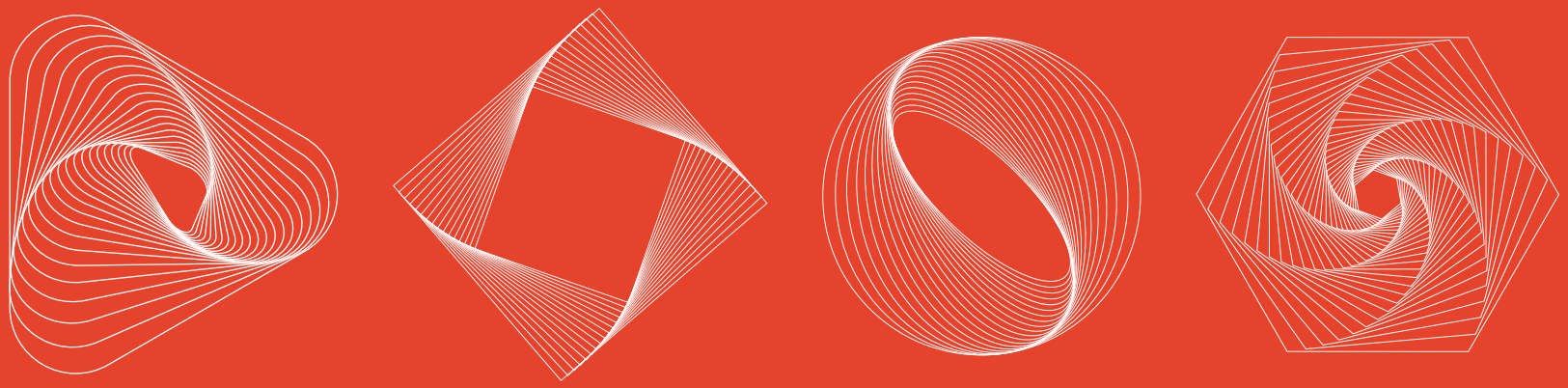
La Coeducació a Catalunya

PRÀCTIQUES DE REFERÈNCIA I REPTES

INFORME DE LA RECERCA



En el marc del projecte “Joves mobilitzats per una vida lliure de violències masclistes” amb el suport de la l’Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Autoria
Agud Morell, Ingrid
Alimbau López, Namar
Caravaca Hernández, Alejandro
Chamorro Maraboli, Constanza Javiera
Gavaldà Elias, Xènia
Llos Casadellà, Berta
Quilabert Argudo, Edgar
Sánchez Martí, Angelina

Coordinació
Gavaldà Elias, Xènia

Barcelona, Edició 2021

Es permet lliurement copiar, distribuir i comunicar públicament aquesta obra sempre que es reconegui l’autoria i no es faci servir per a fins comercials. No es pot alterar, transformar o generar una obra derivada a partir d’aquesta obra.

El contingut d’aquesta publicació és responsabilitat exclusiva d’Intered i de la Plataforma Unitària Contra Les Violències De Gènere i no reflecteix necessàriament l’opinió de l’ACCD

Recerca realitzada per

grup d'educació i gènere

EduAlter

Una iniciativa de

InteRedX

Amb el suport de

Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament

Generalitat de Catalunya

índex

1. Resum executiu 5

2. Introducció 9

3. Marc teòric 13

3.1. La coeducació com a model educatiu que introdueix la perspectiva de gènere als centres educatius 14

3.1.1. Eix de les cures de les persones i del planeta 15
3.1.2. Eix de la diversitat d'identitats 17
3.1.3. Eix d'educació afectivo-sexual 17
3.1.4. Eix de prevenció de les violències masclistes 18

3.2. Un marc analític de la perspectiva de gènere en l'educació 19

3.2.1. Qui 19
3.2.2. Què 20
3.2.3.Com 20
3.2.4.On 21

3.3. Les pràctiques de referència coeducatives com a recurs per la transformació educativa 22

4. Disseny de la recerca 25

4.1. Fases 27
4.2. Instruments 36
4.3. Participants 37
4.4. Anàlisi de la informació 38
4.5. Ètica de la recerca 38

5. Contextualització dels centres: una mirada des dels marges 41

5.1. Ciutat de Barcelona 42
5.1.1. Institut Bernat Metge, Barcelona 42
5.1.2. Institut El Joncar, Barcelona 43
5.2. Província de Barcelona 43
5.2.1. Institut Antoni Cumella, Granollers 43
5.2.2. Institut Antoni Pous i Argila, Manlleu 44
5.2.3. Institut Ca n'Oriac, Sabadell 44
5.2.4. Institut Pla Marcell, Cardedeu 45
5.3. Província de Girona 45
5.3.1. Institut Montgrí, Torroella de Montgrí 45
5.3.2. Institut Santiago Sobrequés i Vidal, Girona 46
5.4. Província de Tarragona 46
5.4.1. Institut Escola Daniel Mangrané, Jesús 46
5.5. Província de Lleida 47
5.5.1. Institut Aubenç, Oliana 47
5.5.2. Institut Canigó, Almacelles 47
5.5.3. Institut Josep Lladonosa, Lleida 48

6. Una anàlisi multidimensional sobre les pràctiques coeducatives de referència 51
6.1. Què: epistemologies amb perspectiva de gènere 52
6.1.1. Introducció de contingut amb perspectiva de gènere a les assignatures 52
6.1.2. Assignatures específiques dedicades a la perspectiva de gènere i feminisme 56
6.1.2.1. Pla d'acció tutorial 58
6.1.3. Metodologies 59
6.1.4. Celebracions dies internacionals 61
6.2. On: transformació dels espais, arquitectura i concepcions 64
6.2.1. Transformació dels espais: arquitectura 64
6.2.2. Transformació dels espais: concepcions 67
6.3. Com: participació, sensibilització i acció per combatre la ceguesa al gènere 68
6.3.1. Grups de sensibilització i comissions feministes 68
6.3.2. Documents institucionals 72

7. Caminant cap a una educació més feminista: resistències i facilitadors experimentats pels centres 75
7.1. Resistències i facilitadors en l'alumnat 77
7.2. Resistències i facilitadors en el professorat 80
7.3. Resistències i facilitadors en l'equip directiu i l'organització dels centres 83
7.4. Resistències i facilitadors en les famílies i l'entorn 85
7.5. Afectacions en la coeducació a causa de la Covid-19 87
7.6. Reptes pendents de la coeducació 88
7.6.1. Revisió crítica dels propis privilegis i opressions del professorat 88
7.6.2. Treballar les masculinitats des de la coeducació 89
7.6.3. Formació en pedagogies feministes i coeducació 90
7.6.4. Transversalitzar i implicar tot el centre 90
7.6.5. Avaluació de les transformacions i sistematització de les pràctiques 91
7.6.6. Implicació i treball amb les famílies 92
7.6.7. Treball en xarxa amb altres centres educatius i entitats 92

8. Conclusions 95

9. Recomanacions per seguir teixint coeducació 99

10. Limitacions i futures línies de recerca 104

11. Referències bibliogràfiques 106

12. Annexos 112
12.1. Annex. Identificació de pràctiques coeducatives de referència 113
12.2. Annex. Model fitxa de sistematització de pràctiques de referència en Coeducació a Catalunya 114
12.3. Annex. Guió del primer grup de discussió 115
12.4. Annex. Sessions d'ideació i creació de l'escaleta 116
12.5. Annex. Guia de creació d'assaigs audiovisuals i definició de l'escaleta 122
12.6. Annex. Guió del segon grup de discussió 126
12.7. Annex. Infografia de presentació del projecte 128
12.8. Annex. Infografia de les fases del projecte 129
12.9. Annex. Document de cessió de drets d'imatge 130

1.

Resum executiu

Entenent l'educació com una de les eines de transformació més potents de les societats democràtiques, aquest informe és el resultat del projecte de recerca "La Coeducació a Catalunya. Pràctiques de referència i reptes", un encàrrec per part de l'ONG InteRed i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere (PUCVG), desenvolupat durant el curs 2020-2021 de forma col·laborativa entre l'associació EduAlter i el Grup d'Educació i Gènere (GEG-UAB) de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Partint del coneixement que aporten les pedagogies crítiques feministes centrades en la presa de consciència crítica i el compromís ètic per subvertir les desigualtats de gènere (hooks, 1989), aquesta recerca té un doble objectiu. D'una banda, (i) visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global i, de l'altra, (ii) fer incidència en les polítiques públiques a partir de generar una anàlisi crítica entorn la normativa que funciona com a marc legislatiu d'aquestes pràctiques en el context català.

Per donar resposta a aquests objectius, l'informe inclou, en primer lloc, una breu fonamentació teòrica, que des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global aprofundeix en el concepte de coeducació com a proposta d'un model educatiu transformador. A partir d'aquest, es presenta un marc analític multidimensional per aprofundir en els diferents aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'introduir la perspectiva de gènere en contextos educatius. Es fa també un breu recorregut pel terme clàssic de "bones pràctiques", i es proposa un enfocament menys restrictiu, però alhora sistemàtic, que permet entendre les "pràctiques de referència" coeducatives com un recurs educatiu generador de transformacions en tots els seus procediments (identificació, selecció, anàlisi i visibilització).

Seguidament, s'especifica el disseny metodològic de la investigació. Concretament, s'ha dut a terme una recerca multi-modal que combina tècniques pròpies de les metodologies basades en les arts, i tècniques participatives, amb una aproximació eminentment qualitativa i emmarcada en la Investigació Activista Feminista (IAF). L'estudi s'ha dut a terme en 5 fases desenvolupades de gener a juliol de 2021, amb una cloenda final en forma de jornada de socialització que tindrà lloc a la tardor del 2021, i ha involucrat 12 centres educatius de secundària de tot el territori català -els quals es contextualitzaran breument més endavant. Amb la voluntat d'enfortir el protagonisme transformador de la comunitat educativa, així com d'incentivar la reflexió al llarg del procés, l'estudi ha comptat amb la implicació de 103 persones de tots els centres, amb una participació majoritària de professorat i alumnat. Tot i així, en diferents moments de la recerca, la participació ha estat oberta a tota la comunitat incloent famílies, persones tècniques externes, ajuntaments, etc.

Els resultats obtinguts s'organitzen prenent com a referència l'enfocament multidimensional del GEG-UB, a partir de les dimensions qui/què/on/com. En primer lloc, quant al contingut (què), s'han identificat múltiples pràctiques coeducatives als centres educatius que tenen a veure amb la introducció de continguts sobre gènere i feminismes. En termes generals, s'observen diferències segons si es tracta d'activitats o projectes ja existents en el contingut de les assignatures que s'han reforçat i ampliat des d'una perspectiva de gènere, respecte de si hi ha hagut consens per part del centre en introduir continguts coeducatius específics en assignatures concretes i, sobretot, a les franges de tutoria, l'espai per excel·lència més utilitzat per la majoria de centres. Un altre dels elements centrals que es desprèn dels resultats és que la introducció de contingut sobre gènere i feminismes sol estar vinculada a metodologies d'aprenentatge múltiples en defensa del pensament crític, que van des dels mitjans i suports utilitzats, fins als agrupaments o al treball en xarxa, i que reuneixen, en definitiva, els trets més característics de les pedagogies feministes. Es mencionen també les pràctiques dels centres vinculades a la celebració dels dies reconeguts internacionalment en la lluita feminista.

En segon lloc, els resultats centren la mirada en l'anàlisi dels espais (on) dels centres educatius on tenen cabuda les pràctiques, conscients que les qüestions arquitectòniques poden generar discriminacions i reforçar jerarquies, a més d'incrementar les sensacions de seguretat, llibertat, etc. o de manca d'aquestes. L'anàlisi assenyala que els principals espais físics que han estat sotmesos a processos de revisió i transformació són l'aula, el pati i els lavabos i, en menor mesura, els passadissos i la biblioteca. Tanmateix, cal ser conscients que l'aula és l'espai on es destina més temps en els instituts per treballar continguts, si bé aquest ha estat el menys nombrat quant a reflexions explícites i a accions de canvi que s'hagin fet. Per altra banda, transformar els espais també implica tenir en compte com aquests es conceben -el que entenem com a espai simbòlic- i, en aquest sentit, només alguns centres han mencionat destinar temps i recursos a repensar les dinàmiques generades en els centres per tal que tothom se senti inclòs i sigui partícip d'entorns segurs i lliures de discriminació.

En tercer lloc, els resultats aborden de quina manera les pràctiques tenen a veure amb formes d'organització, participació, sensibilització i acció explícita (com) per combatre la ceguesa al gènere. En aquest sentit, s'identifica, d'una banda, la creació de grups de sensibilització i acció reivindicativa per lluitar contra LGTBI-fòbia, les violències de gènere i els masclismes, i per trencar els estereotips de gènere, com una pràctica comuna en la meitat de centres. Un altre dels trets comuns en les formes d'organització pel treball coeducatiu és la incorporació de l'alumnat a la presa de decisions, per exemple a través de la conformació d'assemblees. De l'altra, es recull com a pràctica d'interès la introducció de la perspectiva de gènere en documents institucionals de centre, o fins i tot la creació de documents com a forma de materialització d'algunes línies generals d'actuació ja existents als instituts. Per últim, després d'aquesta anàlisi multidimensional, l'informe explora quins han estat els factors que han facilitat i obstaculitzat la introducció de la mirada feminista a l'educació per als centres que formen part d'aquest estudi. Si bé moltes d'aquestes resistències i facilitadors són de caràcter transversal i afecten alhora diversos àmbits del funcionament dels centres educatius, aquesta secció s'ha estructurat en quatre subapartats, que faran referència als factors relatius a (a) l'alumnat, (b) el professorat, (c) l'equip directiu i (d) l'administració i l'entorn, respectivament. Aquesta secció també inclou un recull de les afectacions causades per la COVID-19 en els centres participants, i conclou amb l'exposició dels principals reptes identificats en matèria de coeducació, entre els quals destaquen: la necessitat de revisar els propis privilegis i opressions per part del professorat, així com de rebre formació de qualitat en pedagogies feministes i coeducació per comptar amb recursos suficients que els hi permetin introduir una perspectiva de gènere crítica i transformadora en la docència, i la necessitat de repensar la forma d'implicar i treballar amb les masculinitats als centres educatius.

L'informe conclou amb l'aposta per una concepció de les pràctiques de referència en coeducació més realista i propera a la vida dels centres educatius de secundària. Partint d'això, s'ha fet palès que les pràctiques que apareixen més freqüentment són aquelles que fan referència a la introducció de continguts de la coeducació en les diferents assignatures. L'anàlisi dels espais com a dimensió de la perspectiva de gènere, ha posat sobre la taula les possibilitats de revisió i transformació d'alguns espais educatius físics com el pati i els lavabos i, en menor mesura, els passadissos i la biblioteca. Les formes d'organització per a la participació i sensibilització en clau de gènere que tenen els instituts han resultat ser aquelles pròpies de l'organització per comissions, atorgant especial protagonisme a l'alumnat. D'altra banda, entre els principals factors facilitadors a l'hora d'introduir la perspectiva de gènere en l'educació destaquen: que hi hagi una aposta política coherent, que les pràctiques educatives afavoreixin la transformació de manera compromesa, i que el professorat s'impliqui en aquestes pràctiques fent una revisió personal sobre les creences i privilegis propis. En canvi, d'entre les principals resistències s'identifiquen: el poc compromís i implicació per part de l'equip directiu, la ceguesa al

gènere per part del professorat, els posicionaments antagònics per part d'algunes famílies, i les reticències d'un sector d'alumnat masculí davant les propostes coeducatives.

Finalment, s'acaba l'informe amb el desplegament d'un seguit de recomanacions per seguir teixint coeducació als centres educatius, les quals es resumeixen breument a continuació:

1. Qüestionar-se a una mateixa en relació a la posició de poder que s'ocupa.

2. Treballar les masculinitats per transformar les reticències en aliances.

3. Formació en pedagogies feministes i coeducació.

4. Fer de la coeducació una realitat a nivell de centre transversal i global.

5. Apostar per la sistematització i l'avaluació transformadora.

6. Cercar formes eficaces en cada realitat per implicar les famílies en el desenvolupament d'accions coeducatives.

7. Conèixer l'entorn proper i generar sinèrgies per assegurar que l'alumnat té espais segurs més enllà del centre educatiu.

2. Introducció

El present informe és el resultat del projecte de recerca "La Coeducació a Catalunya. Pràctiques de referència i reptes", un encàrrec per part de l'ONG Intered i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere (PUCVG), desenvolupat durant el curs 2020-2021 de forma col·laborativa entre l'associació EduAlter i el Grup d'Educació i Gènere de la Universitat Autònoma de Barcelona. Aquesta recerca té per objectius (i) visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, així com (ii) fer incidència en les polítiques públiques a partir de generar una anàlisi crítica entorn la normativa que funciona com a marc legislatiu d'aquestes pràctiques en el context català[1].

Entenent l'educació com una de les eines de transformació més potents de les societats democràtiques, aquest informe parteix del coneixement que aporten les pedagogies crítiques feministes que es fonamenten en la presa de consciència crítica i el compromís ètic per subvertir les desigualtats de gènere (hooks, 1989). L'experiència de discriminació per qüestions de gènere-sexe-sexualitat, però, no es pot analitzar de manera aïllada a altres eixos d'interseccionalitat com la racialització, l'eurocentrisme, el capacitisme, el classime, l'edatisme, les creences religioses, les orientacions relacionals, etc. D'aquesta manera, la present recerca pretén contribuir a l'erradicació de les violències masclistes amb el convenciment que la transformació educativa real és possible aconseguir-la des de/ i per a una educació participativa, crítica, emancipadora, ecofeminista, intercultural i descolonial; essent aquests els pilars fonamentals i transversals, no només en l'anàlisi de les pràctiques i experiències coeducatives, sinó també en el plantejament de tots els processos i elements relatius al desenvolupament d'aquesta recerca.

Així doncs, en aquest informe es reflecteixen diferents aspectes que intervenen en el desenvolupament d'una educació feminista i crítica. Es centra en l'educació secundària obligatòria i els seus principals agents educatius, els quals funcionen com a elements crucials per a la promoció i construcció de comunitats educatives lliures de violències masclistes i de gènere. Segons les dades del 2020, hi ha hagut 705 menors d'edat víctimes de violència sexual a Catalunya en un any, essent aquesta la franja d'edat més freqüent (35,5%) del total de les víctimes a Catalunya (Institut Català de les Dones, 2020). Aquestes dades no deixen indiferent a ningú i evidencien encara més la urgència d'apostar per la coeducació transfromadora i crítica que té per objectiu fer front a l'expressió més estructural i cruel de la societat *cisheteropatriarcal* actual: les violències de gènere de tot tipus.

Per últim, tenint en compte que l'erradicació de les violències masclistes a través de la transformació de l'educació és un propòsit d'envergadura global, que es desplega políticament amb el Marc d'Acció de l'Agenda 2030, amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible sobre l'educació de qualitat (ODS 4), sobre la igualtat de gènere (ODS 5) i sobre la reducció de desigualtats (ODS 10), es parteix de la necessitat de crear aliances per a una agenda política més sòlida en l'àmbit local, apostant per la coordinació entre els centres educatius, les entitats sense ànim de lucre, l'administració pública i l'activisme social que cerquen l'equitat efectiva entre totes les persones.

1. El marc legislatiu i l'anàlisi de les lleis sobre coeducació tant a nivell global com local no s'inclou en el present informe, ja que es troba en una publicació a banda.

Específicament, les fites dels ODS esmentats que prenen especial rellevància en aquesta recerca són:

· ODS 4: que aposta per assegurar que l'alumnat adquireix coneixements teoricopràctics per promoure el desenvolupament sostenible, incloent entre d'altres, la igualtat de gènere (4.7) i oferir entorns d'aprenentatge segurs, no violents, inclusius i eficaços per a tothom (4.a).

· ODS 5: que demana posar fi a totes les formes de discriminació (5.1) i eliminar totes les formes de violència (5.2) contra totes les dones, assegurar la participació plena i efectiva de les dones i la igualtat d'oportunitats (5.5), assegurar l'accés universal a la salut sexual i reproductiva i als drets reproductius (5.6) i ampliar i enfortir polítiques que promoguin la igualtat de gènere i l'empoderament de les dones (5.c).

· ODS 10: que pretén promoure la inclusió social, econòmica i política de totes les persones (10.2) i garantir la igualtat d'oportunitats per reduir les desigualtats (10.3).

Objectius de desenvolupament sostenible

3.

Marc teòric²

3.1 La coeducació com a model educatiu que introdueix la perspectiva de gènere als centres educatius

El concepte de gènere, des d'una perspectiva estructuralista, es pot definir com una categoria binària de divisió social jeràrquica entre dones i homes, així com la sexualitat es pot entendre com la regulació social del pensament, estructurat a través de la institucionalització de l'heterosexualitat, el qual dona peu a les jerarquies de sexualitats normatives i no normatives (Rahman & Jackson, 2010). Tal com les teòriques de la interseccionalitat apunten, aquestes categoritzacions desiguals entorn el gènere i el sexe es constitueixen, a més a més, a través dels vectors de la racialització, procedència, classe social, capacitisme i d'altres eixos d'opressió (Crenshaw, 1991).

D'aquesta manera, es posa en evidència la necessitat educativa, sota el principi d'equitat, d'incorporar l'anàlisi i la transformació crítica del sistema sexe-gènere-sexualitat en totes les esferes educatives. És així com la coeducació, anant més enllà de l'educabilitat dels "dos sexes" en unes condicions igualitàries, es presenta en aquesta recerca com un model educatiu que cerca l'equitat educativa com a màxima i que, per tant, parteix del reconeixement que totes les persones se situen en punts de partida desiguals (Solsona, 2016), així com del convenciment que és necessària l'eliminació de tot tipus de sexisme a les aules (Apilánez, 2019) i el qüestionament dels valors jerarquitzats històricament assignats a la feminitat i a la masculinitat (Blanco, 2007).

A la llum d'aquest plantejament, és eloqüent la definició de coeducació que proposen algunes autores des de l'ONG Intered (Ocaña & Maiques, 2019; Urbano & Monjas, 2020), partint d'una perspectiva d'Educació per al Desenvolupament i Justícia Global, de manera que expliciten la seva aposta per les pedagogies emancipadores i transformadores amb l'objectiu de contribuir a la construcció d'una ciutadania global i crítica. Així doncs, la coeducació, segons Ocaña i Maiques (2019), es pot definir com:

2. Aquest marc teòric està fonamentat amb quatre publicacions prèvies al present informe:
- Gavaldà-Elias, X. (2021). Mirades coeducatives a Catalunya: concepcions i experiències de professorat i alumnat en centres d'educació secundària. TFG-UAB.
- Agud, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Villar, M., Gavaldà, X., Llos Casadellà, B., López, S., Macià i Fàbrega, S., Marbà Tallada, A., Puente Rodríguez, S., Rifà Valls, M., & Sánchez-Martí, A. (2020). Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual. 1-39.
- Urbano, C., i Monjas, M. (2020). Toca igualdad. Una contribución a la prevención de las violencias machistas a través de la coeducación. InteRed.
- Massip, C. (Coord.) (2018). Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola. Barcelona: Graó.

> un modelo educativo que promueve la transformación social y global, siendo el feminismo, como pedagogía y apuesta política, uno de los marcos de referencia y guía para dicha transformación (...) y que cuestiona y desmonta el sistema androcéntrico y heteropatriarcal en que normalmente se educa en la actualidad (p.17).

A més a més, Urbano i Monjas (2020), afegeixen que la coeducació s'ha de promoure "en consonancia con el trabajo por una educación humanista y crítica que pone el cuidado de la persona y de la naturaleza en el centro" (p.8).

De quina manera es concreta aquest model coeducatiu és una qüestió que es resoldrà a partir d'una revisió i complementació amb altres referències, dels eixos de treball que es proposen des d'Intered: (i) les cures del planeta i de les persones des d'un enfocament ecofeminista, (ii) el reconeixement i celebració de la riquesa que suposa la diversitat d'identitats, (iii) la promoció d'una educació afectivo-sexual respectuosa, i (iv) la prevenció de les violències masclistes.

3.1.1 La coeducació com a model educatiu que introdueix la perspectiva de gènere als centres educatius

Posar la vida al centre des d'una cosmovisió de gènere ecofeminista suposa no només repensar els esquemes de vida social per posar al centre les cures i la sostenibilitat de la vida de totes les persones, sinó també del conjunt del planeta, incloent-hi totes les espècies animals, les plantes, microorganismes, l'aigua, la terra, etc. Citant a Yayo Herrero (2018), l'ecofeminisme es pot entendre com "una corriente de pensamiento, que es también un movimento social, que analiza críticamente las creencias que apuntalan este modelo ecocida, patriarcal, capitalista y colonial, que denuncia los riesgos a los que somete a las persones y al resto del mundo vivo y propone miradas alternativas para poder revertir esta guerra contra la vida" (p.18). Ara bé, què vol dir això en termes educatius i com es trasllada en aprenentatges a les aules i als centres educatius és un repte en procés de construcció, al qual Ocaña i Maiques (2019) donen llum, proposant posar al centre les cures de les persones i del planeta mitjançant la introducció de "aprendizajes que reconozcan la interdependencia entre las personas y su eco dependencia, frente a la centralidad de los mercados, y que pongan en valor todo aquello que permite y facilita la sostenibilidad de la vida y el bienestar de todas y todos a la hora de imaginar proyectos de vida futuro" (p.33).

Així mateix, alguns propòsits pedagògics que es plantegen des d'aquest eix de treball són: la posada de les emocions i les cures al centre del fet educatiu des de la ideació fins a l'avaluació, la transformació de la mirada dels nois com a possibles violents a nois com a possibles cuidadors, contribuir a una visió positiva dels valors "tradicionalment femenins" (diàleg, empatia, cures, etc.), reforçar els referents d'homes cuidadors, i no només de dones científiques, entre d'altres (Ocaña & Maiques, 2019). I en definitiva, apostar per la construcció col·lectiva d'aprenentatges basats en l'experiència per cercar formes alternatives d'existència en harmonia amb el planeta i totes els persones (Andreotti et al., 2015).

Perspectiva de gènere

Diversitat d'identitats

Prevenció violències masclistes

Educació afectivo-sexual

3.1.2 Eix de la diversitat d'identitats

Un tema central en la coeducació és el reconeixement de la diversitat d'identitats, partint d'una visió holística del desenvolupament de les persones, que implica la revisió de les categories identitàries sustentades en falsos essencialismes impregnats dels discursos hegemònics androcèntrics i heteronormatius.

En aquest sentit, un primer avenç cap al reconeixement de la diversitat és el trencament amb el sistema binari d'identitats a través del qual es llegeix històricament el món occidental. Segons Butler (2004), aquesta escissió amb el sistema de dominació cisheteropatriarcal passa per "desfer el gènere" com a categoria axiomàtica i determinant de la identitat, alhora que implica pensar-lo en uns altres termes més fluids. Citant a Feu i Abril (2020) "coeducation must also meet the challenge of going beyond the binary conception of gender and project its work on all marginalized identities that find themselves in situations of vulnerability" (p.8). L'autora Joy-Machlus (2019), per la seva banda, apunta que "tenir més de dues opcions de gènere no és una moda passatgera ni una qüestió de modernitat", ja que són múltiples els contextos arreu del món on es configuren gèneres al marge de qualsevol etiqueta binària de dona i home[3].

Des de la coeducació és important que es posi en qüestió el sistema hegemònic cisheteropatriarcal que històricament s'ha encarregat de deixar fora a determinades identitats. Així doncs, per assegurar el reconeixement de la diversitat d'identitats i la igualtat d'oportunitats per a totes les persones, és imprescindible la visibilització d'aquelles identitats dissidents que al llarg de la història han patit l'abús i l'explotació del sistema patriarcal, el qual es fonamenta en l'organització social que exclou sistemàticament els subjectes que trenquen amb els estereotips de gènere, reforçant el sexisme subjacent a la divisió jeràrquica binomial de l'espai públic-privat o la concepció de cossos forts-dèbils, associats de forma universalitzada a les identitats de gènere contraposades de masculinitat-feminitat (Gavaldà-Elias, 2021 a partir de Rifà, 2018).

3.1.3 Eix d'educació afectivo-sexual

La inexistència d'una educació afectivo-sexual efectiva a les aules, posa de manifest la necessitat d'abordar les emocions, els afectes i la sexualitat des d'una pedagogia radical i crítica que entengui la sexualitat com a sinònim de respecte, benestar i confiança. Citant a Ocaña i Maiques (2019), l'educació afectivo-sexual "se trata, en definitiva, de promover la corresponsabilidad en el ámbito de los afectos y la sexualidad, y de ofrecer una educación afectivo sexual que contrarreste los estímulos que reciben hoy la infancia y la juventud a través de los medios de comunicación, las redes sociales y la pornografía" (p.33). Des d'aquest mateix enfocament, les autores Agustina Peláez i val flores (2017), expertes en formació docent relacionada amb pràctiques pedagògiques sobre sexualitat, aposten per una concepció ampla d'Educació Sexual Integral (ESI), que ha de proporcionar "herramientas para una gramática de ESI cuyo imperativo de aventura promueva desarmar las economías binarias

3. La comunitat *hijras* a l'Àsia, les persones dos-esperits a les poblacions indígenes a Nord-Amèrica, el tercer gènere muxe a Mèxic, *leitis* i *fa'afafine* a les cultures del sud del Pacífic, són tot exemples d'identitats que fa segles que perduren en els marges del binarisme de gènere (Joy-Machlus, 2019).

que imponen las normas sexuales y los lenguajes hegemònicos del gènero" (p.15). Així mateix, citant a Joy-Machlus (2019), "la sexualitat s'ha de veure com una cosa que flueix, no com una cosa estàtica. (…) No hi ha un tipus de sexualitat estàndard ni normal sinó que cada persona té la seva sexualitat, pròpia i única, que només pot descobrir a través de l'exploració"(p.33).

Alguns aspectes pedagògics que es poden abordar des d'aquesta perspectiva són: el foment de la corresponsabilitat integral en totes les relacions afectives i afectivo-sexuals, la visibilització dels diferents cossos que trenquen amb el model de bellesa hegemònica, i entre d'altres, promoure l'anàlisi crítica entorn el sistema sexe-gènere-sexualitat basat en la norma heterosexualitzant i patriarcal que afecta especialment sobre els cossos de les dones, i sobre les identitats dissidents, com les persones trans (Platero, 2014).

3.1.4 Eix de prevenció de les violències masclistes

El mateix Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya publica l'any 2019 el "Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant la violència masclista entre l'alumnat", el qual se centra en una concepció focalitzada de violència masclista, que no parla de violències sinó de violència en singular, entesa com "aquella que s'exerceix per part dels homes contra les dones" (Departament d'Educació, 2019).

Essent aquesta una definició limitada de violència respecte a la diversitat d'identitats de gènere en situació de desigualtat, és interessant recuperar el "Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar de persones LGBTI" (Departament d'Educació, 2017) el qual és anterior però, en canvi, fa referència a les violències de "gènere" en plural, aportant un marc més ampli en la prevenció i erradicació de tot tipus de violències (Gavaldà-Elias, 2021). En aquest sentit, Coll-Planas (2010), fent referència al coneixement extret a partir de les violències cap a les dones trans, assegura que "estar en una posició de víctima o agressor no depèn exclusivament del sexe, ja que es reconeix que una persona que ha nascut amb un cos de mascle pot adoptar una posició de víctima atribuïda a la dona" (p. 164).

Per tal de deslegitimar el masclisme i tots els tipus de violències contra les dones i contra les identitats no hegemòniques cal, en primer lloc, identificar les causes d'aquestes violències: la socialització diferencial del gènere, la mercantilització dels cossos de les dones, l'hipersexualització de les dones i les nenes, el mite de la bellesa, l'heteronormativitat, l'amor romàntic, la pornografia com a model del bon sexe, la cultura de la violació i la masculinitat hegemònica (Ocaña i Maiques, 2019).

Des d'aquest prisma, la coeducació ha de promoure aprenentatges entorn del reconeixement de l'existència d'aquests violències en el dia a dia escolar, i proporcionar eines i recursos per desnaturalitzar el vincle entre masculinitat i violència, així com denunciar-les, amb l'objectiu de fomentar una actitud de tolerància zero davant de la violència, i vetllar pel bon tracte i l'equitat en tots els aspectes de la vida (Ocaña i Maiques, 2019).

3.2 Un marc analític de la perspectiva de gènere en l'educació

La perspectiva de gènere designa un posicionament crític per analitzar la normativitat heterosexual i patriarcal que sustenta el sistema social, on el gènere funciona com a principi de jerarquització d'espais, recursos materials, econòmics, polítics i ideològics (Donoso i Velasco, 2013). En aquesta línia, el Grup d'Educació i Gènere de la Universitat Autònoma de Barcelona (GEG-UAB), des d'un enfocament multidimensional, presenta de forma interconnectada els diferents elements analítics que cal tenir en compte a l'hora d'avaluar la perspectiva de gènere en l'educació (Agud et al., 2020). Les autores d'aquest marc conceptual apunten explícitament que amb la teorització multidimensional de la perspectiva de gènere, "es pretén presentar una pedagogia feminista fragmentada, que té orígens diversos i pertany a diferents persones i llocs, com un fenomen que es troba en el desenvolupament continu i que convida el professorat i alumnat a contribuir a la seva evolució" (Agud et al., 2020, p.7). Així doncs, a continuació es presenta una revisió constructiva dels diferents elements analítics que s'han de tenir en compte en cadascuna de les quatre dimensions d'anàlisi (Agud et al., 2020) aportant-ne d'altres, a partir de diversos documents de referència dels quals beu aquesta recerca (Massip, 2018; Ocaña & Maiques, 2019; Urbano & Monjas, 2020).

Les quatre dimensions que donen forma a aquest marc d'anàlisi fan referència a les subjectivitats i la ceguesa de gènere –qui–, als biaixos androcèntrics dels continguts i referents teòrics que s'utilitzen en la docència –què–, a les metodologies, les relacions de poder i les formes d'organització educativa –com– i, als espais tant físics com simbòlics –on–.

3.2.1 Qui

La "ceguesa al gènere" és el terme que designa "la dificultat per reconèixer els indicadors de desigualtat [de gènere] per part del professorat" (Rifà, 2018, p. 9) i caldria afegir, també, per part de l'alumnat (Gavaldà-Elias, 2021). El contrari de la ceguesa al gènere és la consciència de gènere, la qual segons Colás i Jiménez (2006), es pot classificar en diferents nivells: (i) "consciència legitimadora" de l'ordre sociocultural dominant, (ii) "consciència de resistència" al canvi malgrat hi hagi reflexió i revisió, i per últim, (iii) "consciència crítica" respecte el context social en que opera el sistema de privilegis i opressions que interpel·la a l'acció transformadora.

El nivell de consciència de gènere dels subjectes en l'àmbit educatiu, doncs, es vincula a aspectes com la capacitat per identificar les injustícies socials i de gènere, el nivell de formació rebuda sobre coeducació i pedagogies feministes (Rifà, 2018), la identificació dels mecanismes educatius hegemònics generadors de desigualtats (Gavaldà-Elias, 2021), i el qüestionament dels propis privilegis i del poder des d'una perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991; Rodó, 2021).

Així mateix, el posicionament respecte a l'objectivitat també és un element clau en l'anàlisi en relació al qüestionament de la universalitat i l'essencialisme vers les identitats i la revisió crítica respecte a l'aparent neutralitat tant pròpia com dels continguts d'aprenentatge escollits. A més, entenent la docència com un acte polític, es fa necessari revisar l'orientació politico-ètica del professorat sobre l'aprenentatge (Carrillo, 2017).

Per tant, en els contextos educatius és cabdal que hi hagi espai per a la revisió dels models de masculinitat i feminitat hegemònics (Gavaldà-Elias, 2021), la qual cosa implica "reflexionar críticament sobre les relacions de poder de gènere que contribuïm [des de l'educació] a perpetuar en la formació de la masculinitat i la feminitat, a partir dels significats que hi atorguem" (Rifà, 2018, p. 11).

3.2.2 Què

En relació amb els continguts i les epistemologies, és important remarcar la idea del coneixement situat de Haraway (1988), així com la diversificació de referents i la consideració de l'experiència com una font vàlida de coneixement. És clau també, en aquest sentit, l'anàlisi crítica del currículum ocult, així com l'adaptació i apropiació del currículum educatiu per tal de donar resposta a la diversitat de realitats a les aules (Agud et al., 2020). Respecte als continguts específics en matèria de gènere, més enllà d'aquells de caràcter més teòric, sobre les teories feministes i teories queer, o les teories sobre gènere i sexualitat (Agud et al., 2020), que són crucials en les pedagogies feministes, cal també fer referència explícita a continguts relacionats amb les diferents opcions afectivo-sexuals i identitats sexuals (Massip, 2018), així com sobre les famílies diverses del col·lectiu LGTBI+. També és d'especial rellevància fer referència a les aportacions dels sabers de les dones i dels moviments activistes feminismes en l'educació (Massip, 2018; Urbano & Monjas, 2020).

3.2.3 Com

Pel que fa als aspectes relacionats amb les maneres a través de les quals es desplega tot el procés d'ensenyament i aprenentatge, és cabdal parlar de les metodologies participatives, diverses, flexibles i contextualitzades en el marc d'una pedagogia compromesa com a forma d'entendre l'acte educatiu com un acte transgressor de la norma (hooks, 1994). També cal analitzar les formes de relacions, atenent a la

cura d'aquestes, reconeixent totes les presències en el moment educatiu i alhora possibilitant la subversió de les relacions de poder, inherents a l'ésser humà (Agud et al., 2020). En aquest sentit, cal fer referència a l'ètica de la cura de si mateix i dels altres, així com a l'ètica de la justícia o la cultura de pau com a enfocament per afrontar de manera pacifica i creativa els conflictes que genera la defensa de les cures per sobre d'altres interessos (Massip, 2018; Urbano & Monjas, 2020). És important remarcar l'ús d'un llenguatge no sexista tant visual com verbal. L'avaluació entesa com un element vertebrador en l'educació, cal que s'analitzi des del seu potencial de transformació de la realitat, possibilitant els canvis d'actituds i d'estructures de pensament tant de l'alumnat com del professorat.

Com

3.2.4 On

En relació amb els espais educatius no només es pot parlar "d'espais físics on l'androcentrisme pot ser materialment observable a través del posicionament desigual de l'alumnat a les aules, la diferenciació per sexes dels lavabos, l'arquitectura i organització masculinitzada dels patis o dels gimnasos" (Gavaldà-Elias, 2021), sinó que també cal tenir en compte la dimensió emocional-simbòlica constitutiva dels espais en referència a la seguretat i benestars o malestars que aquests proporcionen a les persones que els habiten (Rodó, 2021). En aquest sentit, revisar críticament l'arquitectura i distribució de l'espai escolar des d'un punt de vista feminista passa per qüestionar-se quines experiències tenen lloc en cada espai, i com es relacionen aquestes amb el sistema d'opressions i privilegis.

Els espais educatius, per tant, no es construeixen anteriorment a les persones ni a les relacions entre elles, sinó que existeixen a partir "d'una relació de co-constitució" (Rodó, 2021, p.66). De fet, aquesta concepció del lloc "no estàtica, en permanent construcció i sobretot, social" (Rodó, 2021, p.67) dóna peu a una anàlisi que es centra no tant en la diversitat d'identitats en si, sinó en els efectes d'aquestes quan entren en interacció en espais concrets, fomentant un enfocament més estructural de les desigualtats que es donen en les institucions educatives.

On

3.3 Les pràctiques de referència coeducatives com a recurs per a la transformació educativa

En aquest apartat, discutim la noció del terme de "bones pràctiques" tenint en compte que precisament un dels objectius d'aquest treball és la identificació i visibilització d'aquestes en el tema que aquí ens ocupa.

Darrere de la noció de "bones pràctiques" hi ha un concepte, en paraules d'Osburn, Caruso i Wolfensberger (2011, p. 213), "apparently simple concept [which] is deceptively slippery, laden with surplus meaning". Si bé aquest terme va néixer durant el moviment de la Il·lustració als segles XVII i XVIII, estretament lligat a la idea de que podien identificar-se pràctiques i maneres "correctes" de fer les coses i que visibilitzar-les contribuiria a la "millora" de l'eficiència i a aconseguir objectius, en aquest treball utilitzem aquest concepte, sense deixar de qüestionar-lo. Per tant, defugim d'aquelles concepcions que redueixen l'anàlisi d'aquestes a pràctiques amb una categorització de "bones o no-bones", basada en una sèrie de criteris prefixats i invariables.

Sabem que aquest terme es mostra insuficient a l'hora de recollir la diversitat de realitats que es requereix en una recerca d'Investigació Activista Feminista (IAF) (Biglia, 2017) com aquesta. Per això, lluny de pretendre categoritzar aquestes pràctiques sota cap essencialisme ni binarisme, s'aposta per l'estudi de les pràctiques a partir de criteris flexibilitzables i objectivables en funció del context i de les característiques de la mateixa (Zabalza, 2012). Per fer-ho, tenint en compte les suggerències a l'hora d'utilitzar aquest terme (Osburn, Caruso i Wolfensberger, 2011), i donat que la designació de "bones pràctiques" sol venir donada des de fora, aquest treball incorpora l'agència de les comunitats educatives i de tot els participants a l'hora de designar-les com a tals, qüestionant fins a quin punt els propis centres i els seus actors les consideren "de referència". A més, aquest informe descriu i emmarca degudament des d'on es conceptualitzen i construeixen socioculturalment aquestes pràctiques, a més de donar a conèixer els objectius que persegueixen, així com també d'analitzar i discutir -també de forma participativa i crítica- els facilitadors i barreres per la creació, desenvolupament, i sostenibilitat d'aquestes pràctiques de referència en els contextos on han estat concebudes.

Anant un pas més enllà, i per superar la concepció binària de bo-dolent, es proposa el terme de "pràctiques de referència", utilitzat sovint des de la vessant de les pedagogies emancipadores i crítiques, entenent que proporciona una visió que s'ajusta millor a la diversitat de realitats i contextos educatius (Massip, 2018) i, sent conscients, que el terme proposat tampoc ens permet transcendir d'altres variants que han aparegut en la mateixa línia: "pràctiques basades en l'evidència", "pràctiques prometedores", "pràctiques innovadores", "pràctiques probablement efectives", etc. (Osburn, Caruso i Wolfensberger, 2011).

En aquest sentit, conscients que amb l'etiqueta de "pràctiques de referència" podem seguir corrent el risc de "prefixar" o predeterminar com haurien de ser les pràctiques en coeducació, encasellant i legitimant determinades formes de fer, les entenem com un escenari -d'entre els possibles- que ens permet analitzar, avaluar i exemplificar un conjunt d'accions que han estat desplegades en un context situat específic i que -en aquest- han demostrat ser útils, rellevants, significatives i amb resultats satisfactoris. Un altre aspecte inherent del concepte, que ens exigeix fer ús d'aquest terme, és el seu caràcter de transferibilitat i sostenibilitat, és a dir, que en un context semblant, les pràctiques analitzades podrien ser aplicables o bé servir d'exemple, guia o orientació per altres comunitats educatives. Per tant, des d'aquest punt de vista, entenem les pràctiques de referència com accions pedagògiques transformatives que poden ser l'inici de canvis.

En línia d'aquest plantejament, es fan necessàries algunes orientacions que guïin l'anàlisi de les pràctiques de referència.

Per això, és interessant la proposta d'EduAlter que, tenint en compte el seu caràcter orgànic i flexible, llista els següents criteris per seleccionar pràctiques de referència que s'emmarquin en algun dels eixos de l'educació per a la justícia global (Massip, 2018):

Criteris per seleccionar pràctiques de referència

Participació

Afavoreix la implicació de la comunitat educativa.

Transformació

Promou l'anàlisi i la reflexió crítica i fa referència a les desigualtats existents i es proposen accions per combatre-les.

Avaluació

Es comparteixen els objectius amb les persones participants i es promou la reflexió sobre els aprenentatges.

Amb l'ànim d'identificar els factors que permeten o dificulten la posada en marxa de les pràctiques de referència que s'identifiquen, cal revisar una sèrie de factors interns (relacionats amb la naturalesa de la pràctica de referència) i externs (relacionats amb l'entorn) que responguin a una concepció situada de la pràctica coeducativa.

Adequació

Proposa activitats en diferents àmbits i es pot vincular amb diverses àrees o matèries.

Metodologia

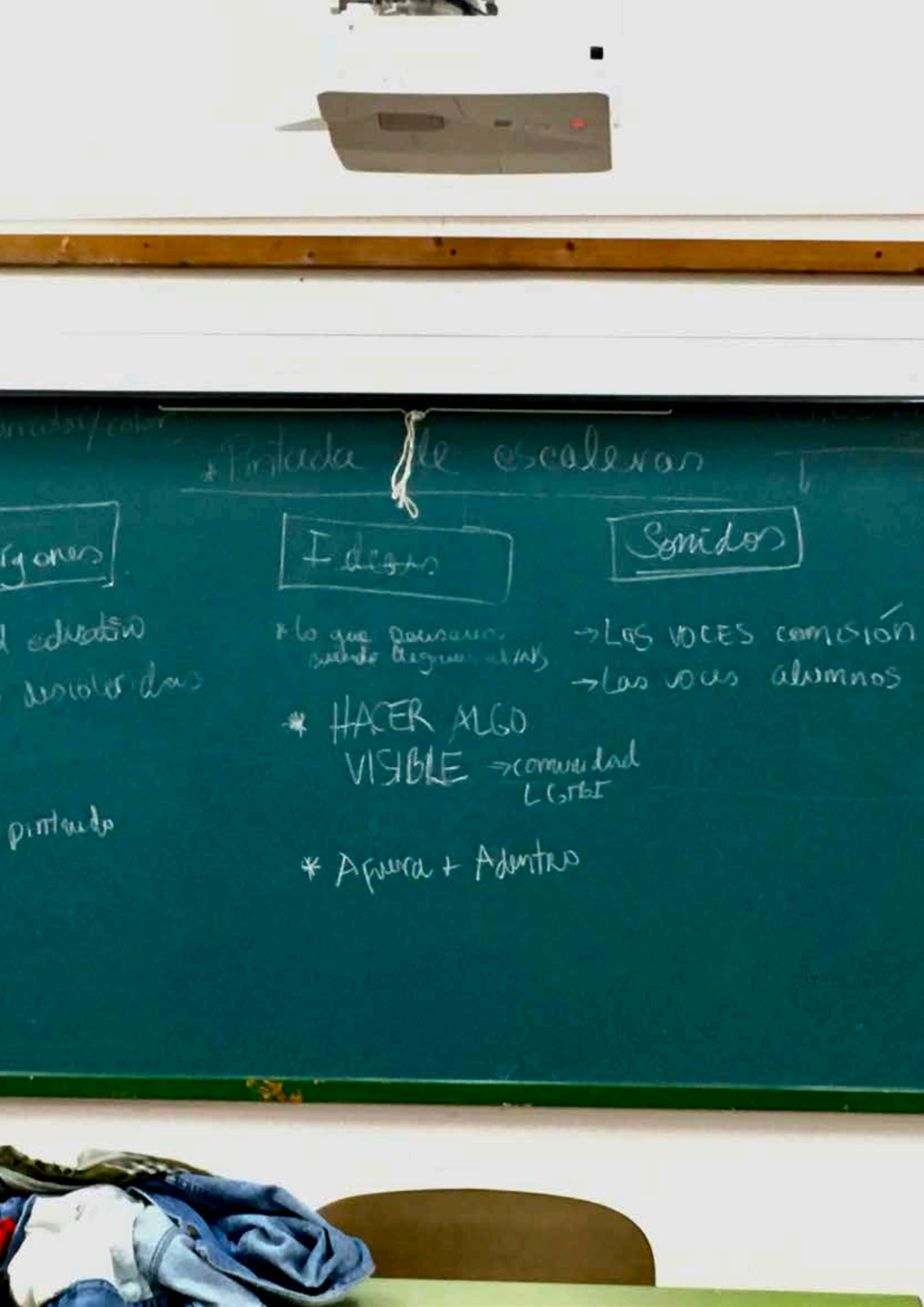
Proposa metodologies diverses que estimulin diferents formes d'aprenentatge.

Coherència

Contempla la sostenibilitat ambiental, econòmica i social en l'ús dels recursos i planteja un ús crític i responsable de les TIC.

Resultats i difusió

Són visibles i constatables a través de diversos mitjans, les participants s'impliquen en la comunicació i difusió.


Portada de escaleras
Ideas
Sonidos
educación
desiguales
pintado
lo que pensamos cuando alguien dice algo
HACER ALGO VISIBLE
comunidad LGTBI
Afuera + Adentro
LAS VOCES comisión
Las voces alumnos

4. Disseny de la recerca

La recerca es desenvoluparà mitjançant una metodologia d'aproximació qualitativa en el marc de la Investigació Activista Feminista (IAF) (Biglia, 2017; Blazquez, 2010), la qual "proviene de las epistemologías feministas, no sólo en el sentido de cuestionar el sesgo de género en la ciencia (empirismo feminista) o de promover la mirada desde los márgenes (punto de vista feminista), sino de apostar -con Haraway (1991)- por el ejercicio del posicionamiento, por hacer visible el lugar desde el cual miramos" (Araiza & González, 2017, p. 64). Des d'aquest enfocament metodològic, a més, "los sujetos investigan para transformarse y para transformar el entorno, para crecer y aprender; para desvelar las limitaciones estructurales y ayudar a actuar para superarlas" (Francisco, Lozano, i Martí, 2015, p. 159).

En aquesta línia, el disseny de la recerca, com ja s'ha plantejat a la introducció, respon a un **doble objectiu:**

(i) **visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació** en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, així com

(ii) **fer incidència en les polítiques públiques** a partir de generar una anàlisi crítica entorn la normativa que funciona com a marc legislatiu d'aquestes pràctiques en el context català.

Per aconseguir-ho es planteja com un model interactiu (Maxwell, 2012) que integra els seus diferents components (objectius, marc teòric, mètodes, validesa, etc.), els quals s'influencien entre ells, com un tot interconnectat que s'adapta a les condicions de l'entorn i es dissenya a partir d'un procés reflexiu al llarg de tota la recerca. Això però, no significa que no es parteixi d'un disseny metodològic previ, sinó que posa de manifest la importància de comprendre la recerca en les ciències socials des d'un prisma menys restrictiu respecte als posicionaments clàssics que reiteradament es troben en la literatura sobre mètodes qualitatius (Campbell & Stanley, 1967; Creswell, 1997; Marshall & Rossman, 1999).

En aquest cas el disseny metodològic respon a una recerca multi-modal que integra tècniques pròpies de les metodologies basades en les arts, com és la **creació d'assaigs audiovisuals, així com tècniques participatives com són els grups de discussió i l'ús de murals virtuals interactius**.

Investigació Activista Feminista

4.1 Fases

Concretament, l'estudi s'ha dut a terme en 5 fases desenvolupades en el període de gener a juliol de 2021, amb una cloenda final en forma de jornada de socialització que tindrà lloc a l'octubre de 2021. Al llarg d'aquestes fases, l'equip de recerca ha combinat diferents tècniques de recollida d'informació, d'anàlisi i síntesi de resultats, així com de construcció conjunta de propostes i conclusions. La infografia següent (Figura 1) concreta únicament les tres primeres fases. Com es veurà més endavant, ha estat utilitzada per tal de presentar el projecte als centres, clarificar la temporització de l'estudi i incentivar la participació de la comunitat educativa.

Figura 1.
Infografia de les fases del treball de camp de l'estudi, un cop seleccionats els centres participants.

FASE 1.
Identificació de centres amb pràctiques de referència en coeducació.

FASE 2.
Ideació i creació d'assaigs audiovisuals per documentar les pràctiques de referència

FASE 3.
Anàlisi crítica de les resistències i facilitadors de la inclusió de la coeducació i la perspectiva de gènere en els centres educatius de secundària

FASE 4.
Elaboració de propostes per fomentar la inclusió de la coeducació i la perspectiva de gènere en els centres educatius de secundària.

FASE 5.
Socialització de les pràctiques de referència en coeducació a secundària.

FASE 1.

Identificació de centres amb pràctiques de referència en coeducació.

Amb l'objectiu de visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres de secundària, en la primera fase de l'estudi, es va contemplar la identificació i participació de fins a 15 centres educatius, arribant a les quatre demarcacions provincials (Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona), amb un mínim de 2-3 experiències rellevants per cada demarcació.

Donades les condicions d'incertesa actual derivades de la pandèmia global de la Covid-19, es va decidir dur a terme una consulta oberta en línia per a la identificació i recopilació d'informació bàsica de projectes, experiències i pràctiques de referència sobre coeducació en centres educatius del context català. Per aconseguir-ho, es va dissenyar un formulari accessible mitjançant: *https://bit.ly/3aC1URZ* (Annex 12.1) i obert a tota la comunitat educativa per possibilitar la construcció col·laborativa d'una base de dades sobre pràctiques de referència.
Aquest formulari va ser difós per xarxes socials. Es van aprofitar també els contactes i xarxes territorials amb les quals col·labora el Grup d'Educació i Gènere, EduAlter, la PUCVG i Intered en diversos espais: xarxes d'entitats, centres de recerca universitària en col·laboració i coneixement del territori (atès que part de l'equip investigador té el seu origen en algunes de les capitals de demarcació provincial i altres comarques). Alguns d'ells són, a tall d'exemple: FAPAC, USTEC-Gènere, Moviment Vers les Escoles Feministes, Escoles Coeducatives Sant Cugat, Coordinadora de Comissions de Gènere, Feminismes i Coeducació de Gràcia, Programa Cardedeu Coeduca, Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere (CEIG) Universitat de Vic, Entitats especialitzades (Fil a l'agulla, L'Esberla, Trama Coop, Les Luciferases, Cooperativa Curcuma, Coeducacció, etc.), plataformes territorials (Coordinadora d'ONGD i aMS de Lleida, Coordinadora d'ONG Solidàries de Girona) administracions (Departament d'Educació, Diputació de Barcelona, Ajuntaments, etc.). Mitjançant aquesta estratègia, es van poder identificar 28 centres educatius de secundària i batxillerat que actualment compten amb pràctiques i avenços en matèria de coeducació i erradicació de violències masclistes, a partir dels quals l'equip de recerca va sistematitzar-les per donar-les a conèixer utilitzant el model de fitxa de pràctiques de referència d'Educació per al Desenvolupament i la Justícia Global (**Annex 12.2**).

A partir d'aquesta primera identificació de centres es va poder constatar que els centres d'educació secundària contactats tenien molt interès en la coeducació, però generalment no consideraven que el seu centre tingués suficientment treballat el tema com per parlar de pràctiques de referència. Així mateix, a nivell de territori es va fer explícit el desequilibri entre les nombroses respostes rebudes de centres de la província de Barcelona (21), i les escasses respostes rebudes de les províncies de Tarragona (1), Girona (2) i Lleida (3). Conseqüentment, l'equip d'investigador, conjuntament amb la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere i Intered van establir els següents criteris de selecció, a partir dels quals finalment van ser seleccionats i convidats a participar 13 centres educatius, dels quals 1 finalment va decidir no seguir endavant donada la situació de pandèmia.

Breument, els criteris de selecció són:

- Presència de les quatre demarcacions provincials (Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona).

FASE 2.

Ideació i creació d'assaigs audiovisuals per documentar les pràctiques de referència.

• Garantir preferiblement un mínim de 2-3 experiències rellevants per cada demarcació.

• Identificació de pràctiques a diferents nivells: personal, d'aula, de centre, d'entorn.

• Sostenibilitat de les pràctiques, és a dir, que hi hagi una intencionalitat clara i un compromís pedagògic amb seguir fent coeducació als centres.

Un cop identificades les pràctiques i els centres, es va dur a terme un primer grup de discussió (vegeu el guió a l'Annex 12.3) amb cada centre participant, la qual cosa va resultar en 13 grups de discussió conformats per grups heterogenis, principalment fets en format virtual. En els casos en els quals va ser possible, alguns grups van ser duts a terme presencialment preservant les mesures de seguretat decretades per la situació pandèmica viscuda.

Amb les persones referents de cada experiència es va acordar fer una crida a la comunitat educativa per participar en l'estudi a qui voluntàriament desitgés col·laborar al llarg del procés. D'aquesta manera, els grups de discussió han contemplat la participació de diferents persones de la comunitat educativa (representants de professorat, representants d'alumnat i representants de famílies, principalment; encara que en alguns casos també s'ha comptat amb la presència d'algunes persones vinculades al teixit associatiu com la Taula de Coeducació de Cardedeu).

La intenció d'aquests grups de discussió va ser iniciar un procés de recollida d'informació per tal de conèixer en detall, al llarg del procés, les pràctiques de referència en coeducació. Aquesta anàlisi, ha estat útil, en primera instància, per tenir informació suficient per a l'elaboració del catàleg de pràctiques mencionat anteriorment i, que serà publicat properament.

Amb la intenció de potenciar l'efecte comunicatiu de la recerca i la seva transferència, es va decidir que la discussió anterior permetés iniciar un procés de reflexió i d'ideació d'assaigs audiovisuals o retrats documentals de les pràctiques identificades i seleccionades per cadascun dels centres participants, amb una durada de 5 minuts aproximadament. A tal efecte, és va fer ús -com ja s'ha mencionat anteriorment- d'una metodologia basada en les arts. El seu objectiu principal no és només visibilitzar les pràctiques de referència seleccionades sinó que el procés d'ideació i creació servís per reflexionar sobre les pràctiques en qüestió. Els retrats documentals permeten, precisament, incorporar un tint més reflexiu i introspectiu.

Per fer-ho possible, més enllà de compartit el concepte d'assaig audiovisual amb els centres, se'ls va proposar que s'impliquessin en un procés d'ideació participatiu que involucrés a la seva comunitat educativa per tal d'elaborar un guió i planificar l'elaboració de l'assaig audiovisual. A més, durant el procés se'ls va oferir assessorament i acompanyament per part de com a mínim una persona de referència de l'equip de recerca i una perso-

na tècnica audiovisual. Sobretot, es va remarcar que la importància d'involucrar-se en aquesta activitat creativa i audiovisual era aprofundir en el seu procés de reflexió, en la identificació de possibles millores, donar a conèixer la pràctica i poder garantir un impacte en el centre.

Per tal de definir com podien construir el seu propi assaig per visibilitzar la/les seves pràctiques de referència en coeducació, es van discutir dos aspectes principals:

1. Sobre la dimensió teòrica a treballar

Per treballar el guió, se'ls van donar a conèixer les dimensions teòriques del Model conceptual del Grup d'Educació i Gènere (qui/què/on/com) i se'ls va proposar que escollissin, en la mesura del possible, una dimensió com a central per a ser treballada audiovisualment i per intentar que les 15 peces es complementessin i dialoguessin en el seu conjunt. Se'ls va suggerir que no abordessin les 4 dimensions teòriques a la vegada en una mateixa peça perquè estan interrelacionades i, de ben segur, que durant el procés igualment sortirien representades d'una manera o altra: les veus dels diferents agents implicats (qui), els diferents materials, projectes, productes i resultats que s'utilitzen i que sorgeixen (què), els processos i metodologies que utilitzen (com), i els diferents espais en que té lloc (on).

Aquesta consigna pretenia facilitar la ideació de la peça, la creació d'una identitat visual i la possibilitat de treballar una narrativa "no institucional", la qual cosa ens semblava clau per al projecte atès que tot el marc teòric treballa en contra de les narratives hegemòniques, institucionals i univocals.

2. Sobre el procés d'ideació i creació de l'assaig

Es va determinar que cada centre era lliure de decidir qui apareixia al relat audiovisual, sempre i quan representés la realitat de les seves pràctiques o algun aspecte que consideressin clau d'aquestes pràctiques. D'aquesta manera, si les famílies tenien alguna vinculació amb la pràctica, seria imprescindible que les famílies hi poguessin aparèixer des del rol que ocupen. En aquest sentit, el que interessava era obrir el procés d'ideació, creació i filmació de les peces més enllà dels participants que ja havien estat partícips dels grups de discussió inicials.

Així doncs, la intenció era generar una participació més oberta que involucrés a la comunitat i que els permetés anar enfocant el missatge que volien transmetre amb els seus assaigs audiovisuals. Per això, després dels primers grups de discussió, de cara a la realització de la peça, se'ls va proposar una activitat de socialització de les reflexions amb altres persones que voluntàriament volguessin participar en la ideació i creació dels relats: per exemple, fent-ho extensiu a l'alumnat i altres agents de la comunitat.

Per fer-ho, es va crear un mural virtual i interactiu amb l'aplicació Padlet (Figura 2), la qual permet publicar, emmagatzemar i compartir recursos de tot tipus de fonts. L'equip de recerca va crear tants *padlets* com centres participants a l'estudi hi ha, en els quals va penjar les infografies del projecte per a que els centres poguessin compartir fàcilment la iniciativa amb les seves comunitats educatives. A més, els murals incloïen també alguns exemples d'assaigs audiovisuals elaborats en el marc d'altres projectes per tal de facilitar idees de la forma que podia agafar cada assaig en funció de les idees que volguessin transmetre. Per altra banda, els murals incloïen també una descripció breu de les

dimensions del Marc conceptual del Grup d'Educació i Gènere, a efectes de contribuir en la recollida d'evidències de les pràctiques coeducatives dels centres. Les dimensions se'ls hi van presentar com una possible forma de pensar en les seves pràctiques des de diferents perspectives i de poder organitzar el material pujat al mural. Tot i així, es va convidar als centres a que creessin les seves pròpies formes d'organitzar el material si així ho preferien per reflexionar en torn a com ha canviat el centre en relació a la perspectiva de gènere, i en torn a reconstruir amb imatges i altres materials les pràctiques que es duen a terme.

Els centres van disposar d'un període de temps entre dues i tres setmanes per socialitzar el projecte mitjançant el padlet i obrir a la comunitat educativa la ideació i creació d'un assaig audiovisual.

Un cop passat aquest període, l'equip de recerca va analitzar els murals en línia i va reunir-se amb cadascun dels centres educatius per tal de definir el tema central dels assaigs audiovisuals **(Annex 12.4)**.

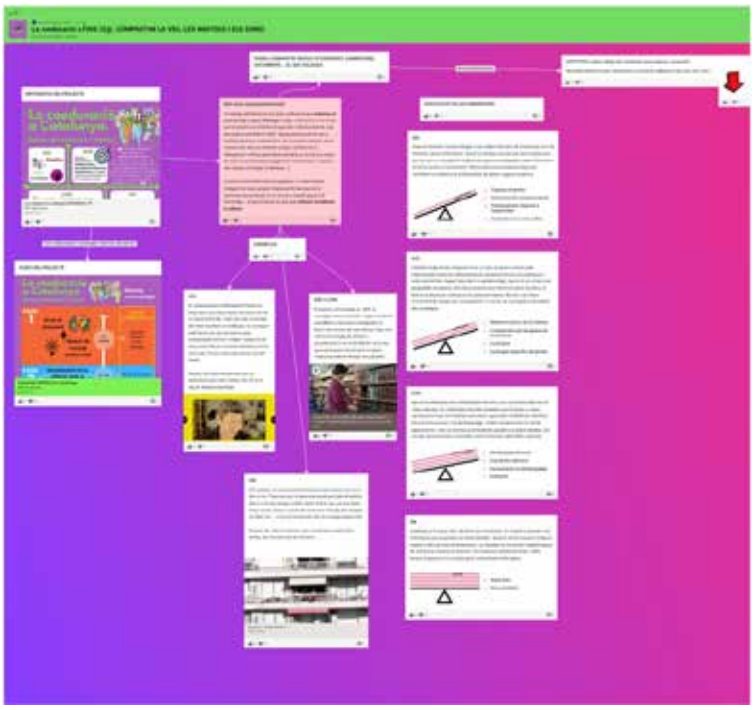


Figura 2.
Disseny del padlet per socialitzar la reflexió en torn a la pràctica de referència en coeducació amb la comunitat educativa de cada centre.

Assaigs audiovisuals[4]

4. El resultat d'aquesta fase es pot visualitzar en la següent URL *https://cutt.ly/PractiquesCoeduca*.

FASE 2.

Ideació i creació d'assaigs audiovisuals per documentar les pràctiques de referència.

Aquesta sessió de treball va ser central per delimitar les següents qüestions conjuntament i convidar als instituts a definir l'escaleta del seu relat, prèviament a la filmació.

1. **Quin serà el TEMA central del vídeo?**
2. **Quines VEUS volem que apareguin al vídeo?**
3. **Quines EMOCIONS volem representar?**
4. **Com s'aconseguirà? Passos següents.**

En la gran majoria de casos, va possibilitar també definir els eixos de treball (Qui, Què, Com, On), i com els altres eixos influeixen d'una o altra forma en el principal. Com dèiem, aquesta sessió de treball va permetre compartir amb els centres un document de creació de l'escaleta per a que poguessin definir conjuntament el contingut de l'assaig **(Annex 12.5)**. A les persones participants se'ls va oferir també una sèrie de pautes comunicatives i de llenguatge audiovisual per optimitzar els esforços en el transcurs del disseny de l'escaleta i de filmació dels relats, d'igual forma es va garantir el registre de cessió de drets d'imatge i difusió acordat amb cadascuna de les persones participants (també amb tutors en cas de joves menors de 18 anys).

En alguns centres, la gravació dels assaigs va ser liderada per ells mateixos, i en altres casos, l'equip de recerca es va desplaçar als centres per proporcionar-los equips d'imatge i so, i acompanyar-los en la filmació. Finalment, la creació de la línia de muntatge a nivell tècnic va ser liderada per l'equip EduAlter, a partir de tot el material generat pels centres i emmagatzemat en un espai al núvol facilitat pel projecte.

Per fer possible tot el procés d'ideació i creació dels assaigs, les persones responsables dels centres van tenir una persona de referència de l'equip de recerca d'aquest projecte a qui podien acudir quan ho necessitaven durant el procés. Atès que es tracta d'un procés reflexiu, al llarg de l'estudi s'ha donat valor al procés d'ideació, a les discussions que es donen a partir de la creació de la peça, més que al resultat definitiu de la peça en sí.

Tema • Veus • Emocions •

FASE 3.

Anàlisi crítica de les resistències i facilitadors de la inclusió de la coeducació i la perspectiva de gènere en els centres educatius de secundària.

Un cop elaborades les escaletes dels assaigs audiovisuals per part de tots els centres i amb la finalitat de socialitzar l'experiència viscuda entre centres, es van dur a terme nous grups de discussió amb els centres per incorporar el protagonisme de les persones implicades en les experiències analitzades. Els guions de la sessió es poden consultar a l'**Annex 12.6**. En aquest cas, es va tractar de grups de discussió inter-centre, sempre que ha estat possible per demarcació territorial, amb l'objectiu de crear xarxa territorial entre centres i entitats del territori amb les que hagin treballat.

En el transcurs d'aquestes trobades virtuals es va dur a terme una dinàmica participativa, a partir de diferents elements que poguessin extrapolar-se a l'experiència d'altres centres. Breument, els centres van ser convidats a encetar el diàleg a partir de les preguntes següents:

• Quin és l'enfocament de coeducació/perspectiva de gènere que teniu al centre?

• Quina reflexió motiva el vostre assaig audiovisual? Està vinculada a alguna pràctica o projecte de centre?

• Imagina't que s'està fent un programa de Coeducació per tot el territori, a partir de la vostra experiència, quina aportació faríeu tenint en compte el que us ha funcionat al vostre centre?

Així doncs, aquesta dinàmica va permetre, en primer lloc, compartir el disseny dels assaigs i reflexionar col·lectivament sobre les possibilitats de transferir els seus aprenentatges arreu del territori.

En segon lloc, es va convidar a les persones participants a identificar els elements que faciliten o obstaculitzen la posada en marxa i la sostenibilitat de projectes similars (de context, de recursos, de suport estructural, d'experiència, d'oportunitat, etc.). Es va fer ús del Jambord per garantir la participació de tots els participants (Figura 3). Per altra banda, es va incentivar també la reflexió de preguntes amb voluntat diagnòstica sobre el paper de les administracions, el compliment dels compromisos legislatius i d'acord internacional en relació a la coeducació i l'erradicació de les violències masclistes en joves i en l'àmbit educatiu.

Grups de discussió •

FASE 3.

Anàlisi crítica de les resistències i facilitadors de la inclusió de la coeducació i la perspectiva de gènere en els centres educatius de secundària.

Acció transformadora •

Figura 3.
Dinàmica participativa per identificar resistències i facilitadors. Exemple d'un dels grups de discussió inter-centre.

Es va incentivar també la reflexió de preguntes amb voluntat diagnòstica sobre el paper de les administracions, el compliment dels compromisos legislatius i d'acord internacional en relació a la coeducació i l'erradicació de les violències masclistes en joves i en l'àmbit educatiu.

El grup de discussió va concloure amb una dinàmica final d'acció transformadora. Es va convidar als centres a definir accions que els agradaria seguir treballar en propers cursos. Per fer-ho, tal com es pot veure a la figura següent (Figura 4), se'ls va suggerir que pensessin entorn a quins eixos els agradaria seguir treballant (cura de les persones i del planeta, identitats diverses, educació afectivo-sexual, i/o prevenció de violències de gènere).

A partir d'aquests temes, se'ls van plantejar les següents qüestions:

• Què faran? Ex: creació d'una comissió feminista a l'institut

• Qui ho farà? Ex: professorat voluntari i alumnat voluntari, ó, representants d'alumnat de tots els cursos, i famílies

• Com ho faran? Ex: reunions bisetmanals per establir noves accions coeducadores

• On ho faran? Ex: al l'espai de la biblioteca, al pati.

Propostes · Socialització ·

FASE 4.

Elaboració de propostes per fomentar la inclusió de la coeducació i la perspectiva de gènere en els centres educatius de secundària.

Tota la informació recollida i, l'anàlisi de la mateixa, ha donat lloc a l'elaboració de les propostes amb que conclou aquest informe. Aquestes propostes seran degudament difoses.

FASE 5.

Socialització de les pràctiques de referència en coeducació a secundària.

Finalment, com s'ha anticipat anteriorment, la fase final del projecte es correspon amb la socialització de les pràctiques de referència en coeducació a secundària, la qual cosa té a veure amb la presentació pública dels assaigs audiovisuals creats. Aquesta socialització es durà a terme a la tardor del 2021, comptant amb la participació de tots els centres que han participat i que han fet possible l'estudi. Serà també oberta a tota la comunitat educativa, acadèmica i professional interessada en conèixer les pràctiques de referència, així com també el desenvolupament i resultats del projecte.

Figura 4.
Dinàmica de reptes de futur.

4.2 Instruments

En aquest apartat es detallen breument els diferents instruments metodològics utilitzats per recollir informació al llarg del procés, malgrat que ja han quedat identificats en la descripció de les fases anteriors.

En el marc de la recerca qualitativa des d'un enfocament d'IAF, la qual es concreta en un disseny metodològic multi-modal, els principals instruments dels quals es serveix aquesta recerca són els grups de discussió i la construcció d'assajos audiovisuals. L'anàlisi documental i les notes de camp, s'utilitzaran com a altres tècniques complementàries de recollida d'informació que també aporten valor a la recerca, i a més, circumstancialment, si és viable i accessible tenint en compte les restriccions derivades de la COVID-19, també s'utilitzarà l'observació participant.

El grup de discussió, com a tècnica grupal de naturalesa interactiva i social, té per objectiu generar un espai entre diversos agents implicats en pràctiques coeducatives en centres educatius de secundària, el qual s'orienta a la reflexivitat conjunta sobre l'impacte social de les pròpies accions, per tal de generar un ideari conjunt sobre la temàtica.

Els assaigs audiovisuals, també coneguts des de les arts visuals com a retrats documentals, són una tècnica de recerca de tall semi-etnogràfic (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998; Alvermann, 2002; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; McAlpine, 2016) que ens han permès elaborar una genealogia de les pràctiques coeducatives, des de la seva creació fins a l'actualitat, d'una forma artística, pròpia i situada. Citant a Kennedy-Lewis (2012): "Classroom teachers have also used self-narratives to understand their performance in education contexts (Coia & Taylor, 2005; Griffiths, 1985); clarify the role of race, class, and gender in their beliefs and actions (Austin & Hickey, 2007); and examine their relationship to specific materials and content (Cunningham & Jones, 2005)" (p.109). Per tant, aquesta tècnica s'orienta a la reconstrucció situada i contextualitzada de les pràctiques de referència.

Pel que fa a la resta d'instruments metodològics, s'han utilitzat també estratègies com els murals virtuals interactius, a partir dels quals s'ha dut a terme una anàlisi documental del material compartit, la qual ens ha permès eixamplar els coneixements sobre el context escolar i sobre les seves pràctiques. En aquest sentit, ha estat també útil la consulta dels Projectes Educatius de Centre (PEC), així com l'accés a altres imatges, diaris o informes de centre als quals s'ha tingut accés al llarg del procés (Serra, 2004). Des de l'inici del contacte amb els centres i els seus participants, s'han recollit notes de camp tant a través de les trucades telefòniques, com en les trobades virtuals i presencials fetes. L'observació participant en els casos en que han estat possibles les reunions amb els centres i l'acompanyament en la creació dels assaigs ha permès també fer una descripció més naturalista de la cultura implícita en l'entorn en què les pràctiques sobre coeducació es desenvolupen (Serra, 2004).

4.3 Participants

Un cop presentat el projecte es va demanar a la persona de referència en coeducació de cadascun dels centres seleccionats que escollís com a mínim tres o quatre persones clau de cada col·lectiu de la comunitat educativa (professorat, alumnat i, en la mesura del possible, famílies) perquè formessin part de l'estudi. D'aquesta manera, la participació de cada centre va oscil·lar entre 5 i 14 informants, els quals van participar de forma desigual en les fases anteriorment mencionades. La taula següent mostra el detall dels centres participants per territori i els informants principals (Taula 1) que han participat de totes les fases de l'estudi, els quals comprenen 12 centres de 5 territoris -les 4 províncies i en el cas de Barcelona, s'ha diferenciat també entre els centres de la ciutat de Barcelona i els de Barcelona província. En conjunt, l'estudi ha involucrat 103 persones de tots els centres, amb una participació majoritària de professorat i alumnat. Tot i això, com ja s'ha vist, en diferents moments de la recerca la participació va ser oberta a tota la comunitat incloent famílies, persones tècniques externes, ajuntaments, etc.

CENTRE EDUCATIU	POBLACIÓ	PROVÍNCIA	ALUMNAT	PROFESSORAT	EQUIP DIRECTIU	FAMÍLIES	TOTAL
Institut Canigó	Almacelles	Lleida	0	5	1	0	6
Institut Aubenç	Oliana	Lleida	5	4	0	0	9
Institut Lladonosa	Lleida	Lleida	0	6	0	0	6
Institut-Escola Daniel Mangrané	Jesús	Tarragona	4	4	1	1	10
Institut Santiago Sobrequés	Girona	Girona	6	4	1	0	11
Institut Montgrí	Torroella de Montgrí	Girona	4	3	1	0	7
Institut El Joncar	Barcelona	Barcelona	5	3	0	0	7
Institut Bernat Metge	Barcelona	Barcelona	7	3	1	0	10
Institut Pla Marcell	Cardedeu	Barcelona província	2	3	0	1	6
Institut Ca n'Oriac	Sabadell	Barcelona província	5	6	0	3	14
Institut Antoni Cumella	Granollers	Barcelona província	1	3	0	1	5
Institut Antoni Pous i Argila	Manlleu	Barcelona província	4	3	1	1	8
Total		**5 territoris**	**43**	**47**	**6**	**7**	**103**

Taula 1.
Descripció de les persones participants.

4.4 Anàlisi de la informació

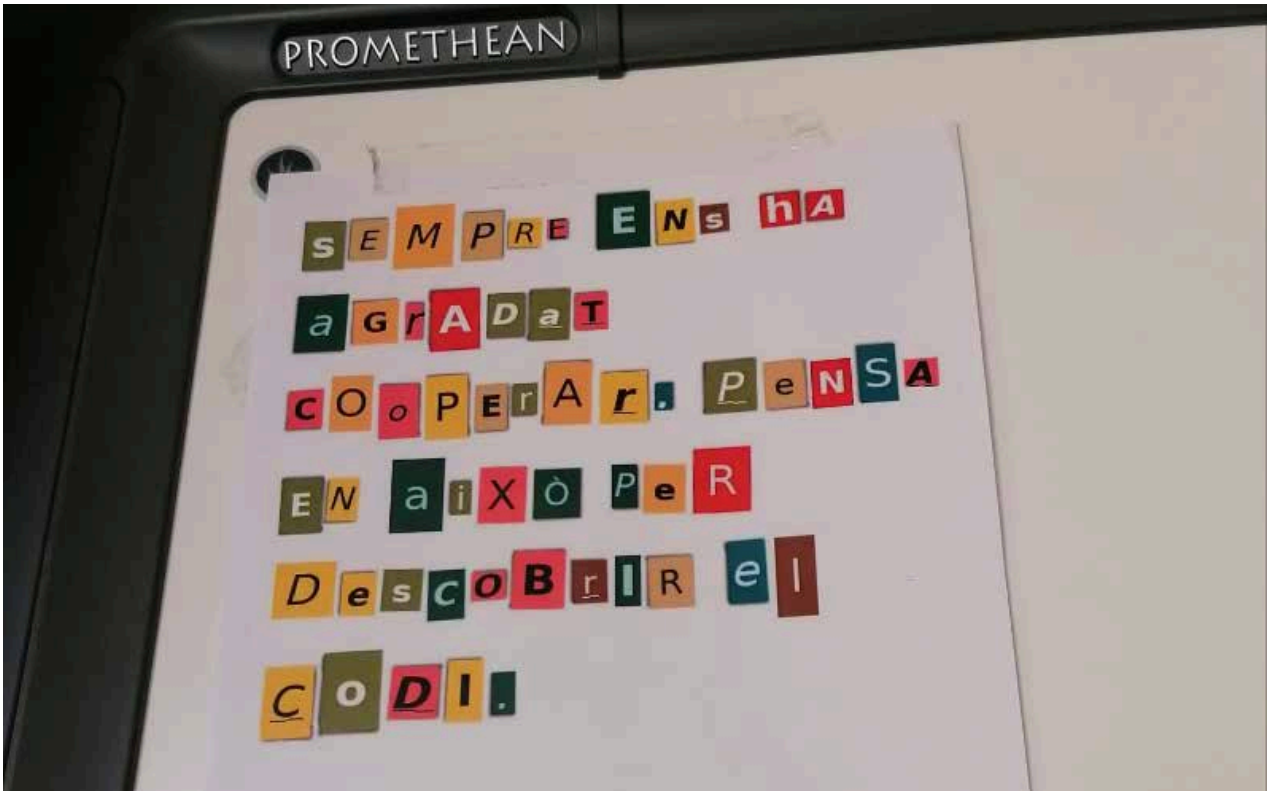
Per a l'anàlisi de dades s'ha seguit un model analític a partir de les principals línies d'anàlisi, utilitzant un sistema de codificació per doble codi seguint la via deductiva i inductiva, tal com s'ha realitzat en altres recerques d'aquesta mateixa índole –anàlisi de pràctiques de referència sobre coeducació– (Rebollo et al. 2012). Per fer-ho, s'ha generat un sistema de categories i codis a partir dels quatre eixos de treball sobre la coeducació des d'una perspectiva d'Educació per a la Justícia Global que es plantegen des d'Intered (Ocaña & Maiques, 2019; Urbano & Monjas, 2020), i de les quatre dimensions revisades del Marc Conceptual del Grup d'Educació i Gènere per introduir la perspectiva de gènere en educació (Agud et al., 2020). A més, s'han incorporat també totes aquelles categories de l'estudi que han emergit inductivament, les quals fan referència, per exemple, als factors identificats en la literatura que poden operar com a facilitadors o com a barreres per la creació, desenvolupament, i sostenibilitat d'aquestes pràctiques de referència.

4.5 Ètica de la recerca

Aquesta recerca vol assegurar en tot moment el compromís ètic de la investigació i de l'equip de recerca i per això, s'acull al Codi de Bones Pràctiques en la Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona (2020). Seguint a Maxwell (2012), els procediments ètics no es tenen en consideració únicament en el disseny metodològic, sinó també a l'hora de dissenyar i desenvolupar cadascun dels apartats de l'estudi (cos teòric, desenvolupament empíric, validesa, etc.), per assegurar que totes les realitats són tractades respectant la individualitat i integritat de tots els agents implicats (professorat, alumnat, i d'altres agents de la comunitat educativa).

Per a tal propòsit, en aquesta recerca s'ha construït un "Protocol d'entrada al camp" entenent que aquest pot ajudar a l'hora de fer els processos de recollida d'informació més transparents, posicionats i justificats. Aquest protocol aglutina i fa transparents tots els documents necessaris a l'hora d'entrar en contacte amb els centres i participants en les diferents fases. Concretament recull:

- una infografia que resumeix els plantejaments i els propòsits bàsics del projecte de recerca **(Annex 12.7)**, utilitzada per presentar l'estudi als centres participants;
- una infografia amb tot el procés metodològic del projecte **(Annex 12.8)**, per tal de garantir que les persones participants coneixen des de l'inici com es durà a terme el desenvolupament del projecte;
- un document de consentiment informat, confidencialitat i llibertat **(Annex 12.9)**, indicant les finalitats i els usos de cadascuna de les gravacions i activitats dutes a terme, i;
- un document descriptiu de totes les activitats desenvolupades al llarg del treball de camp per garantir la qualitat i coherència dels mateixos durant el treball de camp, el qual inclou també els guions dels grups de discussió duts a terme.


PROMETHEAN
SEMPRE ENS HA
AGRADAT
COOPERAR. PENSA
EN AIXÒ PER
DESCOBRIR EL
CODI.

AVANT
ARTÍSTI

Contextualitza-ció dels centres: una mirada des dels marges

5

A continuació es fa una breu contextualització dels centres d'educació secundària participants a l'estudi. Com es veurà tot seguit, tots els centres que conformen la mostra són de titularitat pública.

5.1 Ciutat de Barcelona

La mostra inclou dos centres de la ciutat de Barcelona: l'Institut Bernat Metge i l'Institut El Joncar.

5.1.1 Institut Bernat Metge, Barcelona

Situat al barri de La Verneda i la Pau -concretament al districte de Sant Martí- de la ciutat de Barcelona, l'Institut Bernat Metge porta en funcionament des de 1972. L'actual edifici va ser inaugurat l'any 1977, i acull a un nombre aproximat de 400 alumnes i una quarantena de professores i professors. L'Institut es troba en un procés de transformació de la mà del nou equip directiu, renovat el 2019, que està incorporant canvis en la metodologia, model educatiu i organització del centre. La comissió LGBTI sorgeix en aquest marc, impulsada per una professora –secretària del centre– i un professor, ambdós formant part del col·lectiu LGBTIQ+. Funciona des del curs 2019-2020, amb el pretès que el centre esdevingui un institut rainbow on es treballin el global de les interseccions d'opressió-discriminació. Hi participa alumnat, majoritàriament femení, i professorat voluntari (en molts casos format en coeducació a través de programes com el Coeduca't de la Generalitat de Catalunya). L'acció de la comissió s'enfoca en la creació d'un espai segur (realitzen trobades periòdiques) i en la visibilització del col·lectiu LGBTIQ+, així com la lluita contra les desigualtats i discriminacions per raó de sexe-gènere-sexualitat, a través de l'organització de jornades de reivindicació i formació obertes a tot l'alumnat i professorat del centre.

Instituts Rainbow • Projectes amb perspectiva de gènere •

5.1.2 Institut El Joncar, Barcelona

L'Institut El Joncar és un centre de nova creació el curs 2018-2019, situat al barri del Poblenou -districte de Sant Martí- de Barcelona, un barri gentrificat on s'ubica el districte tecnològic de Barcelona (el 22@). El centre ofereix formació fins a batxillerat, però actualment acull a 90 alumnes per cadascun dels tres primers cursos de l'ESO, és a dir, 270 alumnes en total. La perspectiva de gènere forma part de l'ideari del centre i l'impregna des del primer moment. El claustre encarregat d'engegar el projecte de centre creu en els valors i principis de la coeducació com a perspectiva i mirada entre les pràctiques docents, i en el dia a dia. Un exemple clar és la incorporació de la perspectiva de gènere en tots els projectes trimestrals interdisciplinaris. Es veu implicada tota la comunitat educativa, un professorat motivat que realitza els seus propis materials d'aula, alumnat que vol experimentar i treballa en equip, i famílies amb un grau de participació molt alt a través de les diverses comissions del centre. L'Ajuntament de Barcelona també és un agent implicat en tant que ofereix projectes on l'institut participa (Audiència Pública o Procés Participatiu de la Ciutadania Adolescent, Escoles per la igualtat i la diversitat), i han estat en col·laboració amb entitats com Mandràgores o Drac Màgic per a la realització de tallers i activitats.

5.2 Província de Barcelona

De la província de Barcelona, hi han participat quatre centres: l'Institut Antoni Cumella, l'Institut Antoni Pous i Argila, l'Institut Ca n'Oriac i per últim, l'Institut Pla Marcell.

5.2.1 Institut Antoni Cumella, Granollers

Ubicat a la capital de la comarca del Vallès Oriental, al barri dels Instituts (prop del centre de la ciutat) és un centre que acull a més de 500 alumnes entre ESO i Batxillerats. L'institut Antoni Cumella contempla la coeducació com un element important del seu projecte educatiu. De fet, la seva trajectòria destaca per la creació d'un grup d'alumnes voluntàries entre el 2017 i el 2018 anomenat Acció lila, per iniciativa d'una docent que organitza accions en moments específics de l'any (27N, 8M...) i, d'altra banda, esdevé referent de gènere entre les companyes. Aquesta agrupació però, ha rebut impuls el curs 2020-2021 amb la formació de la comissió de coeducació del centre. Una comissió que integra equip directiu i professorat de cada nivell i que ha nascut amb el pretès de visibilitzar les accions que estava realitzant Acció lila i de formalitzar-la (calendaritzant accions), així com d'assegurar el compromís de tot el centre educatiu. La vinculació i coordinació d'ambdós formacions es realitza per part d'una de les docents integrants de la comissió.

5.2.2 Institut Antoni Pous i Argila, Manlleu

El centre se situa al casc urbà de Manlleu (barri de Vilamirosa), una ciutat tradicionalment industrial pertanyent a la comarca d'Osona, que actualment té una població de 20.194 habitants (IDESCAT). El riu Ter delimita el seu desenvolupament urbà, i defineix el seu paisatge. L'Institut Antoni Pous i Argila té els seus inicis al 1984, però no va ser fins el 1986 que l'institut es va traslladar a l'edifici actual (dissenyat com a centre educatiu). Es tracta d'un institut de grans dimensions, que ofereix tant ESO, Batxillerat com Formació Professional.

Pel que fa a la seva trajectòria en coeducació, formen part del programa de formació de la Generalitat "Coeduca't" des de la primera edició i també participen de les jornades anuals d'Escoles Feministes, aspectes que defineixen la voluntat del professorat del centre per estar formades i sensibilitzades en perspectiva de gènere. Tenen un Pla d'Igualtat, un Pla d'Acció Tutorial de Coeducació i una comissió de coeducació coordinada per un equip de professorat impulsor. Destaca la figura de les alumnes "delegades de gènere", present a cada aula per identificar situacions de discriminació o violència. Les delegades de gènere es reuneixen periòdicament per reflexionar conjuntament dels temes que necessiten una actuació, una formació, etc. El 8M i el 25N són activitats coordinades a tots els nivells i amb la implicació de tots els cursos.

5.2.3 Institut Ca n'Oriac, Sabadell

Centre de nova creació que es posa en funcionament el curs 2018-2019 a les instal·lacions de l'antic Institut Arraona, i completa així l'oferta d'educació pública a la zona nord de Sabadell. Al curs 2021-2022 comptarà amb alumnat de tots els nivells, de 1r a 4t d'ESO. Des de primer d'ESO es realitzen projectes transversals i, a més, destaca la figura de tutora o tutor per cada deu alumnes. Un d'aquests projectes transversals, l'Asimetries, té l'objectiu de generar un espai educatiu lliure de violències i basat en el respecte per la diferència. No obstant, l'origen de la seva trajectòria en la coeducació prové de la sensibilització del primer claustre del centre sobre la perspectiva de gènere, i de la formació al segon curs sobre funcionament del centre per part d'Actuavallès, una associació per a la promoció de la diversitat i l'erradicació de l'estigma i la discriminació. Això ha fet que l'apropiació de l'antic institut es converteixi en una "reconquesta" d'espais per tal que aquests siguin feministes, segurs i de confiança. L'Institut Ca n'Oriac compta amb la implicació tant de l'alumnat, com de les famílies per a l'aplicació de la perspectiva de gènere al centre. A més, s'ha generat una xarxa de treball amb l'entorn extern del centre, a través de tallers amb persones expertes per a l'alumnat (Ràdio i Diari de Sabadell, etc), a través de la participació en programes i projectes com Xarxes d'escoles per a la sostenibilitat, Escoles Tàndem, Ca l'Enredus (projecte d'Actuavallès) o LaSexTruc (col·lectiu Las Magranas).

5.2.4 Institut Pla Marcell, Cardedeu

Aquest centre va iniciar la seva activitat el 2006, creat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per tal d'atendre la demanda de places d'Educació Secundària Obligatòria al municipi de Cardedeu (18.424 habitants aproximadament). El municipi se situa al Vallès Oriental, en un territori semi-urbà, en tant que conserva característiques rurals de la plana del Vallès. El Pla Marcell és un institut que treballa per projectes cooperatius, que compta amb quatre línies per curs a l'ESO i que, a més, ofereix cicles formatius i itineraris formatius específics. La trajectòria en matèria de coeducació del centre inicia amb la creació de la comissió de coeducació del centre, paral·lelament a la Taula de Coeducació del municipi. S'articula a través de projectes d'aula basats en la igualtat, la diversitat i l'acceptació de les diferències, que es coordinen des de la comissió de coeducació de l'institut, on hi col·labora la major part del professorat de cada assignatura, i on hi participen tant alumnat com famílies. Destaca la col·laboració del centre amb entitats de l'entorn com el Casal de Joves La Paki, i amb l'Ajuntament.

5.3 Província de Girona

A la província de Girona, s'ha comptat amb la participació de dos centres: l'Institut Montgrí i l'Institut Santiago Sobrequés i Vidal, aquest últim de Girona ciutat.

5.3.1. Institut Montgrí, Torroella de Montgrí

El centre se situa a Torroella de Montgrí (11.836 habitants), una població que forma part de la comarca del Baix Empordà, caracteritzada per un entorn rural, amb una activitat econòmica i comercial lligada al turisme. Va començar com un institut de batxillerat al 1986, i més tard, al 1994, es va constituir com a centre d'ensenyament secundari. Actualment, ofereix també dos cicles formatius (Activitats Comercials i Màrqueting i Guia en el Medi Natural i de Temps de Lleure), i té una capacitat per a 625 alumnes aproximadament. La trajectòria de l'institut Montgrí en relació a la coeducació comença amb la creació d'un grup LGBTIQ+, centrat en generar un espai segur per a l'alumnat que formés part d'aquest col·lectiu. Va ser a partir de la formació dels docents que formen part del grup, que es va incloure l'anàlisi d'altres opressions i discriminacions en les experiències de l'alumnat del centre, i que el grup es va obrir a tota la comunitat interessada en la reflexió i acció amb relació a les identitats diverses. Així, s'han creat diverses comissions dins el grup que responen a diferents eixos de discriminació/opressió (LGBTIQ+, antiracista, anticapacitista, ecologista i feminista). Actualment, el seu enfocament es caracteritza per ser interseccional i es concreta a través del Grup de diversitats sexuals i de gènere, un espai d'activisme i formació, que integra estudiants i professorat voluntari, i que té l'objectiu de generar consciència i sensibilització a l'institut. També estan implicats altres agents com l'AFA i l'Ajuntament, i les entitats "Lo relacional", el teatre social "L'Empordà" o la cooperativa Candela, que han realitzat activiats i tallers per a l'alumnat del centre en assignatures com Cultura i valors.

5.3.2. Institut Santiago Sobrequés i Vidal, Girona

L'institut Santiago Sobrequés i Vidal se situa a l'Eixample sud de la ciutat de Girona (barri d'elevada densitat, que acull un major nombre d'habitants) i està en funcionament des de fa més de trenta anys (1979). Compta amb 750 alumnes aproximadament, distribuïts en tres línies d'ESO i sis de Batxillerat, i amb més de 60 docents. Pel que fa a la seva trajectòria en coeducació, el centre té un Pla d'Acció Tutorial a tots els cursos dedicat a la coeducació, i a més el crèdit de síntesi de cada curs té l'objectiu de conèixer i treballar els ODS, sent un d'aquests el referent a la igualtat de gènere. Totes les accions observades s'identifiquen com a decisions preses a consciència per part del professorat per contribuir a la justícia global. Per tant, els agents que estan implicats són principalment el professorat, i una part de l'alumnat, en tant que sol ser el grup d'alumnes que fa saber el seu interès sobre temes, com per exemple "identitats i sexualitat" i, en conseqüència, a través de tutoria demanen una formació sobre el tema per part d'una persona experta. El professorat s'encarrega de muntar la sessió formativa per a la resta de cursos, en molts casos cercant activitats que s'ofereixen des de l'àrea d'Igualtat de l'Ajuntament de Girona, o col·laborant en projectes de diferent abast territorial, com el de "Dona i Esport" amb la Universitat de Girona.

5.4 Província de Tarragona

A Tarragona ha participat únicament un centre. En aquest cas es tracta de l'Institut-Escola Daniel Mangrané.

5.4.1. Institut Escola Daniel Mangrané, Jesús

L'institut Escola Daniel Mangrané s'ubica a la població de Jesús (3.600 habitants aproximadament), un poble tradicionalment agrícola -tot i que actualment la major part de la població treballa al sector serveis, indústria o comerç- molt proper a Tortosa, a la comarca del Baix Ebre. El centre, prèviament un CEIP, es va transformar en un Institut Escola el curs 2011-2012, i des del 2014-2015 ofereix dues línies des de P3 a 4t d'ESO, amb més de 500 alumnes i cinquanta docents. Tanmateix, des del 2007-2008 és l'únic centre de les terres de l'Ebre que duu a terme un projecte coeducatiu en el context de projectes d'innovació educativa. Compta amb una comissió integrada per professorat, que coordina la introducció d'aspectes extracurriculars a les pràctiques d'aula, com el concurs de contes feministes arrel de la celebració del 8 de març, la substitució de l'assignatura de cultura/ètica o religió per "Dins teu", el treball dels estereotips de gènere a través d'una optativa d'Interpretació, o projectes específics a assignatures com la de Llengua anglesa (*Woman in history*), entre altres.

5.5 Província de Lleida

En el cas de la província de Lleida, han estat tres centres educatius de secundària els participants: l'Institut Aubenç, d'Oliana; l'Institut Canigó, del municipi d'Almacelles; i, per últim, l'Institut Josep Lladonosa de Lleida ciutat.

5.5.1. Institut Aubenç, Oliana

L'institut Aubenç està ubicat en una població semi rural, Oliana (2000 habitants aproximadament), de l'Alt Urgell. Es tracta d'un centre fundat a principis dels anys 80 que compta amb uns 140 alumnes (una sola línia d'ESO, i CFGS). La seva trajectòria en la coeducació va molt lligada a un treball en xarxa permanent amb l'Oficina Jove del municipi, a través del qual s'ha creat el projecte "Atreveix-te". Un projecte que implica formació permanent per al professorat per a les famílies, organitzat trimestralment, i uns tallers per a l'alumnat dins l'horari lectiu en les hores de qualsevol assignatura, no només a tutories. Cal destacar, en el marc de projecte, l'organització per "Assemblees feministes", un grup voluntari d'alumnes a cada classe, que rep el nom d'"alumnat referent" en identitats diverses o en bon tracte, i que s'encarrega de diagnosticar què succeeix a les seves aules en aquestes dues vessants, així com de fer propostes de formació.

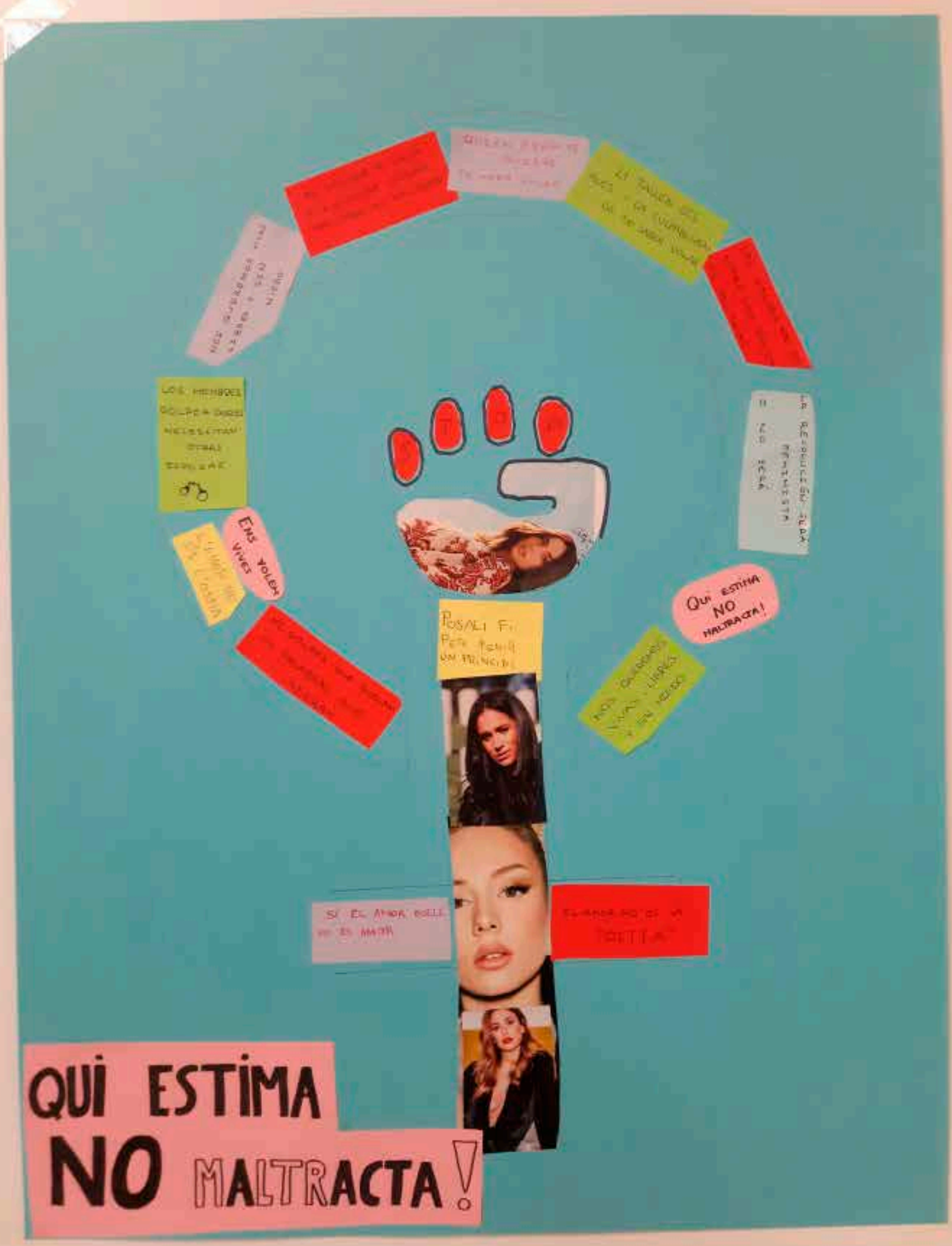
5.5.2. Institut Canigó, Almacelles

L'institut Canigó es troba al municipi d'Almacelles, de la comarca del Segrià (6.789 habitants aproximadament), i limita amb la frontera de la comunitat autònoma d'Aragó. Pel que fa a la trajectòria del centre en coeducació, s'emmarca en els esdeveniments ocorreguts l'any 2019 en relació a la sentència de "La Manada" i en la denúncia sobre la injustícia que suposava, la qual cosa sorgeix de forma espontània entre el professorat a la jornada del 8 de març d'aquest any. En aquesta jornada, un grup d'integrants del claustre decideix formar una comissió de coeducació davant la motivació que mostra l'alumnat arran del posicionament del professorat. Prèviament a aquest moment, el professorat realitzava accions esporàdiques per treballar la coeducació, però depenien de la voluntat del mateix. Amb la creació de la comissió, comença un procés de diagnosi de necessitats i de planificació de l'estratègia a seguir. Així és com el professorat integrant de la comissió comença a formar part del programa Coeduca't de la Generalitat, i dissenya continguts, materials i guies didàctiques per realitzar activitats amb perspectiva de gènere en l'assignatura de Cultura i Valors, a més de formacions i xerrades a l'alumnat. A més, també fan projectes amb la comunitat –dones migrants a Almacelles, canvi de noms dels carrers del municipi, entre d'altres-, i s'ha configurat una comissió de coeducació al Consell Escolar, comptant amb la professora referent en coeducació del centre, una mare i una alumna.

5.5.3. Institut Josep Lladonosa, Lleida

L'institut Josep Lladonosa es troba al barri de Pardinyes de la ciutat de Lleida. És un centre que compta amb més de trenta anys d'experiència, amb tres línies d'ESO i Batxillerat. Es caracteritza per tenir el Batxillerat Internacional i per ser Centre GEP (Grup Experimentació Plurilingüe). El seu enfocament en matèria de coeducació se centra sobretot en el contingut curricular. Sense tenir un projecte estructurat quant a coeducació, el centre aplica un extens contingut crític i feminista en totes les assignatures. El professorat està sensibilitzat i així ho plasma, introduint la perspectiva de gènere més enllà del contingut previst (llibres de text) i transformant-lo. Exemples d'això són el treball del pensament heterosexual de Wittig a filosofia, el treball de l'aparell reproductor des del plaer femení i l'autoconeixement de cada cos a biologia, el projecte "Dones i Ciència", a economia els *start apps* fets per dones, a clàssiques i a història treballen els estereotips sexistes i de gènere a partir de l'ideal cavallerós a l'actualitat, etc. També han comptat amb el suport de l'àrea de Joventut de l'Ajuntament de Lleida, o de l'escola de cinema ESCAC, entre d'altres, per a la realització de les activitats d'aula i de centre.

El professorat està sensibilitzat i així ho plasma, introduint la perspectiva de gènere més enllà del contingut previst (llibres de text) i transformant-lo •


Qui estima
NO
maltracta!
Ens volem
vivre
Posali fi
Qui estima
NO
MALTRACTA!

Una anàlisi multidimensional sobre les pràctiques coeducatives de referència

9

Les pràctiques de referència aquí s'analitzen no com si es tractés d'un manual d'instruccions, sinó que es posa el focus en els diferents procediments que les configuren com a recurs educatiu: (i) identificació de pràctiques en múltiples i diversos contextos, (ii) anàlisi crítica i situada de les mateixes i el context en que es desenvolupen, (iii) visibilització i transferència de les pràctiques amb la comunitat, (iv) incorporació de millores i recomanacions a partir del coneixement extret de les pràctiques. Les pràctiques, els projectes, accions i activitats que s'identifiquen en matèria de coeducació en els centres educatius participants, s'analitzen des de l'enfocament multidimensional del GEG-UAB (què, com, on), atenent als diferents elements analítics de la perspectiva de gènere en l'educació per revisar el coneixement que es produeix a partir d'aquestes. Tenint en compte que l'objecte d'estudi que aquí ens ocupa són les pràctiques coeducatives, la dimensió del "qui", és a dir, les subjectivitats i la ceguesa al gènere dels agents educatius, enlloc d'abordar-se per si sola, s'introdueix de forma transversal en tota l'anàlisi.

6.1. Què: epistemologies amb perspectiva de gènere

El primer capítol consisteix en l'anàlisi d'un seguit de pràctiques als centres educatius que tenen a veure amb la introducció de continguts sobre gènere i feminismes. En aquest sentit, es presenten les pràctiques segons si es tracta d'activitats o projectes coeducatius que s'han introduït en alguna assignatura ja existent, o si s'ha dedicat alguna assignatura específica al treball de continguts coeducatius. A més, es dedica una secció del capítol per identificar les metodologies més utilitzades per a l'aproximació dels continguts esmentats. Finalment, s'analitzen les pràctiques dels centres vinculades a la celebració dels dies reconeguts internacionalment en la lluita feminista.

6.1.1. Introducció de contingut amb perspectiva de gènere a les assignatures

Un cop analitzats tots els centres, s'observa certa unanimitat quant a les raons que porten a la introducció de continguts sobre gènere i feminismes a les diferents assignatures. Algunes de les docents reivindiquen la poca presència d'aquests continguts als llibres de text, i posen de manifest l'esforç per a incorporar o aprofundir tot el que no es contempla en el currículum oficialment.

En el nostre llibre d'economia no hi ha res que parli de tot això, hi ha un apartadet petitó, que parla de "la igualtat en el treball" un apartat molt petit. I, tot i que totes aquestes activitats hagin estat extra curriculars, són igualment essencials.
(docent. Centre 3)

A més, altres docents apunten que sovint no es tracta només de la presència en quantitat, sinó de la priorització d'uns o altres temes segons la controvèrsia que puguin generar. D'entre les qüestions més discutides destaca tot el que té a veure amb l'educació sexual. En aquest sentit, docents de l'àrea de biologia expressen que moltes de les editorials presenten els continguts sobre el sexe biològic des de la mirada reproductiva i sense perspectiva de gènere.

Als llibres de text sempre es parla dels aparells reproductors, i a mi m'agrada parlar de la funció de la reproducció (...) Justament hem fet un canvi d'editorial, en l'anterior sí sortia l'estructura del clítoris, però en aquesta no. Llavors, aprofitem per parlar del clítoris, no només de la imatge que surt al llibre, que aquí si que és limitat, sinó tota l'estructura interna del clítoris que aquí és sorprenent, que sembla que s'oculti. (docent. Centre 3)

Així doncs, un primer aspecte que sorgeix de l'anàlisi és que el contingut sobre gènere i feminismes que s'introdueix a les diferents matèries depèn de la voluntat i interès de les docents i, per tant, es posa sobre la taula la manca de mecanismes per assegurar que tot el claustre introdueixi la perspectiva de gènere en les seves matèries. Al llarg de la recerca s'han recollit evidències d'activitats i projectes en tot tipus d'assignatures, a història i geografia, a llengua catalana, castellana, anglesa, llatí i grec, física, química, economia, tecnologia, biologia, educació física, entre altres. S'observa que la major part de propostes s'enfoquen a la visibilització i reconeixement de la figura de la dona en els diferents camps, i al llarg de la història. En aquest cas, l'alumnat de l'Institut 6 en menciona alguns exemples:

Això ho fem a moltes assignatures, per exemple a Física i química i a Català, fem presentacions sobre dones, saps? I expliquem com han destacat, quin ha sigut... Bueno, coses importants que van fer i això, per conscienciar (...) Vam fer una presentació a Física i Química de dones que van destacar molt a la Ciència. Per exemple, la Marie Curie, que ens va tocar a nosaltres. Vam fer com unes targetes que explicaven en què van destacar, quan van néixer, quan van morir, i això. (alumnat. Centre 6)

La major part de propostes s'enfoquen a la visibilització i reconeixement de la figura de la dona •

En alguns casos també s'incorpora no només una perspectiva històrica sinó també geogràfica, buscant trencar la mirada eurocèntrica del coneixement (Trujillo, 2011), una altra discriminació explícita en el currículum oficial del nostre sistema educatiu.

Vam treballar, de fet, a partir de la pel·lícula de "Figuras Ocultas", que és dels anys 60, als Estats Units i va sobre tres científiques negres. Llavors, doblement discriminades. (docent. Centre 3)

A la meva classe vam fer Àfrica, i doncs vam triar un país d'Àfrica i havíem de buscar dones importants i fer una mica la seva biografia i (...) perquè la gent sàpiga, saps? Que les dones han marcat una història. (alumnat 4. Centre 6) Hi estan passant tots eh, des de segon d'ESO a 3r d'ESO, 4rts d'ESO, jo també que els veig agafant apunts perquè comparen amb el mateix continent, una dona del passat i una dona del present. (equip directiu. Centre 6)

He fet un ventall així perquè s'adonin que no totes les dones interessants són blanques que n'hi ha de marroquines n'hi ha d'italianes, n'hi ha d'índies, n'hi ha de negres. Que s'adonin una miqueta de la globalitat. (docent. Centre 3)

Tanmateix, s'identifica no només el treball en relació amb la figura de la dona, sinó també la incorporació d'altres col·lectius oprimits i discriminats, com el col·lectiu LGTBIQ+. En aquest sentit, es recullen experiències a partir de les quals es pretén posar de manifest la reproducció de la cisheteronorma en el coneixement que es transmet i circula per les aules.

A primer de socials estem treballant història i l'estem treballant tenint en compte que els relats que se'ns han transmès històricament són relats des del masclisme i des de l'heteropatriarcat (…) i bueno estem treballant la prehistòria a la vegada que li donem la volta a aquest discurs. (docent. Centre 7)

Vam aprendre coses com les diferències dels col·lectius LGTBIQ, dels diferents noms que tenen, vam fer també un cartell amb dones trans, dones importants trans que van marcar en la història i que potser per ser trans no van deixar... (alumnat. Centre 6)

Una cosa nova d'aquest any que va ser treballar la literatura de forma sincrònica sinó treballar les veus apagades. De dones i d'autors homosexuals i perseguits, i vam veure que hi ha una necessitat. Hem posat un llibre de coeducació de lectura obligatòria, vull dir perquè veiem que això també ajuda. (docent. Centre 9)

Incorporació d'altres col·lectius oprimits i discriminats •

Tal com s'observa a l'última cita amb l'experiència del Centre 9, un recurs utilitzat amb freqüència per introduir contingut no contemplat formalment, és la lectura. Si bé en alguns casos es tracta d'una tasca que ha de realitzar l'alumnat fora de l'aula, en d'altres suposa tota una planificació i esforç extraordinari, a partir de la creació de materials i guies didàctiques per acompanyar la lectura. En el cas del Centre 1 s'identifica com el fet d'escollir a consciència, específicament, uns llibres de lectura obligatòria de llengua catalana, per exemple, esdevé una oportunitat per treballar a fons qüestions vinculades amb el gènere i els feminismes.

Ara mateix estem duent a terme un projecte de llibre per a cada curs, vale? A primer d'ESO, ara estem llegint "El diari lila de la Carlota". A segon, "Tothom hauria de ser feminista". A tercer, "Si es amor no duele" i a quart "La Trena". I després el de "Mossegar la poma" a batxillerat (...) Hem fet unes guies didàctiques per poder seguir la lectura i d'aquesta manera, bueno és una forma de treballar-lo de forma directa a tots els cursos, cadascú amb el seu nivell (...) I la resposta que s'està fent és que s'estan creant molts debats. Jo ho estic fent a primer de l'ESO i s'estan creant uns debats molt interessants i realment veig que s'estan, hi havia molt desconeixement, i s'està arribant... bueno jo penso que estem arribant a tot l'alumnat. (docent. Centre 1)

La proposta de creació de material didàctic per acompanyar alguns materials es repeteix en més d'un centre. No només per als llibres de lectura sinó també quan s'han dut a terme activitats extraordinàries com el visionat d'una pel·lícula o el treball a partir d'una exposició: *És diferent dir al professorat "aneu-la a veure! Estarà fins a tal dia i això..." que dir, "si l'aneu a veure, teniu aquesta activitat que va amb una guia didàctica amb unes activitats de comprensió i de reflexió sobre aquella problemàtica"* (docent. Centre 1). Una altra de les formes de generació de material que esdevé una eina per al professorat és la incorporació de recomanacions o propostes a les diferents unitats o Departaments del centre, de manera que en cas que alguna persona de l'equip docent tingui interès però li faltin recursos, no quedi limitada als materials utilitzats tradicionalment. El centre 6 representa un exemple d'aquest tipus de pràctica:

És que una de les coses que vam fer va ser, a través de... No me'n recordo en qui ens vam inspirar però eren recomanacions a cada departament de com incloure la diversitat. Hi havia un guió que es podia anar seguint. (docent. Centre 6)

Creació de material didàctic •

Per últim, s'analitza que la introducció de continguts sobre gènere i feminismes des de diferents matèries fa *taca d'oli a tot el centre* (docent. Centre 3). Un exemple de l'augment de l'interès i la reivindicació sobre la necessitat de posar el focus en els aspectes esmentats als centres d'educació secundària és l'elecció dels treballs i projectes per part de l'alumnat. Si bé en apartats posteriors s'aprofundirà en l'element específic dels treballs de recerca, al llarg de l'anàlisi es recullen múltiples evidències on l'alumnat escull per voluntat pròpia abordar qüestions sobre sexualitat, diversitat d'identitats, i desigualtats de gènere, entre d'altres, des de les diferents matèries que cursen. A tall d'exemple, es presenta una cita de l'alumnat del Centre 8 que explica el procés de creació d'una aplicació informàtica sobre sexualitat a l'adolescència, en el marc d'un treball d'assignatura.

Pues eso que en informática estábamos diciendo "qué aplicación podemos hacer de un tema que mole y que sea importante". Y dijimos "bueno, pues sexo y sexualidad entre los adolescentes. …) O, sea, son muchos temas. Por ejemplo, estaba el de la comunicación con tu pareja. Estaba la comunicación con tus padres o tus tutores. También estaban los LGTBI. Lo de las ITS, también, muy importante. (…) Nosotros empezamos ahí a escribir y nos salieron 60 temas. Por ejemplo, de que los chicos también tienen problemas porque creen que la tienen pequeña... o cosas así. O que una mujer no se verá atractiva porque no tiene las tetas grandes, o las tiene pequeñas, o no tiene culo, o engorda o así. También era que si me gusta alguien cómo podré decírselo, no sé qué... que el porno no es real… (alumnat. Centre 8)

6.1.2. Assignatures específiques dedicades a la perspectiva de gènere i feminisme

Si bé en l'apartat anterior s'ha explorat la introducció de contingut sobre gènere i feminismes en les diferents matèries, a continuació es presenten aquelles pràctiques que s'emmarquen en assignatures on es dedica explícitament, i per consens de centre, una part del temari a aquests continguts. En aquest cas, s'observa que es tracta d'una situació que no es troba en tots els instituts analitzats, i quan succeeix es manifesta des de diferents prismes. D'una banda, s'identifiquen assignatures dirigides com "Cultura i valors" o "Dins teu", i d'altra banda assignatures de treball autònom com els treballs de recerca.
Pel que fa l'assignatura de cultura i valors, s'observa com esdevé un calaix de sastre segons els gustos, interessos i formació de la persona docent que l'imparteix. També, s'identifica el treball conjunt amb entitats que puguin aportar la seva expertesa sobre algun tema en particular com la sexualitat o les identitats diverses i, per últim, enfocaments de l'assignatura semblants als que s'identifiquen a tutories, espai que s'analitzarà amb més profunditat a l'apartat següent. Aquest tipus de propostes consisteixen, a *grosso modo*, en partir de situacions quotidianes de l'alumnat al centre per a debatre i reflexionar algunes qüestions sobre gènere i feminismes amb més profunditat.

[A Cultura i Valors ètics] yo pongo la teoría de genero por todos lados y explico las migraciones, sobre todo las feminizadas (…) jo recordo fa dos anys, en un tercer d'ESO, que hi va haver un debat sobre les noies i el futbol i tot el tema de "marimachos" i aquests insults, que no són insults sinó mecanismes de control social…I ens va permetre que poguessin parlar d'orientacions sexuals. (docent. Centre 3)

En alguns centres s'han dut a terme modificacions als cronogrames per tal d'incorporar una hora setmanal per al treball de les emocions de l'alumnat, aspecte que també s'emmarca en la coeducació. Aquest és el cas del Centre 4, que duu a terme l'assignatura "Dins teu" a tots els cursos de l'ESO, matèria que s'ha reformulat aquest any per les necessitats sorgides després de l'aturada lectiva presencial a causa de la Covid-19. Docents i alumnat del centre ho expliquen així:

"Dins teu" és una matèria que la tenim una hora a la setmana. I treballem les diferents emocions que ens podem trobar en el nostre dia a dia (alumnat. Centre 4)
Jo crec que va ser a partir del confinament, sempre hi ha hagut la necessitat de treballar les emocions, però en aquest moment ja era urgent i prioritari. I vam considerar que era la matèria òptima que més s'ajustava i es va crear una comissió d'emocions.
(docent. Centre 4)

D'altra banda, els crèdits de síntesi de 4t d'ESO i els treballs de recerca de Batxillerat han estat centrals en l'anàlisi pel que fa la incorporació de continguts. De tot el conjunt, s'identifiquen alguns centres on la coeducació és una línia temàtica escollida intencionalment per part del professorat, en la majoria dels casos incorporada recentment. En d'altres, sorgeix de les pròpies motivacions de l'alumnat, i en aquest sentit es recullen evidències d'interessos diversos que no s'havien identificat fins al moment a través de l'anàlisi de la resta d'assignatures i, que en canvi, s'ubiquen perfectament en el paraigües coeducatiu. Així doncs, escoltar i revisar els al·licients i necessitats que reflecteix l'alumnat amb l'elecció dels seus treballs de recerca es suggereix com una de les pràctiques de diagnosi que es podrien dur a terme als centres per seguir profunditzant en la introducció de continguts sobre gènere i feminismes a les aules dels instituts:

Vam demanar a l'equip directiu que incloguessin la casella de coeducació, no? Que estigués allí. Que són temes que, lògicament son transversals, focalitzats en aquest proper treball. (...) Un seria el feminisme i dones immigrants, i després hi ha una altra noia que voldria fer cànons de bellesa i el moviment curly, amb el cabell rinxolat. (...) I un altre de fecundació.
(docent. Centre 1)

A part també, els projectes de TDR han sortit diversos projectes que parlen sobre la figura de la dona o la diferència de gènere (…) I per exemple ell està fent un projecte que és de la masculinitat fràgil al ball i el tractament del gènere al món del ball. Jo per exemple estic fent la diferència de gènere al món cinegètic.
(alumnat. Centre 4)

Escoltar i revisar els al·licients i necessitats de l'alumnat •

6.1.2.1 Pla d'acció tutorial

Si bé al llarg de l'apartat s'ha pogut fer palès que els continguts sobre gènere i feminismes són presents en diferents moments i espais de l'horari lectiu, la tutoria esdevé el context més utilitzat per la majoria dels centres per a la introducció d'aquests continguts. De l'anàlisi es desprenen dues possibilitats d'enfocar el temari coeducatiu en l'espai de tutories. D'una banda, s'identifiquen centres on es duen a terme activitats puntuals, que depenen de la voluntat de la docent, en aquest cas el tutor/a, a partir de situacions o temes que apareguin en el context d'aula:

La idea és plantejar-nos les tutories com un espai per ajudar al fet que també l'alumnat es desenvolupi, coneixent els canvis que està fent, i entenent que al món hi ha molta diversitat que això ho enriqueix, veure-la com això, un enriquiment i no com una cosa que ens lastra. Al contrari, suma i aporta (…) visibilitzar allò que històricament o com a mínim nosaltres com a alumnes hem viscut com a invisibilitzat, en temes com la menstruació (…) Perquè al final quan la noia surt de la classe amagant el tàmpax és perquè pensa que hi haurà una visió negativa per part de companys.
(docent. Centre 7)

D'altra banda, s'identifiquen altres centres que disposen d'un Pla d'Acció Tutorial específic pelr al treball coeducatiu. En la majoria dels casos es tracta de centres que han planificat de manera gradual un seguit de qüestions a tractar a cada curs i que, per tant, el fet que els diferents temes sorgeixin a l'aula ja no depèn només de la voluntat docent, sinó d'una programació coordinada a nivell de centre.

Amb la persona de l'Ajuntament que hem estat treballant més i fent més activitats preparant una acció tutorial més continuada (…) és un itinerari que es fa a primer i a tercer d'ESO i a primer d'ESO es fa una activitat que es tracta sobre els estereotips de la dona i el rosa i el blau i tot això i a segon avança amb la sexo-afectivtat i a tercer més amb la sexualitat.
(docent. Centre 5)

Independentment del nivell de planificació, una altra de les qüestions que s'observa en la majoria d'instituts és la col·laboració amb entitats externes per a la introducció de contingut específic, majoritàriament vinculat a diversitat d'identitats de gènere, sexualitat i a l'educació sexual. Així doncs, el format de tallers i xerrades és el més freqüent en les sessions de tutoria amb contingut coeducatiu. A continuació, es mostra la valoració que fa l'alumnat del Centre 5 sobre una d'aquestes activitats on es compta amb la intervenció d'una persona externa a l'institut:

Ha vingut un noi a fer-nos una xerrada sobre la sexualitat (…) Bueno, ens va parlar bàsicament de rols de gènere en general, binari i no binari i tot això, i també ens va parlar una mica de la sexualitat que teníem… Ara que hi penso, una idea bastant equivocada del que tenia en realitat de la sexualitat, i ens va introduir en tot aquest món i ens va resoldre dubtes, que en teníem bastants. No sé, jo crec que va anar bastant bé, era bastant necessària.
(alumnat. Centre 5)

Tot i la importància que atorguen els centres a l'espai de tutoria per tractar temes de coeducació, s'ha pogut identificar al llarg del procés d'anàlisi que en la majoria de casos la tutoria acabava esdevenint el moment per introduir tot allò que no s'ha tractat a les altres assignatures, i que per tant, els temes sobre gènere i feminismes poden quedar amagats entre una llarga llista "d'altres" aspectes a treballar: *Sí, vam fer una xerrada [sobre gènere i feminismes]... Però nosaltres a 4rt d'ESO ho tenim ara una mica limitat perquè estem fent molta orientació* (docent. Centre 12).

6.1.3. Metodologies

Un altre dels elements centrals que es desprèn de l'anàlisi és que la introducció de contingut sobre gènere i feminismes sol estar vinculada a la diversificació de metodologies d'aprenentatge. Tot i que generalment la qüestió de les metodologies a nivell analític es situaria al "com", en aquest cas es presenta dins el què per la millor comprensió de la vinculació entre el contingut de les pràctiques i les metodologies que s'utilitzen. En aquesta línia, s'han recollit múltiples formes d'aproximar el coneixement al llarg de l'anàlisi, a continuació es mostren alguns dels aspectes més significatius, que van des dels mitjans i suports utilitzats, fins als agrupaments o al treball en xarxa, i que reuneixen, en definitiva, els trets més característics de les pedagogies feministes (GEG-UAB, 2020).

En primer lloc, s'observa que els formats artístics s'empren amb freqüència pels diferents centres quan es tracta de contingut pertinent a la coeducació. Aquesta realitat no és causal, tal com indica Ellsworth (2005) hi ha alguns coneixements que no poden ser transmesos a través del llenguatge. Els procediments artístics (vídeo felicitació, assaigs audiovisuals, foto assaig, entre d'altres) poden ser beneficiosos per abordar temes sensibles, com el gènere, ja que aconsegueix vincular-los a emocions, sensacions i experiències de present i de passat, que a través del llenguatge verbal no sempre s'obtenen. Amb això, s'obren possibilitats per reflexionar, criticar i qüestionar, mitjançant la creativitat, posicionaments respecte a les pròpies representacions del gènere en els espais educatius, als estereotips binaris, a l'estructura curricular, entre altres qüestions, de manera respectuosa, situada, flexible i transformadora. A continuació, es poden veure alguns exemples de la incorporació de la vessant artística en les propostes feministes dutes a terme des dels centres participants:

Aquests tallers tenen una vessant artística en forma d'un vídeo, un el que sigui, una performance o el que sigui que sempre s'ha fet a la plaça de la vila convidant a les famílies, i els nanos sortien d'aquí i explicaven o mostraven amb algo artístic el que havien après. (docent. Centre 6)

Llavors es van buscar diferents anuncis i es van enganxar en aquest mural. Un altre grup, per exemple, el que va fer va ser buscar anuncis a la premsa sobre temes de discriminació laboral. (docent. Centre 3)

En el cas de la cita del Centre 6 s'observa un altre dels principis bàsics de les pedagogies feministes que també es veu reflectit en diverses experiències dels instituts participants, el saber com una font de coneixement que transcendeix l'espai aula, i que és obert a la comunitat educativa o entorn proper. S'identifiquen casos, com en el Centre 6, on decideixen compartir el coneixement i els aprenentatges a la plaça del poble com a forma d'obertura i transferència a l'entorn, i d'altres com el Centre 10, on s'aplica la dinàmica a la inversa, i es convida un cop al trimestre a les famílies a participar d'un seguit d'activitats que representen el final d'un projecte específic per curs. A continuació, es mostra el relat conjunt sobre alguns dels records més significatius del projecte, entre l'alumnat, l'equip docent i les famílies:

És un projecte que a cada trimestre, l'última setmana, en comptes de fer com tot el trimestre assignatures, canviem i els profes escullen un tema... (alumnat. Centre 10)

Una mena de paradetes per tot, per totes les aules, als passadissos i cada una estava... Bueno, tenia com una temàtica i explicaven la seva investigació sobre aquella temàtica I em va impressiona això... (famílies. Centre 10)

Aquest de la masturbació va ser espectacular. O, sigui, tenien... Havien fet un estudi amb profes i alumnes de si es masturbaven o si no es masturbaven per veure la relació entre nois i noies i tot. Clar, jo vaig trobar deliciós que uns alumnes de segon d'ESO expliquessin això als seus pares! (docent. Centre 10)

Compartir el coneixement •

Les reflexions grupals i el debat són tècniques d'aprenentatge que es reivindiquen en defensa del pensament crític i des de les pedagogies feministes (Jiménez, Biglia i Cagliero, 2016) ja que permeten a l'individu construir de forma significativa el seu aprenentatge, a partir de qüestionar-se, interpel·lant la seva pròpia identitat, i posant en revisió els coneixements previs. Al llarg de l'anàlisi s'han pogut recollir múltiples experiències on es fa ús d'aquestes tècniques:

A l'excursió va sortir la paraula "marica". Llavors, el que vaig fer va ser, anar al dia següent amb la llista de "l'ideal cavalleresc" medieval. Llavors alguns nois es van sentir com més identificats que altres amb aquesta idea. Llavors vam passar a parlar sobre l'ideal d'home actual, si ells tenen pressió a casa... sobretot vam parlar amb els nois, no? Que sentien quan ploraven, si l'home pot plorar o no... i què passa quan un home no compleix en l'edat mitjana alguns d'aquests requisits: si és un covard no és un bon home, vale, edat mitjana. I ara? Doncs igual, és un covard, és un marica. (docent. Centre 3)

A llengües vam estar fent una... són estacions d'aprenentatge però, com una rotació d'estacions i cada estació tenia una activitat. Una era més de debat i llavors, tenien uns temes i estava molt pautat per posar a sobre de la taula aquestes qüestions, que moltes ni se les havien plantejat. Un altre era més d'aprendre vocabulari per poder discutir. I llavors, ah, hi havia un Quién es quién que treballa amb biografies i dones il·lustres. (docent. Centre 10)

Tot i el freqüent encaix de les tècniques relacionades amb el debat, tal com s'ha vist en les cites anteriors, l'alumnat d'alguns centres posa sobre la taula que no sempre és fàcil participar-hi. Un dels principals obstacles que s'identifica per a la participació de l'alumnat en converses col·lectives és la falta de cohesió de grup. Aquesta mancança genera un seguit de conseqüències, tal com s'observarà a la cita posterior, en aspectes com l'espai que ocupen de manera desigual uns i altres individus. Algunes de les veus expertes del territori en ètica de les cures i perspectiva feminista als grups i organitzacions apunten que vetllar per la creació de vincles i la cohesió grupal és essencial per assolir un espai de democràcia profunda, és a dir, un espai on es tinguin en compte els sentiments, les emocions, les necessitats, la inclusió i la sostenibilitat (Lafede, 2018).

Depèn de la cohesió de la classe, per exemple la nostra no estem gaire cohesionats i no hi ha quasi debats a no ser que ens els facin fer, que hi hagi un conflicte entre dues persones o dues opinions, llavors sí que a vegades... Però son sempre les mateixes persones les que diuen la seva opinió i hi ha molta gent que es queda callada. (alumnat. Centre 12)

6.1.4. Celebracions dies internacionals

Per últim, un cop analitzats tots els centres, s'identifica com a tendència unànime pel que fa la introducció de continguts coeducatius als instituts, la celebració dels dies internacionals relacionats amb el gènere i els feminismes: *Celebrar la convivència, celebrar les dates, perquè també és una forma de commemorar, de reconèixer, de visibilitzar i intentar ser com més holístics i transversals possibles, no?* (docent 2. Centre 2). Així, es recull que els dies més celebrats són el 8 de març (Dia Internacional de les dones), el 25 de novembre (Dia Internacional contra la violència de gènere), el 17 de maig (Dia Internacional contra la LGTBI-fòbia) i l'11 de febrer (Dia Internacional de la dona i la nena en la ciència).

Pel 25-N vam fer uns vídeos denunciant la violència masclista, també va tenir bastant èxit perquè per exemple de la meva classe va participar quasi tothom (…) Era un concurs i podien guanyar un lot de gènere, un lot coeducatiu. I bueno nosaltres vam gua-nyar-lo!
(alumnat. Centre 12)

Celebració dels dies internacionals relacionats amb el gènere i els feminismes •

Alguns dels trets més característics que s'observen sobre les propostes vinculades a la celebracions de les dates assenyalades són que gairebé sempre es tracta d'activitats de visibilització i fins i tot d'activisme, generalment coordinades entre cursos, o fins i tot per a tot l'institut. S'analitza, en aquesta línia, que la dedicació a aquestes festivitats s'està consolidant com una part de la cultura de centre, i que esdevé una forma més de generar missatge. Així, encara que de forma puntual, es configura com un primer pas de coordinació entre el claustre, l'equip directiu, i amb una implicació directa per l'alumnat. A continuació, es mostren algunes de les accions que s'han dut a terme, entre un ampli conjunt d'experiències que s'han pogut recollir a tots els instituts participants:

El dia de l'erradicació de la violència de gènere també es va fer un concurs de murals, on ells podien explicar per a ells que era... com volien erradicar la violència de gènere i el van penjar a la porta de la classe i va ser xulo perquè era un treball en grup i va durar, no sé, unes hores del matí del 25N. I hi havia un grup que fa arts visuals que acompanyats amb un artista muralista van fer un mural molt xulo en el pati. (docent. Centre 1)

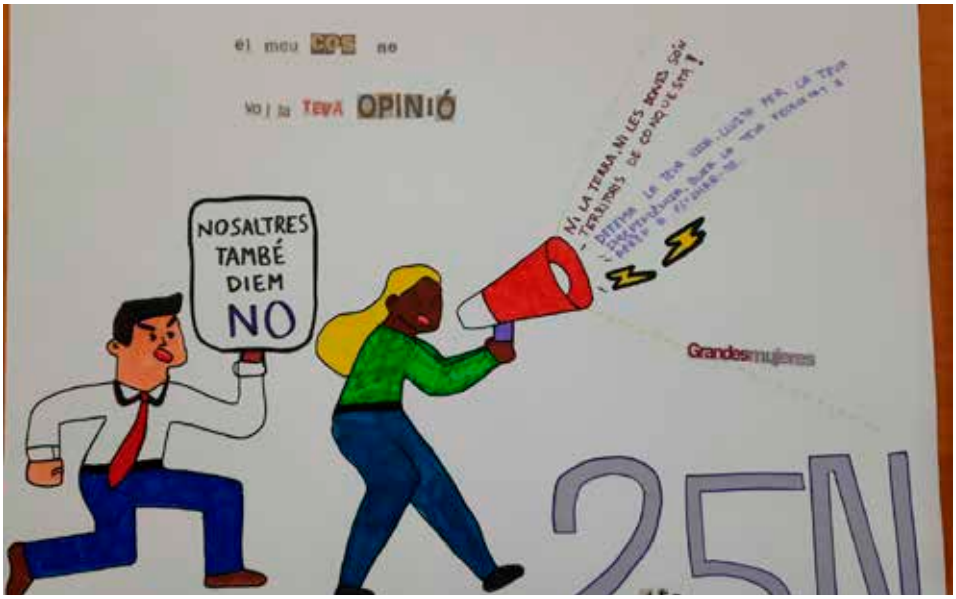
El vídeo que vaig compartir del 8M es va intentar plasmar d'alguna manera... Nosaltres el que volíem no és dir "ara anem a fer coeducació" sinó posar una mirada transversal (…) El vídeo aquell que hi ha imatges de tots els cicles, sí que intentava això, que hi ha diferents moments que han incorporat aquesta mirada o que ho intentem. (docent. Centre 4)

Es va instal·lar una bústia a l'insti que havien pintat un grup d'alumnes, una bústia lila al passadís, en un lloc que passa tothom, que és fàcil doncs deixar un missatge, la idea d'aquesta bústia lila era que si algú veia algun aspecte a millorar en temes de perspectiva de gènere, coeducació, inclusió... Com una petita denúncia, no? D'escriure-ho i nosaltres ho llegiríem i ho tractaríem a nivell d'equip i amb el claustre, o amb l'equip directiu, o amb el que fos necessari. I algun missatge ja ens han deixat i s'ha buscat i s'ha intentat treballar... (docent. Centre 1)

O sigui aquest 8M el què vam fer nosaltres va ser empoderar a les delegades de gènere i que a l'hora de planificació i organització, que és una assignatura de fem, el dia 8 fessin aquesta activitat i la portessin a terme només les delegades, nosaltres no hi entràvem per res. (docent. Centre 12)

Activitats de visibilització i fins i tot d'activisme •

AULA 4
25


el meu cos no
és la teva OPINIÓ
NOSALTRES TAMBÉ DIEM NO
Grandesmujeres
25N

6.2. On: transformació dels espais, arquitectura i concepcions

La secció que es presenta a continuació consisteix en l'anàlisi de les pràctiques vinculades a la revisió i transformació dels espais dels centres educatius, aspecte indispensable en un emmarcament coeducatiu. L'estructura que se seguirà es basa en l'aproximació que es realitza des del GEG-UAB (2020) a partir de la diferenciació entre l'espai físic i l'espai simbòlic, per tal d'abordar d'una banda, les qüestions arquitectòniques que generen discriminacions i marquen jerarquies i, d'altra banda, analitzar les sensacions de més o menys seguretat, de de més o menys llibertat, que possibiliten els diferents espais d'un institut, segons la concepció i configuració d'aquests.

6.2.1. Transformació dels espais: arquitectura

Alguns dels trets més característics que s'observen sobre les propostes vinculades a la celebracions de les dates assenyalades són que gairebé sempre es tracta d'activitats de visibilització i fins i tot d'activisme, generalment coordinades entre cursos, o fins i tot per a tot l'institut. S'analitza, en aquesta línia, que la dedicació a aquestes festivitats s'està consolidant com una part de la cultura de centre, i que esdevé una forma més de generar missatge. Així, encara que de forma puntual, es configura com un primer pas de coordinació entre el claustre, l'equip directiu, i amb una implicació directa per de l'alumnat. A continuació, es mostren algunes de les accions que s'han dut a terme, entre un ampli conjunt d'experiències que s'han pogut recollir a tots els instituts participants:

No tenim tampoc als lavabos, no tenen gènere. Més enllà de masculins o femenins perquè de vegades hi ha algú que s'està definit o està fent un trànsit, doncs que tampoc s'hagi de sentir malament o definir o visualitzar si ni vol. (docent1. Centre 7)

Transformació dels espais •

La decisió que es pren en aquest cas al Centre 7, i que és comuna a altres instituts analitzats, suposa un avenç fonamental, ja que tal com expressa Preciado (2009), els lavabos segregats tenen una càrrega simbòlica que implica, més enllà de la seva funció per fer determinades necessitats fisiològiques, refer o reafirmar el gènere imposat.
En aquesta línia, els patis suposen un altre dels espais més reflexionats als centres educatius. Existeixen múltiples evidències sobre la importància d'apostar pels patis coeducatius (Baylina, Ortiz i Prats, 2006; 2008) ja que tant el disseny, com els materials, com la distribució condicionen l'ús que fan les persones de l'espai i, per tant, influeixen també en com es relacionen les persones que hi interactuen. L'estructura tradicional dels patis escolars reprodueix i perpetua els estereotips de gènere (Punt 6, 2020). Al llarg de l'anàlisi s'ha pogut observar que molts dels centres participants en són conscients, i actuen en conseqüència:

Hem començat a moure per a presentar en el claustre lo de una gent que es diuen Coeducacció per a repensar l'ús que fem dels espais, sobretot del pati, en una perspectiva de coeducació. I ho hem preparat per presentar-ho al claustre i ensenyar-ho a les famílies també per a bueno, doncs adaptar l'espai als usos perquè els usos que es fan a l'hora del pati que també que no siguin pistes d'esport en un espai molt central (...) que hi haguen espais d'estada on poden donar-se doncs conversa o jo que sé, una cosa més artística... (...) (docents. Centre 10)

Los patios se han cambiado. Ahora estamos haciendo una modificación de patios que bueno, es interesante. Lo de poner madera en las paredes es para forrarlo porque ahí irá un jardín y luego habrá una mesa de picnic... (...) Pero sí que estamos intentando hacer que sea un poco más amigable el espacio de recreo. Mesas de ping-pong, de picnic, bancos, plantas, un huerto. (equip directiu. Centre 8)

Les anteriors cites reflecteixen part de la varietat de propostes dels centres, que els preocupa, tal com es mostra, tant la pròpia arquitectura del pati, com el tipus de joc i usos de l'espai, marcats per la centralitat tradicional de la pilota, que sovint monopolitza les dinàmiques i relacions. En paral·lel, el pati també s'utilitza en altres centres com un espai d'expressió i reivindicació de missatges concrets, per la visibilització que suposa, pel fet de configurar-se com un espai pel qual totes les persones del centre transiten.

Estem pensant en fer un mural aquí al patí, que parli de tot saps (...)Enfocat a com tot, l'antiracisme, i tots els temes que hi ha, doncs serà tenir un mural perquè tothom ho vegi... els feminismes... totes les comissions estaran allà. (alumant. Centre 6)

Patis coeducatius •

Alguns dels altres espais nombrats per alumnat i professorat dels instituts han estat els passadissos, als quals se'ls atribueix una funció semblant a la que s'ha mostrat en la darrera cita, així com altres zones específiques com ara el racó coeducatiu de la biblioteca (Centre 4), o el material invertit intencionadament per fomentar el pensament crític i feminista a través de la lectura (Centre 1). Tot i això, l'espai físic on, en termes generals, es destina més temps en un centre educatiu, és l'aula, i aquesta tampoc és exempta de reproduir jerarquies i discriminacions. Si bé algunes autores com Isabel Cantón (2007) són contundents en assenyalar la no neutralitat de gènere en un espai com les aules, no tots els instituts participants han expressat reflexions explícites o propòsits d'accions. Tanmateix, s'ha identificat un centre on l'espai sí que ocupa la centralitat de les accions i propostes que s'articulen. La transformació de l'aula, i de l'espai en general, en aquest cas passa per les cures, valorant els llocs com a oportunitats de cuidar els vincles i les relacions. Tant docents, com famílies, com l'alumnat expressen un relat molt conscient de la importància de tenir en compte l'espai, tal com es mostra a continuació:

A mi em va impactar molt, perquè primer va ser com una transformació de l'espai impressionant (...) La recerca que havien fet però també tota la transformació i tota la... Que havien fet de l'espai... Com que el teu cos se sentia molt diferent. No estava entrant a un institut, estava entrant en un espai molt especial. (famílies. Centre 10)

Vam fer com un treball conjunt primer de com estar a l'aula, de fer un... L'espai que volíem de l'aula, com organitzar l'aula... Quin color pintar-la, què posem a l'aula... I llavors, hi havia un treball com més personal i com més extern de com et cuides a tu i com cuides. (alumnat. Centre 10)

Les cites anteriors i la que es s'exposa a continuació ajuden a comprendre amb més profunditat la proposta d'anàlisi realitzada al llarg de la present secció, i és que repensar i reconstruir els espais no va només de cadires i finestres, sinó de com cada individu se sent i s'expressa en un lloc pensat pel col·lectiu; i aquesta mirada requereix, tal com s'aprecia tot seguit, tenir una perspectiva ecofeminista de la realitat educativa als instituts:

Nosaltres estàvem en l'inici, decidint-ho tot (...) Per exemple... els lavabos, cal que siguin de nens o de nenes? Nosaltres estàvem tota l'estona amb això, no? I sí, vam començar una mica... Al repensar l'espai. O sigui, quan tu repenses un espai que vols que passin coses, llavors ho has de mirar des d'una perspectiva ecofeminista, totalment.
(docent. Centre 10)

Mirada ecofeminista •

6.2.2. Transformació dels espais: concepcions

Tal com s'ha reflectit al final del darrer apartat, transformar els espais també implica tenir en compte com aquests es conceben. Aquest enfocament troba l'encaix amb el que des del GEG-UAB (2020) s'ha definit com l'espai simbòlic, que ha de promoure espais segurs, lliures de sexisme, LGTBI-fòbia i qualsevol altra discriminació. En aquesta línia, parafrasejant a Burke (2007) s'apunta que cal també que es respectin les emocions que provoquen desigualtat en la participació, com la vergonya. Aquest és el cas de l'Institut 6, el qual disposa d'uns espais específics on alumnat i professorat es reuneix a través d'una comissió de diversitat d'identitats, i on l'alumnat sent seguretat i llibertat, a diferència, diuen, de l'aula habitual, lloc on passen la major part del seu temps.

Home jo crec que el grup és bastant un grup on ens podem sentir tots còmodes perquè al final compartim coses, no? I bueno, en el meu cas, em sento millor que en la meva classe (...) simplement això, saber que hi ha gent que recolza aquestes lluites o que forma part del col·lectiu també no et fa sentir tan sol. No com a una classe, que qualsevol et pot jutjar o criticar o qualsevol cosa. (alumnat. Centre 6)

Així doncs, s'analitza que les pràctiques centrades en el treball d'un col·lectiu específic dins el centre poden generar dinàmiques que facin sentir totes les persones incloses i pertinents a l'espai, i en conseqüència, poden suggerir pistes per a la revisió i transformació d'altres llocs de l'institut com l'aula hegemònica i tradicional, que actualment és encara segregadora i excloent (GEG-UAB, 2020). A continuació, es reflecteix, a través de la veu d'una alumna del centre 10, el benestar que genera viure en un entorn segur i, per tant, es confirma l'èxit d'haver apostat pel projecte de reconstrucció dels espais, tal com s'ha mostrat en les cites anteriors.

Jo crec que en general a l'institut des de que he estat aquí sempre m'he sentit segura (...) parlo des de la meva perspectiva, i sempre que he tingut algun problema o alguna cosa que no m'acaba d'agradar sempre he trobat als professors o altres alumnes que m'han ajudat i ha fet que sigui un espai segur. (alumnat. Centre 10)

Repensar i reconstruir els espais en col·lectiu per tal que esdevinguin segurs •

6.3. Com: participació, sensibilització i acció per combatre la ceguesa al gènere

En aquesta secció es presenten les pràctiques que tenen a veure amb les formes d'organització explícita als centres per combatre la ceguesa al gènere. En aquest sentit, s'identifica, d'una banda, la creació de grups de sensibilització i acció reivindicativa, els quals s'analitzaran tenint en compte l'enfocament, el grau de consolidació, i les formes de participació que estructuren els grups. D'altra banda, també es recull com a pràctica d'interès, la introducció de la perspectiva de gènere en documents institucionals de centre, o fins i tot la creació de documents com a forma de materialització d'algunes línies generals d'actuació ja existents als instituts.

6.3.1. Grups de sensibilització i comissions feministes

La creació de grups de sensibilització i acció sobre gènere i feminismes és una pràctica comuna a més o menys la meitat de centres analitzats. Els discursos sobre l'origen d'aquests grups giren al voltant de la voluntat per lluitar contra LGTBI-fòbia, contra les violències de gènere i els masclismes, i per trencar els estereotips de gènere. En aquest sentit, una de les iniciatives més exitoses als centres és la creació d'una comissió de coeducació, a partir de la qual articular les actuacions: *Una de les primeres va ser crear la comissió, donar un temps i espai. Això per mi és clau* (equip directiu. Centre 1). S'analitza que en alguns casos el funcionament per comissions és propi del centre, i en d'altres es crea expressament la de coeducació per un seguit de necessitats detectades.

Nosaltres tenim reunió cada quinze dies, tenim dos grups de comissions diguem-ne. Llavors tu quan entres al Pla Marcell t'apuntes a les comissions, unes a un grup i unes a un altre. Ho fas per afinitat, on et pots sentir més còmoda, hi ha moltes. (docent. Centre 9)

La part de la comissió de coeducació doncs va ser donar més visibilitat. Donar la visibilitat necessària i formal de cares al centre que forma part d'aquesta necessitat de discutir, comentar, trobar la manera que té la coeducació un vincle, un eix transversal que ens importa a tots: com a centre, com a docents, com alumne, com a societat, com a poble (...) vam trobar la necessitat formalment d'una acció que s'hauria de crear i fer un seguiment de tots els anys, de representació com a mínim com un docent a cada nivell de curs, per tant estem anant des de 1r de l'ESO fins a 2n de Batxillerat i després hi ha altres persones implicades però volíem que fos un compromís que impliqués a tot el centre escolar i aquesta importància li vam donar i ho vam fer de manera formal. (docent. Centre 11)

Comissions feministes •

Un altre dels trets comuns en les formes d'organització pel treball coeducatiu és la incorporació de l'alumnat a la presa de decisions. En aquest sentit, s'identifiquen dues possibilitats d'incorporar-los: en primer lloc, quan formen part de la pròpia comissió, i en d'altres, quan es crea un nou espai dedicat a possibilitar l'augment de la participació formal de l'alumnat. Les delegades de gènere (centre 12) i els grups de referents (centre 2) són algunes de les iniciatives identificades que responen a la necessitat d'incorporar l'alumnat en la presa de decisions. A continuació, es presenta el relat construït entre alumnat i professorat del centre 12 sobre la creació i funcionament de les delegades de gènere:

El professorat va veure que ens faltava potser una mica la part important que és l'alumnat. Llavors vam fer aquesta proposta de delegades i delegats perquè poden ser nois i noies (...) el projecte de delegades de gènere és un impuls per tenir… Tenir les aules una mica més segures en aquest tema, llavors si passen coses així, ja… bueno, si veiem certes actituds i això doncs ens encarreguem de vigilar que les classes estiguin segures d'accions masclistes (...) I també ajudem a preparar les jornades del 8M i 25N, o sigui, ho lluitem també. (alumnat i docents. Centre 12)

Delegades de gènere •

D'altra banda, els grups de referents és una iniciativa que sorgeix en el centre 2 per tal de fomentar la participació de l'alumnat. Es tracta d'un grup d'entre 4 i 8 alumnes per aula, a tots els cursos del centre, que s'organitzen a través d'una assemblea, i reben formació continuada sobre temes d'interès al voltant de la coeducació. El propòsit de la iniciativa és que es converteixin en l'alumnat referent per tal d'esdevenir el pont entre les necessitats de la resta de l'alumnat i el professorat o al resta del centre; en el moment actual existeix l'alumnat referent en el bon tracte i en les identitats diverses:

A veure fèiem xerrades que eren exclusives pels referents. Hi havien referents d'identitats diverses i bon tracte i doncs això bàsicament (…) sortien entre quatre, cinc, sis, set, vuit de cada grup i llavors eren uns 20 o uns 15 en total (...) Clar és que va fer com una mena de procés, les primeres assemblees jo anava intervenint molt (...) Després mica en mica ells anaven gestionant cada vegada més i (...) Tenia com dos coses, no? Com la part de la formació, i paral·lelament com una part de decisió, no de decisió no, de propostes. Llavors ja dèiem què veieu, que fa falta? Amb el que us estem donant, cap a on hem d'anar? (alumnat i docents. Centre 2)

Alumnat referent •

Si bé, tal com s'ha pogut observar, els centres on es disposa d'espais d'organització formals per incorporar l'alumnat tenen més facilitat per promoure reflexions i accions participatives, s'ha identificat al llarg de l'anàlisi que l'alumnat implicat promou actuacions per a la reflexió coeducativa que arriben a l'aula, més enllà de si disposen d'un espai més o menys formal d'organització. En aquest sentit, es copsen propostes de transformació i sensibilització individuals o col·lectives:

Jo vaig venir un dia en faldilla. (riuen) Quan va començar el dia tothom em mirava fent cares rares però després quan vaig explicar el per què venia en faldilla i que jo ho trobava normal, el riure es va tornar com en paraules de "buah sí, mola mola, l'any que ve també ho faré..." o coses així. Llavors, això vaig notar jo que en aquesta perspectiva de primera persona com que la gent quan ho entén ho normalitza tot més i va fent poc a poc un canvi… (alumnat. Centre 10)

Per exemple des del grup vam passar per totes les classes, perquè vam fer que un dia tot l'institut portéssim el mocador perquè hi ha moltes dones que no les deixen treballar o el que sigui per portar el hijab. I vam passar per les classes i molta gent va portar el hijab. (alumnat. Centre 6)

Alguns exemples d'accions que es duen a terme des dels grups de sensibilització o de participació són els passa-classes per donar a conèixer accions que es fan en el grup o explicar problemàtiques d'actualitat (Centre 6), repartir polseres o punts de llibres amb la bandera LGTBI, xapes amb frases provinents dels activismes feministes (Centres 8, 11), repartir un llistat de series i pel·lícules de temàtica LGTBI, així com l'organització de cinefòrums (Centres 6 i 8) o fer dinàmiques grupals per sensibilitzar-se entre el propi alumant de les desigualtats de gènere que hi ha a les aules (Centre 9).

Més enllà de les accions de sensibilització que es duen a terme, s'identifica, a través de les veus dels equips docents, que aquests grups tenen una funció de diagnosi de les necessitats, interessos i inquietuds de l'alumnat. És, per tant, en el marc de les trobades que fan aquests grups que el professorat adopta el rol d'acompanyament al grup, proporcionant recursos materials, tallers o formacions, o simplement procurant generar un espai segur per a tota la diversitat d'identitats.

El que volíem era estar al servei d'ells i elles, de recollir les seves idees i que sabessin que hi érem pel que necessitessin. Tant per temes persones de "vull sortir de l'armari" i així, que això ha anat passant molt i és el que va començar a passar i vam haver de crear això, com per ja ser activistes i canviar i conscienciar a la resta. (docent. Centre 6)

[Com a grup] ens reunim totes les setmanes. Elles em donen el puls del que passa a les aules, en el centre, institut... Què és el que es diu, que és el que es parla, es comenta.... En funció del que elles em comenten jo busco tallers i opcions externes per poder treballar problemes concrets. (docent. Centre 11)

[A partir del grup] a vegades s'ha detectat alguna cosa, alguna red flag... A les quals es necessita fer algun tipo o una certa intervenció de posar-nos a l'aguait de coses que han succeït. És un punt de referència important perquè en aquell moment està succeint alguna cosa i és important que nosaltres com a docents i com a centre actuem. Potser no ho diuen directament però entre ells ho comenten i és una certa alarma i preocupació. (docent. Centre 11)

En aquest sentit, l'alumnat percep els grups en els seus centres, no només com una oportunitat de participació, o de promoure l'acció i sensibilització a l'institut, sinó com un espai de benestar i seguretat, a diferència del que poden viure a l'aula, tal com s'ha vist en l'apartat anterior sobre els espais simbòlics.

I també el que m'agrada és que una cosa que poder no és tan comuna, tu l'expresses en el grup i veus que sí que és comuna i que també hi ha més gent que li passa. (alumnat. Centre 6)

Jo vivia una relació de molt de maltracte, [la meva filla] allà va trobar la llibertat de poder expressar, dir el que ella havia viscut i ajudar a les demés. Era el seu punt de suport. De poder explicar què i com s'ha sentit, què ha vist... (família. Centre 11)

En aquest sentit, l'alumnat percep els grups en els seus centres, no només com una oportunitat de participació, o de promoure l'acció i sensibilització a l'institut, sinó com un espai de benestar i seguretat, a diferència del que poden viure a l'aula, tal com s'ha vist en l'apartat anterior sobre els espais simbòlics.

I també el que m'agrada és que una cosa que poder no és tan comuna, tu l'expresses en el grup i veus que sí que és comuna i que també hi ha més gent que li passa. (alumnat. Centre 6)

Jo vivia una relació de molt de maltracte, [la meva filla] allà va trobar la llibertat de poder expressar, dir el que ella havia viscut i ajudar a les demés. Era el seu punt de suport. De poder explicar què i com s'ha sentit, què ha vist... (família. Centre 11)

Un altre aspecte rellevant que sorgeix de l'anàlisi és l'enfocament de gènere que es segueix des dels grups d'acció i sensibilització dels centres. S'ha diagnosticat que un discurs comú a molts dels grups és l'aproximació intserseccional, fent esment a un feminisme també antiracista, anticapacitista o LGTBIQ+. En el cas del centre 6 i el centre 8, l'aposta des de la perspectiva interseccional és fonamental, del centre 8 en destaca un grup d'alumnat i professorat LGTBIQ+ a través del qual s'articulen la major part d'actuacions de sensibilització i acció coeducativa, i en el centre 6 el grup d'alumnat i professorat que es reuneix i actua pel foment i reivindicació de la diversitat a l'institut, s'organitza per comissions que reflecteixen el feminisme interseccional esmentat.

Amb el tema de la interseccionalitat, d'altres opressions, de l'anàlisi de què passa al nostre alumnat... De les seves experiències de discriminació, de com han anat expressant doncs hem intentat introduir altres eixos. I sobretot, primer que tothom se sentís interpel·lat, no? Perquè tothom té alguna cosa, no? I si no doncs pel simple fet de voler lluitar per un institut lliure de violències. Una societat és molt agosarat, però per voler lluitar per un institut més just, amb menys discriminacions, amb menys bullying i així, però al final quasi tot el bullying té un fons eh... Homofòbic o transfòbic. (docent. Centre 6)

Todas las acciones van encaminadas a la normalización de la diversidad o bueno, diversidad no me gusta como concepto… Més aviat el projecte d'Institut Rainbow, és a dir, que sea rainbow y con todas las interseccionalidades, no? La identidad de género, les étnicas també són súper importants... (equip directiu i docent. Centre 8)

Perspectiva interseccional •

6.3.2. Documents institucionals

La creació de documents per fomentar la coeducació al centre o la incorporació de la perspectiva de gènere ens els documents ja existents és l'altre tipus de pràctica que s'ha identificat al llarg de l'anàlisi, pel que fa les qüestions organitzatives. En primer lloc, alguns dels centres reivindiquen que per tal que el treball coeducatiu avanci degudament és essencial tenir-ho recollit en el PEC (Projecte Educatiu de Centre), i fins i tot en alguns casos, s'aposta per la creació de documents específics que permetin concretar algunes línies, com la redacció d'un protocol per fer front a les violències masclistes que tinguin lloc a l'institut, o la formulació d'un Pla d'Igualtat.

Aleshores jo penso que potser la referència la tenim perquè realment el projecte de coeducació està al PEC, està dins del projecte de centre. (docent. Centre 11)

Ha de ser una cosa de centre, per tant... Com a mínim en el PEC ja hi ha unes línies clares com a centre. En teoria aquí recau la responsabilitat individual. O sigui si tu estàs en un centre que hi ha aquestes línies tu saps que has de seguir això, sinó has d'escollir un altre centre (…) Jo amb això que estic realment orgullosa és que és un dels pocs centres a nivell de Catalunya que sí que té un protocol de violència masclista amb èxit i això sí que jo estic molt contenta, i entrarem en això del Pla d'Igualtat. (docents. Centre 12)

Documents per fomentar la coeducació al centre •

En segon lloc, molts dels centres educatius aposten per la incorporació del llenguatge inclusiu a tots els documents de centre, com a primer pas perquè acabi esdevenint la forma de comunicació habitual en la vida de l'institut. Al revisar la inclusió en termes de llenguatge, alguns dels centres posen sobre la taula que la diversitat familiar ha d'estar prevista en totes les seves possibilitats i, per tant, no es tracta només d'una qüestió lingüística, sinó d'incorporar totes les opcions que reflecteixin la realitat de l'entorn del centre.

Estàvem parlant del llenguatge, hi ha un document, hi ha un llibret que posa com hem de canviar el llenguatge (...) Jo sóc el corcó de "si us plau, posa professorat..." (...) Jo ja poso benvolgudes o, quan ja és majoria femenina jo ho dic en femení (...) En principi ja està, gairebé segur, tot el procediment engegat per dir-se AFA. (equip directiu. Centre 6)

Y ya no sólo por la cuestión de sexualidad, no? O, sea, estamos en un barrio en donde las familias son tremendamente diversas, no? Entonces poner "madre o padre" no solamente dejas fuera a las que pueden ser dos mamás o dos papás, sino que pueden vivir con la abuela o que pueden vivir con algún tío o que pueden estar en algún centro. Entonces todo eso hay que tenerlo claro. (…) ¡Entonces, claro, que una señora tenga que estar todo el día tachando "madre" y poner "abuela" pues es muy doloroso. Entonces, por qué? Porque al final te está diciendo… Que no estás dentro de esa norma.
(equip directiu. Centre 8)

ENS VOLEU MUDES, PERÒ IGUAL QUE LA PRIMAVERA
BROTA DEL SÒL GELAT, ALÇAREM LA NOSTRA VE
I CRIDAREM LLIBERTAT

Caminant cap a una educació més feminista: resistències i facilitadors experimentats pels centres

1

En aquesta secció s'exploraran quins han estat els factors que han facilitat i obstaculitzat la introducció de la mirada feminista a l'educació per als centres que formen part d'aquest estudi. Les resistències i facilitadors que es destaquen correspondran a aquelles identificades com a principals per part dels centres participants durant tot el procés: tant en la primera fase, en els grups de discussió interns de cada centre i en la construcció de la narrativa audiovisual, com en la segona fase, en el moment dels grups de discussió entre centres.

Si bé moltes d'aquestes resistències i facilitadors són de caràcter transversal i afecten alhora diversos àmbits del funcionament dels centres educatius, aquesta secció s'ha estructurat en quatre subapartats, que faran referència als factors relatius a (a) l'alumnat, (b) el professorat, (c) l'equip directiu i (d) l'administració i l'entorn, respectivament.

	RESISTÈNCIES	FACILITADORS
Alumnat	Algunes masculinitats reticents (especialment nois)	Motivació i empoderament per part de l'alumnat
	Incoherència entre actituds a l'aula i fora de l'aula	Alumnat sensibilitzat i implicat en els feminismes
	Lideratges a l'aula d'alumnat amb un discurs detractor	Lideratges a l'aula d'alumnat amb un discurs feminista
Professorat	Incapacitat per identificar les injustícies de gènere	Capacitat per identificar i treballar les injustícies de gènere
	Falta de recursos i habilitats docents	Formació en pedagogies feministes prèvia
	Burnout de l'equip impulsor	Equip impulsor motivat
	Poca organització i implicació del professorat	Existència de comissió de coeducació
Equip directiu organització del centre	Rigidesa del currículum y biaix dels materials	Metodologies horitzontals i inclusives
	Alta càrrega de treball	Reconeixement del temps dedicat a la coeducació
	No prioritat per a l'equip directiu	Suport i compromís del equip directiu
Famílies i entorn	Temes controvertits per a algunes famílies	Presència i implicació de les famílies
	Relació o no amb l'Ajuntament i/o entitats	

7.1. Resistències i facilitadors en l'alumnat

En primer lloc, es tractaran totes aquelles resistències i facilitadors referents a l'alumnat, que, tal com s'ha explorat al llarg de l'estudi, representa un sector clau en la implementació de la perspectiva feminista en bona part dels centres.

De fet, la implicació de les i els alumnes en els diferents projectes empresos pels instituts ha estat identificada per la majoria dels centres com un dels principals facilitadors. Tal com apunten alguns instituts, "l'alumnat mostra molta predisposició a dur a terme iniciatives feministes" (docent. Centre 3), "hi ha alumnat que està molt implicat i s'ho pren molt seriosament" (docent. Centre 4) i "hi ha certa consciència sobre les desigualtats i volen treballar i conèixer què està passant i de quina manera canviar-ho" (docent. Centre 7). La motivació de l'alumnat en la "creació d'espais segons les seves necessitats" (docent. Centre 10) és, per tant, un element de consens en els centres participants, tal com també il·lustra la següent cita: "hi ha alumnat amb moltes ganes d'iniciar projectes autogestionats i autopropulsats" (docent. Centre 10).

Aquesta implicació i motivació de l'alumnat, fins i tot, en alguns casos es trasllada en formes d'activisme vinculats als instituts, ja sigui a través d'accions reivindicatives múltiples organitzades des del propi alumnat (Centres 5, 6, 10), com la participació organitzada en òrgans de representació estudiantil, tal com exemplifica la següent cita:

El SEPC és el Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans i cada institut, o la gran majoria dels instituts per tot Catalunya, tenen un nucli. Llavors a partir de tercer fins a batxillerat, (...) si hi ha l'institut hi pots entrar i són els que organitzen per exemple totes les mogudes, les pancartes que pengen als instituts (...) i el SEPC acaben sent tot de joves de Catalunya adolescents que volen participar en tot això. (alumnat. Centre 5)

En aquest sentit, l'auge dels darrers anys de la nova onada feminista és identificada pels centres com un factor contextual que ha influït positivament en la sensibilització i la consciència de les joves, i hi ha la sensació que hi ha una part de l'alumnat que està "empoderat", especialment les noies (Centres 1, 3, 7, 5, 8). Així com es veu en la següent cita:

En el centre tenim un grup de noies molt potent, vull dir que hi ha un grup de noies reivindicatives a tots els nivells de tots els grups, que és molt potent i això fa també que es puguin fer moltes coses d'aquestes. (docent. Centre 5)

"l'alumnat mostra molta predisposició a dur a terme iniciatives feministes"

En aquest context, el fet que hi hagi noves generacions d'alumnat que vingui de centres d'educació primària on s'ha treballat la coeducació, també és un element que facilita l'educabilitat des de la coeducació:

Quan arriben al centre i hi ha unes noies que ja estan empoderades, i una gran part dels nois que són aliats, la cosa és molt més fàcil.
(docent. Centre 7)

El que he vist és que quan jo feia primer d'ESO, doncs jo a segon d'ESO vaig començar a participar en la comissió [de Diversitat Sexual i de Gènere], però no hi havia tanta gent. I ara que faig quart, és com que la gent de primer ja entra directament, saps? Ha vingut molta gent. O sigui, ja estan una mica conscienciats saps? (alumnat, Centre 8)

L'altra cara de la moneda és posada sobre la taula per un altre centre on identifiquen clarament una discontinuïtat entre les escoles de primària i els instituts de secundària on la coeducació és un pilar fonamental:

El fet de que cap escola de primària en tota la comarca i concretament aquí al poble no tinguin interés en participar ni tan sols en formacions internes de centre que són transversals de tota l'educació, també et fa veure com arriba l'alumnat a primer d'ESO. (docent. Centre 12)

Així doncs, malgrat que tots els centres apunten a un alt nivell de sensibilització i de lluita de les noies, dels nois aliats i de les persones no binàries, el que ha repercutit de forma notable en la visibilització d'identitats i expressions de gènere i orientacions sexuals dissidents, alhora també sorgeix una resistència comuna a tots els instituts:

Hi ha alumnat que està molt motivat i hi ha altre que en canvi... fins i tot hi ha gent que se sent molt atacada quan es parla de masclisme, sobretot molts nois se senten molt atacats. I és el que sempre passa. Llavors, acaben havent-hi discussions...
(docent. Centre 8)

La resistència que generen els temes de gènere als centres per part dels alumnes (i aquí fem servir ús del masculí genèric intencionalment) emergeix com una de les majors dificultats experimentades (Centres 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12). En paraules de les persones participants, "una part de l'alumnat reacciona sistemàticament contra les activitats de coeducació com a reacció al moviment feminista" (Centre 4), "certa resistència cap al feminisme" (Centre 4), o el fet que "l'estigma negatiu del feminisme o les paraules com 'feminazi' fa que una part de l'alumnat no mostri motivació pel tema" (Centre 3). Això també queda il·lustrat en les següents cites:

Hi ha nois que se senten molt atacats quan parlem de gènere; se senten que ho diem per ells. I acaben agafant conductes masclistes quan no les acostumen a tenir (...). Això implica dinàmiques negatives, perquè se senten atacats alguns nois de la classe.
(docent. Centre 1)

El problema que jo veig i ens estem trobant és que hi ha una gran reacció a les nostres accions. Aleshores, estem començant a trobar un repunt del masclisme que fa por. S´estan dient coses entre els nois a les noies que no s'havien dit mai. Perquè ells s'estan sentint com invisibilitzats i atacats.
(docent. Centre 10)

Per tant, tal com es pot observar, els centres educatius participants estan experimentant, pel que fa a l'alumnat, una polarització molt clara: d'una banda, un conjunt d'alumnes (principalment noies) que tenen un alt grau d'implicació, motivació i empoderament que fa que les propostes de coeducació del centre funcionin —de fet, tal com s'ha explorat anteriorment, en alguns casos, són aquests grups motors d'alumnes els que tiren endavant les accions de manera central—; i, d'altra banda, un altre conjunt d'alumnes (principalment nois) que se senten atacats i es mostren reactius als temes relacionats amb feminisme. Algunes actituds identificades d'aquestes masculinitats reticents tenen a veure amb fer bromes masclistes o LGTBI-fòbiques, faltes de respecte o insults a les noies, i estigmatització dels grups d'acció feminista o les comissions de coeducació d'alumnat:

A nosaltres també ens va passar a la classe, que hi havien un grup de persones que moltes vegades feien bromes molt fora de lloc amb el tema de feminisme o cap a les noies inclús faltant el respecte. (alumnat. Centre 5)

Quan venien a presentar què era el grup de diversitat, al final sempre hi havia els típics comentaris de "ai, aquests són mariques o bolleres, aquests no sé què". Crec que això frena a que la gent vulgui entrar. (alumnat. Centre 6)

Davant d'aquesta situació, doncs, es planteja com un repte important treballar les qüestions de feminisme amb el sector més reticent d'una manera que intenti establir ponts entre postures. A la llum d'aquesta qüestió, és interessant el canvi d'enfocament que plantegen des d'un institut que ha detectat la impossibilitat per treballar amb l'alumnat que es mostra reticent:

Ho treballarem no tant parlant com del feminisme com a tal, sinó des de diferents violències que reben i del respecte. Perquè veiem que en el moment que surt la paraula feminisme genera resistències. (docent. Centre 2)

En canvi, en un altre centre s'identifica el fet de que es parli de les identitats sexuals més obertament o dels feminismes com a lluita col·lectiva com una possibilitat de desestigmatització i eliminació d'actituds fòbiques:

En algun grup nosaltres vam passar d'una homofòbia latent al contrari. Fem servir polseretes LGTBI, i hi ha alumnes que et diuen 'mira, profe, la porto'. I ja sabem que potser no s'ho creuen gaire, però hem transformat les actituds fòbiques. (docent. Centre 8)

Treballar el feminisme amb el sector més reticent d'una manera que intenti establir ponts entre postures •

Per últim, juntament amb les resistències per part d'alguns sectors de l'alumnat, de les quals els instituts apunten manifestacions també en el temps d'esbarjo —per exemple, davant els impediments de jugar a esports com el futbol (Centre 7)—, els centres educatius també identifiquen com una resistència compartida "l'alumnat que té discursos 'feministes' per buscar agradar o pujar nota" (Centre 7) o per quedar bé perquè el "feminisme està de moda" (Centre 12). Això queda reflectit en les següents cites:

Alguns alumnes algunes vegades em fan unes reflexions per exhibir-se en temes que aparentment no tenen a veure, però m'ho intenten colar perquè saben que a mi em motiva. A vegades notes que no es genuí, sinó que la finalitat és pujar nota". (docent. Centre 7)

Jo penso que alguns tenen feminisme de postureig, saps? Com que el dia 8 de març tothom és feminista, clar si jo dic algo se'm tiraran a sobre, llavors en aquest sentit sí, però com l'endemà ja és el 9 de març ja pots fer comentaris masclistes? (alumnat. Centre 12)

Aquest "feminisme 'de moda'" (Centre 12) és destacat com a una resistència per alguns instituts perquè és emprat en ocasions únicament com una estratègia d'allò 'políticament correcte', sense una transformació real i una revisió de privilegis, ja que es contraposen les actituds masclistes o LGTBI-fòbiques en certs entorns, com el pati o l'aula, que no corresponen al discurs que es "ven" davant el professorat.

7.2. Resistències i facilitadors en el professorat

D'igual manera que en el cas de l'alumnat, si atenem al professorat, els centres participants també identifiquen facilitadors i resistències per a implementar i desenvolupar pràctiques de coeducació als centres.

En aquest cas, tanmateix, les resistències no semblen ser tan frontals: a diferència de les confrontacions directes i el rebuig explícit a les accions feministes dutes a terme per part de l'alumnat, els instituts participants no destaquen conflictes directes amb professorat que se sent interpel·lat. Les resistències que expliquen, per contra, tenen més a veure amb que hi ha "poca motivació de la gran part del claustre" (Centre 5), part del professorat que no creu que els temes de gènere siguin una prioritat o una part central de la seva matèria (Centres 6, 10, 12), o falta de formació en pedagogies feministes i temes relacionats amb la coeducació (Centres 1, 3, 4, 6, 5, 7, 11). Aquests punts queden il·lustrats en les següents cites:

Tenim un gran conjunt de professorat conscienciat i treballant-ho [la perspectiva feminista], però també hi ha molt professorat que no ho aplica. I això es demostra a l'aula (...). Hi ha professorat que entra a l'aula i no ho aplica. (docent. Centre 7)

Jo crec que la majoria del professorat que hem tingut nosaltres està bastant conscienciat, però hi ha un que no ho aplica a l'hora de fer classes. (alumnat. Centre 5)

Hi ha professorat que dona per suposat que ja està format (...) No sé si hi ha professorat que intenta fingir, però sí gent que dona per fet que ja ho sap. (docent. Centre 5)

Aquesta manca de formació o de sensibilització d'algunes professores i professors indica una clara incapacitat per detectar aquelles situacions d'injustícia en que es troba l'alumnat per raons de gènere:

La gran majoria no fan comentaris i ni res, vull dir són coses puntuals però que fan mal. Per exemple, hi ha professors que opinen de la vestimenta o coses de les noies, perquè als nois mai els han dit res. (alumnat. Centre 5)

En aquest sentit, en múltiples centres es poden identificar reticències per part de professors, especialment homes, ja que tal com apunten algunes professores: "quan fem les formacions som un 95% de dones i un 5% d'homes, per tant només un 10% potser d'homes s'estan formant per fer coeducació" (docent, Centre 11), "moltes vegades les activitats que proposem, per molt que són molt xules, molt diferents i a més, penso que sempre aporten perquè els hi donem fet, doncs tant els professors com l'alumnat masculí, a vegades ho agafen com una imposició (equip directiu. Centre 1).

A més, la càrrega cultural de la cisheteronorma d'un sector del professorat es fa especialment visible quan es tracta d'alumnat no binari, trans o que està explorant la seva identitat de gènere. Fer certs comentaris al voltant d'una persona que fa ús d'uns lavabos no concordants amb les expectatives de part del professorat o no voler utilitzar el nom sentit de l'alumnat són mostres de com es manifesta aquesta resistència, tal com s'observa a continuació:

Hi ha un alumne que està explorant la seva identitat de gènere que va al lavabo de noies i xerra amb elles i tot bé. Però ens hem trobat amb professorat que ens ha dit: 'X està al lavabo de noies, això no pot ser!'. I nosaltres els diem: 'oi que les noies no se senten violentades? Ja seran elles qui el faran fora o ja ens ho diran si s'hi senten'. (docent. Centre 6)

Però quan tens un alumne trans a l'aula, "doncs jo no li diré el nom que s'ha canviat fins que no porti faldilles", i dius el problema no són les faldilles, és que no hem entès res? Una dona ha d'anar amb faldilles? I això encara hi és i això té molt de pes. I jo penso que és la gran dificultat aquest canvi de mentalitat i l'acceptació quan estan al teu entorn proper. Tot lo diferent ens fa por, i quan ho tenim proper costa. (docent. Centre 9)

A banda d'aquestes resistències amb relació a la ceguesa al gènere d'un sector del professorat, una altra de les resistències destacades té a veure amb la manca de temps i l'esgotament del professorat, sobrepassat en molts casos, que dificulta que aquell professorat menys sensibilitzat tingui empenta per formar-se. De fet, aquesta resistència és força coincident en molts instituts (Centres 4, 7, 10, 12).

No obstant això, les persones participants destaquen també factors que faciliten la introducció d'experiències transformadores en clau feminista als centres. El facilitador principal que s'identifica té a veure amb "la participació en formacions internes de centre en matèria de coeducació" (Centre 2, 12), les "ganes de donar resposta a les necessitats de l'alumnat" (Centre 1), el "professorat amb ganes d'aprendre" (Centre 3, 6), el "professorat implicat" (Centre 4), i "el professorat que posa la cura al centre" (Centre 10). És, per tant, la motivació i les ganes d'aprendre i transformar l'educació de part del professorat, com es pot observar en les cites anteriors, el facilitador que identifiquen tots els centres. Aquesta motivació, segons comenten les persones participants coincideix amb que al centre hi ha "noves generacions" de "professorat jove, feminis-

ta" (Centre 4), ja que "les professores que van arribant de les noves generacions tenen molt clara la necessitat d'abordar aquesta realitat" (Centre 1) i "gran part del primer claustre té sensibilitat cap al tema i ja té una mirada amb perspectiva de gènere" (Centre 10). En aquest últim cas del Centre 10, però, és important tenir en compte que es tracta d'un centre de nova creació que específicament identifica com a facilitador la possibilitat d'escollir gran part del professorat per consolidar el claustre.

De fet, precisament aquest és un punt clau de consens entre les persones participants: la majoria de les propostes feministes que es porten a terme als centres educatius s'arriben a desenvolupar a conseqüència de l'empenta d'un sector concret del professorat, que se sent interpel·lat directament pel tema o bé es considera aliat o aliada, tal com es pot observar en les següents cites:

Les tres persones que estem dins de la comissió som LGTBI (...). Això és important, perquè l'alumnat ja ho saben i no cal explicar-los-ho. (docent. Centre 6)

O neix de la pròpia iniciativa del professorat perquè en algun moment de la seva vida li ha travessat el cos, o no es fa (...). Per a mi és súper necessària la visibilització de la diversitat sexoafectiva del professorat: jo sóc lesbiana i em visibilitzo davant de l'alumnat. (docent. Centre 11)

Aquesta sensibilització per la interpel·lació directa, o en paraules de la representant del Centre 6, 'perquè et travessa el cos', fa que la majoria de les persones impulsores de les accions coeducatives i de gènere siguin dones i/o formin part del col·lectiu LGTBI+, com es pot observar a les anteriors cites. No és sorprenent aquest fenomen si també tenim en compte els factors identificats com a facilitadors i resistències en el cas de l'alumnat: les alumnes promotores de les iniciatives de gènere majoritàriament eren noies, mentre que la participació dels nois era molt menor —fins i tot amb resistències explícites en alguns grups de nois—. Així doncs, la motivació i l'empenta d'algunes professores, destacada com el facilitador principal, també pot esdevenir una resistència a llarg termini; en el context de poca implicació de bona part dels professors cisheteros —de nou, el masculí genèric és intencional— i de l'alt volum de feina —identificat com una resistència rellevant—, és fàcil que poc a poc la motivació disminueixi a causa del cansament i el sentiment de soledat. A més, en el cas que el professorat impulsor canvïi de centre, moltes de les iniciatives empreses poden deixar de tenir continuïtat.

A banda del que ja s'ha comentat, un altre dels punts importants que també s'observa a les dues cites anteriors (Centres 6 i 11) té a veure amb la visibilitat del professorat LGTBI+. La visibilització activa que duen a terme algunes d'aquestes persones, tal com s'apunta, genera unes dinàmiques que possibiliten referents diversos per a l'alumnat:

A mi em veuen com el profe marica (...). El fet que hi hagi gent que estigui per això, tant alumnat com professorat, i que siguem un grup molt gran, fa que es vegi diferent: no és una cosa d'una persona, és una cosa col·lectiva. (docent. Centre 5)

Ara bé, cal tenir en compte que no tot el professorat LGTBI+ vol o pot visibilitzar-se: és important, en aquest sentit, assegurar que les institucions educatives estiguin lliures de LGTBIfòbia, i que tant els equips docents com els equips directius, les famílies i les administracions s'impliquin de manera activa i proactiva per fer-ho possible.

7.3. Resistències i facilitadors en l'equip directiu i l'organització dels centres

Havent analitzat les diferents resistències i facilitadors identificats per les persones participants quant a l'àmbit de l'alumnat i el professorat, a continuació s'exposaran aquells factors referents a l'equip directiu i a l'organització i el funcionament dels centres.

Pel que fa als facilitadors, el factor principal identificat per tots els centres té a veure amb la predisposició i el suport de l'equip directiu a desenvolupar accions de coeducació als instituts: "facilitar espais i moments per a la coordinació" (Centre 4), que l'equip directiu "dediqui recursos econòmics per a material" (Centre 1), que donin "molt suport en totes les activitats que volem fer" (Centre 3), i creguin "en la coeducació com a necessària" (Centre 9). Com comenten les representants del Centre 6, "la implicació de l'equip directiu en aquesta tasca és fonamental; cal que la direcció impulsi i potenciï el professorat implicat" (Centre 6), o fins i tot "que formi part de la comissió [de gènere]" (Centre 1).

En aquest sentit, també s'identifiquen com a facilitadors que hi hagi "treball horitzontal per prendre decisions i donar molta força de decisió al claustre" (Centre 10), que hi hagi "dones i persones *LGTBI-friendly* a l'equip directiu" (Centre 8), "tenir una comissió de coeducació molt visible" (Centre 8), i que s'inclogui de forma transversal la perspectiva de gènere en el Projecte Educatiu de Centre, el Pla d'Acció Tutorial i en la resta de documents del centre, amb un llenguatge inclusiu (Centre 12). A banda d'això, un altre element que és coincident en la majoria dels centres és la necessitat de "donar possibilitat i crear espais segurs i que la cura i l'empoderament siguin presents al centre" (Centre 10), especialment pel que fa al reconeixement de les hores. Això queda il·lustrat en les següents cites:

Nosaltres tenim hores de dedicació [reconegudes per l'equip directiu per aquesta tasca], i penso que això és perquè l'equip directiu realment ho troba necessari i estem amb això.
(docent. Centre 1)

Crec que la clau està en que direcció et recolzi. Crec que la clau és que direcció et doni hores. Nosaltres, la gent que estem a la comissió, tenim hores. És que si no... Nosaltres ens reuníem durant el primer any a les hores del pati, i va ser una bogeria muntar qualsevol cosa. Però quan tu tens l'equip muntat, la direcció que et recolza, les hores que sempre van dedicades a coeducació en formació interna del centre... Si direcció aposta per [això] i està en el projecte educatiu de centre, crec que és la clau per avançar. (docent. Centre 7)

Reconeixement de les hores de dedicació •

Com s'observa a les cites anteriors, el fet que des de l'equip directiu es reconeguin les hores que les persones impulsores d'aquestes iniciatives, habitualment organitzades en comissions de gènere, facilita el desenvolupament de les tasques: sense que el professorat tingui hores específicament dedicades a la coeducació, la pròpia dinàmica de treball dels centres educatius pot esdevenir una barrera en sí mateixa. D'aquesta manera, de fet, ho identifiquen molts centres (Centres 4, 10, 11); una de les barreres que manifesten té a veure amb el fet que tots aquests temes suposen "feina extra i no donem l'abast" (Centre 12), i "les activitats extra poden alterar la normalitat, el dia a dia del centre" (Centre 1).

A més de la manca de recursos temporals, alguns centres també destaquen barreres vinculades a la manca d'espais, de materials i de pressupost (Centres 5, 11), fruit de la consideració d'aquestes iniciatives com a "no prioritàries" (Centres 7 i 10):

L'equip directiu no diu que no, però de moment no ens facilita recursos per poder funcionar. A banda que el claustre no està sempre motivat; sí que som quatre o cinc motivats que estem allà treballant això, però s'hauria d'institucionalitzar com a centre una mica. (docent. Centre 7)

Aquesta manca d'institucionalització que es comenta a la cita anterior també és compartida com a barrera per altres centres, la qual cosa connecta frontalment amb el que s'ha esmentat en el subapartat anterior: quan les iniciatives de coeducació no estan institucionalitzades i gran part del claustre no hi participa, finalment tota la responsabilitat de dur-les a terme recau en un grup reduït de persones, que corren un risc de desmotivació a llarg termini. En aquesta línia, la persona representant del Centre 5 comenta:

L'equip directiu va tan a tope que sempre és com: 'confiem en vosaltres [les persones impulsores de les qüestions de gènere a l'institut]'. Que és guai que hi hagi aquesta confiança, però alhora és com: 'ja, ja, però...'. Però per sort sí, en aquest tema estem recolzats per l'equip directiu. (docent. Centre 5)

Manca de recursos •

Per tant, sembla clar que —de manera similar al que succeeix amb els casos de l'alumnat i el professorat— que són pràcticament els mateixos els factors que s'identifiquen alhora com a barreres i facilitadors. En altres paraules, l'absència de determinats factors (per exemple, en el cas de l'equip directiu i l'organització del centre: els recursos econòmics i temporals, la implicació i el suport explícit a les qüestions de gènere, la institucionalització de les pràctiques coeducatives, entre d'altres) és identificada pels instituts com una barrera, mentre que, quan aquests factors sí es donen als instituts, passen a convertir-se en facilitadors. En conseqüència, això demostra la importància de crear dinàmiques organitzatives als centres que incloguin tots aquests factors com a forma de facilitar el desenvolupament de pràctiques coeducatives i, en definitiva, una educació més inclusiva. Únicament el Centre 1 assegura aproximar-se a aquesta realitat, reportant que "S'ha generat una clara estructura des de direcció. La direcció hi creu. Això és molt important. Una de les caps d'estudis ha encapçalat una mica tot aquest projecte. És important comptar amb el poder (...) perquè hi havia iniciatives que anaven una mica així com deuen fer molts centres de forma individual i particular però ho hem aconseguit gràcies al lideratge de la cap d'estudis que ens ha donat... Nosaltres ho diem sempre: espai i temps."

7.4. Resistències i facilitadors en les famílies i l'entorn

Per últim, en aquest subapartat s'exploraran aquells factors identificats com a barreres i facilitadors per part de les persones participants que tinguin a veure amb les famílies i l'entorn —en un sentit ampli— dels centres educatius. És a dir, en aquesta secció es pretén donar llum sobre quins són els elements externs a l'estricte funcionament dels instituts participants que condicionen la implementació i el desenvolupament de pràctiques de coeducació.

En primer lloc, cal destacar l'emergència d'un factor que és coincident en bona part dels centres: el suport i motivació per part d'algunes famílies, habitualment agrupades en AFAs (Centres 3, 4, 7, 8, 10, 12). Això queda il·lustrat en la següent cita:

A l'AFA de l'Institut hi ha una comissió de participació, i des d'aquesta comissió és des d'on ens venen [les propostes]. Són un grup de mares molt motivades i ens han buscat i pagat activitats. A vegades quan nosaltres no arribem ens han perseguit una mica per fer-ho. Però és veritat que a les AFAs s'apunten les famílies súper motivades. I a més són les mares; segueixen faltant els pares. Els pares els tenim en el consell escolar, que és on es prenen decisions, i les mares les tenim a l'AFA, que és "donde se da el callo". (docent. Centre 8)

En alguns centres, com s'observa, les famílies són impulsores d'algunes de les accions i les iniciatives de coeducació i feminisme, la qual cosa s'identifica com a facilitador. Tanmateix, alhora que això succeeix en alguns instituts, d'altres tenen més dificultats en aquest sentit. Alguns centres identifiquen les resistències d'algunes famílies a tractar temes de gènere com una de les seves principals barreres a l'hora de desenvolupar accions de coeducació. Això queda reflectit en les següents cites:

Hem tingut alguns conflictes amb algunes famílies religioses, que ens han preguntat si la seva filla podia quedar-se fora de l'activitat. Els hem dit que era una activitat de centre i que l'ha de fer, i ho han respectat. (docent. Centre 5)

Per a nosaltres, la resistència d'algunes famílies és molt greu. Algunes pensen que els estem posant coses al cap, i per això les nenes i els nens estan així... I jo no m'hi trobo tant, però depèn de la religió això també hi és. (docent. Centre 6)

Té sobretot a veure amb el sistema de creences de les famílies. No té tant a veure segurament amb el tema de la racialització de les persones, perquè també hi ha gent d'aquí molt masclista, i molt patriarcal, i molt capitalista. (docent. Centre 11)
Nosaltres tenim una noia trans a l'institut i la família d'un noi ens acusa que li estem omplint el cap. (docent. Centre 9)

Participació familiar i de l'entorn •

De forma interessant, algunes persones participants identifiquen la religió d'algunes famílies com el fet que genera resistències al voltant d'aquests temes. De fet, això va generar debat en alguns grups de discussió entre persones que apuntaven a famílies de determinats orígens com les més reticents i d'altres que assenyalaven que no era tant qüestió d'orígens com de sistemes de creences. Cal no oblidar que, malgrat tenir una consciència de gènere, és possible passar per inadvertits altres eixos d'opressió i privilegi: des d'una mirada interseccional, per tant, hem d'estar atentes a possibles actituds, pensaments o comentaris racistes, xenòfobs o discriminatoris per altres raons.

A banda de les famílies —i les barreres i facilitadors associats a elles—, els centres també identifiquen com a factor rellevant el suport de les administracions locals (Centres 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12). Tal com s'il·lustra a les següents cites:

Des de l'Ajuntament del municipi han muntat activitats per treballar tota la violència sexual, i estan a la disposició [de treballar aquests temes] (...). La veritat és que a nosaltres ens va molt bé, l'Ajuntament és qui ens dona suport en aquest tema. (docent. Centre 7)

Que la coeducació sigui un objectiu a nivell d'ajuntament penso que ens pot ajudar molt. En el nostre cas ho tenim de cara, i això és important. (docent. Centre 9)

Tenim la sort que tenim una tècnica molt bona, molt bona. També el regidor és súper potent. Llavors és molt fàcil tot, envien un mail dient: 'mira, tenim això, tallers gratuïts, agafeu-vos-els'. Llavors, és el que dèiem: tant l'equip directiu com els ajuntaments són clau, perquè són els que tenen els recursos. (docent. Centre 12)

Així, la voluntat política dels ajuntaments, acompanyada de la facilitació de recursos, genera consens entre gran part dels instituts participants com a factor clau per al desenvolupament de les iniciatives en coeducació. Tanmateix, cal tenir en compte que, tal com es comenta a les cites, en ocasions aquesta voluntat política és —de nou— generada per una persona o un conjunt de persones sensibilitzades i implicades en aquest sentit. Aquest fet, juntament amb els possibles canvis de govern municipal al llarg dels anys, fa que la continuïtat de la perspectiva de gènere en l'educació com a prioritat no sempre sigui sostinguda en el temps.

Per últim, cal també tenir en compte un altre element que també ha generat consens entre bona part dels centres: la necessitat d'incloure una perspectiva feminista en el currículum educatiu i en les lleis educatives de manera més central. Això pot veure's il·lustrat en les següents cites:

El problema està en la normativa (...). Només dir-te que per a Selectivitat hi ha uns continguts que has de fer sí o sí. I tot el material de cara als valors i tot això és extra. (docent. Centre 1)

Qui s'ha de posar les piles és el propi Departament d'Educació o d'Ensenyament. Moltes de les coses que tenim aquí sobre les resistències del professorat, les resistències dels equips directius... la millor manera d'acabar amb això és que des de la llei d'educació es digui 'això ha d'anar així' (...). A les competències finals de l'ESO sí apareixen aquests temes, però no hi ha un desplegament en el currículum (...). És una tasca de tot el claustre, però si no hi ha una concreció, es perd. (docent. Centre 10)

7.5. Afectacions en la coeducació a causa de la Covid-19

Més enllà de les resistències estructurals que s'han identificat al llarg de l'anàlisi, els centres educatius s'han topat amb una resistència contextual que val la pena tenir en compte, pels condicionants imprevistos que suposa per a les pràctiques escolars, i pels efectes que genera tant en cada individu com a nivell de centre educatiu. És sobradament sabut l'impacte de la Covid-19 a tots els sectors de la societat, i així mateix l'educació no n'ha quedat exempta. Tanmateix, l'interès de la secció que es presenta a continuació té a veure amb el lloc que li ha quedat al treball coeducatiu enmig de les diferents necessitats a que han hagut de fer front els centres educatius, després de quatre mesos d'aturada lectiva presencial, i sumant-hi les conseqüents restriccions en el dia a dia escolar al llarg d'aquest curs acadèmic.

Una de les principals qüestions que es posa en evidència en els diferents centres és l'aturada d'alguna de les activitats que havia començat just abans de la pandèmia, i que al quedar parades, són difícils de reemprendre.

Des de l'any passat se'ns va oferir amb alguns instituts del voltant, es va intentar fer una mena d'assemblea, una trobada feminista pel 8M, però era a les portes de la covid ens van tancar el 13... Ho vam descartar una mica per prevenció (...) Aquest any no pot ser per Covid. (docent 1. Centre 7)

A segon de l'ESO el que va passar és que es va quedar tallat per la pandèmia, però això havia d'acabar amb una audiència a l'ajuntament presentant propostes, però va quedar molt descafeïnat. (docent 2. Centre 7)

Un altre dels efectes identificats té a veure amb l'adaptació de les activitats i propostes per les restriccions derivades de la Covid. Aquest tipus de mesures, que han afectat a tot tipus de proposta educativa, són especialment perilloses per les iniciatives de nova incorporació als instituts com ho són moltes de les que tenen a veure amb la coeducació. Es percep, en els relats dels diferents centres, certa resignació i un desig de recuperar properament aquells formats i dinàmiques que havien funcionat amb anterioritat.

Ha quedat com molt diluït (...) les famílies tampoc s'han pogut implicar del tot. Vull dir, és com que ens ha tallat les ales en potser un dels anys més clau (...) No podem fer un claustre perquè no podem estar més de 6 persones, tot ho fem online. Llavors, clar, estem en un punt que hem d'anar conduint les iniciatives de les famílies, les dels profes, i trobar-nos... I és com que tenim moltes ganes d'intervenir i ens falta coordinació, no? És un any una mica raro. (docent. Centre 10)

Clar és que aquest any sí que volem fer accions conjuntes, i hem pogut però el format també és molt diferent pel tema Covid. (docent. Centre 12)

Clar, ha arribat la senyora pandèmia i ara estem allí esperant a veure si acaba de passar o què (…) Ens hem hagut de reinventar i fer-ho a nivell de grup bombolla, etc. Lo ideal és que quan ens puguem tornar a barrejar i puguem treballar diversos nivells alhora, i aquestes coses. (docent. Centre 1)

Cada vegada hi ha més noies que volen participar a l'acció lila. Ara seriem moltes més si no tinguéssim el problema del grup bombolla i potser fins i tot algun noi. (docent. Centre 11)

7.6. Reptes pendents de la coeducació

Un cop presentada l'anàlisi de les pràctiques i, per tant, comptant amb una imatge del que s'està fent en matèria de coeducació en els centres participants, així com amb els facilitadors i resistències existents, cal revisar quins son els reptes que majoritàriament afronten els centres a l'hora d'introduir la perspectiva de gènere. Com es veurà a continuació, els reptes que s'identifiquen van des d'un nivell més ampli de transformació en els plantejaments del centre, fins a un nivell individual de retrospecció introspectiva pròpia, passant per formació de claustre, el treball al voltant de les masculinitats tant del professorat com de l'alumnat, i el treball cooperatiu amb famílies i altres centres educatius.

7.6.1. Revisió crítica dels propis privilegis i opressions del professorat

En primer lloc, en múltiples centres (Centres 5, 6, 7, 8) emergeix com a repte la presa de consciència per part del professorat dels propis privilegis que en la seva pràctica docent s'evidencien, davant les dificultats per no exercir opressions sobre la diversitat d'alumnat que hi ha a les seves aules. El qüestionament dels propis privilegis i opressions és un dels factors clau per a desmuntar la *cisheteronormativitat* en la docència (Gavaldà-Elias, 2021). De fet, és imprescindible per a desenvolupar una perspectiva de gènere que permeti al professorat identificar les injustícies i desigualtats a l'aula i, per tant, ser més sensibles a actuar des del principi d'inclusió i equitat davant la multiplicitat de realitats que coexisteixen en els centres educatius. Algunes cites mostren aquesta necessitat de problematitzar-se a una mateixa per generar consciència crítica de gènere:

Jo crec que com a professorat estem obligades a qüestionar-nos constantment la nostra pràctica i adonar-nos que no ho sabem tot, i som persones molt motivades. Al matí venia al metro llegint un llibre del Miquel Missé, i anava llegint coses i anava pensant "ala això ho he dit jo en algun moment", i sentint-me fatal. Això ho treballo molt, porto molts anys, vaig llegint constantment, però encara hi ha coses que se'ns escapen. I si no ens anem qüestionant i no ens anem preocupant d'actualitzar-nos doncs seguirem fotem la pota en coses que creiem que estem fent un gran favor. I resulta que estem perpetuant aquelles desigualtats que ja existeixen. (docent, Centre 7)

Jo crec que aniria bé si primer se'ls hi parlés bastant als professors, abans que als alumnes. Perquè costa molt ensenyar una cosa, quan tu no ets conscient d'aquesta cosa. Llavors primer s'ha d'ensenyar als professors. (alumnat. Centre 7)

Jo estic segur que hi ha molts professors que han deixat de fer molts comentaris i se n'han adonat i han fet molt "clic" o... és això, que no es fan tants comentaris i no es donen tantes situacions, sobretot en els adults, perquè els adults tenen com ja les idees més imposades que els hi han donat des de joves i son els que els hi costa. (alumnat. Centre 5)

Tu has d'estar a l'aula d'aquesta manera perquè sinó estas excloent a gent, amb la teva bona voluntat estàs excloent a gent si no te n'has adonat que a la classe som diverses, i no n'hi ha prou en barrejar nens i nenes que és el que ens pensem perquè la coeducació no la tenim assumida, ens pensem que n'hi ha prou venint aquí i parlant des de que som blancs, ningú sap res de l'Islam, ningú té en compte el Ramadà ni el dia del xai ni res, i només cal mirar qui tenim d'alumnes, venim des del nostre lloc de poder a difondre una veu dominant, m'incloc, m'incloc amb tot el que no sé, i hauríem

de saber, semblem d'una altra època. (docent. Centre 6)

Sí, pero por ejemplo el racismo es algo que no se habla. No se habla en las escuelas de cuál va a ser la problemática de una persona leída por la sociedad como no blanca. En el momento que salga al mundo laboral o en el momento en que no vaya con sus padres o en el momento en el que quiera alquilar un piso. No se habla. Entonces si no se habla, no existe. Pero la realidad es otra, no? Y es verdad que por lo que sea en las familias cuesta mucho que tengan ese orgullo de raza, ese orgullo identitario, no? Y no hablan. Y es importante también tenerlo en cuenta desde la coeducación nuestra. Estamos como empezando pero es algo que tenemos que tener en cuenta. (alumnat. Centre 8)

7.6.2. Treballar les masculinitats des de la coeducació

Alguns centres participants (Centres 4, 7, 10) han identificat les masculinitats com el principal factor de resistència, per això, aquest es planteja com un repte urgent per abordar des de la coeducació. Alguns dels discursos identificats, tal com es mostra a continuació, tenen a veure amb la necessitat de qüestionar la masculinitat hegemònica als centres educatius, a través de la reflexió sobre l'ocupació de l'espai públic, així com altres privilegis que acumulen aquestes formes de masculinitat.

Crec parlant d'això dels nois i de les noies, com ens van fer a nosaltres. S'hauria de separar i als nois s'hauria d'explicar. (...) Jo si tingués aquest problema i vingués a explicar-m'ho un home li diria "però tu què saps?". Llavors crec que a les noies se'ls hauria d'explicar des del punt de vista d'una altra noia que ho hagi patit perquè a aquestes persones els hi costa més es poguessin sentir identificades. I amb els nois igual, que es poguessin sentir identificats i fos més fàcil per a ells i llavors sí que clar després canviar. (alumnat. Centre 7)

Ells poden jugar, però estan ocupant tot el dia i tot l'espai públic amb la pilota, i llavors només faltaria que diguessis no les xiquetes no poden jugar. Però els que juguen són majoritàriament els nois, la manera de relacionar-se molt agressiva dels nois, la majoria de conflictes que hi ha al patí són per això, és un tema que ens queda. (alumnat. Centre 4)

Qüestionar la masculinitat hegemònica •

7.6.3. Formació en pedagogies feministes i coeducació

De la mateixa manera, tal com s'ha reflectit a les cites anteriors, que revisar-se, llegir i posar en qüestió cert coneixement esbiaixat, és un repte vigent, la formació específica en pedagogies feministes i coeducació emergeix com a repte en alguns centres (Centres 10, 11, 12). Tant alumnat com professorat, conscients que tenen una manca d'eines i recursos per abordar la coeducació, veuen la formació com una necessitat per poder desplegar amb seguretat una educació feminista i transformadora. Així s'il·lustra a continuació:

A nivell de formació col·lectiva, jo crec que ens fa falta un pas més. Una formació que haguem viscut junts i que haguem passat junts també. (...) jo crec que hauria de ser formació compartida i formació continuada perquè és constant. O, sigui, és impossible que docents que tenim 30-40-50 anys amb tota l'experiència que haguem viscut que no era així. (docents. Centre 10)

Estem parlant d´un canvi de mirada i d'un canvi molt integral. Davant del món, de la vida, de tu mateix i dels altres. És una transformació que requereix un canvi molt profund de la mirada social i personal de les persones. Sense formació no hi ha canvi possible. No hi ha una formació obligada. Si la fessin obligada dins l´horari escolar, hi hauria formació. Mentre sigui voluntària, pagant i fora de l´horari escolar.... el canvi serà centrat en l´àmbit. Aquesta realitat és la que ens trobem. (docent. Centre 11)

A mi aquesta idea em sembla molt xula que podríem tenir en el pla de formacions per a delegats. (alumnat. Centre 12)

7.6.4. Transversalitzar i implicar tot el centre

El fet que les accions o iniciatives coeducatives siguin transversals a tot el centre és destacat com a facilitador en aquells centres que ja compten amb aquesta estructura, i com a propòsit en els que encara no ho han aconseguit. Aquests últims, identifiquen que la transversalització de la perspectiva de gènere a tots els cursos podria beneficiar el seu centre en tant que augmentaria la implicació de tota la comunitat educativa i, per tant, l'impacte en la sensibilització i transformació vers les desigualtats de gènere.

Ens agradaria que aquesta acció fos de nivells, un grup de molts nivells i haguessin representats de primer, segon, tercer, quart i batxillerat i poguéssim fer accions més conjuntes i transversals. Comissions més substitutives, que tinguem més mà d'obra i voluntaris per fer-ho. (...) Estaria molt bé que fos així. Una visibilització a tots les cursos perquè tothom es pogués afegir sense sentir-se sol o un bitxo raro. (docent. Centre 11)

Transversalització de la perspectiva de gènere •

7.6.5. Avaluació de les transformacions i sistematització de les pràctiques

L'avaluació de la perspectiva de gènere és un aspecte clau per tenir constància de les transformacions en els aprenentatges que s'estan duent a terme tant a nivell personal de l'alumnat com a nivell de centre (Massip, 2018). Generalment, tots els centres participants troben a faltar la sistematització de les accions, pràctiques, i canvis que es fan en matèria de coeducació, de manera que tenen **dificultats per abordar l'avaluació de les transformacions** que aquestes generen. Tot i així, són interessants les aportacions d'alguns dels centres que prenen consciència d'aquesta dimensió a partir del projecte que aquí ens ocupa. El fet de formar part d'aquest projecte, segons apunten alguns centres, els permet fer un pas cap a la sistematització amb la posada en comú, i cap a l'avaluació, mitjançant la reflexió sobre com seguir avançant amb la certesa que els aprenentatges en matèria de coeducació estan tenint un impacte plausible. Això ho exemplifiquen les cites següents:

Jo per exemple quan vaig pensar en aquesta comissió de gènere, m'agradaria que l'alumnat en fes una auditoria al professorat de com treballem el gènere. Seria una manera de recollir evidències, i que fos l'alumnat qui les recollís aquestes evidències. Però ara per ara, jo crec que estem en un moment que ens falta sistematitzar. És per això que et vaig dir no sé si et servim. Que ara mateix estem treballant molt amb l'impuls, amb l'energia, que portem. Però no ens hem pogut asseure i dir tot això com ho sistematitzem com ho registrem? Com ho comprovem? Ens falta tenir una evidència i dir perquè l'alumnat que entra a primer i surt a quart hi ha hagut aquesta evolució, no hem arribat encara. (docent. Centre 7)

És arrel d'aquest projecte, del vostre, que vam començar a parlar i dir home es que nosaltres fem això i jo faig allò... és que... Fem moltes coses. I llavors també va bé fer aquest recull a nivell de projecte i ets conscient del què estàs fent al llarg de tota l'etapa educativa, i això és algo que ens anirà bé com a centre. Llavors pots fer una valoració del què et falta, no sé, perquè és el que diem, potser ho estem treballant molt a primer cicle, i a segon no tant, o al revés, ara no ho sé eh (...). Han de sortir del centre quan acabin els quart d'ESO o el segon de Batxillerat sent conscients que han treballat el tema de la coeducació al centre i d'estar convençuts de que ho han fet en el centre per tant qui haurien d'avaluar si realment coeduquem o no, haurien de ser ells. I l'objectiu hauria de ser que ens ho avaluessin i ens avaluessin positivament, si aconseguim això jo crec que l'objectiu estarà complert. (equip directiu i docents. Centre 5)

Sistematització de les accions i pràctiques •

7.6.6. Implicació i treball amb les famílies

Que la coeducació transcendeixi les parets dels centres educatius, i vagi amb coherència amb l'entorn i les famílies de l'alumnat, és un factor cabdal que contribueix a generar transferència i transformacions en matèria de coeducació. Tot i així, la majoria de centres consideren que és un aspecte que no s'està tenint prou en compte i, per tant, es presenta com un altre repte que cal adreçar perquè es pugui incloure a tota la comunitat educativa de manera real. Sabent que no hi ha una resposta universal de com implicar a les famílies, des d'alguns instituts, es marquen el propòsit de trobar la forma més òptima per dur-ho a terme:

Bé, doncs el que vam detectar és que a nivell de les famílies doncs no ho estàvem treballant el què hauríem de treballar-ho. I llavors en el pla d'igualtat que tenim, que és vista de quatre anys, un dels punts és famílies. Com? Doncs encara no ho sabem! (docent. Centre 12)

Ens vam adonar que a primària realment qui tirava tot el tema de la coeducació eren les famílies qui tiraven endavant en un centre. Llavors nosaltres ens vam adonar que érem el professorat i que les famílies no hi participaven. Si que és veritat que a l'ESO ja acostuma a passar això, no? És a dir, les famílies ja son més madures, més madurs... Es desvinculen una mica de la coeducació el que passa que sí que vam veure la necessitat de dir... Ei, o anem tots de la mà o això clar.. professorat, alumnat... hi falten les famílies. (docent. Centre 12)

També és cert que els pares també ens trobem que els actes costen molt més que la gent s'animi. Sí que en canvi hem tingut molts pares que han tingut molta implicació en l'etapa de primària però després a l'Institut ja és com una cosa...Com una relaxació, que ja són grans. I quan hi ets dintre te n'adones que realment hi ha unes necessitats tan o igual d'importants quan són petits. (família. Centre 12)

Això, que no només el que fem al centre, que aquí estan moltes hores al dia, però també estan moltes hores a fora. I a vegades jo crec que hauríem d'obrir-ho no només al centre, sinó a les famílies donar més conscienciació. (docent. Centre 9)

7.6.7. Treball en xarxa amb altres centres educatius i entitats

Per últim, i especialment important, s'identifica com a repte de futur el treball col·laboratiu amb altres centres per eixamplar mirades i teixir nous aprenentatges en matèria de coeducació. Els formats que s'han identificat per poder establir llaços amb altres centres són múltiples: a través de projectes del Departament com Escoles per la Igualtat i la Diversitat (Centre 7), el present projecte "La Coeducació a Catalunya. Bones pràctiques i reptes" (Centre 7), o les Jornades d'Escoles Feministes que se celebren anualment a Barcelona (Centre 12). Tot i que en aquests dos últims anys tot s'ha vist trucat per la pandèmia de la Covid-19, la voluntat d'alguns centres a col·laborar amb projectes compartits entre centres s'ha fet explícita en diverses ocasions en el marc d'aquest projecte; per això, aquest també queda com un objectiu a acomplir.

Amb això d'Escoles per la Igualtat i la Diversitat la cosa és que fem xarxa. Però clar com aquest any s'està fent tot, com ho estem fent, no està havent-hi aquest intercanvi amb altres centres. Part de la gràcia d'aquest projecte, és fer xarxa amb altres instituts de Barcelona. Jo crec que per pràctiques ho podríem

ser, jo haig de dir que no tinc vocació de ser referent de ningú jo tinc segur de què fem les coses ben fetes. (docent. Centre 7)

Es tracta una mica d'això que esteu promovent vosaltres, que ens comuniquem entre centres, que ens expliquem coses, que ens donem idees. Però que a base i de partida dins de cada centre. Vull dir nosaltres podem compartir coses, però si al centre on hi ha algú que vulgui començar a fer xarxa amb això. És com tots aquests projectes de l'ajuntament, i el departament d'educació, estan molt bé, però si el claustre no s'hi vol sumar si ho fa per "marcar un tic" o perquè mira em donen hores de formació... Per desgràcia, ara mateix aquest sistema depèn que la gent estigui motivada. (docent. Centre 7)

Allà a l'escola Pegaso van ser [les jornades d'Escoles Feministes]... Doncs vam ser l'únic Institut que hi havia i això també ens fa reflexionar perquè a Sant Cugat, a Gràcia, a Barcelona... Hi tenen una xarxa a nivell de primària súper potent a coeducació i nosaltres buscàvem fer una xarxa o fer contacte i no ho vam trobar perquè no hi havia ningú més. (docent. Centre 12)

8. Conslusions

Conclusions

A partir dels resultats exposats, reprenem de nou els objectius d'aquest estudi per exposar breument les conclusions principals a les quals s'ha arribat en el transcurs d'aquesta investigació.

En relació amb el primer objectiu, (i) visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, els resultats obtinguts ens han permès, en primer lloc, **qüestionar el concepte mateix de "bones pràctiques" o "pràctiques de referència"**. El contacte -i el diàleg- amb les i els agents educatius dels centres de secundària, a partir de la consulta oberta per recollir informació sobre experiències de referència en coeducació a partir de la qual es va fer una selecció de fins a 15 pràctiques, ens va permetre constatar que els centres tenien **molt interès en la coeducació**, però generalment consideraven que el seu centre no tenia suficientment treballat el tema com per determinar que fossin pràctiques de referència. Així mateix, **a nivell de territori es va fer explícit el desequilibri** entre les nombroses respostes rebudes de centres de la província de Barcelona (21), i les escasses respostes rebudes de les províncies de Tarragona (1), Girona (2) i Lleida (3). D'una banda, això ens ha dut a constatar que **el terme de pràctiques de referència incomoda a la gran majoria de participants**, fins i tot quan es fa palès el treball sostingut i l'experiència en coeducació per part del centre i la seva comunitat educativa. De l'altra, la diferència territorial quant a la participació fa qüestionar també si es tracta d'un desequilibri quant al treball fet amb la perspectiva de gènere, o bé si és una qüestió de sobre-representació dels centres de la província de Barcelona, en part degut també al desplegament de la xarxa de contactes de l'equip de recerca.
El fet de qüestionar-nos què s'entén i què es pot considerar una pràctica de referència ens va dur a defugir d'aquelles concepcions que redueixen la seva anàlisi a una categorització de "bones o no-bones" i, per tant, els resultats han posat de relleu la seva anàlisi a partir de criteris que considerem flexibles i objectivables en funció del context i de les característiques de la mateixa. En aquest sentit, els resultats obtinguts s'han organitzat prenent com a referència l'enfocament multidimensional del GEG-UB (què/on/com/qui).

En primer lloc, **quant al contingut (dimensió què), s'han identificat múltiples pràctiques coeducatives** als centres educatius que tenen a veure amb la introducció de continguts sobre gènere i feminismes. En termes generals, s'observen diferències segons si es tracta d'activitats o projectes ja existents en el contingut de les assignatures que s'han reforçat i ampliat des d'una perspectiva de gènere, respecte de si hi ha hagut consens per part del centre en introduir continguts coeducatius específics en assignatures concretes i en l'espai de tutoria, l'espai per excel·lència més utilitzat per la majoria de centres. Un altre dels elements centrals que es desprèn dels resultats és que **la introducció de contingut sobre gènere i feminismes sol estar vinculada a metodologies d'aprenentatge múltiples pròpies del pensament crític**, que van des dels mitjans i suports utilitzats, fins als agrupaments o al treball en xarxa, i que reuneixen, en definitiva, els trets més característics de les pedagogies feministes, que estan estretament relacionades amb la metodologia. Es mencionen també les pràctiques dels centres vinculades a la celebració dels dies reconeguts internacionalment en la lluita feminista.

En segon lloc, els resultats centren la mirada en l'**anàlisi dels espais (dimensió on) dels centres educatius on tenen cabuda les pràctiques**, conscients que les qüestions arquitectòniques

poden generar discriminacions i reforçar jerarquies, a més d'incrementar o disminuir les sensacions de seguretat, llibertat, etc. L'anàlisi assenyala que **els principals espais físics que han estat sotmesos a processos de revisió i transformació són l'aula, el pati i els lavabos i, en menor mesura, els passadissos i la biblioteca**. Tanmateix, cal ser conscients que l'aula és l'espai dels instituts on es destina més temps per treballar continguts, si bé aquest ha estat el menys nombrat quant a reflexions explícites que s'hagin fet en relació a l'espai i a les accions de canvi. Per altra banda, transformar els espais també implica tenir en compte com aquests es conceben -el que entenem com a espai simbòlic- i, en aquest sentit, **només alguns centres han mencionat la necessitat de destinar temps i recursos a repensar les dinàmiques generades en els centres per tal que tothom se senti inclòs i sigui partícip d'entorns segurs i lliures de discriminació**.

En tercer lloc, s'ha constatat que totes les pràctiques tenen a veure amb formes d'organització, participació, sensibilització i acció explícita **(dimensió com)** per combatre la ceguesa al gènere. En aquest sentit, d'una banda, **s'ha identificat la creació de grups de sensibilització i acció reivindicativa per lluitar contra LGTBI-fòbia, les violències de gènere i els masclismes, i per trencar els estereotips de gènere**, com una pràctica comuna en la meitat de centres. Un altre dels trets comuns en les formes d'organització per al treball coeducatiu és **la incorporació de l'alumnat a la presa de decisions, per exemple a través de la conformació d'assemblees**. De l'altra, s'ha recollit com a pràctica d'interès **la introducció de la perspectiva de gènere en documents institucionals de centre**, o fins i tot la creació de documents com a forma de materialització d'algunes línies generals d'actuació ja existents als instituts.

Per últim, quant a les subjectivitats i la ceguesa al gènere dels agents educatius **(dimensió qui)**, es pot constatar que malgrat que **totes les pràctiques o accions analitzades en la present recerca tenen la voluntat intrínseca de combatre la ceguesa al gènere**, l'existència de comissions feministes o grups de sensibilització i acció reivindicativa es poden identificar com a pràctiques que contribueixen especialment al desenvolupament d'una consciència de gènere i d'altres eixos d'opressió, ja que aquests grups, tal com s'ha apuntat en els resultats, parteixen de la base de la lluita contra les discriminacions i desigualtats socials.

Un cop vistes les conclusions principals quant a l'anàlisi de les pràctiques coeducatives, seguim amb les conclusions en relació amb les **resistències i els facilitadors identificats** per a la creació, desenvolupament, i sostenibilitat d'aquestes pràctiques de referència en els contextos on han estat concebudes. Si bé moltes d'aquestes resistències i facilitadors són de caràcter transversal i afecten alhora diversos àmbits del funcionament dels centres educatius, a partir de l'anàlisi feta es pot observar que **els factors d'èxit de les accions**, pràctiques, o fins i tot programes i projectes sobre coeducació **poden tenir relació amb múltiples factors**. Entre aquests, destaquen **que hi hagi una aposta política coherent** entre els diferents agents educatius dels centres i que, per tant, es plantegin com a pràctiques de centre, que alhora transcendeixen l'espai de l'aula, i es treballi amb coordinació entre tota la comunitat educativa. També s'apunta **que les pràctiques educatives afavoreixen la transformació** quan aquestes es proposen no només des del treball de continguts sobre gènere i educació, sinó també en els mecanismes i metodologies que permeten un aprofundiment major en les temàtiques que es treballen en relació a la coeducació. A més, s'identifica com a element clau **que el professorat s'impliqui en aquestes pràctiques fent una revisió personal sobre les creences i privilegis propis**.

En canvi, les **resistències** que es poden identificar a l'hora de treballar per acabar amb l'androcentrisme escolar poden **provenir de l'equip directiu**, ja que **el seu grau de compromís amb la coeducació és clau** a l'hora d'impulsar accions coeducatives; **del cos docent**, tant per **possibles resistències relacionades amb la ceguesa de**

gènere, i de les famílies, les quals poden expressar **desacord i posicions antagòniques** respecte d'alguns plantejaments que es treballen des d'un enfocament coeducatiu transformador. Molt recurrentment, també, s'han considerat com una **resistència les reticències d'un sector d'alumnat masculí davant les propostes coeducatives.**

Més enllà de les resistències mencionades, els centres educatius s'han topat indubtablement amb una resistència contextual que no podíem obviar, l'impacte de la Covid-19, pels condicionants imprevistos que ha suposat per a les pràctiques escolars, i pels efectes generats a nivell individual i institucional. Una de les principals qüestions que s'ha evidenciat en els relats dels diferents centres ha estat una **certa resignació i un desig clar de recuperar properament aquells formats i dinàmiques que havien funcionat amb anterioritat**, i que han quedat aturades per la pandèmia. Un altre efecte ha tingut a veure amb l'adaptació de les activitats fruit de les restriccions derivades de la Covid-19. Aquest tipus de **mesures**, que han afectat a tot tipus de proposta educativa, són **especialment perilloses per les iniciatives de nova incorporació als instituts, com ho són moltes de les que tenen a veure amb la coeducació**.

Així i tot, és important no perdre de vista que els factors d'èxit en les propostes coeducatives poden ser estructurals i polítics, tal com efectivament són en múltiples ocasions, però també pot ser que siguin fruit de situacions, experiències, realitats diverses i pròpies, que generen una transformació de forma no planificada. També és interessant, des del punt de vista transformatiu, tenir en consideració el caràcter ambivalent de les resistències i els facilitadors, de manera que l'absència o la presència d'un mateix factor por funcionar com a resistència o com a facilitador.

Finalment, quant al segon objectiu d'aquesta recerca, (ii) fer incidència en les polítiques públiques a partir de generar una anàlisi crítica entorn la normativa que funciona com a marc legislatiu d'aquestes pràctiques en el context català, s'ha elaborat un document específic per si sol, amb el nom de **"Anàlisi de lleis i polítiques públiques en matèria de coeducació - La coeducació a Catalunya. Bones pràctiques i reptes"** on es pot consultar tant la pròpia anàlisi, com les conclusions al respecte.

Recomanacions per seguir teixint coeducació

9

Recomanacions per seguir teixint coeducació

En línia amb els reptes que s'han identificat a l'hora d'introduir la coeducació als centres, i tenint en compte el coneixement extret, a partir dels resultats, i recollit en les conclusions de l'informe, a continuació, es presenten una sèrie de recomanacions que poden contribuir a la reflexió i orientació als centres.

Qüestionar-se a una mateixa en relació a la posició de poder que s'ocupa.

La revisió pròpia en relació amb els privilegis i opressions per part del professorat passa per assumir que la posició de poder que s'ocupa en els espais educatius, des d'un punt de vista interseccional, pot estar generant opressions inconscients. Per això és cabdal partir de la premissa que sempre es continua aprenent, ja sigui a través de la lectura, d'escoltar companyes expertes, o de donar espais per conèixer les experiències d'opressió de l'alumnat.

Treballar les masculinitats per transformar les reticències en aliances.

Escoltar les necessitats de l'alumnat pot donar pistes per saber si necessiten inicialment espais no mixtes per sentir la seguretat suficient per expressar-se entorn als malestars vinculats al gènere. I, en general, facilitar espais perquè l'alumnat problematitzi els seus propis privilegis i opressions, vinculant-los a les problemàtiques de desigualtat i violència estructural, pot contribuir també a generar reflexions i consciència de gènere. Encara que l'alumnat prengui consciència de la necessitat de canviar certs patrons de conducta o actituds masclistes o LGTBI-fòbiques, és imprescindible que l'alumnat masculí tingui referents de masculinitats aliades, per exemple, a partir dels quals poder descobrir com es pot posar a la pràctica la idea de masculinitat aliada.

Formació en pedagogies feministes i coeducació.

Rebre formació en pedagogies feministes i coeducació és una de les claus per prendre consciència del patriarcat, les exclusions i jerarquies en els espais educatius (Ayuste, 2005). Entre d'altres exemples vigents al territori, actualment, el Programa Coeduca't de la Generalitat de Catalunya ofereix formacions per al professorat en la línia de contribuir a combatre la ceguesa de gènere, és a dir, de fomentar el reconeixement de la càrrega cultural amb valors patriarcals que fan que es reprodueixin actituds que generen desigualtats sistemàticament, de forma acrítica o inconscient. D'altra banda, consta que en els últims cursos, els CRP (Centre Recursos Pedagògics) han invertit una partida pressupostària important en la compra de material coeducatiu disponible tant per a la formació de professorat com per l'alumnat dels centres educatius, de totes les etapes. En aquest sentit, apostar per una formació que no depengui només de l'interès individual de cada docent, sinó que es plantegi com una aposta de centre, que impliqui a tot el claustre, així com a les famílies i l'entorn, esdevé una de les claus per iniciar un Pla d'Acció coeducatiu coordinat i dissenyat conjuntament, que vertebri tant els valors com la pràctica educativa.

Fer de la coeducació una realitat a nivell de centre, transversal i global.

La coeducació no és només una pràctica d'aula o de centre, sinó una guia cap a un model d'educació que contribueixi a erradicar tot tipus de desigualtats als centres educatius, per això, cal fer camí perquè totes les dimensions de la perspectiva de gènere impregnin els centres educatius. Que tota l'estructura dels instituts posi la vida al centre implica renúncies de poder, distribució de les responsabilitats, formes d'organització participativa i activa, per això és especialment important treballar la confiança i cohesió de claustre.

Apostar per la sistematització i l'avaluació transformadora.

Per poder avaluar els canvis d'actituds i els nivells de consciència de gènere tant de professorat com d'alumnat, és imprescindible sistematitzar i posar en comú tot allò que s'està fent en matèria de coeducació. La presa de consciència, a nivell de claustre, de tot el que s'està fent, acompanyada d'un diagnòstic de la situació en que es troba el centre, és un pas inicial cap a la incorporació d'altres sistemes d'avaluació de procés. És important també atendre als mecanismes, potser no tant evidents i més informals, que poden causar certs canvis i transformacions.

Cercar formes eficaces en cada realitat per implicar les famílies en el desenvolupament d'accions coeducatives.

És important crear espais d'implicació propis de les famílies dels centres educatius, a través de l'AFA, així com espais compartits amb l'alumnat i el professorat. Alguns formats poden funcionar a través de les formacions en matèria de coeducació per a AFAs, especialment aquelles dedicades a educació sexual integral, o participant en l'organització de les accions per als dies puntuals de celebracions internacionals vinculats als feminismes (25N, 8M, 17M, 11F).

Conèixer l'entorn proper i generar sinèrgies per assegurar que l'alumnat té espais segurs més enllà del centre educatiu.

Entendre la realitat educativa més enllà del centre d'escolarització és clau per assegurar una educació integral i holística. En aquest sentit, conèixer els recursos d'atenció i suport per als joves de l'entorn proper, o fins i tot establir ponts de comunicació amb els dispositius de l'administració pública, així com amb entitats per tal actuar coordinadament, pot esdevenir un avenç notori. També, pot suposar un impuls el fet de formar part d'una xarxa de centres públics que treballin per la coeducació, per tal de compartir experiències, recursos i reflexions. Un projecte amb les característiques d'aquest mateix, o la xarxa d'Escoles Feministes, que ofereix formacions i trobades periòdicament, són alguns exemples d'oportunitats per a la coordinació entre centres. Així doncs, la responsabilitat de crear xarxa entre els centres hauria de ser compartida entre els instituts de Catalunya i les responsables dels serveis territorials educatius, les quals podrien exercir de vincle pel seu coneixement local sobre les línies i apostes dels centres.

NO TENGAS MIEDO DE MOSTRAR TUS COLORES
ENTRE MIS GUSTOS NO CABEN TUS DISGUSTOS
EL AMOR NO DEPENDE DEL GENERO NI DEL SEXO
SOY GAY
SOY LESBIANA
SOY BISEXUAL
SOY TRANSEXUAL
SOY HETEROSEXUAL
Y SOY COMO TÚ
¡MUNDO!
SOY GAY
SOY LESBIANA
SOY BI
SOY TRANS
SOY HETERO

Limitacions i futures línies de recerca

10.

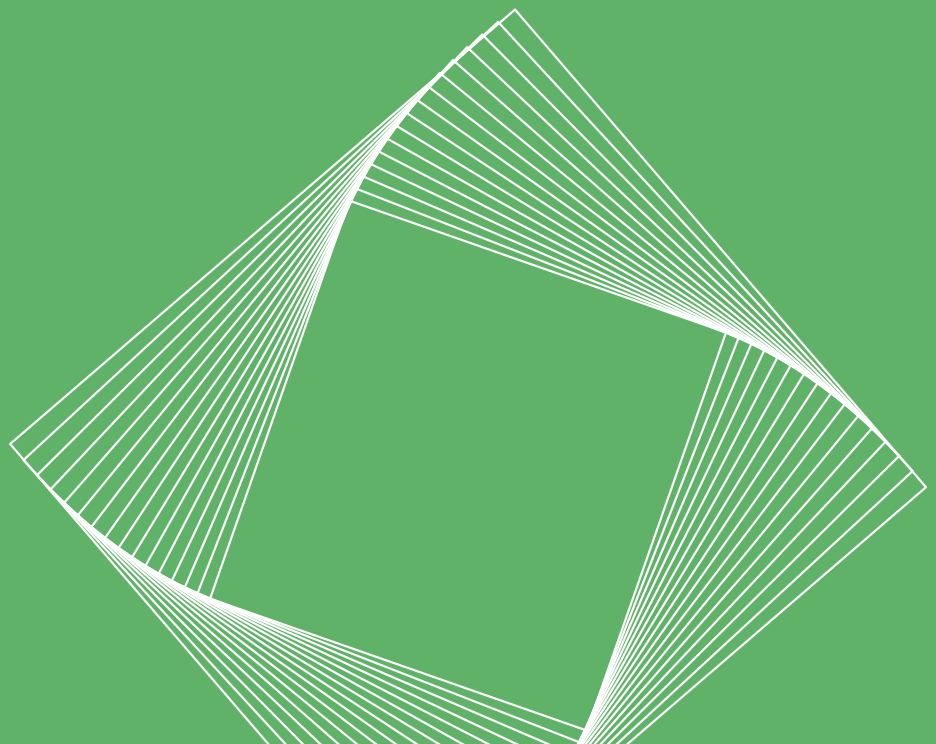
Aquesta recerca ha hagut de fer front a una seguit de limitacions vinculades a factors tant de caràcter contextual com de plantejament. Per això, per acabar, s'exposen breument aquestes limitacions, a fi que aquest informe serveixi no únicament com a culminació d'aquesta investigació, sinó també com a inspiració per a molts altres projectes de recerca i accions educatives transformadores en clau feminista.

D'una banda, la situació global de pandèmia per la COVID-19 ha afectat de ple en el plantejament d'una recerca multi-modal emmarcada en la Investigació Activista Feminista com la que s'ha dut a terme, ja que la participació dels subjectes d'estudi s'ha vist fortament condicionada i ha hagut de ser majoritàriament virtual. En aquest sentit, malgrat que el component qualitatiu de la presencialitat es considera molt rellevant per a la recollida d'informació en recerques com aquesta, l'equip valora molt positivament el grau d'adaptació i flexibilitat dels centres educatius. Tots ells han posat en funcionament les seves competències digitals, fent possible i també extensiva la participació d'un nombre significatiu de participants en la recerca, malgrat que -com s'ha vist- la implicació de les famílies ha estat en aquest sentit menys possible. En un conjunt, el que inicialment suposava una limitació, es pot dir que s'ha convertit també en una oportunitat perquè ha permès generar aprenentatge anticipatiu per assegurar que en futures possibles situacions de col·lapse, existeixen possibilitats per continuar treballant en xarxa i contribuint a la lluita contra les desigualtats educatives.

D'altra banda, arribats a aquest punt, ens sembla necessari assenyalar que l'objectiu d'identificar i visibilitzar pràctiques de referència en coeducació, pel qual s'ha apostat en aquesta recerca, malgrat contribueix a mostrar i a fer justícia a aquells centres que ja estan treballant la coeducació, deixa en un segon pla aquells centres que parteixen de zero, o bé que per un motiu o un altre no han participat en aquest estudi. Val la pena assenyalar que en el transcurs de la identificació i selecció de pràctiques, han estat molts els centres amb els quals hem parlat; de forma que sabem que són moltes altres les iniciatives i els esforços que ja avancen en aquesta matèria. Les pràctiques de coeducació visibilitzades són, doncs, una petita mostra del conjunt total d'iniciatives a Catalunya que ja hi ha instaurades en els centres educatius de secundària amb voluntat de canvi. En paral·lel, tenint en compte la sobre-representació de centres de la ciutat i província de Barcelona que s'ha identificat en aquesta recerca, malgrat els esforços fets per descentralitzar l'estudi, es considera imprescindible que es continuïn dissenyant recerques en l'àmbit de l'educació i el gènere des d'una mirada local i descentralitzada, per recollir les veus dels territoris de Catalunya que sovint queden als marges.

En aquesta línia, amb els resultats d'aquesta recerca s'ha pogut concloure que gran part dels centres inicien el seu camí cap a la coeducació a partir de l'impuls d'una docent o un grup motor petit de professorat implicat, als quals sovint, la lluita feminista les travessa i mobilitza. Per tant, concloem aquest informe amb el convenciment que en tots els centres educatius públics hi ha persones que directa o indirectament han viscut experiències que els han generat consciència de gènere. Per tant, es considera no només viable sinó també imprescindible poder seguir visibilitzant pràctiques coeducatives, i també incentivant processos de reflexió i canvi a nivell de claustre i de centre, a partir de futures recerques com aquesta, ja que permeten que un major gruix de persones i agents s'impliquin en la lluita contra les desigualtats educatives.

Referències bibliogràfiques



Agud Morell, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Villar, M., Gavaldà, X., Llos Casadellà, B., López, S., Macià i Fàbrega, S., Marbà Tallada, A., Puente Rodríguez, S., Rifà Valls, M., & Sánchez Martí, A. (2020). **Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual.** 1–39. https://ddd.uab.cat/record/226865

Peláez, A. i Val Flores, R. (2017). **F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, Sexualidades y Educación.** La Plata, EDULP. Archivos De Ciencias de La Educación, 12 (13). doi: *https://doi.org/10.24215/23468866e045*

Alvermann, D. E. (2002). **Narrative approaches.** Handbook of Reading Research, 3 (January 2000), 123–140. *https://doi.org/10.4324/9781315210223-11*

Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). **Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education.** Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 4(1), 21–40.

Apilánez, E. (2019). **Educar Sobre La Libertad: Decálogo De Principios Para Imaginar Un Sistema Coeducativo.** II Encuentro de Buenas Prácticas "Iniciativas educativas y comunitarias para la ciudadanía global". Recuperat de: *https://www.academia.edu/38643008*

Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., & Gil-González, D. (2020). **Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review.** Children and Youth Services Review, 111 (February), 1–12. *https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837*

Araiza, A. A., & González, R. (2017). **La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales.** Empiria, 38, 63–84. *https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706*

Austin, J. and Hickey, A. (2007) **Autoethnography and Teacher Development.** International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 2 (2), 369-378. ISSN 1833-1882

Bascón, M. J., Rebollo-Catalán, Á., Prados, M. del M., Saavedra, J., Sala, A., & Ignacio, M. J. (2010). **Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto Teón XXI: un enfoque sociocultural.** In I. Vázquez (Ed.), Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional "Investigación y Género": Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010 (pp. 103–121). *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429710*

Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2006). **Geografía de la infancia: espacios de juego en ciudades medias de Cataluña.** Geographicalia, (50), 5-26.

Baylina, M., Ortiz, A. y Prats, M. (2008). **Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infancia.** Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 12(270), consultado en *http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-41.htm*

Biglia, B. (2007) **«Desde la investigación – acción hacia la investigación activista feminista»**, en José Romay (Ed.), Perspectivas y retrospectivas de la Psicologia Social en los albores del siglo XXI (pp.415-421). Madrid: Biblioteca Nuova.

Biglia, B. (2014). **Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministes en la investigación social.** En "Otras formes de (re)concocer: reflexiones, herramientas y aplicacions desde la investigación feminsita", p. 21-44.

Blanco, N. (2007). **Coeducar es preparar para la libertad.** Andalucía Educativa, 64, 24–27.

Blazquez, N. (2010) **«Epistemología Feminista. Temas centrales»**, en Blázquez, Norma, Flores, Palacios y Ríos (coord.), Investigación Feminista. Epistemología, Metodología Y Representaciones Sociales. México, Universidad Autónoma de México.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (1998). **La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo.** Grupo FORCE, Universidad de Granada. *https://cataleg.uab.cat/iii/encore/record/C__Rb1484492?lang=cat*

Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). **Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial.** *http://www.qualitative-research.net/fqs*

Burke, Penny Jane. 2017. **«Difference in higher education pedagogies: gender, emotion and shame».** Gender and Education 29 (4): 430-44. *https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1308471*

Butler, J. (2004). **Undoing Gender.** New York: Routledge. *http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf*

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1967). **Experimental and quasi-experimental designs for research.** Chicago: Rand McNally.

Cantón, Isabel. 2007. **«El espacio educativo y las referencias al género».** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 21 (2-3): 115-35.

Carrillo, I. 2017. **«El compromiso ético y político con el derecho a la educación. Entre discursos y realidades».** Direito, Estado e sociedade 51: 78-108.

Coia, L. & Taylor, M. (2005). **From the Inside Out and the Outside. Making a difference in teacher education through self-study: Self Study of Teaching and Teacher Education Practices**, 2, 19-33. doi: *https://doi.org/10.1007/1-4020-3528-4_2*

Colás, P. i Jiménez, R. (2006). **Tipos de conciencia de genero del profesorado en los contextos escolares.** Revista de Educación, núm. 340, p. 415-444.

Coll-Planas, G. (2010). **Regenerar la perspectiva de gènere.** Barcelona societat, núm. 17, p. 162-169.

Crenshaw, K. (1991). **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color.** Stanford Law Review, 43(6), 1241-1299. doi:10.2307/1229039

Creswell, J. W. (1997). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.** Thousand Oaks, CA: Sage

Cunningham, S. J., & Jones, M. (2005). **Autoethnography: a tool for practice and education.** Proceedings of the 6th ACM SIGCHI New Zealand chapter's international conference on computer–human interaction: Making CHI natural, 1-8. doi: 10.1145/1073943.1073944

Departament d'Educació. (2017) **Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament escolar de persones LGBTI.** Recuperat de *http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/assetjament-escolar-persones-lgbti/index.html*

Departament d'Educació. (2019). **Protocol de prevenció, detecció i intervenció davant la violència masclista entre l'alumnat.** Recuperat de: *http://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/violencia-masclista/index.html*

Departament d'Educació. (2020). **Programa de coeducació, perspectiva de gènere i educació afectivo-sexual al currículum.** Recuperat de: *https://blocs.xtec.cat/coeducacioiigualtat/?_ga=2.113346500.2105724434.1608124096-1521337564.1607681092*

Donoso, T., & Velasco, A. (2013). **¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?** Profesorado, 17(1), 71-88. *http://hdl.handle.net/10481/24906*

Ellsworth, E. (2005). **Place of learning: Media, architecture, pedagogy.** New York:Routledge.

Feu, J., & Abril, P. (2020). **Gender perspective as a dimension of democracy in schools.** Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1). *https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237*

Francisco, A., Lozano, M., & Martí, J. (2015). **Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista.** Asparkía: Investigació Feminista, 0(26), 155–169.

Gavaldà-Elias, X. (2021). **Mirades coeducatives a Catalunya: concepcions i experiències de professorat i alumnat en centres d'educació secundària.** (Treball de fi de grau). Universitat Autònoma de Barcelona.

Griffiths, G. (1985). **Doubts, dilemmas and diary keeping: Some reflections on teacher-based research.** Issues in educational research: Qualitative Methods, 197-215.

Haraway, D. (1988). **Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective.** Women, Science, and Technology: A Reader in Feminist Science Studies, 14(3), 455–472. *https://doi.org/10.4324/9780203427415-40*

Herrero, Y., Pascual, M., & González, M. (2018). **La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas.** Madrid: Libros en acción.

hooks, bell. (1989). **Talking back: Thinking feminist, thinking black.** Boston, MA: South End Press.

hooks, bell. (1994). **Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom.** New York: Routledge.

Institut Català de les Dones. (2020). **Violències masclistes.** Dossier estadístic. Recuperat de *https://dones.gencat.cat/web/.content/03_ambits/Observatori/03_dossiers_estadistics/Dossier_estadistic_VM_2020.pdf*

Jiménez, E., Biglia, B., Cagliero, S. (2016) **"De les teories a les pràctiques: reflexions sobre el procés d'investigació-acció feminista GAPWork"** Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades. 5(1), 79-104

Joy-Machlus, S. (2019). **La paraula més sexi és sí. Una guia de consentiment sexual.** Barcelona: L'Altra Editorial

Lewis-Kennedy, B. (2012). **When a Teacher Becomes a Researcher: Using Self-Narrative to Define One's Role as Participant Observer.** Theory Into Practice, 51(2), 107-113. doi: 51. 107-113. 10.1080/00405841.2012.662865.

Lafede. (2018). **Perspectiva feminista i ètica de la cura. Guia d'autodiagnosi per a organitzacions.** Recuperat de: *https://lafede.cat/eticadelacura/wp-content/uploads/2019/01/SembrantCures_Guia-1.pdf*

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). **Designing qualitative research** (3). Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Massip, C. (Coord.) (2018). **Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola.** Barcelona: Graó.

Maxwell, J. A. (2012). **Qualitative Research Design : An Interactive Approach.** Qualitative Research Design: An Interactive Approach, 214–253. *https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell*

McAlpine, L. (2016). **Why might you use narrative methodology? A story about narrative.** Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 4(1), 32–57. *https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b*

Mendieta, G. (2015). **Informantes y muestreo en investigación cualitativa.** Informantes y Muestreo En Investigación Cualitativa, 17(30), 1148–1150. *https://doi.org/10.33132/01248146.65*

Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). **Jovenes desmontando el patriarcado. Por un mundo libre de violencias machistas.** Intered. Recuperat de: *https://www.intered.org/es/recursos/jovenes-desmontando-el-patriarcado-por-un-mundo-libre-de-violencias-machistas*

ORDRE PRE/180/2020, de 20 d'octubre, per la qual s'aproven les bases reguladores del Premi Coeduquem a les Escoles – Lorena Pérez Garcia (2020). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. 1–9.

Osburn, J., Caruso, G., & Wolfensberger, W. (2011). **The concept of 'best practice': A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings.** International Journal of Disability, Development and Education, 58(3), 213–222.

Piedra De La Cuadra, J. (2010). **El profesorado de Educación Física como agente en la coeducación: actitudes y buenas prácticas para la construcción de género en la escuela** - Dialnet [Universidad de Sevilla]. In Apunts: Educación física y deportes (Vol. 110). *https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=39956*

Platero, L. (2014). **TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educatives.** Ediciones Bellatera.

Preciado, Paul B. 2009. **«Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino»**. Parole de Queer 2: 14- 17.

Rahman, M. & Jackson, S. (2010). **Gender & Sexuality. Sociological approaches.** Cambridge: Polity Press.

Rebollo, M. a Á., Piedra De La Cuadra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, J., & Bascón, M. (2012). **Gender Equity in Education: Analysis and Description of Best Educational Practices.** 358, 129–152. *https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186*

Rifà, M. (2018). **Educació i pedagogia. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere.** Castelló de la Plana: Xarxa Vives.

Rodó-Zárate, M. (2021). **Interseccionalitat. Desigualats, llocs i emocions.** Manresa: Tigre de paper.

Serra, C. (2004). **Etnografía escolar, etnografía de la educación.** Revista de Educación, 334(334), 165–176.

Solsona, N. (2016) **Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat.** Vic: Eumo Editorial.

Subirats, M. (2009). **La escuela mixta ¿garantía de coeducación?.** CEE Participación Educativa, 11, 94-97.

Tomaševski, K. (2001). **Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable.** Right to Education, 3, 1–43.

Trujillo, G. (2015). **Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer.** Educação e pesquisa, 41, 1527-1540.

Universitat Autònoma de Barcelona (2020). **Codi de Bones Pràctiques en la Recerca (Acord del Consell de Govern de 30 de setembre de 2020).** *https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP*

Urbano, C., & Monjas, M. (2020). Toca igualdad. **Una contribución a la prevención de las violencias machistas a través de la coeducación.** InteRed. Recuperat de: *https://www.intered.org/es/recursos/toca-igualdad-una-contribucion-la-prevencion-de-las-violencias-machistas-traves-de-la*

Wilson, D. (2004). **Human rights: Promoting gender equality in and through education.** Prospects, 34(1), 11–27. *https://doi.org/10.1023/B:PROS.0000026677.67065.84*

Zabalza, M. A. (2012). **El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria.** REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 17. *https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120*

12.

Annexos

Ens ajudes a difondre?

BUSQUEM EXPERIÈNCIES DE COEDUCACIÓ A L'ESO A CATALUNYA

Al teu centre esteu fent alguna pràctica educativa amb perspectiva de gènere? Coneixes algú que n'estigui fent? Ajuda'ns omplint aquest formulari. https://bit.ly/3aC1URZ

PER QUÈ?

Des d'@edugenere i @edualter estem realitzant un projecte, a encàrrec d'@iredcat i @Prouviolencia, per visibilitzar quines pràctiques/experiències d'aula o centre s'estan duent a terme a l'ESO a Catalunya en matèria de coeducació i perspectiva de gènere.
Les experiències/pràctiques poden tenir a veure amb continguts, metodologies, organització de centre, espais o identitats docents, entre d'altres. Si esteu realitzant alguna experiència en aquesta línia, us demanem que ompliu el formulari (enllaç a l'inici del missatge).

EN QUÈ CONSISTEIX LA PARTICIPACIÓ?

En una primera fase, se seleccionaran 15 centres dels recollits al formulari per formar part d'aquesta iniciativa. Contactarem amb les protagonistes d'aquestes experiències i es realitzarà una sessió conjunta de reflexió. En una segona fase, farem la devolució dels resultats als instituts i a les entitats i col·lectius que també contribueixen a la realització d'aquestes pràctiques per a promoure el compromís de l'administració educativa a favor d'aquestes iniciatives.

Si teniu preguntes concretes, podeu fer-nos-les arribar a través **Twitter/Instagram** (@edugenere) o correu (educacio.genere@uab.cat).

Moltes gràcies per la vostra participació, i per contribuir a caminar cap a un sistema educatiu més just, més inclusiu i més feminista.

12.2. Annex. Model fitxa de sistematització de pràctiques de referència en Coeducació a Catalunya

1.	**Nom institut** ***(Lloc)***	Fitxa de sistematització d'experiències en la recerca de pràctiques de referència en Coeducació a Catalunya

Títol de la pràctica	-----
Institut on ha tingut lloc l'experiència	-----

ETAPA	CICLE	ÀMBIT D'ACTUACIÓ
☐ Primària	☐ Cicle Inicial Primària	☐ Aula
☐ Secuandària	☐ Cicle Mitjà Primària	☐ Centre
	☐ Cicle Superior Primària	☐ Entorn
	☐ Primer i Segon Curs Secundària	
	☐ Tercer i Quart Curs Secundària	

Autoria i participants

Explica qui ha dissenyat la pràctica, quins actors hi estan implicats i com participen.

Metodologia

Descripció

Context i treball en xarxa

Enfocament/posicionament de gènere

Acció transformadora

12.3. Annex. Guió del primer grup de discussió

Durada: 1,30h-2h

**NO OBLIDAR LA TRIPLE VEU PROFES-ALUMNAT-FAMILIES*

***1.** Per què considereu que sou un centre de referència en aplicar la Perspectiva de Gènere (PG) en l'Educació/en Coeducació?*

***2.** Podríeu explicar-nos breument les o la pràctica/experiència que identifiqueu com a més transformadora en matèria de coeducació/perspectiva de gènere? Quin objectiu persegueix?*

***3.** Quin és l'origen d'aquesta iniciativa/pràctica/aproximació?*

***4.** Quins agents hi ha implicats en aquesta pràctica/experiència?*

***5.** Quines estratègies/tècniques es despleguen? (d'anàlisi crítica de la realitat, autoconeixement, participació i diàleg, interdependència positiva, indagació i construcció conjunta del coneixement, transformació social i desenvolupament comunitari, etc.)*

***6.** Quins factors van facilitar el desplegament de la iniciativa/pràctica...?*

***7.** Quines dificultats es van trobar? Com es van resoldre?*

***8.** Avaluació feta (si s'ha fet, de quin tipus, com, etc.)?*

***9.** Perspectives de futur: que creieu que encara falta per millorar la coeducació?*

***10.** Què aconsellaríeu als altres centres que vulguin engegar un projecte coeducatiu/fomentar la PG en l'educació?*

***11.** Quins són els factors que us permeten saber que la iniciativa/pràctica és eficient/de referència? Resultats? Visibilització?*

Aspectes centrals de les sessions d'ideació i creació de l'escaleta (sessió guió [+sessió escaleta])

1. Quin serà el tema central del vídeo?

2. Quines veus volem que apareguin al vídeo?

3. Quines emocions volem representar?

4. Com s'aconseguirà? Passos següents.

*Hi ha alguna altra observació important a tenir en compte?

N	Participants	Resum de la ideació de l'escaleta assaig audiovisual
1	**Institut Canigó (Almacelles)**	**1. Tema:** " En el camí de la coeducació". No volen centrar-se en la comissió, sinó en el projecte. A mode de retrat d'espais, es faran plànols dels espais ja transformats o es recolliran vídeos de les jornades (8M, 25N). Han parlat de fer un recorregut des dels seus orígens (porten 2 cursos) i també de recollir com s'ha transformat l'institut (poder impliquen ex-alumnat). **2. Veus/narració:** veus en off (recollint el relat d'alumnat, famílies i professorat) que narrin les històries dels espais. El to de la veu més aviat **divulgatiu** que no tant introspectiu. **3. Emocions:** L'objectiu seria recollir la **memòria** dels espais, espais fixos ja transformats (com el mural o la bústia lila) i espais performatius (com el pati o l'aula). També és important recollir l'impacte del projecte coeducatiu a Almacelles i com es relaciona amb els carrers, etc.
2	**Institut Aubenç (Oliana)**	**1. Tema:** la diversitat de persones del nostre centre i la llibertat per expressar-se a través d'espais de participació que generen seguretat (com les assemblees de centre, o el grup de referents, els tallers de teatre, les tutories...). A més volen vincular aquesta diversitat i llibertat al centre, amb la col·laboració fora del centre, el treball en xarxa amb entitats i sobretot el Punt Jove. **2. Veus/narració:** els/les 6 estudiants de 3r i 4t són les veus principals narradores. Cada un/a pensa un moment, experiència, activitat del centre on s'hagin sentit amb més llibertat que abans, i reflexionen/expressen perquè ha estat així, què ho ha facilitat.. A més, s'incorporarà la veu del professorat (a través de l'Àngels, l'Ester i potser també algú altre..) per reflectir l'enllaç del fora el centre i el dins el centre, i reflectir la figura de motor i impuls que tenen del projecte Atreveix-te. **3. Emocions:** es parla d'una banda del silenci i la por, i d'altra banda de la llibertat i la diversitat d'idees i persones... la idea de l'assaig és que pugui reflectir com a través de les diferents experiències/activitats/pràctiques que s'engloben en el projecte "Atreveix-te" s'experimenta aquest pas de la por a la llibertat.

N	Participants	Resum de la ideació de l'escaleta assaig audiovisual
3	**Institut Guindàvols (Lleida)**	**1. Tema:** 2 idees clau que defineixen la feina fera en PG al centre són: Cronologia (recorregut històric) i mobilització (impacte i impuls). Per tant, el tema podria centrar-se en "Revisitar la història", també per engrescar i sumar, per transmetre la idea de "Mobilització". Idea de: "tothom que arriba es pot sumar" De fet, cada curs l'equip docent crea una campanya mobilitzadora, per engrescar a l'alumnat i que se sumin en el projecte coeducatiu de cada curs. En aquesta línia, es podria utilitzar la idea de l'**àlbum de fotos**... a partir del qual narrar. Ficant-se dins les fotos i vídeos i generar diàlegs entre professorat i alumnat per revisitar la història i posar-la de relleu. Comunicar o posar de relleu la força col·lectiva. **2. Veus/narració:** alumnat parlant, professorat que des dels inicis ha tibat del projecte, alumnat que acaba d'arribar, professorat més recent, etc. Novells + els que tenen més experiència. **3. Emocions:** com superar l'avorriment, orgull, energia, força transformadora, col·lectivitat.
4	**Institut Lladonosa (Lleida)**	**1. Tema:** "manifest col·lectiu" què estem fent, per què, i què ens falta. (Reflexions sobre la introducció de la perspectiva de gènere o contingut feminista extra-curricularment per falta de referències al currículum oficial). **2. Veus/narració:** diferents veus del professorat i l'alumnat expressaran un exemple/reflexió de com han incorporat la perspectiva feminista en el seu dia a dia a l'escola per necessitat i interès, tot i no formar part de la planificació curricular. Les docents sobretot fan referència a com ho han incorporat a les seves assignatures, i les estudiants sobre com ho han introduït als treballs, o han generat espais nous (assamblea feminista d'estudiants que s'està engegant). Destaquen la importància de ressaltar el "des d'on miro" de cada persona, "què m'està travessant per fer la reflexió que faig". **3. Emocions:** l'assaig tindrà un caràcter reflexiu/reivindicatiu a partir de les premisses, on estem, per què fem el que fem, què ens falta (per exemple, una alumna explica com a través d'una classe de filosofia se n'adona que el feminisme que reben és blanc i decideix fer un treball sobre el feminisme negre i les seves aportacions en l'àmbit dels drets humans, a partir d'aquesta anècdota expressa no només allò viscut sinó la voluntat de canvi en la perspectiva del feminisme que ha rebut a l'institut).
5	**Institut Escola Daniel Mangrané (Jesús)**	**1.Tema:** 2 opcions, amb possibilitat de fer-ne un mix: **- Opció 1:** hi ha el tema dels estereotips i les violències basades en el llenguatge sexista, vinculat al codi de vestimenta del centre i a la distribució del temps i l'espai al pati, relacionant-ho amb la dimensió emocional de tot això treballada a l'assignatura de "dins teu", es farien entrevistes sobretot a alumnat de diferents nivells des dels més petits fins als més grans que trenquen amb aquests estereotips. **- Opció 2:** tema del gènere, sexualitat i pràctiques sexuals no normatives, que s'ha treballat en algun taller extern i que es vol visibilitzar més de cara a les famílies fent una mena de video-correspondència, com si fos una carta en la qual s'explica l'experiència personal de les alumnes lesbianes, gays, bisexuals, trans, etc, i parlant de la importància que igual que s'acull de bé a l'institut, que s'aculli també des de casa. - La vinculació entre les dues idees podria ser que aquesta part d'educació sexual, segons s'ha comentat, es voldria **incloure dintre de l'assignatura "dins teu".**

2. Veus: en ambos propostes les veus protagonistes serien de l'alumnat de 3r i 4t que ha format part del grup creat per a aquest projecte. Les entrevistes a la resta de col·lectius caldria pensar bé a qui exactament és vol preguntar i amb quin propòsit (persones sensibilitzades, persones dissidents, etc.).
3. Emocions: les emocions vinculades al que se senten davant de determinades situacions i com això és pot treballar des de l'aula amb suport i acompanyament emocional.

6 **Institut Santiago Sobrequés (Girona)**

En aquest centre encara no tenen gaire clar què volen reflectir i per això hem decidit fer una procés una mica més llarg, de moment començaran una fase de diagnòstic a partir de mini entrevistes a persones de l'institut (han de pensar les preguntes), però les estudiants tenen interès en saber quin és el grau de comoditat/benestar de les diferents alumnes al centre, segons la seva identitat sexual, expressió de gènere, etc. A partir de tenir aquestes entrevistes, ens tornarem a trobar (ens han de fer proposta de dia però setmana del 17 de maig) i decidirem com complementem aquestes entrevistes per trobar el fil conductor a l'assaig.

Els acords o principis que tenen clars: lideratge i veus de les estudiants, tant per les situacions que viuen i que volen reivindicar, com per la possibilitat de diàleg que hi ha hagut generalment entre les seves necessitats, demandes, i en conseqüències, actuacions per part del centre. També es parla que l'assaig podria començar gravant-se des el pati com espai (informal) on bullen moltes de les reflexions entre les estudiants, i on, en alguns casos, es converteix en propostes que arriben a l'aula a través d'activitats (tant formacions o xerrades rebudes, com essent les mateixes estudiants les que porten el coneixement o les reflexions a altres aules de l'institut).

- Quan vas al lavabo vas sol/a o acompanyat?
    - Et sents observat/da quan vas pel centre?
- Cançons, les han llegit a la gent a veure com reaccionen
    - Una noia caminant pel passadí´s i les cançons de fons
    - O altres imatges

7 **Institut Montgrí (Torroella de Montgrí)**

1. Tema: els espais físics i simbòlics que ocupa la comissió "per una escola segura" a tot l'institut.
2. Veus/narració: els hi agradaria que la narració partís d'una conversa col·lectiva del moment que es creen les comissions "anti-racisme" "anti-capacitisme" "ecologisme" "feminisme" a partir de la ja existent "LGTBIQ+" per formar part totes conjuntament d'una comissió d'alumnat sobretot i una part del professorat "per una escola segura". A partir d'aquesta conversa, anirien representant-se amb imatges quins espais físics i simbòlics de l'institut ocupen, i en veus en off a decidir encara, si com a comissió o com a persones individualment, anar explicant com ocupen aquell espai i què implica en el sentit de la transformació del centre educatiu.
3. Emocions: es parla de la possibilitat de transmetre com se senten per formar part d'aquesta comissió, què implica com a alumne/a formar part de la comi, què vol dir per ells/es que defineixin la comi com a "espai segur". També fan referència algunes accions concretes que han viscut recentment que podrien servir com a exemple per plasmar les emocions que els genera la pertinença a la comi.

8	**Institut El Joncar (Barcelona)**	**1. Tema:** Impacte que té l'acció tutorial en les vides dels i les adolescents. **2. Veus/narració:** Els agradaria que la narració estigues conduïda per l'alumnat (mencionen la sèrie Skum com a exemple). Els agradaria que el fil conductor partís de l'alumnat i que apareguessin altres veus com les del professorat i, també la de les famílies. Posen de relleu que aquest vincle amb el que passa més enllà de l'escola els agradaria molt. INTRA-MURS / FORA-MURS DE L'ESCOLA. **3. Emocions:** Els agradaria mostrar el procés de transformació, transmetre el procés de transformació i canvi que hi ha darrere d'aquest treball diari. Mencionen diferents exemples dels vídeos que han penjat al padlet, en el quals els joves parlen de com tractar els temes dins l'escola els permet guanyar: **confiança, seguretat, benestar, tranquil·litat, empoderament**. Pensar en les altres persones des de la cura.
9	**Institut Bernat Metge (Barcelona)**	**1. Tema:** història reivindicació i visibilització comissió i idea inicial de fer la pintada amb la bandera rainbow, impossibilitada per l'equip directiu. IDEA ESCALETA: · Introducció/presentació de la comissió · Intenció de fer la pintada de les escales · Mostrar el que es va fer el 17M · Entrevistes a alumnat · Reflexió final en relació a la coeducació a l'institut, de to més metafòric o més general recuperant l'idea de l'**espai**. **2. Veus/narració:** Els agradaria que la narració estigues conduïda per l'alumnat (mencionen la sèrie Skum com a exemple). Els agradaria que el fil conductor partís de l'alumnat i que apareguessin altres veus com les del professorat i, també la de les famílies. Posen de relleu que aquest vincle amb el que passa més enllà de l'escola els agradaria molt. INTRA-MURS / FORA-MURS DE L'ESCOLA. **3. Emocions:** Els agradaria mostrar el procés de transformació, transmetre el procés de transformació i canvi que hi ha darrere d'aquest treball diari. Mencionen diferents exemples dels vídeos que han penjat al padlet, en el quals els joves parlen de com tractar els temes dins l'escola els permet guanyar: **confiança, seguretat, benestar, tranquil·litat, empoderament**. Pensar en les altres persones des de la cura.
10	**Institut Pla Marcell (Cardedeu)**	**1. Tema:** procés de construcció del PC1 (Projecte Cooperatiu 1, "Promou el canvi") i com ha generat un grup de 12 alumnes auto-organitzat anomenat "Las jefas" (totes les noies d'un grup-classe de 4t). Aquestes noies van realitzar un projecte basat en explicar "com se senten" als nois de la classe, però els va faltar temps per expressar tot allò que volien dir i per això van crear el grup en horari no lectiu, gràcies a la Mònica, monitora i dinamitzadora a La Paki. Es troben setmanalment. És un "grup de teràpia" on també realitzen tallers. **2. Veus/narració:** Les alumnes del grup narren (no s'ha decidit com) tant **com** es van organitzar com les altres activitats que s'estan realitzant al centre respecte la coeducació. Es volen enfocar més en l'ara, en **quelcom actual**, i en quelcom **pràctic** com el PCT i no tant teòric com l'Espai Q (crèdit de síntesi). També hi ha possibilitat d'implicar a la Mònica (poder a mode d'entrevista). **3. Emocions:** la narració seria des de la **perspectiva subjectiva i interior** de les alumnes, explicant la **necessitat** que van tenir i tenen **d'un espai segur** per expressar-se.

11 **Institut Ca n'Oriac (Sabadell)**

1. Tema: visibilitzar allò més clau que es fa al centre derivat d'un posicionament crític i transversal respecte al feminisme i la coeducació, i com això ha impactat en les persones que conformen la comunitat educativa a nivell de transformacions en positiu, però també incloent els conflictes que ha generat.

2. Veus/narració: ha sorgit la idea de fer **tres parts** en l'assaig audiovisual, una primera amb **veus en off** presentant la força visual dels espais de l'institut com a centre de nova creació (parlen de la "reconquesta d'espais" que han fet), fent un recorregut a través dels espais i projectes transversals realitzats que han sigut molt transformadors, com "Asimetries". Una segona part més abstracta on es representin les experiències que han suposat un conflicte i/o obstacle per seguir amb la pràctica coeducativa del centre, i per últim recollir petits relats **narrats en primera** persona a través de diferents persones que siguin missatges de transformació. Els agrada la idea de relatar l'impacte de la pràctica coeducativa en **l'alumnat**, i que elles ho relatin. Volen que les **veus de les famílies** (molt presents tant en el padlet com en el primer grup de discussió) també estiguin recollides al vídeo.

3. Emocions: volen plasmar **honestedat, coherència i realisme** en quant al seu dia a dia. Mostrar que també tenen conflictes interns i contradiccions. **Desmitificar** el procés de canvi, compartir els obstacles a l'extern i a altres centres educatius a través de l'assaig, i enviar un **missatge positiu** de que tot i trobar obstacles i que es produeixin conflictes, segueixen endavant organitzades. Observen com la mateixa força del discurs feminista va calant i fa sorgir obstaculitzadors, resistències per part d'algunes persones, desafiaments ("tot el que ens queda per treballar") i **transformació**. Però que aquest sorgiment de dificultats els hi demostra que "ho estan fent de veritat" i que la part positiva de tot el que fan és que se senten **valentes**. Per tant, veure quins espais generen conflictes, a quins espais no s'està arribant, parlar dels obstacles tenint en compte que formen part de la seva comunitat educativa. En aquest sentit, a la sessió de guió han generat un espai per expressar el que han suposat en primera persona algunes actituds i actes masclistes que han viscut a l'institut, com els ha afectat ("de cor em fa mal que encara estiguem així", deia una alumna). A l'inici, el vídeo té un to més **optimista i alegre**, la segona part se centra més en la **"foscor"**, en les coses que passen en el dia a dia. Al final del vídeo volen adoptar una "postura" de **desafiament i de mirades de futur** sobre els reptes que tenen per davant, fent un plànol de la cara de totes les persones implicades mirant a la càmera dient una paraula d'una frase cada persona.

12 **Institut Antoni Cumella (Granollers)**

1. Tema: Visibilizar la acción lila, mediante el relato de la historia del grupo, su día a día, sus integrantes y también las transformaciones y desafíos a lo largo de los años.

2. Veus/narració: Surgió la idea de hacer 3 voces de acuerdo a 3 momentos. La primera una voz en off que narra la historia y el día a día del grupo. La segunda voz será una pieza estructurada a partir de entrevistas a las participantes. La última retratará ideas y reflexiones por medio de mensajes.

3. Emocions: La idea es retratar el esfuerzo de las participantes por sostener este grupo, como los obstaculizadores y facilitadores para realizar las actividades que proponen. Aquí, pretenden abordar conflictos con temáticas sensibles, la invesión de tiempo de sus vidas en el proyecto, las incoherencias, etc.

13	**Institut Antoni Pous i Argila** **(Manlleu)**	**1. Tema:** reflexió sobre la figura de les delegades de gènere. Podria haver-hi una conversa en que es parli del procés reflexiu entorn la construcció de les delegades de gènere, partir de les preguntes de quan i perquè van crear-se les delegades de gènere, i així alhora es visibilitza l'existència de la comissió de coeducació de professores. Continuar amb reflexions en veu en off acompanyat d'imatges potents que ajuden a narrar el que les delegades de gènere expliquen sobre la seva experiència com a tal: què detecten i com actuen, com se senten tenint aquest rol, sobre què els fa reflexionar això que detecten, com el fet de ser delegades les transforma a elles, quin impacte té el que fan en la conscienciació sobre aquests temes en l'institut, etc. **2. Veus/narració:** les veus principals seran les de les delegades de gènere. Tot i que n'hi ha des de 1r fins a 4t, es valora que hi apareguin les de tercer i quart, ja que són les més implicades en aquest projecte. **3. Emocions:** tant en relació amb professores com alumnes. Com se sentien les profes quan van tenir la idea de crear la figura de delegades, i potser el contrast de com se senten ara que existeixen? Com se senten les delegades de gènere tenint el rol que tenen, com els agradaria sentir-se?

12.5. Annex. Guia de creació d'assaigs audiovisuals i definició de l'escaleta

Guía de creación de ensayos audiovisuales

Autora
Carolina Sourdis Arenas

Lo más importante para crear una pieza audiovisual son las elecciones que se hacen a lo largo del proceso creativo. Todos los procesos creativos son diferentes y cada persona tiene formas y métodos. No hay una manera 'correcta' de escribir un guion, concebir una película, pintar un cuadro, lo importante es hacer un proceso consciente de exploración y experimentación.
En todo caso, aquí hacemos una pequeña guía para facilitar el proceso.

Algunas de las primeras elecciones importantes:

Respondiendo a estas preguntas podemos hacer una lluvia de ideas, y luego escribir un par de líneas que resuman la intención, la motivación y las ideas que nos interesan transmitir. Cuando lo podamos sintetizar en un par de frases, tenemos una sinopsis.

La sinopsis nos va a ayudar durante todo el proceso creativo, también puede pasar que se transforme a lo largo del proceso. La sinopsis es una especie de brújula que nos ayudará a encontrar las imágenes, los sonidos o los textos que utilizaremos en los videos. También será clave para pensar en el tono y el tipo de pieza que queremos realizar. Después de escribir la sinopsis, podemos hacer una lista de imágenes y sonidos que pueden estar relacionadas con ella. A esto le podemos llamar una forma muy primitiva de escaleta, que iremos organizando a lo largo del proceso.

Luego, es importante pensar en qué tipo de pieza queremos hacer. Aquí os dejamos algunas opciones formales:

1) Piezas predominante visuales con voz en off

· **Voz en off reflexiva.** Comenta las imágenes que vamos viendo y las reflexiones que esas imágenes provocan en el espectador. Se trata de asumir el lugar del espectador e hilar las imágenes desde la percepción, con 'ires y venires' a ideas más generales o abstractas. Las imágenes pueden ser muy diversas, desde archivos de actividades a filmaciones in situ. Generalmente funciona volver sobre imágenes más de una vez,

· **Voces en off dialogadas.** Este tipo de voz se puede obtener en entrevistas o conversaciones previas. Podemos pensar en generar conversaciones relativas a ciertas imágenes/temas que, luego podremos usar como hilo conductor en una secuencia de imágenes.

2) Piezas estructuradas a partir de entrevistas o diálogos

Tal vez tenemos la intuición de que lo más interesante de nuestro tema es escuchar a las personas que han compartido la experiencia, que pueden recordarla, que pueden contarnos cómo la han percibido, y cómo ha cambiado la manera en la que piensan y viven la perspectiva de género en el instituto. Para hacer una pieza estructurada a partir de entrevistas, es muy importante pensar con antelación a quiénes queremos entrevistar, incluso, si es necesario entrevistar a más de una persona. La clave de este tipo de pieza es no quedarnos en el registro de las entrevistas sino hacer un ejercicio reflexivo previa y posteriormente.

Antes de la entrevista es necesario pensar: ¿Cuál será el mejor espacio para realizarla y por qué? ¿La persona debe estar mirando a la cámara o al entrevistador estáticamente o podría estar realizando una acción mientras habla? ¿Cómo puede empezar y acabar esta acción? ¿Qué imágenes sería interesante registrar del entorno? Si es un diálogo ¿Puede ser interesante también filmar a la/s personas que escucha/n?
Una vez realizadas las entrevistas, se verán y escucharan los registros y se decidirá cuáles partes son más interesantes y cercanas a la emoción que queremos transmitir y cómo podemos hilarlas.

3) Retratos de espacio

Un espacio puede ser un hilo conductor para una pieza audiovisual. Por ejemplo, filmar un espacio que normalmente vemos lleno, cuando está vacío, puede tener un efecto en los espectadores. En este tipo de pieza las imágenes nos sirven para explorar el espacio, las diferentes formas en las que podemos habitarlo y las relaciones que se pueden crear en él. En este caso encuadrar con cuidado, componer las imágenes con cierta armonía es muy importante. También podemos detenernos a mirar cómo la luz transforma el espacio, cómo un mismo lugar puede verse muy diferente a una u otra hora del día. Muy probablemente, una voz en off reflexiva, va a funcionar como hilo conductor para transmitir lo que ese espacio nos hace sentir y pensar.

4) Retrato de persona

Un retrato de persona suele ser una aproximación cercana entre la persona que filma y la persona que es retratada, como si la cámara filmara en dos direcciones (lo que tiene delante y lo que tiene detrás). En este sentido es una forma más íntima de registro que una conversación o un encuentro entre dos personas. Puede funcionar si identificamos una persona que sea central para los procesos que queremos retratar. La pregunta clave sería cómo esta persona se relaciona con el proceso colectivo y cómo se puede mostrar esa relación en el retrato que hagamos de ella.

Una vez tengáis la sinopsis, el listado de posibles imágenes y sonidos vinculadas y el tipo de pieza que os interesa crear, podéis empezar a esbozar la escaleta. Esto es, ordenar las imágenes y los sonidos en una línea de tiempo, como las vería un espectador. La **escaleta** es un documento tentativo. Las imágenes y las voces encontrarán su lugar definitivo en la sala de montaje.

La escaleta es un documento técnico que ayuda a visualizar el video en el orden en que se va a ver en pantalla. Este modelo puede ser modificado en función de cada centro y según las necesidades. En “Observaciones” podéis poner cualquier comentario que os pueda servir para planear el rodaje. Por ejemplo, a qué hora sería interesante hacer el plano, a quiénes necesitáis, si queréis hacer un movimiento de cámara.

El valor del **plano** se refiere a la dimensión en la que vemos lo que vemos, aquí un breve resumen:

Gran plano General: un plano muy panorámico donde se muestra un paisaje, la figura humana se ve diminuta en este valor de plano.

Plano General: Un plano amplio en donde ya se identifica la escala humana. Si filmamos a alguien de cuerpo completo (que se vea de la cabeza a los pies, ya podemos hablar de un plano general). También si encuadramos, por ejemplo, la fachada del instituto, el patio, la puerta de un aula.

Plano Americano: Se llama plano americano cuando se encuadra de las rodillas para arriba o un poco más debajo de la cintura. Es un término que sale de los Westerns ya que tenían que incluir las armas de los cowboys cuando

Plano Medio: Cuando encuadramos a alguien la cintura para arriba.

Primer Plano: Un plano de un rostro o incluso un detalle de un objeto. Cuando es muy cercano también se puede llamar primerísimo primer plano.

Intuitivamente todos conocemos muy bien este lenguaje, así que no os compliquéis con tecnicismos, escribidlo con vuestras propias palabras y de la forma que os sea más fácil y cómoda.

Ejemplo:

PLANO	VALOR DE PLANO	LUGAR	IMAGEN	SONIDO/VOZ	OBSERVACIONES
1	Plano general	El árbol del patio	Agustina y Marina están bajo la sombra de un árbol en el patio	El viento, los murmullos del patio.	El plano hace un movimiento hacia arriba hasta enfocar el cielo
2	Plano general	El aula 52.212	Daniela escribe algo en la pizzara	El sonido ambiente del aula	Grabar en la clase mientras todos hablan
3	Primer plano de la pizarra	El aula 52.212	Se ven las manos de Daniela que escribe "La coeducació a Catalunya"	Voz de Daniela: "En este video queremos hablar de cosas que nos importan…	La luz de las 14h es la más bonita para rodar este plano
4	Plano general	El árbol del patio	Daniela llega a donde están Agustina y Marina, se sienta al lado de sus compañeras	Voz de Agustina: "… queremos reflexionar sobre lo que nos contamos cuando nos sentimos libres…"	El mismo encuadre del plano 1
5	Plano medio estudiante	Pasillo del Instituto	Un estudiante da su testimonio	Las autoras y autores del video preguntan al alumnado qué piensan de la coeducación al instituto. Se hace un montaje de algunas respuestas	Podemos entrevistar a Felipe, Mario y Susana en la hora de tutoria

12.6. Annex. Guió del segon grup de discussió

Durada: 1,30h-2h

PRESENTACIONS
(20 min)

1. Presentació de l'equip de recerca (5 min)

· Agraïment participants al grup de discussió

· Recordar objectiu sessió: reflexionar conjuntament sobre facilitadors i resistències als instituts propis, i fer-los partícips de l'anàlisi que estem fent a partir de tota la informació que hem anat recollint en cadascun dels centres

· Recordar jornada de socialització a l'octubre per a compartir els resultats i conèixer-nos entre els diferents territoris participants

2. Presentació centres (3-5 mins. per centre)

· Quin és l'enfocament de coeducació que teniu al centre?

· Què heu fet en el vostre assaig audiovisual?

· Què heu fet en el vostre assaig audiovisual?

DESENVOLUPAMENT
(45 min)

3. Moment de socialització de resistències i facilitadors en cadascun dels nivells (Jamboard)

4. Exposició de l'estat de la qüestió a partir del recull dels missatges o idees presentades inicialment.

INFORMANTS	RESISTÈNCIES	FACILITADORS
Alumnat		
Professorat/ Claustre		
Equip directiu i organització del centre		
Famílies i entorn		

TANCAMENT
(15 min)

5. Recollir idees clau que s'han comentat inicialment i exposar-les. Incorporar com media el context.

6. Per fer clausura: demanar que estableixin alguna acció transformadora per al curs vinent, no cal que sigui la mateixa acció per als diferents centres que estan fent el GD, sinó que es tracta que entre tots els centres presents puguin encaminar-se a la mobilització transformadora que pugui funcionar en el seu context.

· **Què faran?**
Ex: creació d'una comissió feminista a l'insti

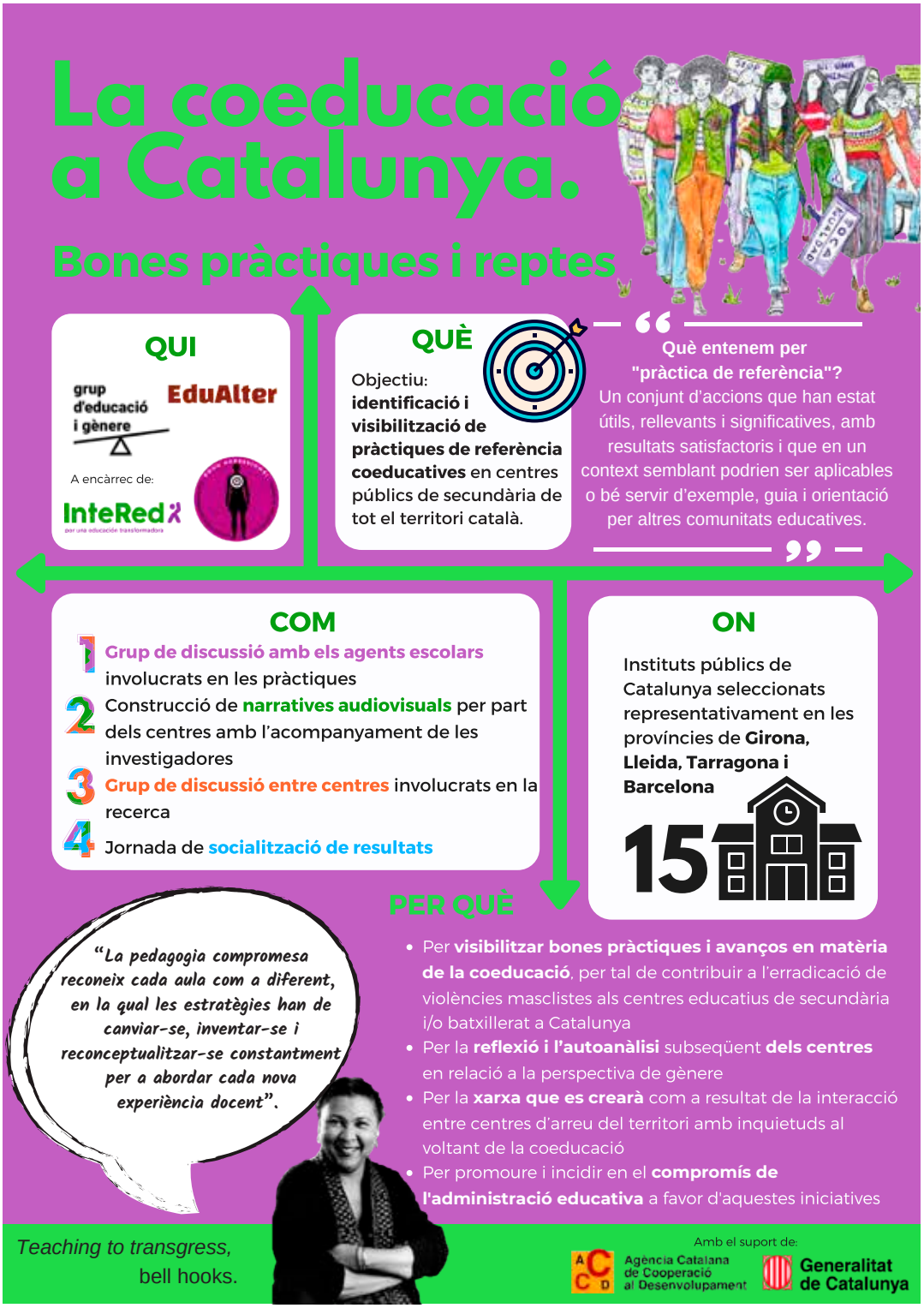
· **Qui ho farà?**
Ex: professorat voluntari i alumnat voluntari, ó, representants d'alumnat de tots els cursos, i famílies

· **Com ho faran?**
Ex: reunions bisetmanals per establir noves accions coeducadores

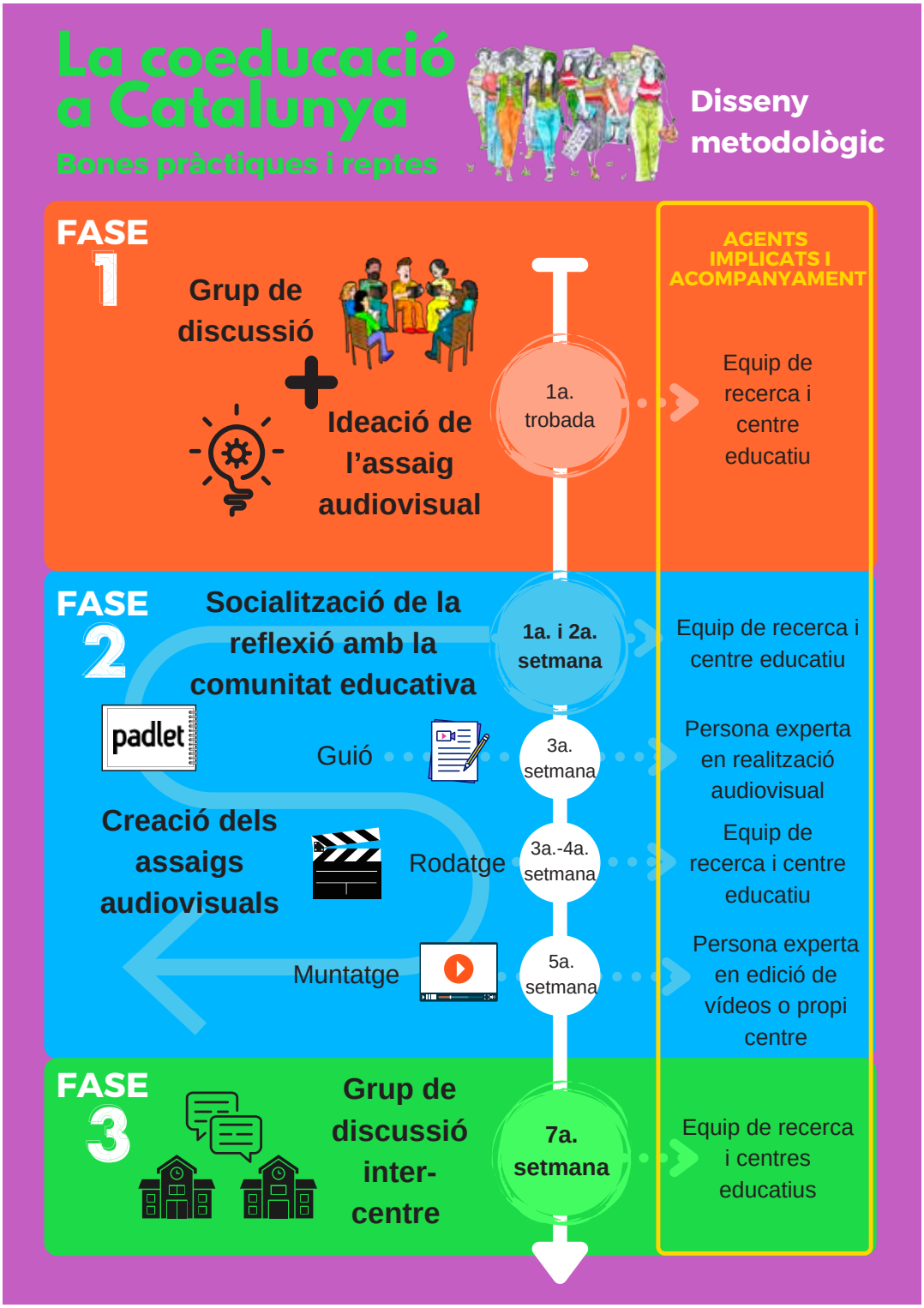
· **On ho faran?**
Ex: al l'espai de la biblioteca, al pati.

· **Eixos que volen treballar més:**
. cura de les persones i del planeta
. identitats diverses
. educació afectivo-sexual
. prevenció de violències de gènere

12.7. Annex. Infografia de presentació del projecte



12.8. Annex. Infografia de les fases del projecte



12.9. Annex. Document de cessió de drets d'imatge

grup d'educació i gènere EduAlter InteRed

En compliment que estableix el dret a la pròpia imatge reconegut a l'article 18.1 de la Constitució i regulat per la Llei 5/1982, de 5 de maig sobre el dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge, així com el que s'estableix a la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de Protecció de dades de caràcter personal, la *Universitat Autònoma de Barcelona*, així com les entitats *EduAlter, Intered i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere* amb col·laboració amb *l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament*, com a organismes promotors del projecte **La Coeducació a Catalunya: bones pràctiques i reptes**, demanen el consentiment per poder enregistrar fotografies o imatges on apareguin persones clarament identificables, amb finalitats exclusivament educatives, divulgatives o informatives, adreçades al públic en general i a centres educatius en particular. Per tals motius, es sol·licita la següent autorització:

En/Na_____amb DNI número _____
com a pare, mare o tutor/a de _____
autoritzo a la *Universitat Autònoma de Barcelona,* així com a les entitats *EduAlter, Intered i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere* a la presa d'imatges del/de la participant _____
per il·lustrar materials comunicatius de caràcter gràfic i audiovisual en el marc del projecte *La Coeducació a Catalunya: Bones pràctiques i reptes*.
Les imatges podran ser difoses en qualsevol mitjà (TV, premsa, Internet, mitjans externs, xarxes socials...) a través dels organismes responsables del projecte, així com dels propis centres educatius que hagin participat.
La distribució podrà efectuar-se únicament amb caràcter gratuït i mentre tingui com a objectiu difondre els resultats del projecte, realitzat durant l'any 2021.
Aquesta autorització compromet a no reclamar cap compensació, pagament, i/o indemnització a canvi del permís acordat amb la cap dels organismes promotors del projecte, per a la utilització de la meva imatge o de la persona a qui represento.

En conseqüència, autoritzo la difusió de les imatges per les finalitats esmentades.

Signatura

_____ de _____ de 2021

Notes

Recerca realitzada per

grup d'educació i gènere

EduAlter

Una iniciativa de

InteRed

Amb el suport de

Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament

Generalitat de Catalunya

Assajos audiovisuals resultants de la recerca: