

EXPERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

Alba Sierra Rodríguez, Educadora Social. Universidad Complutense de Madrid.¹

177

Resumen

Las mujeres inmigrantes son la población que en mayor porcentaje se ha incorporado al mercado laboral a través del empleo doméstico y de cuidados. Sin embargo, su presencia en el ámbito laboral no ha ocasionado la incorporación de sus necesidades en las políticas del Estado español. Sufren la desprotección y la precariedad vinculadas a la invisibilización social. En este artículo realizamos un análisis del proceso de externalización del trabajo doméstico y de cuidados y las consecuencias que ha tenido para las trabajadoras domésticas. Tratamos de analizar de manera interseccional los factores de exclusión social que afectan a estas mujeres. La educación social es la clave para la transformación de esta situación de desprotección. Partimos de una experiencia socioeducativa llevada a cabo con mujeres inmigrantes magrebíes en Leganés en la que hemos desarrollado una investigación etnográfica y observación participante. En ella, se desarrolla una actuación socioeducativa basada en la enseñanza del castellano y se profundiza cómo a partir de esta propuesta de corte tradicional las mujeres desarrollan sus propios procesos de empoderamiento. Se promueve el crecimiento colectivo e individual a partir de sus capacidades y potencialidades y ello, les permite visibilizarse en el espacio público, creando espacios propios en los que desarrollar estrategias comunes frente a situaciones de desprotección.

Palabras clave: migración, vulnerabilidad, educación y empoderamiento.

Fecha de recepción: 06-05-2015.

Fecha de aceptación: 03-07-2015.

¹ Para contactar: albasierrodriguez@hotmail.es



Introducción

En este trabajo, tratamos de abordar la responsabilidad de la comunidad socioeducativa en contextos de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión social, influidos por el fenómeno de feminización de las migraciones y la cadena global de cuidados.

Como exponemos a continuación, existen dificultades ligadas a factores como el género, la etnia y la clase social que repercuten en una mayor desprotección frente a posibles situaciones de vulneración de derechos de las mujeres inmigrantes y por lo tanto, no ejercen su ciudadanía en igualdad al resto de la población.

La comunidad socioeducativa debe asumir esta situación como un reto en el que poder transformar los mecanismos vulneradores de derechos a partir de las potencialidades emancipadoras de la población inmigrante femenina.

En este artículo, elegimos como alternativa, la posibilidad transformadora de la Educación Social ante la vulnerabilidad interseccional descrita anteriormente.

Esta iniciativa proporciona un espacio de encuentro pedagógico, que si bien parte de lo que podríamos denominar una acción socioeducativa tradicional, en el que la programación y la docencia la desarrollan “profesionales”, la metodología participativa en clase basada en sus intereses y la necesidad detectada por ellas mismas de aprender castellano ha promovido que se generaran procesos de empoderamiento.

Estos procesos abarcan cambios en la toma de conciencia de su propia situación y transformaciones profundas que abarcan desde su subjetividad y conciencia hasta el ejercicio de la ciudadanía y el acceso a derechos humanos (Lagarde, 2003). Conocer y poder acceder por sí mismas a ciertos recursos en su barrio ha generado poderes positivos, personales y colectivos que han mejorado su calidad de vida.



Puño, Pixbay

Para poder reflexionar y profundizar de manera abierta con estas realidades, nos acercamos a ellas a través de enfoque etnográfico que nos ha permitido transformar la “mirada” y priorizar la voz de las estudiantes con las que hemos trabajado estos meses. De acuerdo con Peláez-Paz (2013) pensamos que la etnografía enriquece tanto el proceso de investigación como la implementación de los proyectos socioeducativos al promover la reflexión- acción de la educadora o el educador inmerso en ellos.

La investigación se ha desarrollado en las clases de español para mujeres marroquíes organizadas por la Universidad Popular de Leganés e impartidas por personas voluntarias o estudiantes en periodo de prácticas de educación social.² Los grupos de estudiantes en los que se focalizó la investigación fueron aquellos situados en los barrios de San Nicasio y La Fortuna, durante los meses de noviembre hasta febrero de 2014. El registro de esta observación se ha realizado a través de la elaboración de un diario de campo, que nos ha permitido desarrollar un proceso de reflexión a partir de las experiencias vividas con las estudiantes en clase.

Salvo por el hecho de ser mujeres migrantes procedentes del Magreb, el perfil ofrecido por las estudiantes es heterogéneo. Su conocimiento del castellano es diverso, algunas de ellas conociendo a penas palabras sueltas o por el contrario teniendo un nivel bilingüe de la lengua. La edad también es un factor variable ya que nos encontramos un espectro amplio, entre 25 y 45 años. Por último, nos gustaría mencionar que a nivel sociolaboral, aquellas estudiantes que contaban con un empleo, se dedicaban al trabajo doméstico como empleadas del hogar externas. También había estudiantes que desarrollaban las labores de trabajo doméstico y cuidados en sus hogares de manera no remunerada.

A continuación se profundiza en el análisis de estas experiencias gracias a la que hemos podido comprobar las posibilidades de cambio existentes a través de la acción socioeducativa con la población femenina migrante en un proyecto de educación para adultas centrado en un modelo de competencia en el que son las protagonistas y el motor de la transformación social.

2 Investigación realizada gracias a la Beca de Colaboración desarrollada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid durante el año 2013-2014 con el profesor Carlos Peláez-Paz.



Cadena Global de Cuidados, feminización de las migraciones y etnificación del trabajo doméstico

Al usar el término, “cadena global de cuidados”, hablamos del *“establecimiento de una serie de vínculos personales entre población de todo el mundo, basados en una labor remunerada o no remunerada de asistencia”* (Hochschild, 2000:131)

Estas las labores de cuidado, debido a la estructura social de género existente en la actualidad, siguen identificándose como funciones que han de desempeñar las mujeres (Harding, 1996). Debido a los roles de género asociados a cada sexo, la mujer sigue identificándose como la responsable del espacio doméstico y el desempeño de los cuidados.

Sumado a este proceso de feminización del trabajo doméstico, autoras como Pérez (2009) relacionan la cadena global de cuidados con el proceso de feminización de las migraciones en el contexto de la globalización y la transformación de los Estados del Bienestar, ya que la etnificación, es decir, el desempeño de estas labores por parte de un determinado grupo étnico, es un rasgo propio de este proceso.

En España, tanto la cadena global de cuidados como la feminización de las migraciones son fenómenos sociales significativos. A raíz de diversas transformaciones sociales, como por ejemplo la incorporación de las mujeres al mercado laboral, las necesidades de cuidados se han cubierto mayoritariamente por mujeres trabajadoras e inmigrantes solucionando la demanda del país en relación a cubrir estas funciones (Durán, 2004). Sin embargo, no se han desarrollado medidas que visibilicen y cubran la totalidad de las necesidades de la población femenina inmigrante

Como veremos a continuación, factores de exclusión social como la etnia, el género, la clase social, el desconocimiento del idioma etc. están interrelacionados y dibujan un escenario en el que estas mujeres sufren situaciones de subordinación (Lister, 1997).

En primer lugar, encontramos una desvalorización de las personas por el hecho de ser migrantes y una ruptura en el concepto de universalidad de derechos ya que están ligados a la contratación laboral. Además existe una interrelación entre etnia y género



ya que el acceso a trabajos en la esfera doméstica, espacio mayoritariamente ocupado por mujeres, se ve afectado negativamente por esta medida.

El contrato y las condiciones de cotización establecidas dependen del resultado de la negociación entre empleadora/or-empleada y al garantizar la regularización en el país, las inmigrantes están desde un principio en una situación de dependencia a la hora de aceptar las condiciones y salario del mismo. Según Cruz Roja de Castilla y León (2006), más de un 65% de las mujeres inmigrantes que trabajan más de 5 días a la semana percibían un salario inferior a 300 euros al mes. La precariedad laboral, las sitúa de nuevo, en una situación de mayor vulnerabilidad, otro de los mecanismos de exclusión social pues corren el riesgo de no contar con la seguridad económica que asegure las necesidades materiales básicas.

Tanto el proceso de feminización como el de etnificación son resultado de un entramado social en el que las relaciones se basan en las ideas y valores de una cultura dominante heteropatriarcal, con un modelo binario jerarquizado a partir del que se construyen de manera diferenciada los roles y derechos para ciudadanos y ciudadanas (Costa, 2006) y una visión de desarrollo teleológica, en el que el progreso científico es totalizante y contrario a las posibilidades de igualdad para toda la población (McLaren, 1997).

Las necesidades principales ante las que nos encontramos son entre otras; cuestionar los valores y las prácticas sociales de esta cultura dominante y realizar una lectura crítica que permita construir la igualdad de derechos y autonomía para todas las personas en esta sociedad. En este proceso de cambio la comunidad socioeducativa debe ser protagonista y para ello, es fundamental introducir, como diría Freire (1969), el diálogo como práctica política en los distintos espacios en los que se construye y refuerza este discurso.

Estos espacios se encuentran presentes en la vida cotidiana (la familia, el trabajo, el barrio, los centros de educación formal y no formal), por ello la comunidad socioeducativa tiene la oportunidad de desarrollar una tarea fundamental en la facilitación de procesos en los que se intercambien los aprendizajes y se construya una



ideología inclusiva, un “saber” común que no responda a diferenciaciones de género, etnia, clase social etc.

En las siguientes páginas, observamos la puesta en práctica de experiencias educativas centradas en las potencialidades de las mujeres inmigrantes como motor de cambio de su propia situación y del escenario social.

Estrategias socio-educativas de empoderamiento y transformación social:

A partir de la realidad descrita, existe la posibilidad de conseguir un cambio a través de la acción socio-educativa si esta se centra en las posibilidades transformadoras del saber popular. El cambio debe desarrollarse a partir de la raíz en la que se encuentran los problemas y buscar soluciones a través de las experiencias de vida, cotidianidad y el aprendizaje presente en éstas (Cerveira y Ribeiro, 2009). Solo a partir de experiencias propias que faciliten la concientización de la población podrán transformarse las relaciones de poder y el marco estructural en el que vivimos.

Siguiendo la línea de investigación-acción elaborada por la REPEM (2009), pensamos que un diseño, planificación e intervención socioeducativa orientada hacia el empoderamiento debe centrar a las mujeres como sujetos activos – participativos del proceso en el que reciban el apoyo y confianza suficientes para reflexionar con una visión crítica las situaciones injustas que les rodean y se sepan capaces de transformarlas.

De esta manera, se pretende fortalecer tanto las características individuales, el autoconcepto o la toma de decisiones como facilitar la creación y/o fortalecimiento de redes de apoyo y espacios colectivos de ayuda mutua a través de los que sea posible su participación en la organización social, acabando con la invisibilización (Gómez, 2009).

En este texto, nos gustaría centrarnos en una de las motivaciones y acciones expresadas por la población femenina como comienzo del proceso empoderador, el aprendizaje de castellano. Gracias a este interés se pueden implementar las estrategias socioeducativas de educación- formación y transversalmente trabajar la inclusión social y la promoción cultural (Sáez, 1988).



Si bien la enseñanza de castellano se ofrece a la población migrante no hablante de castellano de manera generalizada, las clases dirigidas a mujeres magrebíes son aquellas más estudiantes tienen. Por ello, se han proporcionado espacios exclusivamente dirigidos a mujeres como medida de acción positiva que potencie y responda al interés mostrado por las estudiantes (Ramos et al., 2001:52).

En el caso de las mujeres de origen magrebí la presencia de personas de sexo masculino en el mismo espacio obstaculiza la enseñanza de castellano, en algunos casos incluso la impide por completo ya que como práctica cultural no tienen espacios educativos mixtos. En algunos casos, las mujeres no pueden acceder a espacios educativos de ninguna manera, por ello ha sido necesario implementar esta medida.

Desde nuestro punto de vista, las iniciativas creadas en torno al interés y motivación de las mujeres por formarse y mejorar su conocimiento en relación con la cotidianidad en la que se encuentra, son uno de los puntos principales sobre los que pueden comenzarse a promover iniciativas de empoderamiento.

Espacios de solidaridad: Clases de español para mujeres inmigrantes

En el caso de la población magrebí, la posibilidad de asistir a un espacio propio promueve la asistencia. Por ello, se han creado clases exclusivas de castellano para mujeres como parte de un marco dual integrado en el que existen otras acciones mixtas como son la organización de unas jornadas interculturales.



Magreb de [Cristian Blanxer](#), en Flickr

La razón principal que lleva a optar a estas mujeres por las clases de español para extranjeras es evitar la confusión y desenvolverse correctamente en su entorno. Poder hablar con los vecinos y vecinas del barrio, ir solas a hacer la compra o entender al profesor de sus hijos e hijas son algunas de las explicaciones ofrecidas por las estudiantes.

La barrera del lenguaje dificulta su vida diaria en gran medida puesto que les impide el ejercicio real de ciertos derechos como puede ser el de salud universal pues aun teniendo el permiso de residencia, la falta de traductores en los hospitales y centros de salud, impide que estas mujeres comuniquen sus malestares al personal médico. A la barrera idiomática en el caso de las mujeres magrebíes hay que sumar el choque cultural que supone ir a una consulta médica en la que puede que estén solas ante un hombre por lo que el derecho a la salud queda obstaculizado de manera doble (Ugarte, 2013).

Durante las clases, la educadora social se perfila como el agente facilitador de su formación. Es la persona responsable de propiciar un espacio en el que la experiencia del aprendizaje se base en intercambio de saberes cotidianos de manera respetuosa y con confianza. A partir de ahí, la introducción del diálogo y la aceptación incondicional de todas las estudiantes en la clase, podrá desarrollarse la visión de la realidad desde una perspectiva crítica y transformadora, haciendo de las clases de castellano espacios de reflexión y acción a partir de los que desarrollar relaciones humanas nuevas basadas en la equidad y el respeto.

La existencia de espacios de confianza como este supone una oportunidad para desarticular falsas creencias y transmitir dudas al grupo clase que no se transmitirían a otras personas o se comunicarían en otros espacios por miedo o vergüenza. A partir de ahí, la respuesta del grupo es en forma de ayuda y apoyo.

El espacio-clase facilita que la mujer sitúe sus acciones más allá de los ámbitos en los que acostumbra moverse, ya que traslada la confianza y la solidaridad del grupo más allá de los límites visibles. La puesta en común de alternativas, las dinámicas de resolución de conflictos comentadas en clase así como la solidaridad garantizada por el



grupo “re-espacializan” a la mujer inmigrante en ámbitos sociales dónde antes no había estado o lo había hecho de manera pasiva.

Formas de ayuda y apoyo colectivos:

El aprendizaje basado en las experiencias cotidianas propias a partir de las que son conscientes de la necesidad de aprender la lengua facilita la reflexión sobre sus experiencias de vida diarias y el intercambio de las mismas con el grupo. Durante una de las clases, una de las estudiantes expresó su frustración al no poder ir a hacer la compra sola y depender de su marido e hijo constantemente: “*Quiero aprender a hacer la compra y pagar bien*”. Ante este comentario el grupo asintió de manera generalizada, mostrando como necesidad el aprendizaje de los números y el manejo del dinero. Un claro ejemplo de cómo a través de la alfabetización crece la independencia de estas mujeres que podrán actuar sin necesidad de intermediarios, en futuras compras.

La reflexión sobre qué palabras quieren aprender facilita también que se pongan en común las necesidades y se propicie un espacio de aprendizaje en el que la dinámica de estudio es colectiva. Además el diferente perfil ofrecido por las estudiantes, alfabetizadas en su país de origen o sin ningún contacto previo con la cultura escrita, en el caso de las mujeres rifeñas de Marruecos, genera una dinámica de aprendizaje en la que cada estudiante aporta sus capacidades, orales o escritas y ayuda a las otras en el avance de conocimiento.

El desarrollo o fortalecimiento de una red de apoyo como esta puede trascender a los muros de la clase y trasladar estas relaciones de solidaridad desarrolladas a partir del estudio de la lengua castellana al exterior y solventar otras necesidades. Un ejemplo de ello, son las mujeres que alcanzando un nivel más avanzado de castellano realizan las labores de traductora, acompañando a sus compañeras a realizar trámites administrativos o citas médicas.

La reflexión sobre qué necesitan y la transmisión de éstas a otra persona supone el primer paso para establecer una relación de ayuda y confianza a partir de las que las mujeres inmigrantes puedan concientizarse sobre su propia situación en la sociedad y realizar una lectura crítica.



La comunicación y las relaciones de igualdad y apoyo establecidas en clase, facilitan que las propias compañeras ofrezcan alternativas a las situaciones de dificultad que atraviesan otras compañeras. La experiencia de vida a menudo parecida y compartida en el caso de estas mujeres, propicia el conocimiento necesario sobre ciertos temas y la empatía adecuada para afrontar cada situación. Negativas ante el requerimiento de ser contratadas, problemas a la hora de afrontar los pagos del alquiler, problemas familiares como la imposibilidad de reunificación familiar con hijos e hijas que aún siguen en los países de origen son algunas de las situaciones que han de afrontar estas mujeres en su día a día.

La clase facilita en primer lugar, el espacio para contarlo y sentirse escuchadas con el apoyo emocional que merecen. El sentimiento de comprensión y acompañamiento a lo largo de estos procesos es fundamental para el desarrollo de un proceso de empoderamiento personal (Niño, 2013).

Además las barreras lingüísticas se ven solventadas a través del conocimiento colectivo. Las expresiones que no sepan unas las conocerán otras, y entre todas se construirá un discurso efectivo en cada situación.

Mujeres mediadoras culturales

Las mujeres somos una pieza clave en el desarrollo de una sociedad intercultural en la que se fortalezcan las relaciones humanas basadas en la equidad y el respeto y existan espacios de intercambio de experiencias con el objetivo de construir un “saber” colectivo y compartido por todas las personas.



Jornadas Interculturales (fondo propio)

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

El conocimiento sobre el castellano que reciben las mujeres en las clases de español para extranjeras las faculta como mediadoras culturales. Su presencia en multitud de ámbitos, por ejemplo el sanitario o el educativo, debido a su responsabilidad como cuidadoras, facilita que actúe como vínculo y transmita las necesidades de la comunidad inmigrante a las instituciones. De esta manera, se podría lograr tanto la incorporación de las necesidades de la población inmigrante como la potenciación de sus fortalezas a la sociedad española.

En este proceso de formación y empoderamiento, la mediación es una herramienta que aparece aquí de manera espontánea a partir de las capacidades de unas mujeres que están dispuestas a ayudar en los procesos de inserción social de otras compañeras. Como se ha podido observar en la son ellas a partir de sus capacidades y su conocimiento del castellano las que deciden actuar como “remedio a la incomunicación” (Cerdà y Giró, 2003).

Son un ejemplo para el resto del grupo de mujeres y una oportunidad de fortalecimiento del mismo. En términos generales, supone la mejora de las relaciones humanas en la sociedad ya que desarticulan las barreras culturales que se percibían como un requisito excluyente a la hora de acceder a determinados derechos.

A partir de su función podrían realizarse importantes avances en materia de igualdad ya que ello supondría la ampliación de las posibilidades laborales de las mujeres inmigrantes (Llevot y Garreta, 2007).

Es una herramienta a partir de la que pueden revalorizarse y reconocerse socialmente como colectivo y a nivel individual. Esta revalorización supone la presencia activa de las mujeres inmigrantes en espacios en los que se construye la organización ciudadana (Massolo, 2003). Por lo tanto, es una oportunidad para generar procesos de participación nuevos, inclusivos y representativos de toda la población.

Conclusiones

En España, la interrelación entre los mecanismos de exclusión basados en la etnia, el género, la clase social, el desconocimiento del idioma etc. dibujan un escenario en el



que como hemos visto, algunas mujeres inmigrantes viven situaciones de vulnerabilidad.

En este texto, se ha planteado como alternativa a esta realidad, la puesta en marcha de un modelo de acción de competencia con estas mujeres. A través de una metodología basada en la Educación Popular Feminista pensamos que existe una posibilidad transformadora en la educación para adultas, ya que a través de la formación en castellano pueden abordarse de manera transversal gran cantidad de las necesidades de estas mujeres, permitiendo centrar la intervención en las herramientas y potencialidades existentes en ellas mismas.

La intervención desde la perspectiva planteada, supone el cambio hacia un empoderamiento de las mujeres inmigrantes que garantiza su autonomía e independencia, revalorizándolas y visibilizando sus potencialidades para el ejercicio de una ciudadanía igualitaria.

Gracias al proceso planteado se desarrolla una devolución de poder a las mujeres inmigrantes, actrices presentes en la organización social y posibilita la creación de nuevas identidades y tramas culturales que propiciarán el cambio en las relaciones y la organización social.

Por último, pensamos que este proceso de empoderamiento, personal y colectivo, supone una mejora a nivel social, ya que transforma los escenarios cotidianos, incluyendo prácticas sociales basadas en valores e ideas justas que permiten una convivencia sana y propician los beneficios de una comunidad intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, C. B. (1996). La mujer inmigrante, agente de desarrollo y factor de integración intercultural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (23), 93-109.
- Cerdà Herrero, M.; Giró París, R. (2003). «Mediación comunitaria. Una experiencia de mediación ciudadana». En Poyatos, A. (coord.). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. València: Nau de Llibres, 151-174.



- Cerveira, C; Ribeiro, C. (2009). *Los activos de las mujeres en Brasil: Trayectorias y Aprendizajes. Globalhoy n°20*. Montevideo: REPEM - Aprendiendo en Red.
- Costa, M. (2006). Distintas consideraciones sobre el binarismo Sexo/Género. *A Parte Rei: revista de filosofía*, (46), 5.
- Cruz Roja Española (2006). *La mujer Inmigrante en Castilla y León. Relaciones sociales, vida y trabajo de la mujer inmigrante en los servicios de proximidad*. Castilla y León: Cruz Roja España.
- Durán, M. (5 de Septiembre de 2004). *Un desafío colosal. ¿Cómo conciliar trabajo y vida familiar?* El País.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Gómez, E. (2009). Empobrecimiento. La lucha por las representaciones legítimas. *Question*, Vol 1 (22). México: 22 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Hochschild, A. (2000). "Global Care Chains and Emotional Surplus Value". En Hutton, W. and Giddens, A. (eds). *On The Edge: Living with Global Capitalism*. London: Jonathan Cape.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.
- Lagarde, M. (2003). Cuidar Cuesta: costes y beneficios del cuidado. *Emakun de Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción*. SARE (209), 235-241.
- Llevot, N.; Garreta, J. (2013). La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano. *Revista internacional de sociología*, vol. 71, Extra 1, 167-188.
- Lister, R (1997). *Citizenship. Feminist perspective*. Nueva York: New York University Press.
- Massolo, A (2003). *El espacio local y las mujeres: pobreza, participación y empoderamiento*. México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.
- McLaren, P (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Niño, L. (2013) Hacia una mayor comprensión del empoderamiento: Las vendedoras ambulantes mixtecas en Tijuana y la participación del Estado. *Estudios Fronterizos, nueva época*, vol. 14 (27).
- Peláez- Paz, C. (2013). La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (29), 81-105.



- Pérez, A. (2009). *Miradas globales a la organización social de los cuidados en tiempos de crisis I: ¿qué está ocurriendo?* Documento de trabajo N.5, Serie Género, Migración y Desarrollo. INSTRAW, ONU Mujeres,
- Ramos, A. S.; Liévano, B. M.; & García, M. F. S. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Sáez, J. (1988). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139.
- Ugarte, M (2013). *La atención a la salud reproductiva de las mujeres marroquíes: análisis cualitativo desde la perspectiva de género*. España: Universidad de Castilla La Mancha.

