

## La participación de todas las mujeres en la escuela

M. Angeles Serrano

*University of Barcelona (Spain)*

[mangelesserrano@ub.edu](mailto:mangelesserrano@ub.edu)

*Received November, 2014*

*Accepted June, 2015*

---

### Resumen

**Objeto:** Las “otras mujeres”, mujeres sin titulación académica cuyas voces tradicionalmente han sido silenciadas, protagonizan procesos de transformación personales cuando se potencia su participación en los centros educativos. A través de las clases, realizando voluntariado, formando parte de los órganos de decisión del centro o implicándose en asociaciones, las “otras mujeres” están promoviendo su propio aprendizaje y rompiendo con estereotipos culturales y de género. Pero además, la inclusión de las voces de las “otras mujeres” en los espacios de cuya participación han estado excluidas permite canalizar demandas y reivindicaciones que repercuten tanto en la mejora de la gestión de los centros educativos como en la superación de las desigualdades sociales de todas las mujeres.

**Diseño/metodología/enfoque:** Partiendo de la metodología comunicativa, el artículo está construido a partir de una revisión en profundidad de las publicaciones científicas en el ámbito del feminismo dialógico así como del análisis del estudio de caso llevado a cabo en la Asociación Heura de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí (Barcelona), una asociación creada y gestionada por mujeres adultas en procesos de formación básica que tiene entre sus objetivos la promoción educativa y social de mujeres que, por el hecho de carecer de titulaciones básicas, están en riesgo de quedar relegadas de las esferas de participación social.

**Aportaciones y resultados:** Los resultados muestran cómo la inclusión de la diversidad de voces aportadas por las “otras mujeres” es clave para mejorar la calidad

de la educación, al ampliar y diversificar los recursos existentes, y para la democratización de los canales de participación y representación de los centros educativos, lo que repercute en la mejora de la gestión de los propios centros. Por otro lado, también muestra cómo las “otras mujeres” están logrando incorporar sus demandas y reivindicaciones en las agendas políticas y reestructurar los servicios sociales y educativos de sus barrios, favoreciendo la transformación de su entorno.

**Originalidad / Valor añadido:** El presente artículo analiza las formas de participación educativa desarrollada por las “otras mujeres” en los centros mostrando cómo su inclusión consigue generar impacto en tres ámbitos: en el personal, en los propios centros y en la sociedad.

**Palabras clave:** Las “otras mujeres”, Participación educativa, Escuela, Inclusión, Transformación

**Códigos JEL:** I21, I24

---

**Title:** The participation of all women in the school

### **Abstract**

**Purpose:** The “other women”, women without academic degree whose voices have been traditionally silenced, are leading processes of personal transformation when they have the chance to participate in the educative centres. Through the classes, doing volunteering services, taking part in the decision-making bodies or being involved in associations, the “other women” are promoting their own learning and breaking with cultural and gender stereotypes. Furthermore, the inclusion of the “other women” voices in the participatory spaces from which they have been excluded enables to answer claims and demands which improve the management of the educative centres and the overcoming of gender inequalities.

**Design/methodology:** From the communicative methodology approach, the paper is constructed based on an in-depth review of scientific publications on dialogic feminism and the analysis of a case study carried out in the Association Heura of the Adult School La Verneda-SantMartí (Barcelona), an association created and managed by adult women in basic education processes. Heura’s mission is the educational and social promotion of women who, because their lack of basic degrees, are in risk of being excluded from the social participation spheres.

**Findings:** Results show how the inclusion of the different voices of the “other women” is key to improve the quality of education, because they enlarge and diversify the existing resources, and for the democratization of the participation and representative channels of the educative centres, which have an effect on improving the management of the centres. On the other hand, it is shown how “other women” are including their claims in the agenda, restructuring the social and educative services and fostering the transformation of their contexts.

**Originality/value:** The present paper analyses the educative participation carried out by the “other women” in centres, showing how their inclusion produces impact in three spheres: personal, centres and society.

**Keywords:** Other women, Educative participation, School, Inclusion, Transformation

**Jel Codes:** I21, I24

---

## **1. Introducción**

Las “otras mujeres” (Puigvert, 2001) son mujeres sin estudios universitarios que, tradicionalmente y por el hecho de carecer de esos estudios, han quedado relegadas de los espacios de debate y participación social. Son mujeres de diferentes edades, bagajes culturales, niveles académicos, de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales que se han visto desplazadas a posiciones subordinadas y desiguales ya sea en el seno de sus familias, en sus trabajos o en otros espacios públicos, en ocasiones en todos.

La mayoría de las veces, su exclusión viene derivada de los prejuicios que existen alrededor de las capacidades y posibilidades de las mujeres sin titulaciones académicas superiores para insertarse en el mercado de trabajo o para participar activamente en la vida social y cultural de sus comunidades. Esos mismos prejuicios pueden hacerse extensibles también al propio movimiento feminista, donde algunas de las mujeres académicas que monopolizan el debate feminista quieren relegar a un segundo plano las reivindicaciones protagonizadas por las “otras mujeres” (Arrufat, 2004; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014).

Ante estas situaciones de desigualdad, las “otras mujeres” se están uniendo para hacer oír su voz y reivindicar su presencia en todos los espacios de participación social. En esta movilización, comparten espacios de debate y reflexiones también con mujeres académicas para, desde la igualdad de diferencias y la pluralidad de opciones, luchar por conseguir más respeto y libertad para todas las mujeres. Juntas protagonizan el feminismo dialógico (Butler, Beck-Gernsheim & Puigvert, 2001) donde se reconoce la igualdad de todas las personas, al

mismo tiempo que se reconocen y respetan las diferentes identidades de cada una. El feminismo dialógico es un enfoque que supera el feminismo de la igualdad y el de la diferencia y que se construye a partir de la pluralidad de voces de todas las mujeres que deciden, mediante el diálogo igualitario, qué quieren y cómo lo quieren:

*"El planteamiento central del feminismo dialógico que proponemos está en defender una radicalización de los procesos democráticos para elaborar entre todas una teoría que permita una sola definición de la femineidad, no entendida como homogeneizadora, sino que sea inclusiva, dinámica e igualadora de todas las voces. Es decir, que tenga presente las diferencias de género en vez de fomentar su desaparición, y que sea sensible al contexto en vez de indiferente a las situaciones". (Butler et al., 2001, pp. 52)*

La educación es uno de los ámbitos donde la presencia de las "otras mujeres" tiene mayor impacto. A través de su participación en las clases, realizando voluntariado, formando parte de los órganos de decisión del centro o implicándose en asociaciones, las "otras mujeres" no sólo están contribuyendo en el éxito educativo de sus niños y niñas, sino que también están promoviendo su propio aprendizaje y, al hacerlo, rompen con los prejuicios de género establecidos y consiguen importantes logros tanto para el movimiento feminista como, más allá, para la totalidad de las comunidades para las que trabajan (Arrufat, 2004; García-Yeste, 2014; Puigvert, 2001; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014).

El presente artículo analiza las formas de participación educativa (INCLUD-ED Consortium, 2011) desarrollada por las "otras mujeres" en los centros mostrando cómo su inclusión consigue generar impacto en tres ámbitos: en el personal, en los propios centros y en la sociedad. Para ello, se introducirá en primer lugar los tipos de participación de la comunidad definidos desde la investigación científica internacional y analizando especialmente la dimensión de género. A continuación, y dentro del apartado de metodología, se explicita cuáles han sido las técnicas de recogida y análisis de datos aplicadas al estudio de caso llevado a cabo bajo la orientación comunicativa. Los resultados recogen el análisis del estudio de caso realizado, donde se muestran los tipos de participación en la comunidad que están llevando a cabo las mujeres no académicas. Se pondrá especial énfasis en mostrar cuáles son las repercusiones en el ámbito educativo así como el impacto en el movimiento feminista actual. Por último, y ya en las conclusiones, se recogen las implicaciones personales, educativas y sociales que se está logrando debido a la participación de las "otras mujeres" en educación.

## **2. Tipos de participación de la comunidad**

Uno de los resultados extraídos del proyecto integrado INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006–2011), el mayor proyecto Europeo financiado bajo la prioridad 7 Citizens and governance in the knowledge-based society del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea sobre educación obligatoria, recoge el impacto de la participación comunitaria en la mejora de resultados y en el fortalecimiento de la cohesión social:

*"For our purpose of social inclusion, the participation of families and community members becomes a relevant potential resource for the enhancement of educational and social inclusion. Taking into consideration these evidences, in the present review about European educational systems, it has been identified that community participation in schools takes different approaches, degrees and opportunities that need to be further explored". (INCLUD-ED Consortium, 2007)*

En este sentido y específicamente el Proyecto 6: Proyectos locales para la cohesión social, ha aportado una identificación de los distintos tipos de participación de la comunidad y ha definido qué formas de participación de la comunidad están contribuyendo mejor a la inclusión educativa (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011) y al éxito educativo (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009). Para su identificación, se llevó a cabo un estudio longitudinal durante los cinco años del proyecto en seis centros educativos distintos de nivel socio-económico bajo.

INCLUD-ED clasifica en cinco los tipos de participación de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa (INCLUD-ED Consortium, 2011). De éstos, los tres últimos son las que más contribuyen al éxito escolar, puesto que en ellos las personas de la comunidad se implican y participan más en los centros y tienen más influencia sobre las decisiones que en ellos se toman. A continuación se definen cada uno de estos cinco tipos de participación de la comunidad, poniendo especial énfasis en la concreción de los tres últimos, ya que son las que más contribuyen a reducir las desigualdades y a promover una mayor inclusión social (INCLUD-ED Consortium, 2011; Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011):

- Informativa: los centros educativos transmiten informaciones a la comunidad educativa, normalmente a través de reuniones donde se pide la asistencia de algún familiar y sobre actividades que han realizado personas expertas. En estas reuniones los familiares pueden hacer un seguimiento de las actividades y del funcionamiento del centro, pero no se les concede ningún poder real de decisión. En la participación

informativa las familias son consideradas ajenas a una institución de las que ellas no forman parte.

- Consultiva: la comunidad educativa forma parte de los órganos de gobierno de los centros pero con un rol consultivo y un poder de decisión muy limitado. Por ejemplo, en pocas ocasiones pueden aportar sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado.
- Decisoria: los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisión existentes o nuevos para fomentar este tipo de participación. En dichos órganos, todos los agentes educativos (profesorado, familias, miembros de la comunidad) toman decisiones importantes de forma conjunta. Por ejemplo, en lo que respecta a los contenidos de la enseñanza, el presupuesto o la política de personal. Al participar en la toma de decisiones, todos los miembros de la comunidad pueden supervisar y exigir responsabilidades sobre el rendimiento del centro en relación a los resultados académicos del alumnado:

*"La participación de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro".* (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011, pp. 86)

- Evaluativa: la comunidad educativa participa en los procesos de evaluación del centro escolar, tanto en la evaluación general como en la del proceso de aprendizaje.

*"La evaluación es un área esencial en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado".* (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011, pp. 86)

- Educativa: la familia y otros miembros de la comunidad participan en las actividades educativas de dos formas distintas: en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y en su propia formación. Por una parte, contribuyen al aprendizaje del alumnado, bien en la clase, bien en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática), en horario escolar o extraescolar. Eso permite ganar en recursos humanos que sirven de apoyo al aprendizaje de los alumnos y alumnas además de generar modelos positivos a seguir dentro de los grupos sociales en riesgo que puedan existir en la escuela. Por otra parte, la participación en educación también implica formación para las propias familias. Las familias y los miembros de la comunidad acaban solicitando y participando en programas de formación que responden a sus necesidades

y que les permite complementar y ampliar su nivel educativo con el objetivo último de poder apoyar y reforzar el aprendizaje de sus niños y niñas:

*"La creación de espacios educativos y culturales donde tanto familias como otras personas puedan aprender de forma activa refuerza el tipo de interacciones que han sido calificadas como positivas a la hora de incrementar el rendimiento escolar del alumnado".* (Ministerio de Educación. Gobierno de España, 2011, pp. 87)

## **2.1. Análisis de la dimensión de género en los tipos de participación de la comunidad**

INCLUD-ED (2006–2011) ha sido identificado por la Comisión Europea (2011) como uno de los 10 proyectos de éxito del Programa Marco de Investigación en el ámbito de la innovación, siendo el único en ciencias sociales. Uno de los principales argumentos utilizados por la Comisión Europea (2011) para su selección como proyecto de éxito ha sido la incorporación de la participación de las familias, especialmente la de las mujeres, a los centros educativos; lo que ha permitido generar un enfoque que vincula educación al contexto familiar:

*"The key to this success was the involvement of families – especially female relatives – and local communities, using a new approach linking education to family circumstances. The results of INCLUD-ED are now being applied in real classroom settings".* (Comisión Europea, 2011, pp. 7)

El análisis de los resultados del estudio longitudinal llevado a cabo en los centros educativos seleccionados en el marco del proyecto INCLUD-ED bajo una perspectiva de género muestran una elevada participación de las mujeres en la educación de sus niños y niñas (Melgar & Rammel, 2010). De acuerdo a este análisis, hay una gran implicación de las mujeres en lo que se refiere a la comunicación con el centro, en la asistencia a las reuniones y en su participación en las asociaciones de padres y madres. Profundizando en los tipos de participación analizados, las mujeres tienen una gran presencia en las clases de sus niños y niñas, donde no sólo están pendientes de los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas (participación evaluativa) sino que también se implican activamente en el aprendizaje de los niños y niñas a través de su participación en los grupos interactivos (participación educativa) y forman parte de en los órganos de toma de decisión existentes (participación decisoria) (Melgar & Rammel, 2010). Juegan, por lo tanto, un papel fundamental en el éxito escolar; ya que, con su participación e implicación activa en los centros están tomando parte de las decisiones educativas que contribuyen en la mejora y rendimiento educativo de sus niños y niñas.

Paralelamente, el análisis de los estudios de caso en los centros educativos seleccionados aporta un dato más que es de interés para el objeto de estudio de este artículo; y es que muestra que esta participación es, además, de mujeres con diferentes perfiles socioeducativos. Así, por ejemplo, en uno de los estudio de caso, madres pertenecientes a minorías culturales y madres con bajo nivel de estudios fueron responsables de la organización de las actividades escolares de sus niños y niñas en el tiempo extendido de su aprendizaje, es decir, aquel que se lleva a cabo una vez finalizado el horario escolar formal (participación educativa). En un segundo caso analizado se percibió cómo la escuela trabaja para crear las condiciones adecuadas que fomentasen la participación y el trabajo voluntario de las madres de alumnado inmigrante marroquí. Esto ha demostrado ser una estrategia efectiva para desmontar los estereotipos negativos y trabajar la inclusión de las mujeres inmigrantes sin educación en el proceso de aprendizaje en la escuela. Esta experiencia está siendo importante para las madres mismas, que se manifiestan orgullosas de poder contribuir con su participación en la escuela. Además, las hijas e hijos de estas mujeres se muestran más motivadas y motivados para estudiar como consecuencia de la presencia, inclusión y participación de sus madres en la escuela. Dos estudios de caso más también recogieron que mostraban cómo la inclusión de madres gitanas en las aulas y demás espacios de aprendizaje también contribuía tanto a la superación de los estereotipos de género como de los estereotipos culturales (Melgar & Rammel, 2010).

### **3. Metodología**

Los ejemplos de participación educativa entre mujeres con perfiles tan diversos aportados por Melgar & Rammel (2010) vuelven a poner de manifiesto el rol que vienen desempeñando las “otras mujeres” como agentes de cambio en el camino hacia sociedades más justas e igualitarias (Puigvert, 2001; Puigvert & Muñoz, 2012). El análisis muestra cómo la inclusión de sus voces permite incrementar el éxito educativo de sus niños y niñas, promueve su propio aprendizaje a través de actuaciones educativas de éxito como la formación de familias, rompe y supera estereotipos culturales y de género, además de canalizar demandas y reivindicaciones que repercuten en la mejora de la gestión de estas escuelas.

El presente artículo sigue esta misma línea de investigación (Arrufat, 2004; García-Yeste, Ferrada & Ruiz, 2011; Melgar & Rammel, 2010; Puigvert, 2001; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014) para responder a un doble objetivo: analizarlas formas de participación educativa desarrollada por las “otras mujeres” en espacios de formación de personas adultas para mostrar cómo su inclusión en estos espacios consigue generar impacto en tres ámbitos: el

personal, el de los propios centros educativos en los que participan y, más allá, en la propia sociedad.

Para la consecución de este doble objetivo se ha llevado a cabo un estudio de caso desarrollado en la Asociación Heura de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí (Barcelona). La Asociación Heura es una asociación creada y gestionada por mujeres adultas en procesos de formación básica que tiene entre sus objetivos la promoción educativa y social de mujeres que, por el hecho de carecer de titulaciones básicas, están en riesgo de quedar relegadas de las esferas de participación social. Actualmente cuenta con 450 mujeres socias y ofrece formación de personas adultas a más de 2.400 personas anualmente.

El estudio de caso se ha realizado a partir de la aplicación de dos técnicas de recogida de datos de orientación comunicativa (Gómez, Latorre, Sánchez & Flecha, 2006): la observación participante y relatos de vida a cinco "otras mujeres" que participan activamente en las actividades de formación, voluntariado, de gestión y de dinamización comunitaria en las que Heura está implicada. A través de la aplicación de estas técnicas, se recoge el mundo de las acciones, interpretaciones, significados, diálogos y relatos entre las personas investigadas (las "otras mujeres") y la investigadora (García-Yeste et al., 2011; Gómez et al., 2006).

Esta observación participante y los relatos de vida comunicativos han estado complementados con la revisión de la documentación oficial de la entidad; dónde se ha tenido la oportunidad de consultar estatutos, plan educativo, memorias de actividades, actas de los principales órganos de participación y decisión de la entidad así como de los grupos de mujeres de los últimos quince años (2000-2015). Por último, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica que ha implicado consultar las bases de datos Web of Science para acceder a artículos publicados en revistas indexadas en el Journal Citation Report (JCR), SCOPUS y ERIC para examinar los antecedentes teóricos y prácticos del movimiento de "otras mujeres" así como del feminismo dialógico.

La metodología que se utiliza en el presente artículo es la metodología comunicativa (García-Yeste et al., 2011; Gómez et al., 2006). Esta metodología cumple con un doble objetivo: por un lado, pretende analizar y validar un tipo de explicación de los fenómenos, situaciones o interacciones que se producen en la sociedad, mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y los elementos que la transforman. Por otro lado, este análisis siempre se realiza vinculado a la utilidad social de la investigación, esto es, con el objetivo de conseguir una transformación social (Gómez et al., 2006).

#### **4. Resultados: La participación de las "otras mujeres" en educación**

Uno de los espacios en los que las "otras mujeres" han estado más activas es el movimiento de educación democrática de personas adultas (Flecha, 2004; Lebrón & Padrós, 2008; Valls-Carol, 2014). Este movimiento está liderado por personas adultas en procesos de formación básica que buscan también ser incluidas en los órganos de gestión y demás espacios formales donde se toman las decisiones sobre su propia educación, de los que han estado tradicionalmente apartados por el hecho de no tener titulaciones académicas. Por la discriminación histórica que las mujeres han sufrido en el ámbito educativo, este movimiento ha contado, desde un principio, con una fuerte presencia de mujeres (Lebrón & Padrós, 2008; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014).

Un ejemplo de las actuaciones de las "otras mujeres" en el desarrollo del movimiento de educación democrática de personas adultas puede analizarse a través del estudio de caso de Heura, la asociación de mujeres sin ánimo de lucro que gestiona la Escuela de personas adultas de La Verneda- Sant Martí (Giner, 2011; Sánchez, 1999; Tellado, 2007; Tellado, Serrano & Portell, 2013), un centro de educación de personas adultas de Barcelona caracterizado por una metodología de trabajo que descansa en los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), una gestión democrática basada en una participación educativa igualitaria y un trabajo en red con las diferentes organizaciones del entorno que afianza el proyecto en el territorio y más allá.

Las mujeres de Heura ven su propia formación y participación activa en la dinamización de la escuela y de su comunidad una de las mejores formas de superar las desigualdades de género existentes. Por eso, Heura potencia una amplia oferta formativa para todas las personas adultas que asisten a la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí. Así, Heura organiza cursos de formación inicial (alfabetización, neolectores, conocimientos instrumentales), preparación de pruebas libres a titulaciones básicas (Graduado en Educación Secundaria, prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, etc.), cursos de lengua castellana y catalana, formación en tecnologías y lenguas extranjeras (inglés, chino, árabe, francés, alemán y portugués) y múltiples talleres entre los que destacan las tertulias literarias dialógicas (Flecha, 1997; Pulido & Zepa, 2010; Serrano, Mirceva & Larena, 2010). En total, suman más de 297 horas semanales de formación totalmente gratuitas distribuidas de lunes a domingo en horario de 9h a 22h y que cuentan con la asistencia de 2.470 personas, priorizando especialmente a los sectores más susceptibles de sufrir la exclusión social: personas sin titulaciones académicas, inmigrantes, personas sin recursos económicos, personas con discapacidad, etc. (La Verneda-Sant Martí, 2014).

La amplitud de oferta educativa así como de horarios que Heura ofrece facilita la asistencia a la Escuela de mujeres con diferentes formas de vida (las amas de casa, las que trabajan fuera de casa, las que tienen que cuidar de los nietos o de las nietas...) ya que tiene en cuenta y responde a las necesidades de horarios y a las diferentes formas de vida que la diversidad de las "otras mujeres" tiene. Por otro lado, el hecho de que las actividades sean gratuitas les permite acceder a una educación básica de calidad que les abre puertas al mercado laboral y a su inclusión en la sociedad. Son muchas las "otras mujeres" que reivindican esta oportunidad porque, por un lado, no pueden permitirse el lujo de pagarse una formación pero, además y como ellas mismas defienden, porque la educación es un derecho que debe estar garantizado para todas las personas (Arrufat, 2004).

La formación que Heura lleva a cabo en la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí está basada en el diálogo igualitario (Flecha, 1997), donde a las personas se las valora por las argumentaciones que aportan al diálogo y no por la posición de poder que tienen (Habermas, 1999). A través de este diálogo igualitario las "otras mujeres" pueden intercambiar diversidad de interpretaciones, puntos de vista y argumentos basados en su propia experiencia vital, que da como resultado un proceso intersubjetivo de creación de conocimiento en base a las capacidades que ellas mismas demuestran. De esta forma, se incrementa el propio aprendizaje de las "otras mujeres" en base a las capacidades que ellas mismas demuestran. Igualmente, se superan dinámicas tradicionales basadas en posiciones de poder, ya que todas las personas que participan en el diálogo tienen las mismas oportunidades para poder expresarse y se evita la dependencia y los sentimientos de inferioridad con respecto a las personas educadoras, académicas y con titulaciones universitarias:

*"En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos". (Freire, 1997, pp. 28)*

Además de la promoción de una formación gratuita y de calidad, Heura potencia la participación de las "otras mujeres" en todos los espacios de gestión y de decisión de la Escuela. Como ya se ha mencionado, el proyecto de la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí que Heura gestiona se caracteriza por un modelo de organización democrático en el que son los propios alumnos y alumnas los que deciden y gestionan su implicación en los proyectos educativos, sociales y culturales del barrio (Giner, 2011). La Escuela considera las personas en procesos de formación básica que a ella vienen no como alumnos y alumnas sino como personas participantes (FACEPA, 1999), es decir, que pueden

participar y decidir sobre su propio proceso formativo. Esto significa que son ellas mismas las que deciden qué educación quieren y cómo la quieren. Esto es posible porque se parte de la idea de que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1999), es decir, que todas las personas tenemos las mismas capacidades cuando disponemos de las mismas oportunidades, cuando sabemos que nuestras ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán de forma igualitaria. El diálogo igualitario es, de nuevo, un elemento clave para poder hacer realidad esta premisa (Flecha, 1997).

La gestión democrática de la Escuela se organiza a través de dos espacios principales de decisión: la Asamblea y el Consejo de Centro. Junto a ellos, otros tres espacios de participación ejecutan las decisiones acordadas así como trabajan en nuevas propuestas que deberán ser debatidas y acordadas por los órganos de decisión: la Coordinación Mensual, la Coordinación Semanal y las comisiones permanentes (La Verneda-Sant Martí, 2007).

El talante democrático de la Escuela no se reduce únicamente a estos espacios de decisión sino que en el día a día, en el desarrollo de cada actividad en el centro, en la organización de cualquier salida al exterior, todas las opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta, es decir, todas las personas pueden aportar sus argumentos para tomar las mejores decisiones, independientemente de que sean profesoras o participantes, lleven muchos años en la escuela o acaben de llegar. El resultado es un modelo complejo pero eficaz para llevar a cabo este ejemplo de democracia participativa. Los principios democráticos de la Escuela están recogidos en su proyecto educativo (La Verneda-Sant Martí, 2007) y es el punto de partida de todos los aspectos de su funcionamiento. En todos estos espacios de participación educativa de la Escuela, las "otras mujeres" están presentes, siendo parte activa de las decisiones que en ella se toman.

Más allá de los espacios de decisión, la democracia participativa también se extiende a los espacios de gestión específicos de género. En este sentido, la Asociación Heura es responsable del *Grup de Dones [Grupo de Mujeres]*, donde se reflexiona, debaten y consensúan los temas sobre género que preocupan a las propias mujeres participantes de la Escuela. En el *Grup de Dones* se trabaja mensualmente esta dimensión a partir de cuestiones que son propuestas por las mismas mujeres que en él participan. Entre otros temas, en el *Grup de Dones* se han planteado temas tales como la creación de espacios libres de violencia, la solidaridad entre mujeres en épocas de crisis económicas, el papel de la mujer en los procesos migratorios, sexualidad, entre muchos otros. Representa, así, un espacio de diálogo donde las mujeres pueden reflexionar sobre su realidad y transformarla a través de la interacción con las demás.

Del *Grup de Dones* surgen propuestas de actuación en cada uno de estos temas transversales que se extrapolan a la totalidad de la Escuela una vez han sido debatidas y consensuadas en los órganos de decisión. Dos ejemplos fundamentales destacan en la trayectoria del *Grup de Dones* que ya están recogidos en su proyecto educativo (La Verneda-Sant Martí, 2007): en primer lugar, se establece el principio de un posicionamiento firme contra la violencia de género en el centro, y en segundo lugar y para velar por su cumplimiento, el establecimiento de una Comisión contra el Acoso donde poder denunciar cualquier situación de acoso que pueda producirse en la entidad.

Por otro lado, el *Grup de Dones* es también responsable de planificar y organizar actividades de concientización sobre la dimensión de género abiertos a toda la comunidad educativa. Cabe destacar en este sentido, las actuaciones que se promocionan desde el *Grup de Dones* para conmemorar el día de la mujer trabajadora (8 de marzo) donde las “otras mujeres” organizan un encuentro anual donde se presentan y leen escritos literarios sobre un eje temático decidido previamente o la concientización sobre la necesidad de establecer sociedades libres de violencia de género organizadas para el día internacional contra la eliminación de la violencia contra la mujer (25 de noviembre).

De esta forma, las “otras mujeres” se convierten en agentes clave en el proceso de democratización de los canales existentes en los centros educativos para lograr una ciudadanía activa e implicada. Sus actuaciones están contribuyendo a acabar con los círculos de desigualdad y discriminación que tradicionalmente las ha excluido de los procesos de toma de decisión (Puigvert & Muñoz, 2012).

Las actuaciones llevadas a cabo así como las decisiones acordadas por las “otras mujeres” en el *Grup de Dones* de Heura traspasan los muros de la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí, repercutiendo más allá. Heura forma parte del *Consell de Dones del Districte de Sant Martí [Consejo de Mujeres del Distrito de Sant Martí]* y está representada en el *Consell Nacional de Dones de Catalunya [Consejo Nacional de Mujeres de Cataluña]*, organismos públicos con influencia en la gestión y diseño de las políticas de género a nivel territorial. En estos organismos, las “otras mujeres” participan con el objetivo de incorporar su voz en espacios donde las mujeres no académicas han sido tradicionalmente ignoradas. Estando presentes en estos organismos, las “otras mujeres” también pueden contribuir a aumentar la eficacia y la equidad en el diseño e implementación de los servicios y actuaciones dirigidas a ellas (Arrufat, 2004; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014).

Para hacer realidad su presencia en estos organismos, las “otras mujeres” han transferido la autoconfianza adquirida a través de su participación educativa en Heura y en la Escuela, lo que les ha permitido dialogar con más seguridad con las mujeres académicas que asumían el rol de

expertas en las discusiones sobre las acciones a emprender en los territorios en los que viven. Las “otras mujeres” se convierten así en ciudadanas activas, dispuestas a participar en un diálogo igualitario con las instituciones para mejorar los servicios destinados a sus barrios y a su ciudad (Puigvert & Muñoz, 2012).

Por otro lado, las “otras mujeres” han superado una de las barreras con las que se han encontrado cuando han querido formar parte de los organismos y espacios públicos que tradicionalmente las ha excluido: la desigualdad en el diálogo con las expertas y las técnicas que implementan las políticas de género u otros servicios dirigidos a ellas y a sus familias en diferentes ámbitos territoriales. Sin embargo, y ante esta situación de desigualdad, las “otras mujeres” no han pretendido enfrentarse al abuso de poder al que han estado sometidas, sino crear nuevos mecanismos basados en el diálogo igualitario (Flecha, 1997) para construir espacios democráticos en los que poder entenderse con otras personas (Puigvert & Muñoz, 2012).

#### **4.1. Repercusiones educativas de la participación de las “otras mujeres”**

Heura fue una de las asociaciones que impulsaron el surgimiento en 1996 de la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas (FACEPA). FACEPA es la primera federación de asociaciones de participantes en educación democrática de personas adultas del ámbito catalán. Al igual que Heura, FACEPA está también representada en el Consejo de Mujeres de Barcelona y en el Consejo Nacional de Mujeres de Cataluña. Desde el principio, FACEPA se marcó como objetivo promover la participación e inclusión de las voces de los colectivos más excluidos en la democratización de la educación de personas adultas. En este objetivo, daba prioridad a las mujeres sin formación por su situación de doble discriminación (por ser mujer y por no tener titulación académica).

El trabajo llevado a cabo desde FACEPA destaca por la internacionalización del movimiento democrático de personas adultas. En 1997, por ejemplo, las mujeres de FACEPA presentaban la Declaración de los Derechos de las Personas Participantes (FACEPA, 1999) en Hamburgo, en la V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas organizada por la UNESCO. Consiguieron el apoyo de delegaciones de muchos países, avanzando así a nivel internacional en la democratización de los mecanismos existentes para canalizar las demandas de aquellos sectores de la ciudadanía más excluidos, como son las personas sin titulación académica y concretamente, las mujeres pertenecientes a este colectivo (Puigvert & Muñoz, 2012).

Recientemente, en el 2014, mujeres de este colectivo como representantes de las diversas asociaciones que componen FACEPA han participado en el proyecto europeo Outreach,

Empowerment and Diversity coordinado por la Asociación Europea para la Educación de personas Adultas (European Association for the Education of Adults, EAEA). El principal objetivo de este proyecto ha sido hacer frente a la necesidad de un mayor acceso educativo de los grupos más excluidos, como pueden ser las personas inmigrantes y las minorías étnicas, para el desarrollo de una educación de personas adultas más diversa, donde se potencie e incluya las voces de las personas participantes y promover, como consecuencia, una ciudadanía europea activa. Mediante este proyecto se han recogido y sistematizado experiencias y buenas prácticas en el trabajo conjunto con personas participantes que han dado lugar a una metodología de trabajo presentada en una conferencia final en Bruselas ante diferentes entidades europeas.

#### **4.2. Repercusiones dentro del feminismo de la participación de las “otras mujeres”**

Una de las problemáticas ante la que las “otras mujeres” son especialmente sensibles y que se lleva trabajando desde el *Grup de Dones* de Heura casi desde su fundación es la prevención y erradicación de la violencia de género tanto de los centros educativos como de la totalidad de la sociedad.

Por este motivo, cuando a finales del año 2002 se creó en Cataluña la Plataforma Unitaria contra las Violencias de Género, las “otras mujeres” de Heura decidieron formar parte de su estructura de funcionamiento, implicándose en las actividades reivindicativas que organizan además de participar en las reuniones y asambleas que mensualmente llevan a cabo. La Plataforma Unitaria contra las Violencias de Género Actualmente está formada por 110 entidades diferentes que van desde el ámbito universitario y profesional al de asociaciones de vecinos y vecinas, entidades sociales y de grupos de mujeres de diferentes poblaciones de Cataluña.

La participación de la Plataforma en los espacios de diálogo que se abrieron para la elaboración de la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del *Dret de les dones a eradicar la violencia masculista [Ley catalana para los derechos de las mujeres a erradicar la violencia machista]* (Llei 5/2008,2008), fue muy relevante para incluir las percepciones de mujeres que no suelen participar en este tipo de espacios políticos. A través de la Plataforma Unitaria contra las Violencias de Género, las opiniones y reflexiones de las “otras mujeres” sobre cómo actuar para erradicar la violencia de género fueron tenidas en cuenta. Su presencia y participación en los debates permitió incorporar puntos de vista y propuestas relevantes procedentes del ámbito socio-educativo para la definición de esta ley que ha representado un avance muy importante en la lucha contra esta problemática. Por ejemplo, uno de estos avances ha sido la

incorporación de la socialización preventiva como elemento clave en la superación de la violencia de género entre jóvenes y adolescentes (Puigvert & Muñoz, 2012).

Como consecuencia de la iniciativa impulsada por la Plataforma Unitaria contra las Violencias de Género, Cataluña cuenta con dos leyes pioneras en el ámbito de la prevención de la violencia de género: la Ley Orgánica 1/2004, de 29 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica 1/2004, 2004), de ámbito estatal y la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del *Dret de les dones a eradicar la violència masculista* [*Ley 5/2008 de 24 de abril, del derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista*] (Llei 5/2008, 2008), para Cataluña. Éste es un ejemplo con el que se ve cómo el compromiso y la acción de las "otras mujeres" ha resultado clave para la formulación de una ley autonómica con impacto en la provisión de recursos y el establecimiento de medidas integrales y servicios a nivel territorial para la prevención y la detección de la violencia machista (Puigvert & Muñoz, 2012).

### **5. Conclusiones: Implicaciones personales, educativas y sociales de la participación de las "otras mujeres" en educación**

Las "otras mujeres" que están participando en las asociaciones y centros de educación de personas adultas están viviendo un proceso de transformación increíble: de no saber leer ni escribir, algunas han llegado a la Universidad, otras están participando en tertulias literarias, leyendo a autores de la literatura clásica universal, también están participando en jornadas y congresos sobre educación o género o forman parte de los equipos de trabajo de proyectos europeos. Se trata de mujeres anónimas que, en su día a día, llevan a cabo pequeñas luchas revolucionarias que combinan con sus trabajos y sus obligaciones familiares y domésticas. Con toda su actividad y su implicación, van rompiendo con las percepciones que primero sus propias familias y luego el resto de personas de la comunidad tienen de ellas, y ello conduce a una transformación en sus relaciones personales (Arrufat, 2004; García-Yeste, 2014; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-Carol, 2014).

La organización de las "otras mujeres" a través de diversas asociaciones y grupos ha hecho avanzar en el movimiento democrático de personas adultas, en particular y en la educación, en general. Basándose en la solidaridad entre las "otras mujeres", mediante un diálogo igualitario y partiendo del respeto a la igualdad de diferencias, las "otras mujeres" superan su situación desigual educativa y son capaces de articular su participación educativa en entidades que permiten visibilizar y amplificar sus demandas y reivindicaciones. La incorporación de sus voces en el ámbito educativo ha potenciado la presencia e internacionalización del movimiento democrático de personas adultas (Lebrón & Padrós, 2008; Puigvert & Muñoz, 2012; Valls-

Carol, 2014). Pero además, son un agente clave en educación para garantizar el éxito educativo de los niños y las niñas, tal y como nos ha mostrado las investigaciones de mayor reconocimiento en el ámbito (INCLUD-ED PROJECT. 2006-2011).

Por otro lado, el trabajo de las "otras mujeres" en torno al género hecho de forma colectiva, interdisciplinar y contando con las voces de todas las personas vinculadas al ámbito universitario están permitiendo avanzar mucho y muy rápido en el movimiento feminista. Por un lado, porque desde su posicionamiento y defensa diaria de su lucha como "otras mujeres" están reivindicando el rol importante que juegan en la definición de lo que es y no es feminismo. Por otro lado, porque su posicionamiento y reflexiones en el debate sobre diferentes temas de interés para el feminismo, como por ejemplo la erradicación de la violencia de género, permite incorporar propuestas que representan un avance en la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres.

En definitiva, es necesario que cada vez existan más espacios donde las "otras mujeres" puedan sentirse protagonistas de su propia vida, de su historia y puedan avanzar juntas, y también junto a las personas académicas que quieran, hacia una sociedad más justa e igualitaria.

## **Referencias**

- ARRUFAT, M. (2004). Las "otras mujeres" y la Pedagogía de la "autonomía" de Freire. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 50: 45-58.
- BUTLER, J.; BECK-GERNSHEIM, E.; PUIGVERT, L. (2001) *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure Ciència.
- COMISIÓN EUROPEA (2011). *Added value of Research, Innovation and Science portfolio*. MEMO/11/520. Press Release. Brussels, 19 July 2011. Disponible online en: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-11-520\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)
- FACEPA (1999). *Declaración de los Derechos de las Personas Participantes*. Disponible online en: <http://facepa.org/facepa/wp-content/uploads/2009/06/declaracio.pdf>
- FLECHA, A.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A.; LATORRE, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura & Educación*, 21(2): 183-196. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- FLECHA, R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la Educación Democrática de Personas Adultas. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 18(2): 27-43.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARCÍA-YESTE, C. (2014). Overcoming Stereotypes through the Other Women's Communicative Daily Life Stories. *Qualitative Inquiry*, 20(7): 923-927.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537218>
- GARCÍA-YESTE, C.; FERRADA, D.; RUIZ, L. (2011). Other Women in Research: Overcoming Social Inequalities and Improving Scientific Knowledge Through the Inclusion of All Voices. *Qualitative Inquiry*, 17(3): 284-294. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397807>
- GINER, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia.
- GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (Vol. I y II). Madrid: Taurus.
- INCLUD-ED PROJECT (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in europe from education. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society*. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research. European Commission.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2007). *Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. (No. 2). INCLUD-ED. Project 1. European educational systems: Connecting theories, reforms, and outcomes.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2011). Report 9. *Contributions of local communities to social cohesion*. Brussels: European Commission.
- LA VERNEDA-SANT MARTÍ, ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS (2007). *Proyecto educativo de centro*. Publicación interna.
- LA VERNEDA-SANT MARTÍ, ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS (2014). *Memoria de actividades 2013*. Publicación interna. Disponible online en: [http://www.edaverneda.org/fitxers/memoria\\_2013.pdf](http://www.edaverneda.org/fitxers/memoria_2013.pdf)
- LEBRÓN, A.; PADRÓS, M. (2008). El protagonismo de las personas participantes y el apoyo de desde la investigación en el movimiento de educación democrática de personas adultas. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continúa de las Personas Adultas*, 2(1): 135-147.
- LEY ORGÁNICA 1/2004, de 29 de Diciembre, *De Medidas De Protección Integral Contra La Violencia De Género*. (B.O.E Núm 313, De 29 De Diciembre De 2004), (2004).

- LLEI 5/2008, de 24 d'Abril, *del Dret de les Dones a eradicar la violència masclista*. DOGC núm. 512302/05/2008
- MELGAR, P.; RAMMEL, S. (2010). Anàlisi de la dimensió de gènere en el marc del projecte INCLUD-ED per a desenvolupar pràctiques educatives inclusive. *Temps d'Educació*, 38: 167-183
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GOBIERNO DE ESPAÑA. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- PUIGVERT, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- PUIGVERT, L.; MUÑOZ, B. (2012). Estudios de género. Barreras y aportaciones al debate teórico internacional desde las voces de las otras mujeres. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(1): 4-27. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2012.01>
- PULIDO, C.; ZEPA, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Special Issue: Communicative acts for social inclusion. *Signos*, 43(supl. 2), 295-309. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- SÁNCHEZ, M. (1999). La Verneda-SantMartí: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3): 320-357. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831>
- SERRANO, M.A.; MIRCEVA, J.; LARENA, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. Special Issue: Interacción, Dialógo y Aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2): 191-205. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.820>
- TELLADO, I. (2007). *Dialogic management in adult education: A case study in Spain*. Northern Illinois University. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3301650).
- TELLADO, I.; SERRANO, M.A.; PORTELL, D. (2013). The achieved dreams of a neighborhood. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 289-306. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2013.6.2.289>
- VALLS-CAROL, R. (2014). Contributions for Eradicating Gender Violence: Female Empowerment and Egalitarian Dialogue in the Methodological Foundations of FACEPA Women's Group. *Qualitative Inquiry*, 20(7): 909-915. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537216>

Intangible Capital, 2015 ([www.intangiblecapital.org](http://www.intangiblecapital.org))



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>