

LA PEDAGOGÍA SOCIAL ANTE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Aparicio Martín, Encarnación

Universidad Complutense de Madrid

encarnacion.aparicio@gmail.com

Palabras clave: género, deconstrucción, cultura, acompañamiento.

1. Aproximación a la violencia de género

La violencia que sufren las mujeres en todo el mundo, ya en la segunda década del siglo XXI, hace que cualquier reflexión acerca de este problema y del papel que ante él juega la Pedagogía Social se muestre pertinente. Como ejemplo de esta lacra, señalar que sólo en España, entre los años 2008 y 2012, fueron 318 las mujeres que perdieron la vida a manos de sus parejas o exparejas; hasta el 5 de septiembre del presente año, ya son 31 los asesinatos (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2013).

Demarcando un campo de visión que incluye los elementos menos tangibles, pero no por ello menos limitadores de la condición de ciudadanía de las mujeres, se parte de que la violencia contra éstas es ejercida mediante un conjunto infinito de mecanismos que conforman una situación de dominación global, e incluye no sólo el uso directo de la fuerza y la coacción sino las formas más peligrosamente sutiles. Entendida como fenómeno estructural derivado de la dominación patriarcal¹, la violencia de género ha pasado a ser reconocida por las instituciones públicas como *problema social*; mientras, los movimientos feministas han puesto de manifiesto la invisibilidad de las mujeres a lo largo de la historia y la ausencia de referentes femeninos y, con ello, el desequilibrio en la transmisión del conocimiento.

Esta violencia puede definirse como un instrumento para perpetuar la desigualdad entre los sexos y el sometimiento de uno a otro. Un mecanismo de control continuo, absolutamente normalizado a través de aspectos no sólo coercitivos sino voluntarios. Además de la violencia directa, una esfera simbólica sostiene el maltrato técnico (la violencia indirecta), el efecto intimidatorio y la violencia del lenguaje (Osborne, 2009). Pero más allá de una socialización diferencial -y volviendo la mirada a los crímenes- el estado llega a convertirse en parte estructural del problema cuando, desde la negligencia, la indiferencia, el pacto tácito... en vez de prevenirlos y erradicarlos preserva el orden establecido; entonces, debemos hablar de *feminicidio* (Lagarde, 2008).

2. Papel de la Pedagogía Social

El trabajo de la Pedagogía Social va más allá de la modificación de modelos y prejuicios sexistas. Ante una identidad cada vez más *líquida*², ha de atender -desde el reconocimiento de una adultez en constante construcción- no sólo a la población infanto-juvenil, sino a toda la ciudadanía (incluyendo a las supervivientes de esta violencia), desarrollando lo que Lorente (2007) denomina una *deconstrucción creativa*, un abandono del paradigma androcéntrico y la denuncia de aquellos modelos que -como factor de riesgo para la salud bio-psico-social- impiden las relaciones igualitarias y por lo tanto conllevan la vulneración de los derechos humanos. Tiene la obligación de abanderar la creación de una sociedad que, por encima de todo, deje de exigir la obtención -desde recursos individuales- de soluciones individuales a problemas creados socialmente (Beck en Bauman, 2008). Y como señala Frigerio (2012) "no debiéramos esperar que algo cambie dentro de aquello que tiende a perpetuar lo mismo sin modificarlo". Se impone una mirada crítica sobre la educación que socializa y la sociedad que educa, para alcanzar, desde el inevitable lazo intergeneracional, una educación como *porvenir*, "entendido como la irrupción de lo no esperado, de lo no previsto, de aquello que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos" (Fattore y Caldo, 2011, p.11).

Plantear la ciudadanía como fin y medio para la construcción del ser humano supone extender los límites espacio-temporales de los procesos educativos y las interconexiones de los elementos que

¹ Partiendo de la falacia que supondría el intento de abordar la violencia contra las mujeres desde un enfoque pretendidamente neutro, se expone abiertamente un marco de pensamiento feminista como punto de partida desde el que se presenta este fenómeno y, por tanto, sus implicaciones educativas.

² Desde el concepto de liquidez desarrollado por Zygmunt Bauman en *Modernidad Líquida* y obras posteriores.

participan en ellos. El papel de la educación / pedagogía ante la violencia de género podría quedar *difundido* a través de documentos como, por ejemplo, la *Guía para Sensibilizar y Prevenir desde las Entidades Locales la Violencia contra las Mujeres* (2007), que supone en sí misma un modelo de referencia para dichas entidades y cuyas directrices siguen incorporándose en *La propuesta de Intervención Integral en el Ámbito Local contra la Violencia sobre la Mujer* (2012), ambas editadas por el Área de Igualdad de la Federación Española de Municipios y Provincias³. Sin embargo, tal vez habría que preguntarse si existe la certeza de lograr la sensibilización⁴ por el mero hecho de *visualizar e informar* (que son las estrategias que marca la guía para tal efecto). En sí mismas estas dos estrategias no parece que puedan garantizar la toma de conciencia ni mover a la acción (objetivos de la sensibilización según la guía); sabemos que si así fuera, seríamos sensibles a muchas cuestiones que, por ejemplo, desde la televisión se visibilizan y sobre las que se informa. Y sobre todo, no se entendería cómo se consigue, mayoritariamente, el efecto contrario: la normalización; teniendo en cuenta, según se expone, que los resultados deseables de la sensibilización son: “conseguir cambios en las creencias, actitudes y conductas (...) e implicar a la ciudadanía en la resolución de la problemática” (FEMP, 2007, p.39), “(...) Incidir en un cambio de pautas culturales que reproducen la desigualdad” (FEMP, 2012, p.59).

Echamos en falta que se ponga de manifiesto y se explicita un paradigma socioeducativo. Es necesario asegurar la educatividad de acciones y procesos que, identificados o no como educativos, debieran serlo, y explorar las posibilidades de la cultura como motor pedagógico-social, trabajando con firmeza sobre los agentes de socialización en la vida adulta y dando forma a proyectos políticos que utilicen cultura y educación para el cambio de la actual configuración del poder en la sociedad (Giroux, 2001). Que no se resten esfuerzos, desde ese *fijar la mirada en la prevención*, en buscar fórmulas que nos permitan *acentuar la promoción*. Núñez (2007, p.11) insiste: “(...) de lo que se trata es de promover la justicia social, no de prevenir conductas peligrosas... De plantarse ante las lacerantes injusticias”.

Precisamente buscando un cambio en el grado simbólico, un nuevo lenguaje que represente a dos sujetos en igualdad, ante una sociedad constituida desde procesos de dominación masculina hemos de preguntarnos cuál es nuestra posición dentro del sistema sexista, androcéntrico. Para alcanzar algún día un orden social igualitario es imprescindible garantizar agentes profesionales que lideren el trabajo para la erradicación de la violencia. La ética es la única puerta posible para un proceso que promueva la emergencia de una subjetividad y una libertad (Ronda, 2012). Los resultados obtenidos en un estudio sobre alumnado de Educación de la Universidad de les Illes Balears, que analiza la percepción sobre la violencia contra las mujeres en la pareja, logran evidenciar la vigencia de falsas creencias altamente perniciosas: se responsabiliza a la víctima, se exculpa al victimario y se defiende la ausencia de riesgo para los hijos/as, entre otras⁵ (Instituto de la Mujer en Ferrer, Bosch, Ramis y Navarro, 2008, pp.57-61); situación que explora la necesidad de un tratamiento -específico y especializado- de este problema social en los planes de estudio de las diferentes titulaciones que capacitan a las y los profesionales de las ciencias de la educación. Y por otro lado, como venimos defendiendo, desde un *trabajo social* atravesado por procesos educativos, la intervención interdisciplinar que lo desarrolle exige que la pedagogía social contribuya significativa y eficazmente a la formación de sus profesionales (Merino, 2005).

Respecto a la relación entre violencia y exclusión social, ésta tampoco nos deja indiferentes. Obviamente, puede abordarse en ambos sentidos: la violencia como generadora de procesos de exclusión, y éstos a su vez como factor desencadenante de la primera. La relación que existe entre situaciones y contextos de exclusión social y violencia estructural e interpersonal supone una

³ Importante recordar que la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) es la Asociación de Entidades Locales de ámbito Estatal que representa a más del 89% de los Gobiernos Locales Españoles, y es la Sección Española del Consejo de Municipios y Regiones de Europa (CMRE) y sede oficial de la Organización Iberoamericana de Cooperación Intermunicipal (OICI).

⁴ Entendiendo *sensibilizar*, según su tercera acepción del DRAE (22ª edición) como: “dotar de sensibilidad o despertar sentimientos morales, estéticos, etc.”. Y entendiendo sensibilidad, según su segunda acepción, como: “propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de compasión, humanidad y ternura” (obviando la posibilidad de que la mujer no la posea y entendiendo que donde expresa hombre se refiere a ser humano).

⁵ Un 10% valora los abusos sexuales como bastante graves, no muy graves. Este porcentaje sube hasta el 15,7% respecto a los abusos psicológicos y hasta el 35,8% cuando se valoran como bastante graves, y no muy graves, las restricciones de libertad. Un 10% está de acuerdo con la afirmación: “si las mujeres realmente quisieran, sabrían cómo prevenir los episodios de violencia” un 38.6% no estaría dispuesto/a a denunciar siendo conocedor/a de un caso de violencia.

herramienta de análisis fundamental para garantizar la consideración –con la mínima amplitud imprescindible- de circunstancias vitales que añaden otras innumerables dificultades, vulnerabilidades..., necesidades. Pero en el otro sentido, insistir, enérgicamente, en la violencia como indudable potenciador de aislamiento y exclusión: indudable potenciador de la feminización de la pobreza en el mundo.

2.1. Atención a las víctimas

Trascendiendo el ámbito de la prevención, hemos de alzarnos como un firme referente en la atención. La pedagogía del acompañamiento dibuja la relación educativa con las mujeres, hijos e hijas supervivientes de la violencia. Teniendo como objetivo la restitución del poder personal (Corsi, 2007), la atención integral viene determinada, desde la *interseccionalidad*, por diversos factores, especialmente la dimensión de género. La intervención frente a la construcción de identidad de las mujeres obliga a comprender cómo se ha conformado la persona como mujer, integrar la perspectiva que nos aporta el género como categoría de análisis, como herramienta teórica y metodológica, para ver desde dónde, cómo se sitúa ella y por qué; acercarnos a los valores que tal vez la estén *asfixiando* para potenciar el descubrimiento, el cuestionamiento... de reduccionismos, esencialismos, y mecanismos alienantes: arquetipos femeninos, mitos de amor romántico, inhibición de la agresividad, binomios como cuidado-bondad, maternidad-plenitud, juventud/belleza-felicidad, abnegación-virtud... e incluso abrir la puerta a la posibilidad de deconstrucción, de resignificación.

Incidir en que ésta se trata de una violencia que “tiende a atacar la identidad del otro y a privarlo de toda individualidad” (Hirigoyen, 2010, p.14 y16) y que el hecho traumático (Martín, 2010, p.6) viene definido, entre otros aspectos, por una desconexión, una *ruptura*: “De los esquemas de sí mismo (...). De la confianza básica en el ser humano (...). De sí mismo frente al mundo (...)” Y aun superando así la identificación que a menudo se establece entre inmovilización y pasividad -en la que tantas veces se centra, con tono culpabilizador, la reflexión sobre la respuesta de las mujeres- ciertamente no podemos obviar que la posibilidad de empoderamiento se da sólo partiendo de la responsabilidad: *habilidad para responder*. Se suele insistir en que nunca se pierde la libertad interior, más íntima, y por ello, la respuesta finalmente sólo depende de una/o. Sin embargo, una vez más, en la mayoría de los espacios de intervención se espera –desde itinerarios y tiempos estándares impuestos desde fuera- una respuesta *adecuada*. Quisiéramos poner el acento no sólo en esa libertad interior sino también en vincular las habilidades de respuesta de una persona a las habilidades de respuesta del entorno. Krishnamurti (1997) nos dice que cuando no se es capaz de tratar de manera *adecuada* con algo, hay que ser humilde al respecto, reconocer que no se es capaz y buscar el afecto hacia el objetivo, hasta obtener la capacidad de compromiso. Gustaría pensar que, más allá de lograr un sentido de obligación, se garantizan las condiciones necesarias para llegar hasta ese afecto (entendido como *moverse hacia...*) que posibilite esa habilidad de responder adecuadamente. Por ambas partes. En cualquier caso, recordamos a Simone de Beauvoir cuando separa la libertad de la situación: puede que la libertad sea la autonomía de la persona, y siempre sea absoluta, pero las posibilidades que ésta tiene para realizarla son finitas y se pueden aumentar o disminuir desde fuera; el contexto, los y las demás no pueden incidir en el sentido de los fines, pero sí en la configuración de la situación, lo cual condiciona desde el exterior el alcance de los fines (De Beauvoir, 2011). Es por esto que en ciertos momentos, -aun sin olvidar que podemos elegir, y de hecho lo hacemos a cada instante- frente a la *responsabilidad*, se ensalza el concepto de *protagonismo*. Protagonista, actriz principal.

En cuanto a los contextos de intervención, más allá de los dispositivos de atención no residencial, se defienden también las posibilidades de la *casa de acogida* -centro de protección- como contenido y continente educativo. Con la mirada puesta indiscutiblemente en la participación en la comunidad, se accede al uso de lo cotidiano, de lo doméstico como espacio creativo, promotor de encuentro, optimizador de cultura que potencia el compromiso con alternativas de crecimiento. No se asumiría el riesgo de convertir este recurso en aula y/o clínica formativa que institucionalice desde la desconexión sociocomunitaria, pero tampoco se validará su papel como nodo de una red supuestamente vitalizadora desde una práctica profesional fundamentada en tareas propias de conserjes, veladoras, celadoras, cuidadoras, vigilantes...

De difícil definición, podríamos señalar que el Centro debiera ofrecer la atención, la orientación y las posibilidades de reflexión y de promoción suficientes para no sólo superar la experiencia sufrida sino también para activar el crecimiento. Esto empuja inexorablemente a ampliar el concepto de *acción educativa* y a ocuparse de aquellas acciones que pudiendo parecer formalmente no educativas, sí están fundamentadas en marcos y paradigmas de tal carácter (Civís y Riera, 2007). Frente al miedo, el vocablo *animación*, según lo define Merino (2003, p.31) alberga esta relación

educativa con una doble dirección complementaria: por un lado la de sople o aliento vital, que activa el pensamiento e impulsa la toma de decisiones, y por otro la de cambio y movimiento, desde acciones que impliquen comunicación y transformación.

Estimamos, además, que en un centro residencial puede apreciarse *la intervención como dispositivo* probablemente mejor que en ningún otro contexto y, en la menor brevedad de tiempo, si ésta resulta mediación, cooperación... o por el contrario supone intromisión, coerción, intrusión... (Carralada, citado en Úcar, 2004, p.5), si deviene en impulso u opresión. La intensidad y simultaneidad de las dualidades latentes en el recurso convivencial acentúan su complejidad: independencia *versus* normativa, derechos colectivos *versus* derechos individuales, derechos de los/las menores *versus* derechos maternos, ritmo terapéutico *versus* libertad personal, motivaciones-deseos *versus* exclusiva cobertura de necesidades, y grupo potenciador *versus* grupo obstaculizador, entre otras. Por ello, resulta imprescindible identificar acciones que sin ser propias de la planificación educativa de carácter científico y tecnológico, consiguen resultar más potenciadoras y responder con más credibilidad a los interrogantes de la cotidianeidad (Sáez, citado en Caride, 2005).

Y evidentemente una única línea de partida: su educabilidad y posibilidades de crecimiento postraumático. No son víctimas, ahora son y siempre fueron supervivientes. Compartimos el sentir de Quintana cuando decía que “muchos piensan que en la sociedad hay educación porque hay escuela cuando en realidad es al revés, hay escuela porque hay educación” (Civís y Riera, 2007, p.71). Es igual en el caso que nos ocupa: Pensamos que el centro existe para dar fuerza, para hacer posible el abrazo a nuevos valores, cuando en realidad es al revés: porque hay fuerza, porque hay otros valores, es que el centro existe.

2.2 Mirada desde y para la igualdad

Como camino para el desarrollo individual y colectivo, aparece la igualdad como elemento insoslayable, ineludible. A su servicio, una alfabetización emocional como base de una educación afectiva que potencie la interpretación sociocrítica del conocimiento, y dote de herramientas que permitan distinguir, nítidamente, la *cosificación* que nuestra sociedad sigue llevando a cabo. De lo contrario, seguiremos contribuyendo -al menos desde la omisión- a la reproducción de relaciones desiguales y, por ende, a la perpetuación de la violencia contra las mujeres.

Señala Fernández (2004) que ante este grave problema social, más allá de la visibilización de las mujeres, de la revisión de presupuestos androcéntricos y, en definitiva, de la devolución de una mirada justa al pasado, se trata de educar dicha mirada. Ampliar el campo de visión y enfocarla en jerarquizaciones y asimetrías como formas innegables de violencia, y revisar el interior del presente individual y colectivo para, así, buscar estrategias de transformación. Fundamental preguntarse, para explicar los presentes, por aquellos discursos del pasado que siguen resistiendo al de la igualdad. ¿En qué medida siguen condicionando las conductas? ¿Qué prácticas cotidianas siguen alimentándolos?

3. Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *El arte de vivir*. Barcelona: Paidós
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Civís, M. y Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres-Edicions Culturals Valencianes.
- Corsi, J. (2007). El proceso de recuperación de las mujeres víctimas de violencia de género. En Instituto de la Mujer, *Congreso Estatal “De las Casas de Acogida a los Centros de Atención Integral”* (pp.72-79). Madrid: Autor
- De Beauvoir, S. (2011). *El Segundo Sexo*. (3ª ed.) (Martorell, A. Trad.). Madrid: Cátedra, (Trabajo original publicado en 1949).
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011, agosto 8-10). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. La Plata. Extraído de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf>
- Federación Española de Municipios y Provincias (2007). *Guía para Sensibilizar y Prevenir desde las Entidades Locales la Violencia contra las Mujeres*. Madrid: Autor.

- (2012). *Propuesta de Intervención integral en el ámbito local contra la violencia sobre la mujer*. Madrid: Autor.
- Fernández, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales. *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Alicante. Extraído de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197>
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Ramis, M. C. y Navarro, C. (2008). Los y las profesionales de la Educación ante la violencia contra las mujeres en la pareja: formación y percepción del problema en alumnado universitario. *REIFOP*, volumen 11 (3), 53-62.
- Frigerio, G. (2012, mayo 3-5). Hipótesis para comprender qué se pone en juego en estos tiempos. *VI Congreso Estatal de Educación Social*. Valencia. Extraído de: <http://www.congresoeducacionsocial.org/comunicacion/noticias/210-conferencia-inagural-y-de-clausura.html>
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Hirigoyen, M. F. (2010). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. (21ª ed.) Madrid: Paidós.
- Krishnamurti, J. (1997). *Principios del aprender*. Buenos Aires: Kier S.A.
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y Política: Violencia Feminicida y Derechos Humanos de las Mujeres. En Bullen, M. y Díez, M.C. *Retos teóricos y nuevas prácticas*. España: Ankulegi Antropología Elkarte (pp. 1-32) [Extraído de: <http://www.campoalgodonero.org.mx/sites/default/files/documentos/Violencia%20feminicida.pdf>
- Lorente, M. (2007). Consecuencias de la violencia de género que han de ser tenidas en cuenta en la definición de toda intervención de carácter integral. En Instituto de la Mujer. *Congreso Estatal "De las Casas de Acogida a los Centros de Atención Integral"* (pp. 22-34). Madrid: Autor.
- Martín, J. (2010). *Manejo y práctica de situaciones traumáticas. Counselling e intervención en crisis/PTSD*. Madrid: Centro de Humanización de la Salud. Extraído de: http://sosdrs.files.wordpress.com/2010/05/dossier_curso_parral_07_2010.pdf
- Merino, J. V. (2003). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. (3ª ed.) Madrid: Narcea.
- (2005). Pedagogía social y Educación social: Reto de conocimiento y de acción para el siglo XXI. En J. Ruiz Berrio (Ed.) *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*. (pp. 225-251) Madrid: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Víctimas mortales por violencia de género según relación entre víctima y agresor. Extraído de: <http://www.msssi.gob.es/ssi/violenciaGenero/portalEstadistico/home.htm>
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Argentina. Extraído de: <http://centrodedocumentos.blogspot.com/2010/12/aporte-de-violeta-nunez-la-pedagogia.html>
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Barcelona: Bellaterra.
- Ronda, L. (2012). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, volumen19, 51-63.
- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. [Abstract] Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído de: http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X_Ucar.PDF