

**FACTORES DE VULNERABILIDAD EN MENORES EN
SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL. PROPUESTAS DE
INTERVENCIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Trabajo de Fin de Grado en Pedagogía

Alumna: Marta Sosa Tudela

Tutora: Esther Torrado Martín-Palomino

Junio 2020

Resumen:

En este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), se van a tratar las desigualdades de género de familias y menores en situación de vulnerabilidad que han sido atendidos en el Centro Integral de Primera Infancia de Aldeas Infantiles Tenerife. Los datos recabados y obtenidos ayudarán a identificar las desigualdades de género existentes en estos menores y familias. El tratamiento de datos se realizará desde el estricto respeto a las normas éticas de investigación y el anonimato. Una vez analizado el perfil sociodemográfico del colectivo, su situación sociofamiliar y las desigualdades de género que lo caracterizan se ha interpretado y se han elaborado una serie de conclusiones y propuestas de intervención que permiten mejorar las políticas sociales y las intervenciones en un futuro.

Palabras clave: Exclusión social, desigualdades de género, vulnerabilidad, pobreza, familia y menores

Abstract:

On the Final Degree Project (FDP), I looked into the gender inequalities offamilies and minors in circumstances of vulnerability that have been approached at the Comprehensive Early Childhood Center of Aldeas Infantiles Tenerife. The data identified will help to recognise the gender inequalities perceived in these minors and families. The data processing is carried out from strict respect taking into account ethical research and anonymity. After analyzing the sociodemographic profile of the group, its socio-family situation and the gender inequalities that define it, a series of conclusions have been evaluated and intervention proposals have been developed to improve social policies and difficulties in the future.

Key words: Social exclusion, gender inequalities, vulnerability, poverty, family and minors

Agradecimientos:

En primer lugar, me gustaría agradecer al Centro Integral de Primera Infancia de Aldeas Infantiles y a su equipo de profesionales por haberme proporcionado datos e información crucial para el presente informe y por haberme enseñado y formado tanto y tan bien en las semanas que pude desarrollarme como pedagoga en el centro, compartiendo y viviendo experiencias con el colectivo y con las profesionales. Debido a la pandemia

(COVID-19), que está afectando al Estado español, mi periodo de prácticas fue corto pero intenso y bonito, llevo conmigo una experiencia que jamás podré olvidar y agradezco tanto a las profesionales como al conjunto de niños y niñas que son atendidos y atendidas en el centro por haberme acogido tan bien y haberme hecho sentir una más.

En segundo lugar, agradezco a mi tutora Esther Torrado Martín-Palomino por haberme tutorizado en el presente desarrollo de mi TFG de la mejor manera. Fue decisión propia escoger a Esther como tutora y no fue una decisión al azar, ya que desde el primer curso del Grado en Pedagogía me conquistó hablando de feminismo en las clases de Sociología. Fue hace ya casi 4 años cuando descubrí qué significaba (y significa) el feminismo de la mano de mi tutora. Hasta día de hoy, me he seguido formando y luchando por defender cada uno de los valores que promueve este movimiento revolucionario que lucha por la igualdad y por desmantelar el patriarcado como sistema que asfixia al conjunto de las mujeres.

En tercer lugar, me gustaría agradecer al conjunto de profesorado que me ha impartido clases a lo largo de estos cuatro años, he aprendido mucho y considero que tengo una buena formación gracias a ese equipo de profesionales que he tenido el placer de conocer. Cursar un grado no es un viaje fácil, pero si te apasiona lo que estudias es un viaje emocionante y gratificante. Siempre he tenido ganas de aprender y de seguir formándome y cada vez que recorría un curso más de la carrera me iba dando cuenta que esto es lo mío, mi vocación, afortunadamente no me equivoqué al escoger Pedagogía como primera opción y lo haría una y mil veces más.

En cuarto lugar y desligándome un poco del plano institucional y acercándome a lo personal y familiar, me gustaría darle las gracias a mi familia ya que sin ella yo posiblemente no estaría escribiendo este trabajo. Siempre me han aconsejado, ayudado, escuchado y apoyado en esta etapa y en todas las anteriores. Mi madre y mi padre siempre han estado a mi lado y también ellos se han dejado aconsejar y formar por una “pedagoga en prácticas”. Por eso, estoy segura que también han aprendido muchísimo de mí y de la formación que me ha aportado el grado a lo largo de estos años.

En resumen, muchísimas gracias a Aldeas Infantiles, a Esther Torrado, al conjunto de profesores y profesoras del Grado en Pedagogía y a mi familia, ya que sin ustedes esto no hubiese sido posible. Terminó este grado siendo otra persona, he florecido y he crecido como mujer y como pedagoga. Estoy muy orgullosa de lo que soy y espero que todas las

personas que cursen este grado tengan la oportunidad de vivir esta experiencia como la he vivido yo, porque amar la educación es apasionante.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO JURÍDICO Y TEÓRICO EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO, FAMILIA E INFANCIA	6
2.1. Marco normativo y jurídico en materia de menores, igualdad y educación.....	6
2.2. Marco Teórico en materia de igualdad, género, familia e infancia.....	8
2.2.1 Concepto de vulnerabilidad y definición de colectivos vulnerables.....	11
2.2.2 Análisis de datos e indicadores sobre personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social.....	14
2.2.3 Los procesos de marginación y exclusión social y desigualdades de género.....	17
3. CENTRO INTEGRAL DE PRIMERA INFANCIA DE ALDEAS INFANTILES.....	24
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.....	27
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
6. ANEXOS.....	38

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo analizar y reconocer los factores de exclusión y las desigualdades de género en familias y menores en situación de vulnerabilidad atendidos en el Centro Integral de Primera Infancia (en adelante CIPI) de Aldeas Infantiles. Además, el presente informe también va a ofrecer una serie de propuestas de intervención con perspectiva de género dirigidas al colectivo. La elección de este centro, como objeto de estudio, se debe a que en el mismo realicé mis Prácticas Externas del cuarto curso del Grado en Pedagogía. Puedo decir, que tras la realización de las mismas, tengo un conocimiento exhaustivo del centro y del colectivo atendido, así como de las políticas pedagógicas y de la metodología que se lleva a cabo en el CIPI. También, destacar que gracias a la colaboración de su Directora Dña Pilar González, ha sido viable realizar este TFG, pues ha aportado toda la información esencial y todos los datos necesarios en relación al centro y a la tipología familiar.

En primer lugar, se ha realizado un análisis y selección de la normativa nacional y autonómica en materia de familia, igualdad e infancia. También se ha llevado a cabo una profunda revisión científica, compuesta por informes y estudios sociales y jurídicos para elaborar un Marco Teórico sobre el tema, tanto en lo que se refiere a los factores de exclusión de menores y familias de clase baja como a los aportes teóricos sobre aplicación de la perspectiva de género en intervenciones pedagógicas.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis de la situación de los usuarios y las usuarias atendidas en el CIPI, profundizando en su situación económica, social, cultural y familiar. También se ha analizado una serie de datos desagregados a nivel regional como insular, detallando los distintos procesos de exclusión social y desigualdades de género, identificando las dificultades y desventajas a las que se enfrentan las mujeres de clase social baja con responsabilidades maternas, domésticas y laborales afrontadas en solitario.

En tercer lugar, se han realizado unas conclusiones y propuestas de intervención con perspectiva de género con la idea de disminuir la brecha de género y la desigualdad social y la exclusión de estas familias y sus hijas e hijos, con el propósito de mejorar su situación.

2. MARCO JURÍDICO Y TEÓRICO EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO, FAMILIA E INFANCIA

2.1.- Marco normativo y jurídico en materia de menores, igualdad y educación

A continuación, se presentará el conjunto de leyes y normativa relacionada con la protección de la familia, la infancia y la igualdad. En primer lugar, se ha pasado a analizar la Constitución Española y a seleccionar y plasmar los artículos de la misma que tengan relación con el presente trabajo.

Según la Constitución Española, en el artículo 14 se habla de la igualdad ante la ley de todos y todas los españoles y españolas sin discriminación por sexo, etnia, condición sexual, personal... Por su parte, en el artículo 27 se detalla la educación como derecho básico, gratuito e inalienable que engloba al conjunto de ciudadanos y ciudadanas. Por otro lado, destacar que la Constitución Española no abarca en ninguno de sus artículos la igualdad de género, la violencia de género ni la exclusión social (Constitución Española, 1978).

También, se deben mencionar algunos artículos relacionados con la educación y los derechos de los y las menores como los que aparecen en el Estatuto de Autonomía de Canarias. En el artículo 13 hace referencia a los derechos de las personas menores de edad. También el artículo 21 y 133 hacen referencia a los derechos de los canarios y canarias en el plano educativo y en materia de educación y formación y finalmente también recoge referencias sobre las políticas de igualdad de género en su artículo 145 (Estatuto de Autonomía de Canarias, 2018).

Otra Ley importante en materia de menores es la Ley Orgánica 1/1996, del 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Es uno de los principales marcos reguladores de los derechos de los menores de edad, garantizando su protección (Ley 1/1996 de 15 de enero de Protección Jurídica del menor).

En Ley de Educación hay que destacar los principios, fines, organización, distribución y titulación de los distintos ciclos y etapas educativas que abarca el sistema educativo del Estado español, a su vez, también se recogen los distintos programas adaptados a las diversas situaciones del alumnado desde alumnado con altas capacidades, como alumnado con dificultades en el aprendizaje. A su vez, también dicha Ley recoge

cada una de las funciones, formación y valoración del profesorado encargado de formar al conjunto de estudiantes, por su parte, también se abarcan los fundamentos de los centros escolares así como los diferentes órganos de los mismos (Ley 2/2006 de 3 de mayo de Educación).

En La Ley de Igualdad y la Ley de Violencia de Género se abordan distintos apartados sobre la (des)igualdad de género como principio universal para eliminar todas las formas de discriminación hacia la mujer. Por su parte la Ley de Igualdad pretende promover la adopción de medidas concretas en favor de la igualdad en todos los planos y facetas de la vida de las mujeres, protegiendo y defendiendo sus derechos y oportunidades. Esta Ley permite el pleno reconocimiento de la igualdad formal de hombres y mujeres, pero es insuficiente ya que la discriminación hacia la mujer traspasa el plano formal sin tener en cuenta el conjunto de aspectos que se detallan en dicha Ley, tales como la violencia de género, la discriminación salarial, profesional, deportiva, académica, el mayor desempleo femenino, los porcentajes de exclusión social protagonizados por mujeres, la escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, o la falta de figuras femeninas en los altos cargos en los colegios, institutos y universidades, así como la discriminación en las pensiones de viudedad y la doble carga de la mujeres (trabajo fuera y dentro de casa y solo es valorado económicamente el primero). Dichas evidencias, muestran cómo la igualdad plena entre mujeres y hombres aún no existe y queda más que demostrado que la igualdad de género no traspasa el plano formal, jurídico e institucional (Ley 3/2007 de 23 de marzo de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres).

La Ley 1/2004 y la 16/2003 abordan la lucha contra la violencia machista, es decir, la que se ejerce por parte de los hombres hacia las mujeres por el hecho de serlo. Estas Leyes tiene como objetivo actuar contra la violencia, la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Mediante estas Leyes se establecen medidas de protección integral con el fin de prevenir, sancionar y erradicar esta violencia y prestar asistencia y apoyo a las mujeres, a sus hijos menores y/o a menores bajo la responsabilidad de la mujer como víctimas colaterales de esta violencia. Por otro lado, dichas Leyes también sancionan a sus agresores con penas de cárcel, aunque al igual que la Ley de Igualdad, muchas veces dichos derechos no traspasan el plano formal e institucional y se siguen cometiendo atrocidades y despropósitos por parte de la justicia con las condenas impuestas a los agresores (Ley 1/2004 de 28 de diciembre

de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género), (Ley 16/2003 de 8 de abril de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género).

2.2.- Marco Teórico en materia de igualdad, género, familia e infancia

Según Spicker, Álvarez & Gordon (2009), la exclusión social afecta a individuos/as, personas y áreas geográficas. Está vinculada a cuestiones como la salud, la educación, el acceso a servicios, la vivienda y la deuda. De ese modo, los fenómenos que se derivan de la exclusión social incluyen; el resurgimiento de los/as que viven sin vivienda, crisis urbanas, tensiones étnicas, aumento del desempleo a largo plazo y altos niveles persistentes de pobreza. Se entiende por pobreza el conjunto de relaciones sociales en las cuales las personas están excluidas de participar en una vida social normal. Esta definición supera la idea de privación, pues incluye problemas que resultan de la estigmatización y el rechazo social (Spicker, Álvarez & Gordon, 2009).

Según La Parra y Tortosa (2002), el concepto de exclusión social resulta útil para describir los motivos por los cuales unos colectivos sufren una situación de falta de satisfacción de las necesidades humanas básicas, mientras que otros cuentan con mayores niveles de protección. Los procesos de exclusión social tienen como resultado restringir el grado de acceso de un determinado grupo social a los recursos necesarios, para satisfacer las necesidades humanas básicas, por ello, la solución del problema de la pobreza pasa de la esfera individual a la esfera social y es ahí donde gana relevancia el concepto de exclusión social (La Parra & Tortosa, 2002).

Según la Estrategia Europa 2020: se consideran personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social a la población que se encuentra en alguna de las tres situaciones que se definen a continuación; personas que viven con bajos ingresos (60% de la mediana del ingreso equivalente o por unidad de consumo), y/o personas que sufren privación material severa (viven sin al menos 4 de 9 ítems esenciales, tales como vivir sin coche, sin móvil, sin electrodomésticos...), y/o personas que viven en hogares con una intensidad de empleo muy baja (por debajo del 20% del total de su potencial de trabajo en el año anterior a la entrevista) (INE, 2017, p. 2.11).

Estas definiciones nos ayudan a entender el perfil de las personas atendidas en el centro de Aldeas Infantiles y que presentan generalmente evidentes situaciones de exclusión y marginación social.

El concepto de marginación social según Pilar Moreno (2001) es cualquier situación individual o colectiva alejada del centro, sea este de poder, de riqueza o de uso de posibilidades. Es decir, la situación de desventaja del individuo o grupo con relación al sistema dominante. Por ello, los sectores marginados no tienen acceso a aquellos bienes y servicios que sí reciben los sectores integrados en la sociedad dominante. En definitiva, una persona en situación de marginación será aquella que está alejada de los espacios de poder. El sujeto en situación de marginación se encuentra en ese estado por imposibilidad material (jubilados, etnias segregadas, campesinos, bajos proletariados, inmigrantes...) o por no aceptar las condiciones impuestas por el sistema patriarcal (inadaptados, homosexuales, bisexuales, delincuentes, radicales...) (Moreno, 2001). Para Pilar Moreno (2001) las características de los grupos y personas marginadas estarían definidas por los siguientes criterios:

1. Falta de recursos económicos.
2. Falta de empleo o empleos precarios o de exclusión.
3. Escasas redes sociales y/o familiares.
4. Vivienda en condiciones precarias o falta de vivienda.
5. Comportamientos no aceptados socialmente: economía sumergida, prostitución, delincuencia.
6. Características personales no aceptadas socialmente o infravaloradas: ser extranjero, homosexual.
7. Escasa formación y educación.
8. Enfermedades o ausencia de salud: SIDA, deficiencias físicas o psíquicas.

En ese sentido, las familias objeto de estudio de este trabajo y que han sido atendidas en el CIPI de Aldeas Infantiles, cumplen con más de uno de estos criterios que definen la exclusión, la vulnerabilidad o la marginación, estos son:

1. Falta de recursos económicos: prácticamente la totalidad de menores y familias están viviendo una situación de escasez de recursos económicos, dicha situación repercute en la alimentación, la vestimenta, la salud y los cuidados básicos de los/as menores.

2. Falta de empleo o empleos precarios o de exclusión: la falta de recursos económicos muchas veces viene ligado a la dificultad para conseguir empleo por parte de las familias, por lo que partiendo de esta necesidad, la institución ha puesto en marcha un taller de empleabilidad destinado a las familias. En este taller, se trabajan las diferentes estrategias para poder acceder a un empleo digno.
3. Vivienda en condiciones precarias o falta de vivienda: algunas de las familias se encuentran en una situación de ocupación irregular de una vivienda y viviendo en condiciones precarias.
4. Comportamientos no aceptados socialmente (economía sumergida, prostitución, delincuencia): algunas familias han tenido que recurrir a la delincuencia y/o la prostitución como solución a su situación de pobreza y vulnerabilidad.
5. Escasa formación y educación: un número significativo de familias son migrantes y con escasa formación.

Siguiendo a Pilar Moreno (2001), podemos afirmar, que el perfil de familias y menores que se atienden en el CIPI, son personas en situación de marginación que requieren ayuda y ese es el objetivo de Aldeas Infantiles. Revertir en la medida de lo posible, cada una de estas situaciones y proporcionarles a los y las menores apoyo para su desarrollo personal e integral, venciendo las dificultades culturales, económicas y sociales de sus familias.

Un tema de especial interés es si los y las menores (0-3 años) atendidos en el CIPI perciben las situaciones de pobreza, exclusión social y marginación en las que se encuentran y si estas afectan a su participación en un sinnúmero de actividades y redes comunitarias. Según Denegri, Keller, Ripoll (1998), las desigualdades socioeconómicas son uno de los primeros aspectos que comienzan a cuestionarse e intentan explicarse. Los niños y las niñas tienen una construcción en su mente sobre qué es pobreza y desigualdad social a través del conjunto de valores y normas que han ido adquiriendo o mediante la información o las experiencias que han vivenciado. En la etapa de Educación Infantil tienden a separar el mundo en dos extremos el de la riqueza y el de la pobreza y cuando se inician en la etapa de Educación Primaria empiezan a diseñar una escala de grises entre los dos extremos blanco y negro (ricos/as y pobres) y en la adolescencia serán capaces de identificar una estratificación socioeconómica más compleja (Denegri, Keller, Ripoll, 1998).

Muchos menores atendidos en el CIPI intentan entender y explicarse el concepto de rico y pobre y en consecuencia situarse o identificarse en uno de ellos. No obstante, la homogenización del perfil atendido en esta institución, donde comparten la misma situación de pobreza y/o exclusión social, dificulta percibir esas diferencias existentes en la sociedad con habitualidad. Cuando estos menores empiecen a cursar la Educación Formal, se incorporan a espacios más heterogéneos y con diferentes situaciones socioeconómicas. Es en ese momento, cuando empezarán a cuestionarse su situación y podrán situarse en uno de los conceptos anteriormente mencionados.

Una vez que se han ubicado e identificado en su situación de pobreza, el siguiente paso es sentirse marginados/as y excluidos/as. Así, la sociedad, en todas sus formas y facetas, se encargará de acentuar las desigualdades sociales, alejando a las personas de tener oportunidades educativas y formativas, condenándolas al fracaso y haciéndoles creer que no haber llegado al nivel educativo impuesto es meramente culpa o responsabilidad de ellas. Como sugieren Bordieu & Passeron (1996) “el sistema educativo es el aparato fundamental de la élite, reproduciendo así, un modelo de inmoralidad e injusticia donde se legitima la cultura dominante” (Bordieu & Passeron, 1996, p. 7).

Por ello, la labor de Aldeas Infantiles en este primer ciclo de Educación Infantil es muy importante y esencial. Cuando estos menores se incorporen a la escuela, contarán con un apoyo psicosocial previo que les ayudará a superar situaciones y circunstancias traumáticas y adversas a las que van a tener que enfrentarse. En ese sentido, el rol que asume Aldeas Infantiles es el de fomentar y moldear la capacidad de resiliencia en los/as niños/as para que asuman el papel de su vida en positivo. Esta labor se lleva a cabo, mediante un trabajo conjunto con las familias, a través de una metodología de trabajo compartida que tiene incorporada Aldeas Infantiles en todos sus programas y proyectos.

2.2.1.- Concepto de vulnerabilidad y definición de colectivos vulnerables

Siguiendo la línea de análisis contextual del colectivo en situación de vulnerabilidad y a modo de síntesis, Alfonso y Sastre (2017), detallan muy bien que se entiende por colectivos vulnerables, susceptibles de atención y de medidas específicas para poder combatir su situación de exclusión social. En ese sentido, el perfil de familias y/o menores de Aldeas Infantiles, coincidiría prácticamente en su totalidad, estos son:

- **Personas sin hogar.** Según la Encuesta a las Personas sin Hogar de 2012 elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la población “sin hogar” (atendida en centros asistenciales de alojamiento y restauración) fue de 22.938 personas, es decir, el 4,8% más que en el año 2005 (Afonso & Sastre, 2017).
- **Personas con discapacidad física o enfermedad mental.** De acuerdo con el Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo en España (en adelante ODISMET), se consideran personas con discapacidad aquellas con un grado de discapacidad superior o igual al 33%, así como pensionistas de la Seguridad Social que tengan reconocida una pensión de incapacidad permanente en el grado total, absoluta o gran invalidez y pensionistas de clases pasivas que tengan reconocida una pensión de jubilación o de retiro por incapacidad permanente para el servicio, en virtud del Real Decreto Legislativo 1/2013. Según el ODISMET, el número de personas en edad activa (16 a 64 años) con certificado de discapacidad ascendió a 1.774.800 en 2015, lo que supone un 5,9% del total de la población de esas edades. De esta cifra, el 34% son activos y el 66% inactivos. El rango de edad mayoritario está entre los 45 y los 64 años pues concentra al 70% de las personas con discapacidad reconocida (Afonso & Sastre, 2017).
- **Inmigrantes.** Según el Observatorio Permanente de la Inmigración, el número de extranjeros residentes en España a 30 de junio de 2015, era de 4.933.231. De acuerdo con el INE, la principal nacionalidad es Rumanía, con 686.911, seguida de Marruecos, con 668.852 y Reino Unido, con 298.250. De acuerdo con el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (PNAIM) (2013), entre los años 2009-2013 se ha producido una disminución de 201.957 personas en la población extranjera, que se sitúa en 4,3 millones de personas al inicio de 2013. La caída se debe a la reducción de la población procedente de América Latina (334.735 personas menos que en 2009) y, en menor medida de Europa (35.508 personas) (Afonso & Sastre, 2017).
- **Víctimas de violencia.** Los principales colectivos son las mujeres víctimas de violencia machista y los y las menores (víctimas de violencia machista y maltrato infantil en general). La macroencuesta de violencia de género del 2015, realizada por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (MSSSI) en colaboración con el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), muestra que un 10,4% de las mujeres residentes en España de 16 y más años, ha sufrido

violencia física por parte de alguna pareja o expareja en algún momento de su vida, un 8,1% ha sufrido violencia sexual, un 25,4% ha sufrido violencia psicológica de control, y un 21,9% ha sufrido violencia psicológica emocional. El Informe 2015 de la Fundación ANAR (Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo) sobre problemas detectados en la infancia y adolescencia en España, revela que dicha entidad atendió a un total de 4.507 casos de violencia en el 2015, de los cuales el 53% eran de violencia contra la infancia. La mayor parte de las llamadas se relaciona con maltrato físico (14,6%), seguido de maltrato psicológico (10,5%) y violencia escolar (7,6%) (Afonso & Sastre, 2017).

- Víctimas de discriminación por origen racial o étnico, orientación sexual e identidad de género. Según el Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España de 2015, se registraron 1.328 incidentes, un 3,3% más que en 2014. En cuanto a las causas, éstas son, de mayor a menor frecuencia: racismo/xenofobia (38%), ideología (23%), discapacidad (17%), orientación o identidad sexual (13%), creencias o prácticas religiosas (5%), discriminación por sexo/género (2%), aporofobia (1%) y antisemitismo (1%). En cuanto a la edad, se observa que el 13,55% del conjunto de las víctimas, a diferencia de lo que se registraba en 2014 (25,61%), recae sobre el grupo de edad “menores de edad”. Si bien, el grueso de la totalidad de las víctimas consignadas, con un 47,08%, se registra en la banda de edad situada entre los 18 y 40 años. No se detectan diferencias por sexos, excepto en las categorías de “discriminación por razón de sexo/género” y la “discapacidad”. Entre los principales hechos conocidos cometidos contra las víctimas de sexo masculino se encuentran las lesiones, las amenazas, y las injurias. Sin embargo, los cometidos contra las víctimas del sexo femenino, además de las lesiones y amenazas, se encuentran los abusos sexuales. Por nacionalidades, las víctimas de nacionalidad española ocupan el 73,4% del total de victimizaciones registradas, alcanzando la cifra de víctimas extranjeras, el 26,6% restante. Dentro del conjunto de las víctimas de nacionalidad extranjera, son las procedentes de Marruecos, Ecuador, Senegal y Rumanía las que concentran valores más elevados (Afonso & Sastre, 2017).
- Personas con adicción (droga, alcoholemia, juegos, etc.). Según el Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías, señalan que en 2013, las drogas con mayor prevalencia de consumo fueron el alcohol (78%), el tabaco (41%) y los hipnosedantes (12%), seguidos del cannabis (9%) y la cocaína (2%). La edad de

inicio en el consumo se mantiene estable, el inicio más precoz es para las bebidas alcohólicas (17 años), seguidas del cannabis (19 años) y el más tardío el de los hipnosedantes (35 años). En cuanto a las diferencias según sexo, en 2013, los datos (consumo últimos 12 meses) confirman un mayor consumo entre los hombres (excepto para los hipnosedantes). Estas diferencias se acentúan en el caso de la cocaína, donde la proporción de hombres triplica a la de las mujeres, y en el del cannabis, que registra una diferencia de casi 8 puntos porcentuales (Afonso & Sastre, 2017).

- **Personas reclusas o exreclusas.** Según datos facilitados por el Ministerio del Interior, la población reclusa en España ascendía a 60.442 personas en marzo de 2017, de los cuales el 92,5% eran hombres y el 7,5% mujeres. Por nacionalidad, se aprecia una fuerte presencia de población extranjera (17.190 reclusos) que representa el 28,4% del total de población reclusa, porcentaje elevado en comparación con el peso de la población extranjera en el total estatal (9,8% de la población española en 2017) (Afonso & Sastre, 2017).
- **Familias monoparentales o monomarentales.** Según el INE, de los hogares monoparentales en 2015, un 81,3% (1.541.700) está integrado por madres y el 18,7% (355.700) conformado por padres. En dos de cada tres hogares monoparentales (67,4%) el progenitor convivía con un solo hijo o hija. El número de hogares formados por madre con hijos o hijas aumentó en un 6,3% respecto a 2014, mientras que el de padres con hijos lo hizo en un 16,9%, si bien en conjunto aumentaron en un 8,1% (Afonso & Sastre, 2017).
- **Desempleados/as.** Según la Encuesta de Población Activa (EPA) del 2016, el número total de parados fue de 4.237.800, con una tasa de paro de un 18,63%, el nivel más reducido desde el tercer trimestre de 2009. Se acumulan así cuatro años consecutivos de descensos en el desempleo y tres en los que crece el número de ocupados. En 2008 la tasa de desempleo creció rápidamente, superando el 20% en 2010 y situándose en el 23,67% de la población activa en el tercer trimestre de 2014. La situación es especialmente dramática en el rango de los menores de 25 años, pues el 55% de ellos se encuentran desempleados (Afonso & Sastre, 2017).

2.2.2. - Análisis de datos e indicadores sobre personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social

Para analizar el índice de personas que están en riesgo de pobreza y/o exclusión social, en primer lugar, se han extraído datos a través del INE a nivel nacional y en segundo lugar, a nivel insular, a través del Instituto Canario de Estadística (ISTAC). Se ha analizado desde el año 2014 hasta el año 2018. Se han desagregado los datos por grupos de edad, en especial se ha hecho hincapié en el grupo de edad de 0 a 16 años, si bien, se han analizado los demás grupos de edad para hacer una comparativa. Cabe destacar, que a pesar de que se han distribuido las tablas 1 y 2 en grupos de edad, las mujeres siempre tienden a presentar un porcentaje de pobreza y/o exclusión social superior al de los hombres independientemente del grupo edad, estas desigualdades sobre todo se ven acentuadas en el ámbito nacional. A continuación, se muestran todas las tablas que se van a analizar siguiendo las tesis de Lanina Tuñón (2010) sobre las diferentes oportunidades que se desarrollan en la crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia.

En primer lugar, en la tabla 1 “Población en riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad en España”, se puede observar que en todos los años el porcentaje más alto de sufrir riesgo de pobreza y/o exclusión social corresponde a personas que están en el intervalo de edad entre los 16 y los 29 años, le siguen los menores de 16 años con datos muy similares a los anteriores. Del año 2014 hasta el 2018 los dos grupos nombrados han ido disminuyendo su porcentaje de pobreza y/o exclusión social, aunque levemente pues sigue afectando a un 30% de la población que reside en España.

Tabla 1: Riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad en España					
	2018	2017	2016	2015	2014
Menores de 16 años	28,80%	31,00%	31,70%	33,40%	35,40%
De 16 a 29 años	33,80%	34,80%	37,60%	38,20%	36,40%
De 30 a 44 años	24,40%	25,00%	27,10%	28,50%	30,40%
De 45 a 64 años	27,60%	28,00%	30,50%	31,00%	28,90%
65 y más años	17,60%	16,40%	14,40%	13,70%	12,90%

Fuente: INE, elaboración propia.

En segundo lugar, en la tabla 2 “Personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad en Canarias” se puede observar que el grupo de menores de 16 años, siempre ha presentado el porcentaje más elevado de riesgo de pobreza con respecto a los demás grupos, excepto este último año 2018. Los porcentajes de todos los grupos que han ido reduciéndose, coinciden con la tabla del ámbito nacional, aunque no todo lo deseable,

pues al menos el 30% de la población canaria está en riesgo de pobreza y/o exclusión social.

Tabla 2: Personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social por grupos de edad en Canarias.

	2018	2017	2016	2015	2014
Menores de 16 años	28,26%	44,81%	47,58%	41,86%	40,56%
De 16 a 45 años	32,87%	40,80%	43,78%	37,20%	36,87%
De 46 a 64 años	45,35%	39,59%	48,50%	45,58%	42,57%
De 65 y más años	36,60%	35,39%	37,10%	22,37%	23,66%

Fuente: ISTAC, elaboración propia.

En el informe “Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia” su autora, Lanina Tuñón, clasifica a las y los menores en 3 grupos de edad. En este TFG, se ha optado por centrarse en el primer grupo, correspondiente a la primera infancia (0 a 5 años), ya que hace alusión al intervalo de edad de las y los menores preferentemente atendidos en el CIPI de Aldeas Infantiles. Según su autora, Lanina Tuñón, dependiendo de las oportunidades sociales, económicas, educativas y culturales que presenten las familias de estos niños, niñas y adolescentes, repercutirá en sus capacidades de desarrollo y en su proceso de socialización. Mediante la adquisición de valores, normas, pautas y prácticas de crianzas que desarrollan las personas de referencia de los y las menores (padres, madres, tutores, tutoras, educadores, educadoras) el menor o la menor va configurando su sentido de realidad (Tuñón, 2010).

En ese sentido, para que un o una menor se desarrolle biológicamente, no es suficiente la alimentación, también es necesario el estímulo social, y este va a cambiar en función de la situación familiar. Por ejemplo, la probabilidad de que un menor (de 0 a 5 años) en riesgo de pobreza celebre su cumpleaños (estímulo social) es 17 veces menor a la que puede registrar un menor de clase social alta. (Tuñón, 2010). La autora, se refiere a otras acciones como por ejemplo, compartir cama o colchón para dormir. Dicho concepto puede ser considerado un “estilo de crianza” (porque seguramente más de un niño/a de clase social media-alta o alta haya compartido cama con otro miembro de la familia), pero va más allá, pues este indicador afecta a la autonomía del niño o de la niña y la probabilidad de que un niño o niña comparta cama o colchón para dormir, es casi 6 veces mayor en aquellas familias de pobreza extrema o exclusión que en aquellas familias más ricas y/o de clase social alta (Tuñón, 2010).

También la estimulación social a través de narraciones orales, relatos de cuentos, e historias, va a favorecer en el gusto por la lectura, la construcción del lenguaje y en el desarrollo de capacidades de lectoescritura y comprensión lectora. La probabilidad de que un o una menor sea receptor o receptora de narraciones orales, relatos o cuentos disminuye a medida que desciende el nivel socioeconómico de las familias. La probabilidad de que un niño o niña de una clase social baja o muy baja sea receptor o receptora de cuentos o historias orales es 6 veces menor al que tiene un niño o niña de clase social alta o muy alta. (Tuñón, 2010). Por tanto, la situación de exclusión social de las familias repercute gravemente en los y las menores y en sus procesos de aprendizaje e integración. Cuanto peor sea la situación y el nivel socioeconómico de las familias más déficits presentarán los/as menores en los procesos de socialización en los primeros años de vida, en el ocio, en el desarrollo y crecimiento integral como personas y tendrán menos oportunidades para acceder y participar plenamente en la sociedad en condiciones de igualdad.

2.2.3.- Los procesos de marginación, exclusión social y desigualdades de género

Los procesos de marginación, pobreza y riesgo de exclusión social se ven acentuados por las desigualdades de género. Estas desigualdades de género han sido analizadas desde la teoría feminista poniendo el foco de análisis en cómo influye la socialización diferencial de género en las relaciones adultas y en las desigualdades. María José González, Marta Domínguez y Pau Baizán (2010) analizaron las desigualdades de género en el uso del tiempo y la calidad del mismo. Es decir, el tiempo que dedican padres y madres a labores de cuidado de sus hijos e hijas y cómo repercute en los y las menores. Estas autoras clasifican en cuatro grandes tipos los cuidados:

1. Estimulación intelectual: se trata de cuidados dirigidos al desarrollo del o la menor. Implican la interacción cara a cara y resultan cruciales para el desarrollo de las habilidades sociales, lingüísticas y cognitivas (enseñar, jugar, leer, conversar) (González, Domínguez & Baizán, 2010).
2. Cuidados de alta intensidad: implica la interacción cara a cara, pero que se centran en el cuidado físico de los y las menores. Suponen un estímulo intelectual y social imprescindible para el desarrollo del menor (alimentar al menor, bañarlo, acostarlo, cuidarlo...) (González, Domínguez & Baizán, 2010).
3. Cuidados de baja intensidad: madres y padres desempeñan un papel secundario, pero que requieren más esfuerzo y atención que los cuidados meramente de

supervisión (comidas, estar en familia, fiestas, realizar actividades deportivas o culturales, juegos...) (González, Domínguez & Baizán, 2010).

4. Supervisión/cuidado pasivo: viajes y comunicación que no requieren una interacción directa con el o la menor, pero implican máxima atención por parte de la familia (actividades que no suponen una interacción con el o la menor, pero puede interferir en la realización de estas) (González, Domínguez & Baizán, 2010).

Es relevante para el desarrollo de una niña o un niño, la calidad del tiempo invertido más que la cantidad de tiempo que se aplique en las cuatro categorías explicadas con anterioridad. A partir de los datos del INE, EET (Encuesta de Empleo del Tiempo), CIS y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se han extraído una serie de hipótesis sobre las diferencias de género en las tareas de cuidado y ligadas a los diferentes niveles educativos y socioeconómicos de los padres:

1. Hipótesis de la reproducción social: los padres y madres de clase social alta, dedican más tiempo a sus hijos/as que los de clase social baja, especialmente en tiempo de calidad (actividades de estimulación intelectual y alta intensidad), ya que tienen mayores expectativas educativas y sociales para sus hijos/as (González, Domínguez & Baizán, 2010).
2. Hipótesis de la educación: los padres y madres con nivel educativo alto, de cualquier clase social, pasan más tiempo (y de más calidad) con sus hijos e hijas, porque tienen información sobre los beneficios de invertir tiempo en los/as niños/as (González, Domínguez, & Baizán, 2010).
3. Hipótesis de la especialización de género: las diferencias de género se expresan según el tipo de cuidado realizado. Así, los hombres, cuando se implican, se dedicarán más a actividades lúdicas y educativas (estimulación intelectual). A su vez, las mujeres se implicarían en mayor medida en las actividades con mayor componente emocional y de contacto físico (alta intensidad). Como consecuencia de la reproducción y atribución de valores sexistas y la tendencia a feminizar el plano emocional y afectivo (González, M., Domínguez, M. & Baizán, P, 2010).
4. Hipótesis de la compensación: cuando las madres trabajan tienden a dedicar menos tiempo al cuidado de los/as hijos/as. No obstante, estas madres tienden a compensar su ausencia con un incremento de actividades de estimulación

intelectual y alta intensidad, con respecto a las madres no empleadas (González, Domínguez, & Baizán, 2010).

5. Hipótesis del cuidado no parental: el acceso a cuidados formales, no formales o informales de atención infantil (ya sean escuelas infantiles o atención recibida por familiares u otros cuidadores informales) influye en la organización del tiempo de los padres (hombres), puesto que permite liberar a los padres (hombres) del cuidado pasivo o de baja intensidad, y probablemente también de una parte sustancial de las actividades de alta intensidad. Por lo tanto, el acceso a este tipo de servicios disminuye el tiempo dedicado al cuidado pasivo y de baja intensidad por parte de los varones, mientras que permite un aumento del tiempo dedicado a actividades de alta intensidad y de estimulación intelectual. El acceso a servicios de atención infantil también reduce el tiempo que pasa la madre con el niño o la niña, dado que la mayor parte del cuidado de baja intensidad y pasivo lo realizan las mujeres. Del mismo modo, el acceso a escuelas infantiles tiene un mayor impacto en las madres que en los padres (González, Domínguez, & Baizán, 2010).

Los y las menores de 3 años (encaja con el perfil de edad de usuarios y usuarias del CIPI de Aldeas Infantiles), son los que reciben más tiempo de cuidado y son las mujeres y no los hombres, las que dedican mucho más tiempo a estas tareas. Las mujeres sea cual sea su nivel educativo, horario laboral, nivel socioeconómico... dedican el doble del tiempo que los hombres al cuidado de sus hijos e hijas. Los hombres cuanto mayor sea su nivel educativo y cultural, dedican más tiempo al cuidado de sus hijos e hijas, pero nunca se acercan al tiempo dedicado por las mujeres.

Los análisis realizados por estas autoras demuestran que existe una asimetría de género, ya que el tiempo dedicado a las tareas de cuidado y las domésticas, es asumida por las madres. Así, estas dedican de media al cuidado de los y las menores 7,6 horas al día, mientras que los padres dedican 4,5 horas diarias. Estas diferencias también se perciben en el caso de las actividades de supervisión (2,7 horas mujeres y 1,6 horas hombres) y en los cuidados físicos de alta intensidad (1,5 horas mujeres y 0,5 horas hombres). En cambio, el reparto es más igualitario en las actividades de “baja intensidad” (2,9 horas mujeres y 2,1 horas hombres), y desaparece para actividades que se han calificado de estimulación intelectual (19,4 minutos mujeres y 21 minutos hombres) (González, Domínguez, & Baizán, 2010).

También, es importante resaltar en los estudios de estas autoras, la relevancia del estatus social, el tipo de hogar y los recursos económicos disponibles, pues todo ello tiene un efecto diferenciador en la dedicación parental y marental (González, Domínguez, & Baizán, 2010). Así, cuanto mayor son los ingresos del hogar, mayor es también la dedicación parental a actividades de estimulación, por lo que las mujeres de clase trabajadora no sólo tienen que vivir con bajos ingresos para la supervivencia, sino que además tienen que asumir la mayor parte de las tareas de cuidado y domésticas en solitario. Esto ocurre actualmente con las familias usuarias del CIPI de Aldeas Infantiles, ya que en estos casos, la carga va a ser mucho mayor para ellas y el hombre se va a desligar muchísimo más de los cuidados de su hijo o hija que si hablamos de otra familia con una renta superior y una situación socioeconómica favorable (aun así seguirían perdiendo las mujeres).

En el informe del Estado Mundial de la Infancia del año 2007, se recogen todas las desigualdades de género que afectan a más del 50% de la población en el mundo, en todos los ámbitos y etapas de la vida. Y es que las discriminaciones por razones de sexo siguen estando presente en la actualidad y afectando a todas las mujeres. Algunos efectos e impactos son más perceptibles y evidentes y otros no son tan fácilmente reconocibles. Una de ellas, es la discriminación de las niñas con respecto a los niños en las familias con menos oportunidades para el acceso a la educación en general y a la educación superior en particular. También destacar, las desigualdades de acceso al empleo y los distintos tipos de violencia machista de las que las mujeres son objeto a nivel mundial, tales como; la sexual, la económica, la legal, la física, la psicológica... Otros tipos de violencia machista son menos visibles, pero no por ello dejan de ser violencia y tienen grandes efectos en la igualdad real y formal entre mujeres y hombres, así como, la discriminación institucional y las tradiciones culturales que perpetúan la discriminación de las mujeres y los estereotipos sociales en el hogar, respecto a la crianza y al cuidado de los niños/as, en las labores de limpieza, en los deportes, en las ideas o en los gustos (UNICEF, 2007).

Con la eliminación de estas formas de opresión, discriminación y violencia contra las mujeres, se podrá generar una sociedad más democrática e igualitaria, donde las mujeres dispongan de autonomía e influencia en las decisiones del hogar, el lugar de trabajo y el ámbito político. Con ello, no sólo se promoverá la igualdad, sino que se irá luchando contra la feminización de la pobreza, mejorando el desarrollo y la calidad de vida de las mujeres y sus hijas e hijos en el mundo. Y es que promover la igualdad entre

sexos, no sólo es adecuada desde el punto de vista ético, sino que contribuye al desarrollo humano. Por eso, promover la igualdad de género desde la infancia, tiene beneficios, ya que, si el mundo es apropiado para las mujeres, el mundo también será apropiado para la infancia. Sin esa igualdad, será imposible crear un mundo desde donde impere la equidad, la tolerancia y la responsabilidad compartida. (UNICEF, 2007).

En ese sentido, el informe de UNICEF del 2007 aporta datos alarmantes sobre la brecha de género en el mundo, esto es; de cada 100 niños sin escolarizar hay 115 niñas, 1 de cada 5 niñas que se matriculan en escuela primaria no llegan a finalizarla. En educación secundaria las cifras de desigualdad van en aumento, sobre todo en países en vías de desarrollo. El paso de la infancia a la adolescencia en las mujeres supone un tránsito lleno de amenazas que traspasan el plano educativo, pues muchas sufren violencia, explotación, abuso, incluso muchas de estas discriminaciones son anteriores al nacimiento de las niñas, y se van incrementando y acrecentando a medida que se van desarrollando (disparidad en los salarios, diferentes oportunidades en el acceso a recursos o al empleo y desigualdades a nivel social, económico y político) (UNICEF, 2007).

Como se ha argumentado, las niñas y las mujeres son víctimas frecuentes de actos de violencia física y sexual dentro y fuera del hogar, aunque cabe destacar que gracias a la lucha feminista a lo largo de varios siglos, las mujeres y las niñas hoy por hoy tienen acceso a oportunidades que antes eran inconcebibles e impensables, aunque no son suficientes. Pero por ejemplo, las tasas de matriculación de la escuela primaria y la brecha educativa entre género se está reduciendo, la representación de la mujer en el ámbito político se ha incrementado en muchas partes del mundo, también cada vez más mujeres ingresan en el mercado laboral, aunque muchas veces esta última afirmación es un arma de doble filo, porque les toca trabajar el doble ya que tienen que compaginar el cuidado de sus hijos e hijas, el mantenimiento del hogar y su empleo (UNICEF, 2007).

Algunas autoras feministas, han aportado tesis y evidencias de que estas desigualdades están basadas en elementos estructurales y prácticas culturales patriarcales, que entienden falsamente que las mujeres tienen una biología diferencial e inferior a los varones y por tanto menores capacidades. Una de las más importantes es Marina Subirats, que ha demostrado que si bien, desde el punto de vista biológico existen diferencias obvias en los órganos genitales y la función de reproducción de hombres y las mujeres, lo que no está demostrado es que estas diferencias impliquen diferentes capacidades, aptitudes o actitudes por el hecho de pertenecer a un sexo u otro -como muchas fuentes

de información y personas quieren creer y transmitir-. En el pasado, con frecuencia, se argumentaba, que las mujeres debían de recibir una educación distinta a la de los hombres por las desigualdades físicas, aparentemente apreciables en la musculatura, el peso, la altura, el peso cerebral... y así justificaban el papel secundario que ha adoptado la mujer durante toda la historia de la educación (y en muchos otros ámbitos), todas estas teorías se han caído por su propio peso, ya que las mujeres han demostrado que son capaces de estudiar, de desarrollar cualquier tipo de actividad, de ser creativas... y es más que evidente que las capacidades y aptitudes atribuidas a las mujeres y los hombres no están establecidas por la biología sino por una determinación social y cultural (Subirats, 1994).

Para la teoría feminista, el género es una construcción social que determina el desarrollo de diferentes capacidades, comportamientos, sentimientos, formas de vestir y gustos, de hombres y mujeres (Subirats, 1994). Estas diferencias construidas socialmente determinan una serie de roles o pautas impuestas por la sociedad patriarcal que se reproducen de generación en generación. Esta situación de desigualdad social ha generado estereotipos y prácticas discriminatorias en todos los ámbitos de las relaciones sociales (la escuela, el trabajo, las actividades extraescolares, los deportes...).

Cabe destacar, que una parte de los y las menores que son atendidos y atendidas en el CIPI de Aldeas Infantiles, el próximo curso acudirán a la escuela (mixta). La escuela mixta tiene un modelo de educación que reproduce un conjunto de valores y mecanismos sexistas que no favorecen al alumnado y menos aún a las mujeres. Aunque aparentemente exista una igualdad formal, esta igualdad no es sinónimo de una igualdad real, ya que en la práctica se siguen manteniendo muchas formas de discriminación social, económica, física, demográfica, cultural, y sexista (Subirats, 1994).

Miguel Ángel Santos (2002), define la escuela como uno de los elementos que configuran y moldean a las personas, si bien es cierto y como ya se ha mencionado anteriormente, no es el único elemento, ya que también influye en el proceso de socialización; la familia, los medios de comunicación, las redes sociales, el grupo de iguales... pero sí que podemos caracterizar a la escuela como uno de los elementos más influyentes debido a que, entre otras cosas, los alumnos y alumnas permanecen mucho tiempo en ella (de media unas 30 horas semanales). Por ello, en las sociedades capitalistas, la escuela es un factor esencial para la transmisión de patrones culturales y tradicionales y el sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad, por tanto, si la escuela se define como un agente de reproducción tendrá instalada en su estructura y en su

funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica que configura el currículum oculto escolar (Santos, 2002).

Este currículum oculto, contempla normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas y está presente en la estructura y el funcionamiento del sistema educativo (de forma invisibilizada). Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, las interacciones, las normas, el lenguaje, las relaciones personales, y tareas escolares y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado (Santos, 2002). Y es que la escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexista y machista sino que ha de intervenir discriminando positivamente a las niñas con el fin de corregir los hábitos, los discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (familia, entorno, medios de comunicación...) para así superar todas las formas de micromachismo (no se entiende por micromachismo aquellas pequeñas conductas machistas, sino aquellas conductas graves, invisibilizadas y normalizadas que repercuten a las niñas y a las mujeres) presentes en el día a día de las escuelas (Santos, 2002).

Se puede decir, que no se ha conseguido la igualdad en la educación de hombres y mujeres, debido a que el modelo pedagógico dominante de los centros tiene un carácter androcéntrico, ya que ha sido construido teniendo en cuenta las necesidades culturales dominantes y las pautas tradicionalmente atribuidas a un solo género y es así como una vez más, la ideología patriarcal se convierte en un obstáculo para conseguir que el profesorado, las educadoras y los educadores tomen conciencia de la desigualdad que todavía existe (Subirats, 1994).

Las niñas, desde el momento que se incorporan en la escuela desarrollan un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente al de los niños -aunque aparentemente no sea así-. Estas desigualdades en el plano educativo, a posteriori, van a convertirse en desigualdades profesionales, sociales, salariales... (Subirats, 1994). Por su parte, y partiendo del perfil de niñas y mujeres que son atendidas en el CIPI de Aldeas Infantiles, ser de clase socioeconómica baja y mujer en esta cultura occidental, caracterizada por ser clasista y patriarcal, dichas desigualdades que presentan las mujeres van a verse agravadas e incrementadas si su condición socioeconómica y cultural es baja o muy baja.

Cuando este perfil de mujeres se incorporan al mercado laboral, tras haber recibido la educación obligatoria y/o educación superior, se ven inmersas en un fuerte

proceso de discriminación y descalificación, ya que a medida que una profesión se feminiza, se valora menos, se paga menos, se controla más y se considera menos importante. El trabajo de la mujer se considera inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres, también las mujeres tienen mayor acceso y facilidad a peores trabajos como es el sector de la limpieza (Santos, 2002).

En conclusión, vemos como autores y autoras de la sociología de la educación y del género han ido trazando una radiografía de cómo influye la clase y el género en las situaciones de desigualdad y exclusión, lo que podemos observar en las madres de los y las menores que acuden a Aldeas Infantiles. También observamos como la socialización en el caso de la educación, es fundamental para reducir las desigualdades de género -y no para acentuarlas aún más-. La educación debe de ser la herramienta para lograr todos esos cambios propuestos, guiando a sus usuarios y usuarias hacia la coeducación (educación conjunta y equitativa entre hombres y mujeres).

Según Marina Subirats, 1994, la coeducación plantea la desaparición progresiva de mecanismos discriminatorios no solo en la estructura formal de la escuela, sino también en las prácticas educativas, facilitándole el acceso a las niñas a profesiones masculinizadas, reforzando su seguridad para que se sientan capaces de desempeñar un mayor papel en el ámbito público e introduciendo en el currículum escolar y en las relaciones en el aula, prácticas y conductas no discriminatorias que permitan crecer en igualdad tanto a niños como a niñas teniendo los mismos derechos y oportunidades reales independientemente de su sexo, clase social, nivel cultural... (Subirats, 1994).

3. CENTRO INTEGRAL DE PRIMERA INFANCIA ALDEAS INFANTILES

A continuación, se presentará la labor del CIPI de Aldeas Infantiles así como otros centros que acogen y atienden a población en riesgo de exclusión social. Los datos que indican el total de niñas, niños y familias atendidas por cursos así como la tipología de familias atendidas se encuentran en el Anexo I (véase Anexo I). Por consiguiente también se presentarán los programas que persigue el centro en materia de igualdad de género, así como una observación participante que ha llevado a cabo la autora del TFG dentro del CIPI con el objetivo de detectar conductas discriminativas en función del género.

Según Isabel Madrugá (2011), los Centros Integrales de Primera Infancia como el de Aldeas Infantiles, son un recurso y un servicio socioeducativo muy demandado entre

familias marginales que tienen hijos o hijas pertenecientes al primer ciclo de infantil, a él acuden niños y niñas menores de 3 años de lunes a viernes durante un horario extenso que facilita conciliar la vida familiar con el trabajo. El objetivo de estos centros ha hecho posible que los niños y niñas menores de tres años puedan acceder a una atención socioeducativa de calidad, así como también ha servido para favorecer el trabajo, las tareas y las responsabilidades de las familias (Madruga, 2011).

Muchos y muchas de los niños y las niñas pertenecientes al CIPI de Aldeas Infantiles (o cualquier otro), se desarrollan en ambientes psicosociales hostiles carentes de estimulación y según Pando Moreno, Beltrán, Sandoval, Estrada, & López, (2004), dicha situación geográfica, social, económica y cultural desfavorable, incide y afecta a su desarrollo neurológico, psicomotriz, madurativo, motórico y sensitivo, por lo que el CIPI de Aldeas Infantiles invita a los niños y las niñas de 0 a 3 años a un proceso de estimulación y desarrollo temprano, dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se pone en práctica en coordinación con sus familias, un colectivo marginado, excluido y carente de recursos, Aldeas Infantiles guía, orienta y apoya a las familias en dicho proceso de crianza, crecimiento y desarrollo del menor (Pando Moreno, Beltrán, Sandoval, Estrada, & López, 2004).

La creación y puesta en marcha de estos recursos está ligado con el movimiento de renovación pedagógica conocido como “Escuela Nueva”, esta corriente revolucionaria surgió el pasado siglo en diferentes países europeos, dicho modelo pedagógico se enfrenta a la escuela tradicional y reconocía las necesidades educativas en la infancia (Madruga, 2011). Estos programas de estimulación temprana, como el que impulsa el CIPI de Aldeas Infantiles previenen y corrigen desajustes y problemas que pueden dificultar un proceso formativo posterior, dichos programas son una buena alternativa para reducir los efectos nocivos y negativos que afectan al desarrollo del menor ya que según Pando Moreno (2012), los niños y las niñas de familias marginadas que reciben una atención temprana generan un desarrollo psicomotriz, sensitivo, lingüístico o cognitivo mayor que si no recibiesen dicha atención reduciendo los problemas derivados de la carencia de estímulos en el entorno donde crecen y se desarrollan los y las menores (Pando Moreno, et al., 2012)

Por consiguiente y debido a la observación participante realizada por la autora del TFG, así como después de haber realizado un análisis y detección de necesidades del colectivo y tras considerar las cifras de violencia de género que se recogen en la memoria del CIPI en los últimos dos años, se van a desarrollar propuestas de cambio e intervención

con perspectiva de género que complementarán con las que el CIPI ya promueve. Aldeas Infantiles tiene el listón muy alto en materia de género ya que incorpora multitud de programas que fomentan la igualdad de género, eliminando prácticas androcéntricas. Algunos de sus proyectos a destacar son: el proyecto afectivo-sensorial (los padres varones trabajan la parte afectiva mientras que los niños y las niñas la sensorial), también se trabaja la igualdad de género mediante la caja de la igualdad (cada niño o niña, el fin de semana puede llevarse un juguete que rompa con los estereotipos sexistas de la sociedad y tienen que jugar y cuidar de él).

Según testimonios de la directora del CIPI de Aldeas Infantiles dichas prácticas equitativas han desencadenado en pequeños conflictos con las familias (especialmente con los padres) de los niños y niñas que son atendidos y atendidas en el centro ya que perciben como una amenaza para la masculinidad de sus hijos educar en igualdad de género, argumentando que no quieren que su hijo se vuelva “maricón” ni una “niñita”. Por conductas como esta queda más que evidente el largo camino que queda por recorrer con los niños y niñas, pero sobre todo con las familias, por lo que todas las nuevas estrategias que se incorporen con el conjunto de los menores también es preciso incluirlas con las familias para que se puedan seguir desarrollando fuera del centro y tenga una repercusión altamente positiva.

Por otro lado, cabe destacar, que en el CIPI de Aldeas Infantiles se han observado los siguientes modelos, acciones y actitudes sexistas protagonizadas por el conjunto de niños y niñas: la inquietud de muchas niñas por jugar a las mamás con muñecos o niños o niñas más pequeños o pequeñas, poniendo en práctica tareas feminizadas, así como mostrar una actitud más pasiva y calmada frente a los niños, al igual que un carácter más cooperativo y la búsqueda de juegos afectivos y tranquilos, a su vez, se ha observado en muchos chicos la inquietud por ser el centro de atención del aula y del campo de juego con cierto carácter autoritario y de liderazgo, así como mediante la búsqueda de referentes masculinos en el centro (padres, tutores, tíos o abuelos de los/as menores).

Por consiguiente, muchos de los niños mostraban un gran interés por los juguetes con ruedas y las pelotas, sus juegos de roles se basan en buscar referentes en figuras como las de un policía o un militar (nunca han mostrado interés en ser el personal de limpieza, por ejemplo), también tienen una actitud más activa respecto a las niñas y comienzan a desarrollar y a imponer sus habilidades físicas (tienen más corpulencia, son más altos...). Por último, también se ha observado en el CIPI de Aldeas Infantiles que los conflictos

están protagonizados por la disputa por el liderazgo, la lucha por un juguete, la falta de espacio y la rivalidad para captar la atención de la educadora.

A su vez, Marina Subirats en su estudio conjunto con Anna Carrera y Amparo Tomé, aporta algunas actitudes y conductas que los niños y las niñas viven fuera del centro y los acercan a cometer las acciones sexistas nombradas anteriormente: la respuesta que dan los adultos ante las inquietudes de los niños y niñas, a los niños se les atiende tranquilizándolos mediante el juego (por ejemplo: jugar con un balón) a las niñas se les atiende cogiéndolas en brazo, hablándoles y mimándolas. Es decir, los adultos suelen moverse y jugar con los niños, mientras que con las niñas los adultos tienden a hablar y a mimar. Por su parte, también se presentan conductas distintas cuando un adulto intenta alagar o demostrarle aprecio o cariño a un niño frente cuando lo intenta hacer con una niña, con los niños se utilizan aumentativos y se valora la fortaleza y el físico (grandullón, fuerte, ligón...) y con las niñas se utilizan diminutivos y se valora su fragilidad (muñequita, bonita, chiquitina...) (Carrera, et al., 2014).

Por último, destacar que los adultos les proporcionan más juguetes y más variados a los niños, desde helicópteros teledirigidos, coches donde pueden montarse y conducir, hasta pelotas o muñecos con una buena complejidad física (action-man), a las niñas se les proporcionan menos juguetes y de menos variedad, por lo que condiciona su carácter. El carácter de los niños se ve caracterizado por ser bastante activo frente al carácter de las niñas que suele estar caracterizado por la pasividad. Por su parte, la ropa con la que se les viste, también es condicionante, a las niñas con vestidos rosa claro cuyos padres intentan que no se manchen jugando en un parque, en cambio a los niños se les suele vestir con ropa más cómoda como pantalones en tonos oscuros que pueden usar y manchar a sus anchas (Carrera, et al., 2014).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Existe un gran interés en la ciencia por la temática que se aborda en el presente TFG. Muchos estudiosos y estudiosas de la educación se han detenido a analizar y considerar las desigualdades de género en población en riesgo de pobreza y/o exclusión social. También destacar la importancia que está cobrando la igualdad de género en multitud de centros como el CIPI de Aldeas Infantiles, siendo considerada e incluida en programas y proyectos para combatir y superar los estereotipos sexistas.

El presente estudio, ha permitido descubrir la necesidad de intensificar el trabajo con los colectivos en riesgo de pobreza y/o exclusión social desde la perspectiva de género, con el fin de contrarrestar las desigualdades entre los y las menores y evitar que se sigan legitimando.

Tras un proceso de análisis y selección de información, se puede afirmar que en el Estado español existe una preocupación por la educación infantil que va en aumento, la educación infantil está formando parte de la política educativa española, y de una política que libera y beneficia a las mujeres al ayudarlas a conciliar la vida personal, familiar y laboral. También, desde finales del siglo XIX, ha existido una preocupación por combatir la pobreza y la exclusión social de los niños y las niñas, tal y como se recoge en la Convención de Derechos del Niño de 1989.

Se puede afirmar que la exclusión social está caracterizada por ser un proceso dinámico en el que intervienen las relaciones sociales y los recursos materiales y económicos, la exclusión social no es una situación estable e inamovible, por lo que este carácter dinámico de la exclusión desencadena un sinfín de posibles respuestas por parte de los centros integrales a las familias y los menores (Madruga, 2011).

Desde los centros que acogen a menores y familias en situación de exclusión social, es tan importante el suministro y la distribución de recursos para su supervivencia, como la formación y el apoyo que se les transmita, con el fin de potenciar su capacidad de resiliencia para así, superar su situación de exclusión. Por eso el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe potenciar aspectos que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los y las menores y las familias mediante la adquisición de normas, límites o habilidades sociales o valores como la confianza, la escucha atenta, la autoestima, la tolerancia, la sociabilidad, la resiliencia y la cooperación (Madruga, 2011).

En la Memoria del CIPI de estos últimos años, se aprecian altas cifras de violencia de género, es cierto que desde el centro se han introducido cambios metodológicos donde la perspectiva de género ha ido cobrando importancia, dichas propuestas del CIPI se potenciarán con las propuestas de cambio e intervención que se desglosan en el presente informe y están dirigidas a los y las menores y sus familias. Son propuestas muy en concordancia con las de Anna Carrera, Marina Subirats & Amparo Tomé, (2014).

Y es que estos niños y las niñas son educados y educadas conforme a los estereotipos tradicionales de género y en función de su sexo biológico de nacimiento.

Estos estilos de crianza y socialización van a incidir y condicionar sus expectativas, así como la forma de expresar sus emociones, fortalezas, debilidades... Cabe destacar que en un futuro dichas diferencias en la forma de crianza y socialización van a irse convirtiendo en desigualdades y discriminaciones por sexo. Por tanto, las educadoras y profesionales de los centros que acogen y atienden a un colectivo en exclusión social deben de incidir en dichas desigualdades y tratarlas con las familias y los y las menores para eliminarlas y sustituir dichos modelos de crianza por otros que fomenten la igualdad de género (Carrera, et al., 2014).

En primer lugar, es necesario incluir un lenguaje inclusivo en cada uno de los centros que acogen a dicho colectivo, teniendo siempre en cuenta a la hora de hablar y de expresarnos los dos sexos, para así darle la importancia que se merece lo femenino, pues al no ser nombrado genera invisibilización.

En segundo lugar, es preciso que el centro elimine y evite todo tipo de cuentos, dibujos animados y objetos sexistas y androcéntricos, analizando el conjunto del material que cuenta el centro y comprendiendo los mensajes que dichos objetos quieren transmitir. Debido a la multiplicidad de formas que tiene el sexismo, nos podemos encontrar multitud de recursos que hasta entonces estaban normalizados en el centro pero que ocultan un marcado carácter sexista y discriminatorio.

Dicha categorización o selección se puede hacer organizando y clasificando los juguetes, juegos o materiales en tres tipos: -grupo 1: objetos socialmente feminizados (muñecas, planchas de ropa o cocinitas de juguete), -grupo 2: materiales socialmente masculinizados (motos, coches, muñecos fuertes y robustos), -grupo 3: juguetes neutros (puzles, cubos, palas, moldes, pelotas pequeñas, plastilina...). No es necesario eliminar todos los juguetes pero sí que se deben establecer una serie de criterios para su uso, en la medida que todos y todas jueguen con el conjunto del material. Los cuentos, dibujos animados y viñetas fuertemente machistas y androcéntricas es imprescindible que se eliminen del centro o se les dé un giro que potencie el empoderamiento de la mujer.

Cabe destacar, que el juego en niños y niñas de 0 a 3 años es innato, pero la organización y procesamiento del juego son aprendidas (Carrera, et al., 2014), por ello es necesario que tanto niños como niñas tengan la misma cantidad de oportunidades para poder desarrollar sus habilidades, rompiendo así con rutinas y roles sexistas. Para ello, habría que proponer juegos neutros o poner normas y una serie de criterios consensuados

para el uso de todo tipo de juegos, evitando así que las niñas siempre jueguen con las muñecas y los niños siempre con los coches, también es necesario fomentar el aprendizaje de valores feministas a través del juego, y potenciar el desarrollo de habilidades diversas tanto en niños como en niñas, evitando que los juegos masculinos y protagonizados por niños invadan demasiado espacio. También es importante valorar por igual todo tipo de juegos independientemente de quienes los estén realizando.

En tercer lugar, para resolver y evitar los conflictos en el centro, es necesario que la educadora lleve a cabo un papel imparcial y que la respuesta que genere sea igual para un niño que para una niña (mismo tono de voz, misma consecuencia a su acción negativa, misma tipología de palabras...). Para evitar los conflictos, la educadora debe tomar la iniciativa y desarrollar juegos con normas claras para que puedan participar por igual, procurando que puedan tener materiales para poder usar. Si no fuese posible, es necesario enseñar a compartir juegos entre dos o más personas. Los conflictos también se pueden evitar si se les inculcan valores como la atención, el cuidado, el respeto, el compañerismo.... Por su parte, es necesario potenciar actividades de colaboración y de superación hacia quienes tienen más dificultades eliminando la competitividad y la lucha de poder, así como fomentando el juego y la interacción entre niños y niñas de todas las etapas. Por consiguiente, se les deben proporcionar las herramientas necesarias para que vayan tomando conciencia de su cuerpo, se vayan empoderando y resaltando sus capacidades positivas, aprendiendo a quererse, cuidarse, querer y cuidar, con dichas pautas se pueden prevenir las relaciones de poder y liderazgo masculino evitando así la reproducción de actitudes y roles sexistas aprendidos.

En cuarto lugar, cabe destacar que Aldeas Infantiles cuenta con un área de juego donde los niños y las niñas se desarrollan, por lo que otra propuesta sería reestructurar esa zona tal y como se ha hecho en otras escuelas para así fomentar una educación inclusiva y equitativa. El centro de dicha área suele estar ocupada por juegos activos protagonizados por los niños, por el contrario, las niñas suelen hacer uso de zonas más periféricas o directamente algunas se sientan con las educadoras, por lo que reestructurar dicha área en 4 cuadrados y evitando el centro e incitando al juego, contribuiría a contrarrestar las relaciones de poder y liderazgo masculino.

El primer rincón de dicha área correspondería a la zona de psicomotricidad gruesa (un espacio destinado a la actividad física, compuesto por tobogán, balancín, tubos, escaleras...), el segundo rincón correspondería a la zona de juego simbólico (compuesta

por cocinilla, mesita con sillas, tiendita, muñecas, caseta... donde podrán realizar juegos de roles e interactuar con la realidad), el siguiente rincón sería el sensorial (un espacio para que puedan experimentar con los sentidos, haciendo uso de arena con cubos y palas, juegos con sonido, con olores, formas y viñetas visuales...) y el último rincón correspondería a la zona de psicomotricidad fina (espacio destinado a la estimulación de las habilidades motrices por medio de puzzles, legos, construcciones...).

El patio puede pasar a ser un espacio en el que la actividad lúdica era pobre a ser un lugar multifacético, diverso y significativo para su desarrollo. Es necesario reestructurar patios si se tiene como meta lograr una coeducación (Carrera, et al., 2004), para así evitar que por razón de sexo, la niñas vean delimitada su área de acción, teniendo menos posibilidades para moverse, jugar, desarrollarse... y así contribuir a un equilibrio entre niños y niñas limitando algunas formas de liderazgo masculino y propiciando las intervenciones y la participación femenina.

En quinto lugar, cabe resaltar también que las actividades generalmente realizadas por mujeres se tienden a menospreciar, por ejemplo, la labor del cuidado no se ha tenido en cuenta de igual forma en la socialización de los niños y las niñas, ya que el cuidado permite el desarrollo de cualidades y aptitudes como pueden ser la ternura, la atención, la empatía y dichos aspectos son opuestos a la masculinidad legitimada caracterizada por la fortaleza, la dureza o la competitividad. Por lo que la siguiente propuestas con perspectiva de género adaptadas al colectivo del centro sería la valorización y puesta en marcha por todos y todas de actitudes, actividades y habilidades tradicionalmente feminizadas y asociadas a las mujeres (personal de limpieza, cuidadoras, cocineras, amas de casa, cuidado de los mayores y los menores...).

Dicha propuesta se puede desarrollar poniendo en práctica actividades feminizadas (y por lo tanto menospreciadas) por el conjunto de los niños y las niñas del centro, es decir, que se les enseñe a los niños y las niñas del grupo de 3 años a cómo cuidar, ayudar, atender y empatizar con los niños y las niñas del grupo de 0 a 1 año, dicha actividad será supervisada por las educadoras y mediante la práctica, los niños y las niñas desarrollarán por igual el cuidado y la crianza de los más pequeños y pequeñas, esta actividad está dotada de significado, simbolismo y representatividad, ya que los niños y las niñas podrán participar activamente con niños y niñas más pequeños que ellos y ellas y que necesitan de su cuidado para sentarse, levantarse, caminar, quitarse los zapatos, beber agua... al mismo tiempo van reforzando su autoestima realizando por sí mismos/as

acciones útiles y válidas para la sociedad. Otra actividad consiste en la limpieza y el cuidado de los espacios comunes, es decir, que tanto los niños como las niñas recojan, limpien, cuiden y ordenen los espacios que hacen uso día a día y sobre todo los/as más grandes del centro (3 años) incluso podrán lavar su propio yogurt (una vez terminado), para posteriormente reciclarlo.

Con estas actividades se logrará un equilibrio entre ambos géneros, es decir, se compensarán las actitudes atribuidas a las mujeres para ir eliminando y evitando el androcentrismo, universalizando el cuidado como principal eje de las relaciones afectivas y ambientales, también se potenciará el sector de la limpieza entre el conjunto del colectivo, así como los valores de autonomía, responsabilidad, apego y empatía.

Las propuestas con perspectiva de género van a repercutir positivamente entre el conjunto de los y las menores, pero sobre todo en aquellos y aquellas que han sido víctimas de la violencia de género ejercida sobre sus madres. Estas propuestas son una fuente de enriquecimiento y superación personal, ya que desmantelan los roles sexistas reproducidos de generación en generación y la violencia de género, como no podría ser de otra manera, tiene su raíz en desigualdades estructurales que se deben superar y combatir. Si se trabaja desde edades tempranas la igualdad de género con los niños y las niñas se evitarán situaciones de discriminación, agresión y abuso hacia la mujer, del mismo modo, los niños y las niñas víctimas colaterales de la violencia de género dejarán de normalizar y aceptar situaciones sexistas y cuando crezcan a diferencia de su padre, si son niños, no ejercerán la autoridad sobre las mujeres ni legitimarán la violencia como instrumento útil para obtener y ejercer poder, del mismo modo, se evitará que las niñas se sientan enamoradas o atraídas por figuras como la del padre y para ello se potenciará su empoderamiento como mujer.

Martí, Vázquez, Chaves, & López, (2007) sugieren la necesidad de que se trabaje y se dé apoyo psicosocial a las madres. En el caso de las mujeres atendidas en el CIPI, se priorizarán aquellas madres que han sufrido violencia de género, dotándolas de fuerza, competencia y poder para superar su situación traumática. También es esencial que se favorezcan factores de identidad, protección, resiliencia y empoderamiento y se fortalezcan sus potencialidades y competencias personales y sociales apoyándolas en el desarrollo de sus vidas hacia un futuro libre de violencia. El desarrollo de dichas competencias y fortalezas beneficiarán la identidad de la mujer como superviviente de

una situación extremadamente complicada cuyos daños son de obligada reparación (Peré, Vázquez, Chaves, & López. 2007).

En conclusión, decir que siempre es preciso seguir incluyendo instrumentos, estrategias y habilidades que potencien la igualdad y eliminen las prácticas machistas tradicionalmente arraigadas mediante la inclusión del lenguaje no sexista, introduciendo valores como el cuidado, la responsabilidad, la confianza, la empatía, eliminando las relaciones de poder y liderazgo masculino y poniendo en práctica habilidades afectivas con los niños y las niñas. El modelo de escuela coeducativa que se propone es un modelo de enseñanza caracterizado por el valor social y humano de las personas, los animales y la naturaleza, un modelo que intenta eliminar las desigualdades, radica en un sistema justo y equitativo, dicho modelo favorece al conjunto de niños, niñas y familias, los/as enriquece y les ayuda a crecer y evolucionar.

El modelo de escuela coeducativa es un modelo educativo de futuro, un modelo que visibiliza las acciones feminizadas y que trata las relaciones de amor, amistad o personales bajo el cuidado, la empatía y la confianza, es un modelo que transmite respeto y solidaridad, que busca soluciones justas para resolver conflictos sin hacer uso de la violencia y la autoridad. La coeducación es un modelo de educación de libertad y justicia social que no busca la discriminación ni la sumisión, mucho menos las exigencias y los ninguneos. La coeducación no es azul ni rosa, ni limita a los seres humanos, les invita a crecer y a desarrollarse, a disfrutar o a llorar cuando se esté triste. La etapa de 0-3 es imprescindible para que los niños y niñas empiecen a acercarse al feminismo, un camino justo para todos y todas, un camino sin trampas, sin discriminaciones ni amenazas, el feminismo debe de ser una filosofía de vida entre el conjunto de la humanidad ya que invita a la igualdad de todos los seres humanos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Ana. & Sastre, Susana. (2017). *La exclusión social en España: factores, colectivos en riesgo y el papel de los bancos de alimentos*. Cátedra Banco de Alimentos de la UPM. Disponible en: <https://www.bancodealimentos.es/wp-content/uploads/2017/10/Exclusion-social.pdf>

Bordie, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza* (P.7). Distribuciones FONTAMARA, S.A. Disponible en: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Carrera, Anna., Subirats, Marina., & Tomé, Amparo. (2014). *La Construcción de los géneros en la etapa 0-3: Primeras exploraciones*. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=LA+CONSTRUCCI%C3%93N+DE+LOS+G%C3%89NEROS+EN+LA+ETAPA+03%3A+PRIMERAS+EXPLORACIONES&btnG=

Constitución Española (1978), Artículo 14. [Título I, Capítulo II]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Constitución Española (1978), Artículo 27. [Título I, Capítulo II]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Estatuto de Autonomía de Canarias (2018), Artículo 13. [Título I, Capítulo II]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-15138>

Estatuto de Autonomía de Canarias (2018), Artículo 21. [Título i, Capítulo II]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-15138>

Estatuto de Autonomía de Canarias (2018), Artículo 133. [Título V, Capítulo VI]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-15138>

Estatuto de Autonomía de Canarias (2018), Artículo 145. [Título V, Capítulo VII]. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-15138>

González, María José, Domínguez, Marta & Baizán, Pau. (2010). *Cuidado parental en la infancia y desigualdad social: un estudio sobre la Encuesta de Empleo del Tiempo en España*. Fundación Alternativas. Disponible en:

http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/d7cad0abbe75a6d730cb7b416b5da5ed.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2017). *Riesgo de pobreza y/o exclusión social (estrategia Europa 2020)*. Indicador AROPE. Disponible en: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout

Instituto Nacional de Estadística (INE). *Riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia Europa 2020)*. Disponible en: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=10005#!tabs-tabla>

Instituto Canario de Estadística (ISTAC). *Personas en riesgo de pobreza o exclusión social (Estrategia Europa 2020)*. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/tabla.do>

La Parra, Daniel. & Tortosa, José María. (2002). *Procesos de exclusión social: redes que dan protección e inclusiones desiguales*. Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/16355899.pdf>

Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 17 de enero de 1996. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, modificada por la Ley 26/2015 y la Ley 45/2015. 17 de enero de 1996. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-1069-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 1/2004, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 28 de diciembre de 2004. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-21760-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 16/2003, de Prevención y Protección Integral de las Mujeres contra la Violencia de Género. 8 de abril de 2003. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-13618-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de Educación. 3 de mayo de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>

Ley Orgánica 3/2007, *para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres*. 23 de marzo de 2007. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>

Denegri, Marianela, Keller, Alfredo, Ripoll, Miguel & Palavecinos, Mireya. (1998). *La Construcción de Representaciones Sociales acerca de la Pobreza y Desigualdad Social en la Infancia y la Adolescencia*. Universidad de la Frontera, Chile: Psykhe Volumen 07, Num 2. Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/121/120>

Madruga, Isabel. (2011). *Políticas Familiares de Atención a la Primera Infancia (0-6 años): Prevención de la Exclusión Social*. Tercer Sector, 17. Disponible en: http://accioncontraelhambre.org:8080/sites/default/files/documents/rets_19.pdf#page=19

Martí, Peré, Vázquez, Trinidad, Chaves, María Luisa, & López, María José. (2007). *Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres*. Revista Fuentes, (7). Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2398/2363>

Moreno, Pilar. (2001). *Concepto de marginación social. Psicología de la marginación social; concepto, ámbitos y actuaciones*. (P.p. 67-101). Disponible en: <https://www.iberlibro.com/Psicolog%C3%ADa-marginaci%C3%B3n-social-Concepto-%C3%A1mbitos-actuaciones/16004047396/bd>

Pando Moreno, Manuel., Beltrán, Carolina., Sandoval, María Teresa., Estrada, José., & López, Teresa. (2004). *Estimulación temprana en niños menores de 4 años de familias marginadas*. Revista mexicana de pediatría, 71(6), 273-277. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2004/sp046c.pdf>

Santos, Miguel Ángel. (2002). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga. Disponible en: https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf

Spicker, Pau, Álvarez, Sonia & Gordon, David. (2009). *Definiciones de pobreza: doce grupos de significado. Pobreza: un glosario internacional*. (P.p. 291-306). Buenos Aires

CLACSO. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/06spicker.pdf>

Subirats, Marina. (1994). *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy*. Revista Iberoamericana de Educación, número 6. Disponible en:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Conquistar+la+igualdad%3A+la+coeducaci%C3%B3n+hoy&btnG=

Tuñón, Lanina. (2010). *Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia*. (p.p. 1-7). Universidad Católica Argentina Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(2). Disponible en:
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/79>

UNICEF. (2007). *El Estado mundial de la Infancia*. Disponible en:
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9sgTlrJmqLoC&oi=fnd&pg=PR6&dq=d+esigualdades+de+g%C3%A9nero+en+la+infancia+&ots=sGB8KPxR2i&sig=dH3b8gxn+t8Gi2ojM_IleI0XEmQA#v=onepage&q&f=false

6. ANEXOS

Anexo I: total de niños, niñas y familias atendidas por cursos y tipología familiar.¹

Curso 2015-2016: 38 niños y niñas y 33 familias

Curso 2016-2017: 42 niños y niñas y 38 familias

Curso 2017-2018: 43 niños y niñas y 35 familias

Curso 2018-2019: 45 niños y niñas y 36 familias

Curso 2019-2020: 39 niños y niñas y 33 familias

Hasta Marzo de 2020. Total niños y niñas atendidos: 245 niños, niñas. Total familias: 177 familias.

Curso 2018-2019: 36 familias atendidas

- 13 Familias uni-parentales/marentales, en situación vulnerable.
- 23 familias en situación vulnerable, ejerciendo funciones parentales ambos progenitores

Situación socio-económica de las familias uni-parentales/marentales:

- 1 familia con trabajo temporal con contrato
- 2 familias con trabajos eventuales sin contrato
- 7 familias en formación con ayudas Prestación Canaria de Inserción (PCI) o Renta Activa de Inserción (RAI)
- 3 familias en situación de desempleo sin ayudas conocidas

Situación socio-económica de las familias biparentales:

- 9 familias en formación con ayudas PCI o RAI alguno/a de los progenitores
- 5 familias con trabajos temporales con contrato, alguno de los dos progenitores y el otro en desempleo
- 2 familias con trabajos temporales sin contrato ambos progenitores
- 7 familias con ambos progenitores en situación de desempleo sin ayudas conocidas

¹ Los datos han sido aportados por Pilar Gonzalez Directora y responsable del CIPI.

Víctimas de violencia de género de las familias uni-parentales/marentales:

- 5 progenitoras han sido víctimas de violencia de género y son atendidas desde recursos especializados de atención a la mujer

Víctimas de violencia de género de las familias bi-parentales:

- 3 mujeres han padecido violencia de género con parejas anteriores y aún reciben ayuda de recursos especializados

Familias numerosas de las familias uni-parentales/marentales:

- 1 familia es numerosa.

Familias numerosas de las familias bi-parentales:

- 4 familias son numerosas

Curso 2019-2020: 33 familias atendidas

- 11 Familias uni-parentales en situación vulnerable
- 22 familias en situación vulnerable, ejerciendo funciones parentales ambos progenitores

Situación socio-económica de las familias uni-parentales/marentales:

- 2 familias con trabajo temporal con contrato
- 1 familia con trabajos eventuales sin contrato
- 7 familias en formación con ayudas PCI o RAI
- 1 familias en situación de desempleo sin ayudas conocidas

Situación socio-económica de las familias biparentales:

- 4 familias con trabajos temporales sin contrato ambos progenitores
- 6 familias con trabajos temporales con contrato, alguno de los dos progenitores y el otro en desempleo
- 4 familias con trabajos temporales sin contrato ambos progenitores
- 8 familias con alguno de los progenitores en formación con ayudas PCI o RAI

- 4 familias con ambos progenitores en situación de desempleo sin ayudas conocidas

Víctimas de violencia de género de las familias uni-parentales/marentales:

- 6 progenitoras han sido víctimas de violencia de género y son atendidas desde recursos especializados de atención a la mujer

Víctimas de violencia de género de las familias bi-parentales:

- 4 mujeres han padecido violencia de género con parejas anteriores y aún reciben ayuda de recursos especializados

Familias numerosas de las familias uni-parentales/marentales:

- Ninguna familia es numerosa

Familias numerosas de las familias bi-parentales:

- 4 familias son numerosas