes, Género y Violencias. Haciendo nuestra la prevención”. Elaboración propia a partir de la propuesta de Kirkpatrick (1978, 1996)

Como se puede observar en la tercera columna de la Tabla 2, nuestro modelo evaluativo contempla el uso de diversas técnicas de recogida de datos, tanto cuantitativas (cuestionarios), como cualitativas (observaciones y grupos de discusión). El uso de una técnica u otras ha tenido que ver con los objetivos planteados, de forma que se ha dado una complementariedad de técnicas para que en cada momento se utilice la técnica más pertinente.

Así, por ejemplo, con el objetivo de medir la satisfacción del alumnado con el diseño e implementación de la formación, así como de captar los conocimientos que ha adquirido durante el curso; hemos diseñado dos cuestionarios virtuales. El primero (cuestionario pre) se ha mandado antes de la realización del curso y el segundo (cuestionario post), tras la finalización de las sesiones presenciales, durante la realización de la parte práctica. Debido a los límites de espacio de la presente comunicación no podemos detenernos en mostrar el diseño de todos los instrumentos, pero mostraremos brevemente los bloques temáticos de estos dos cuestionarios para pasar a ver, a continuación, los resultados provisionales de una de las partes del mismo: la autopercepción de los aprendizajes. Los bloques temáticos de los cuestionarios son:

PRE	POST
Perfil sociodemográfico, profesional, formativo	<i>(podemos relacionar los cuestionarios pre y post de una persona por un código único)</i>
Motivaciones y expectativas frente al curso	Satisfacción respecto a diversos elementos
Autopercepción de conocimientos previos sobre violencias de género y jóvenes	Autopercepción de conocimientos después del curso sobre violencias de género y jóvenes
Conocimientos previos conceptuales y aplicados sobre violencias de género	Conocimientos conceptuales y aplicados sobre violencias de género después del curso

Tabla 3. Bloques temáticos de los cuestionarios pre y post. Modelo evaluativo del programa “Jovenes, Género y Violencias. Haciendo nuestra la prevención”. Elaboración propia.

Desafortunadamente, sólo podemos concentrarnos en uno de los bloques y en este caso hemos seleccionado el bloque común que corresponde a la dimensión subjetiva de los resultados del

aprendizaje, es decir, la “Autopercepción de aprendizaje”⁸. Esta dimensión resulta de la comparación de la autopercepción de conocimientos previos sobre violencias de género y jóvenes, con la autopercepción de los conocimientos tras la realización del curso. Para conocer esta autopercepción de conocimientos, hemos elaborado una serie de afirmaciones (por ejemplo: “soy capaz de identificar el lenguaje sexista”) y el alumnado debía decir en qué grado estaba de acuerdo a través de una escala Likert, en que 1 correspondía con “nada de acuerdo” y 5 con “muy de acuerdo”.

A continuación mostramos las respuestas (de media) a cada afirmación, agrupadas por bloques que representamos en gráficos separados, en el cuestionario pre y en el post. De esta forma podemos ver la evolución en la autopercepción del conocimiento para cada elemento.

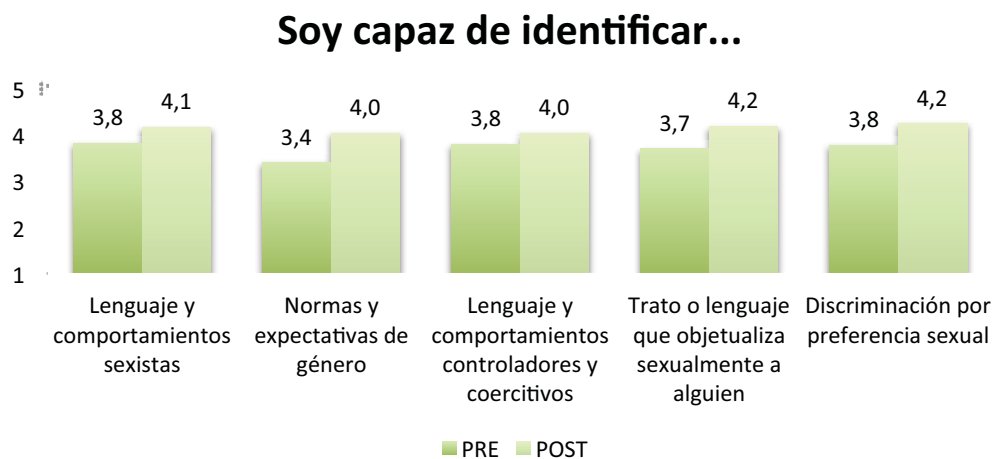


Gráfico 1. Respuestas medias a las preguntas sobre ¿en qué grado estás de acuerdo con la afirmación “soy capaz de identificar estos elementos”? Respuestas de los cuestionarios pre (conocimientos previos) y post (conocimientos después del curso) en que 1 corresponde a “nada de acuerdo”, y 5 corresponde a “muy de acuerdo”.

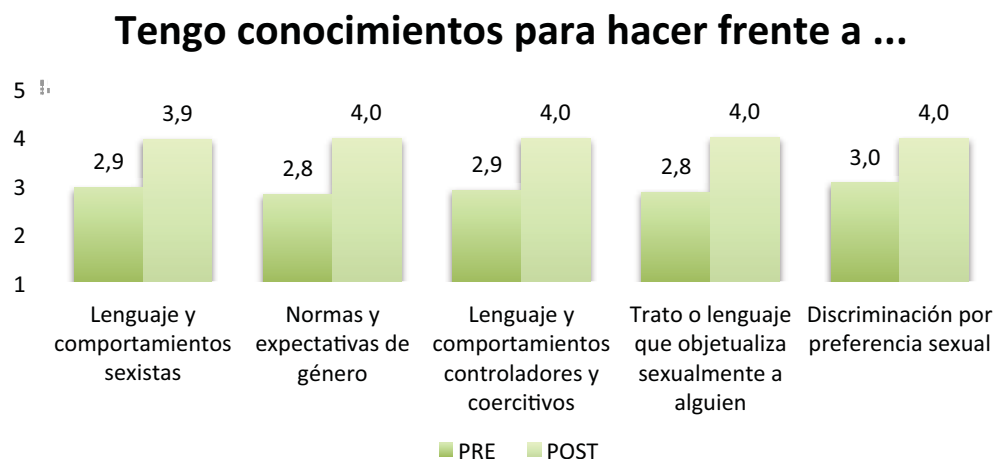


Gráfico 2. Respuestas medias a las preguntas sobre ¿en qué grado estás de acuerdo con la afirmación “tengo conocimientos para hacer frente a estos elementos”? Respuestas de los cuestionarios pre (conocimientos previos)

⁸ Los datos que mostramos son de los cuatro primeros grupos de alumnos/as (70 personas han contestado los dos cuestionarios).

y post (conocimientos después del curso) en que 1 corresponde a “nada de acuerdo”, y 5 corresponde a “muy de acuerdo”.

Sé cómo y cuando dar apoyo a un/a joven en situación de ...

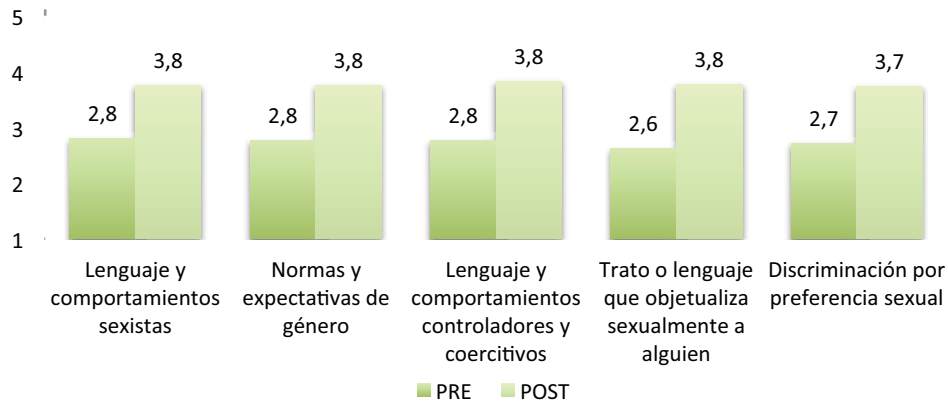


Gráfico 3. Respuestas medias a las preguntas sobre ¿en qué grado estás de acuerdo con la afirmación “se cómo y cuando dar apoyo a un/a joven en situación de...”? Respuestas de los cuestionarios pre (conocimientos previos) y post (conocimientos después del curso) en que 1 corresponde a “nada de acuerdo”, y 5 corresponde a “muy de acuerdo”.

Como idea general podemos decir que en todos los casos, de media, el alumnado considera que tiene más conocimientos al finalizar el curso que al empezar. Tanto en la autopercepción de los conocimientos previos, como de los finales, el alumnado considera que tiene más facilidad para identificar violencias de género que para hacerles frente o para dar apoyo a un/a joven en un caso específico. Por tanto, podemos observar una tendencia general nada extraña para el perfil con el que trabajamos (no experto/a): contra más aplicado es el conocimiento o habilidad sobre el que se pregunta, menos conocimientos dicen tener. La parte positiva, es que sienten que en todos los casos, sus conocimientos han mejorado, y sobretodo en lo que se refiere a “hacer frente” y “dar apoyo”.

Si entramos a analizar bloque por bloque, el alumnado percibe que tras finalizar el curso puede identificar más/mejor diferentes expresiones de las violencias de género, siendo las normas y expectativas de género, el elemento que más mejora, en términos relativos. De la misma manera, el alumnado considera que tiene más conocimientos para hacer frente a los distintos tipos de violencias de género planteados, volviendo a ser las normas y expectativas de género el elemento que más mejora relativamente. Por último, en lo referente a saber cómo y cuando dar apoyo a un/a joven en todos los casos planteados manifiestan tener más conocimientos, siendo el “trato o lenguaje que objetualiza sexualmente” el que más mejora.

Cabría hacer un análisis en profundidad de todas estas respuestas, para controlar los límites que trabajar con medias pueda generar. Así como completar el análisis con datos de carácter más cualitativo. En todo caso, sirvan estos primeros resultados para dar fe del éxito de la acción, al menos por lo que se refiere a la dimensión subjetiva de los resultados de aprendizaje por parte del alumnado.

5. Apuntando unas breves conclusiones

En el camino realizado en esta comunicación esperamos haber ofrecido herramientas para entender el problema y el abordaje de las violencias de género entre jóvenes en Cataluña. Específicamente, y en contra lo que está ocurriendo con los recortes en un contexto de gobierno conservador, creemos importante seguir apostando por mejoras en el campo legal y político, así como por un continuo debate feminista que nos lleve a prácticas siempre más coherentes y eficaces.

Sostenemos que, con todas sus limitaciones, las leyes específicas en materia de igualdad y violencia machista, son un marco necesario y posibilitador para diseñar y subvencionar planes y programas específicos; para dibujar líneas de continuidad beneficiosas para la sociedad en general, y para las mujeres, niñas y otros sujetos no heteronormativos en particular. Ahora bien, pensamos que estos no son suficientes y tienen que quedar siempre bajo el atento escrutinio de la sociedad civil. De hecho, por una parte, los marcos en los que se inscriben estas normativas han de ser comprendidos en su vertiente performativa para que no acaben configurándose como nuevas expresiones de violencias de género legal. Por otra, se han de analizar las concreciones específicas de las propuestas generales que pueden dar pie a efectos perversos. En este sentido sostenemos la importancia de que los programas en prevención y formación de profesionales estén todo el tiempo acompañados de evaluaciones serias y profundas de sus resultados. En contra de la lógica de los números y de la acción, sostenemos la importancia de un trabajo capilar y minucioso.

En este sentido consideramos fundamental tener en cuenta que la formación de profesionales de la educación y otros agentes socializadores en el campo de género sea diseñada y realizada por profesionales capaces de transmitir una perspectiva feminista interseccional. En este campo, más que en otros, no es suficiente aprender conceptos o dinámicas sino que se tiene que realizar un cuestionamiento complejo de la interiorización y la reproducción de los estereotipos de género y una transformación de la propia conciencia de género (Colás and Jiménez, 2006; Giraldo, Colyar, 2012; García-Pérez et al., 2011). Es en este sentido que hemos diseñado nuestra acción formativa “Jovenes, Género y Violencias”, así como su modelo evaluativo, una pequeña pieza del cual hemos mostrado con carácter provisional, para dar fe posible éxito de nuestra acción. Esperamos seguir analizando próximamente todos los datos recogidos para poder aportar más elementos al debate colectivo en este campo.

6. Bibliografía

- Alfama, Eva (2012) (coord.) *Avaluació de l'impacte social de la Llei 5/2008 del dret de les dones a eradicar la violència masclista*. Barcelona: Institut Català de les Dones. Disponible en http://www20.gencat.cat/docs/icdones/temes/docs/avaluacio_impsocllei.pdf
- Biglia, B., San Martín, C. (2007) *Estado de Wonderbra*. Barcelona: Virus editorial.
- Biglia, Barbara y Velasco, Anna (2012) 'Reflecting on an academic practice to boost gender awareness in future schoolteachers', *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, pp. 105-128.
- Biglia, Barbara, Olivella-Quintana, Maria; Jiménez-Perez Edurne (2013) *Marcos legislativos y prácticas educativas sobre violencias de género y juventud en Cataluña*. Camera Blu, 10: 275,303.
- Bonet, Jordi (2007) 'Problematizar las políticas sociales frente a la(s) violencia(s) de género', en Barbara Biglia y Conchi San Martín (coords.) *Estado de Wonderbra. Entretejiendo narraciones feministas sobre las violencias de género*. Barcelona: Virus.
- Bustelo, María & Lombardo, Emanuela (2012, April) *Understanding and assessing quality in gender violence policies in Italy and Spain*. Presentation delivered at: ECRP joint sessions, workshop Thinking Big about 'Gender Equality' policy in the comparative politics of gender, Antwerp.
- Bustelo, Maria, López, Silvia, Platero, Raquel (2007) 'La representación de la violencia contra la mujer como un asunto de género y un problema público en España', pp. 67-96, en Maria Bustelo y Emanuela Lombardo (eds.) *Políticas de igualdad en España y en Europa*. Valencia: Catedra.
- Carvajal, María Isabel y Vázquez, Ana (2009) *¿Cuanto cuenta la juventud en violencia de género?*. *Revista de Estudios de juventud*, 86, pp. 217-233.
- CIS (2010) *Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual*, Encuesta monográfica 2854. Disponible en: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=11984 (Accedido 24 Abril de 2013).
- Cogam, Felgtb (2012) *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGBT*. Cogam, Felgtb: Madrid. Disponible en <http://www.felgtb.org/rs/1741/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/48e/filename/informe-resultados-riesgosuicidio-lgb.pdf> (Accedido 27 Abril 2013).
- Coll-Planas, Gerard et al. (2008) 'Cuestiones sin resolver en la Ley integral de medidas contra la violencia de género: las distinciones entre sexo y género y entre violencia y agresión', *Papers*, 87, pp. 187-204
- 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) pp. 195-207.
- Departament d'Interior (2012) *Dades sobre violencia masclista*. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/docs/interior/Home/MS%20-%20Pla%20seguretat%20i%20atencio%20victimes/03%20Materials%20i%20dades/Dades%20estadistiques/Violencia%20masclista%20-%20Dones/Any%202012/Dades%20VM%202012.pdf>(Accedido 23 Abril 2013)

- Díaz, María José y Carvajal Gómez, María Isabel (dir.) (2011) Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Estudio realizado por la Unidad de Prevención de la Violencia, de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/PDFS_COLECCION/libro8_adolescencia.pdf (Accedido 22 Abril 2013).
- Ferrer, Victoria y Bosch, Esperanza (2005) 'Estudios de género y psicología: algunas reflexiones sobre el estado de la cuestión en nuestro país' en Virginia Maquieira, Pilar Folguera, M^a Teresa Gallego, Otilia Romero, Margarita Ortega & Pilar Pérez (Eds.) Democracia, Feminismo y universidad en el Siglo XXI, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Grañeras M., Mañeru A, Martín R, Torres C. , Alcalde, A, (2007) 'La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas' *Revista de Educación*, 342, pp. 189-209.
- Institut Català de les Dones, ICD (2008) Jornada sobre la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista, Barcelona, 3 de juliol de 2008
- Kirkpatrick, D.L. (1978) *Evaluating In-House Training Programs* Training and Development Journal, 32, 9, 6-9
- Kirkpatrick, D. (1996) *Great Ideas Revisited. Techniques for Evaluating Training Programs.* Revisiting Kirkpatrick's Four-Level Model Training and Development, 50, 1, 54-59
- López, Silvia, Peterson, Elin & Platero, Raquel (2007): Issue Histories Spain: Series of Timelines of Policy Debates, QUING Project, Vienna: Institute for Human Sciences (IWM), available at: http://www.quing.eu/files/results/ih_spain.pdf
- Osborne Raquel (2009) 'Construcción de la víctima, destrucción del sujeto: el caso de la violencia de género', Granada 30 años después, aquí y ahora. Jornadas Feministas Estatales, Madrid: Coordinadora Estatal de Organizaciones Feministas.
- Ministerio De Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012) Principales resultados macroencuesta de violencia de género 2011, Estudio no 2.858. Disponible en: http://www.observatorioviolencia.org/upload_images/File/DOC1329745747_macroencuesta2011_principales_resultados-1.pdf (Accedido el 21 de Abril de 2013)
- USAV (2012) Dades Sobre Violència Masclista 2012, Barcelona: Departament d'Interior. Disponible en: <http://www20.gencat.cat/docs/interior/Home/MS%20-%20Pla%20seguretat%20i%20atencio%20victimes/03%20Materials%20i%20dades/Dades%20estadistiques/Violencia%20masclista%20-%20Dones/Any%202012/Dades%20VM%202012.pdf> (Accedido el 22 de Abril de 2013)
- Zabala, Begoña (2008). Movimiento de Mujeres. Mujeres en Movimiento. Tafalla: Txalaparta.