
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Gavaldà Elias, Xènia; Castejon, Alba , dir.; Llos Casadellà, Berta , dir.; [et al.].
Mirades coeducatives a Catalunya : concepcions i experiències de professorat
i alumnat en centres d'educació secundària. 2021. 52 pag. (1211 Grau en
Pedagogia)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/258871>

under the terms of the  license



Mirades coeducatives a Catalunya: concepcions i experiències de professorat i alumnat en centres d'educació secundària

Autora: Xènia Gavalrà Elias

Treball de Fi de Grau

Grau en Pedagogia

Tutores:

Alba Castejón Company

Berta Llos Casadellà

Edgar Quilabert Argudo

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Data de lliurament: 4 de juny de 2021

Data de defensa: 30 de juny de 2021

*A les feministes que ens acompanyem,
per les habitacions pròpies que construïm,
i per les transformacions que aconseguirem.*

Índex de continguts

1.	Introducció	4
2.	Fonaments teòrics sobre coeducació: de l'estructura als subjectes.....	6
2.1.	El marc legislatiu de Catalunya en matèria de coeducació	6
2.2.	La coeducació com a teoria i pràctica: un model educatiu feminista.....	7
2.2.1.	Proposta d'un model coeducatiu per a la Justícia Global.....	8
2.3.	Les dimensions d'anàlisi: avaluant la perspectiva de gènere en l'educació.....	11
2.3.1.	Les subjectivitats de gènere en l'educació: una dimensió transversal.....	11
3.	Marc analític i enfocament metodològic.....	14
3.1.	Objectius.....	14
3.2.	Model analític i conceptualització.....	14
3.3.	Enfocament metodològic.....	15
3.3.1.	Instruments i tècniques de recerca.....	16
3.3.2.	Tractament de la mostra	16
3.3.3.	Ètica de la recerca.....	17
4.	Resultats	18
4.1.	A mode de contextualització: composició social i model coeducatiu dels instituts.....	18
4.2.	Consciència crítica de gènere: desmuntar la <i>cisheteronormativitat</i> en l'educació	20
4.3.	Empoderament crític de les feminitats i construcció col·lectiva de la coeducació.....	23
4.4.	Construcció d'espais coeducatius segurs per a la gestió dels malestars interseccionals	24
5.	Discussió i conclusions	26
6.	Consideracions finals i autoavaluació.....	29
7.	Referències bibliogràfiques.....	30
8.	Annexos	34

Índex de figures

Figura 1.	Model d'anàlisi.....	14
------------------	----------------------	----

Índex de taules

Taula 1.	Principals característiques dels centres.....	18
-----------------	---	----

Resum: Aquesta recerca revisa els models coeducatius de dos centres d'educació secundària públics de Catalunya, els quals introdueixen una perspectiva de gènere que subverteix la gramàtica escolar tradicional. Essent aquest un camp d'estudi poc explorat, i un tema d'interès central en el marc de l'Educació per a la Justícia Global, es pretenen visibilitzar diferents enfocaments coeducatius que contribueixen a la fita d'erradicar les violències de gènere en l'àmbit educatiu des d'una mirada local. Metodològicament, la recerca es fonamenta en la Investigació Activista Feminista (IAF), que parteix del "coneixement situat" per analitzar les subjectivitats docents i discents en matèria de coeducació des d'un enfocament interseccional. El treball empíric s'ha centrat en un estudi de cas múltiple de dos contextos perifèrics d'arreu del territori català. Concretament, s'han realitzat dos grups de discussió compostats per professorat, equip directiu, alumnat i famílies (n=19), així com entrevistes en profunditat a professorat i alumnat de cada centre (n=8) amb el propòsit d'indagar en les concepcions i experiències pròpies. Els resultats apunten que les múltiples posicions identitàries dels subjectes, la formació rebuda sobre pedagogies feministes i l'aproximació crítica respecte al coneixement, tenen un efecte clau en la configuració d'una consciència crítica de gènere en l'àmbit educatiu.

Paraules clau: coeducació, subjectivitats, Educació per a la Justícia Global, Investigació Activista Feminista, consciència crítica.

Resumen: Esta investigación revisa los modelos coeducativos de dos centros de educación secundaria públicos de Catalunya, los cuales introducen una perspectiva de género que subvierte la gramática escolar tradicional. Siendo este un campo de estudio poco explorado y un tema de interés central en el marco de la Educación para la Justicia Global, se pretenden visibilizar diferentes enfoques coeducativos que contribuyen al objetivo de erradicar las violencias de género en el ámbito educativo desde una mirada local. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en la Investigación Activista Feminista (IAF), que parte del "conocimiento situado" para analizar las subjetividades docentes i discentes en materia de coeducación des de un enfoque interseccional. El trabajo empírico se centra en un estudio de caso múltiple de dos contextos periféricos del territorio catalán. Concretamente, se han realizado dos grupos de discusión compuestos por profesorado, equipo directivo, alumnado y familias (n=19) así como entrevistas en profundidad a profesorado y alumnado de cada centro (n=8) con el propósito de indagar en las concepciones y experiencias propias. Los resultados apuntan que las múltiples posiciones identitarias de los sujetos, la formación recibida sobre pedagogías feministas y la aproximación crítica respecto el conocimiento, tienen un efecto clave en la configuración de una conciencia crítica de género en el ámbito educativo.

Palabras clave: coeducación, subjetividades, Educación para la Justicia Global, Investigación Activista Feminista, consciencia crítica.

Abstract: This research reviews the coeducation models of two public secondary schools in Catalonia which introduce a gender perspective that subverts the traditional school grammar. Since this field has not been very much explored and is a central issue of interest in the realm of Education for Global Justice, this research pretends to highlight the different approaches that contribute to the aim of eradicating gender violence in the educational setting from a located perspective. Methodologically, the study is framed on Feminist Activist Research (IAF), which is based on the "situated knowledge" in order to analyze teachers' and students' subjectivities in the field of coeducation from the perspective of interseccionality. The empirical work is focused on a multiple case study of two peripheral contexts in the Catalan territory. Specifically, two focus group have been conducted, including teachers, managerial staff, students and families (n=19) and in-depth interviews have been made to teachers and students from both high schools (n=8) with the purpose of inquiring into oneself conceptions and experience. The results indicate that people's multiple identity positions, the educational training on feminist pedagogies and the critical approach to knowledge have a key effect on the configuration of a gender critical awareness in the educational field.

Keywords: coeducation, subjectivities, Education for Global Justice, Activist Feminist Research, critical conscious.

1. Introducció

El present Treball de Final de Grau (TFG) s'emmarca en el projecte de recerca “La Coeducació a Catalunya - Pràctiques de referència i reptes” que s’ha desenvolupat durant el curs 2020-2021 amb col·laboració entre l’associació educativa Edualter i el Grup d’Educació i Gènere de la Universitat Autònoma de Barcelona (GEG-UAB), a encàrrec de l’ONG Intered i la Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere (PUCVG).

Mentre que el projecte de recerca al qual es vincula aquest TFG 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, i (ii) incidir 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, el present TFG pretén contribuir al projecte aportant un major nivell de profunditat en l’anàlisi de les subjectivitats i vivències de les persones implicades en pràctiques coeducatives als instituts, per tal d’analitzar-ne la seva perspectiva de gènere en l’actualitat. La finalitat última, tant del projecte de recerca com d’aquest TFG, és contribuir a l’erradicació de les violències masclistes des de i per a una educació participativa, crítica, emancipadora, ecofeminista, intercultural i descolonial, essent aquests els pilars fonamentals i transversals, no només en un pla teòric, sinó també en el plantejament de tots els processos i elements relatius al desenvolupament d’aquesta recerca.

Tenint en compte que l’erradicació de les violències masclistes mitjançant la transformació de l’educació és un propòsit d’envergadura global que es desplega políticament en el Marc d’Acció de l’Agenda 2030 de les Nacions Unides, 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)¹, aquesta recerca parteix de la convicció que en l’àmbit local, cal que centres educatius, l’administració pública i l’activisme social actuïn coordinadament promovent les pedagogies emancipadores i transformadores per aconseguir l’equitat efectiva entre totes les persones.

Així mateix, el present TFG parteix d’un enfocament de coeducació no només centrat en l’eix de desigualtat sexe-gènere-sexualitat, sinó que es vincula alhora amb les lluites activistes ecologistes, anticapitalistes, antiracistes i feministes interseccionals que avui serveixen de brúixola per a la transformació educativa i la construcció d’institucions socioeducatives més democràtiques i participatives. Per això, caldrà aproximar-se a les concepcions i experiències del professorat i alumnat involucrat en la coeducació als seus centres, els quals es troben en els marges –des d’un punt de vista territorial, de classe social, i pedagògic– i que, per tant, els situa en contextos perifèrics al sistema, cosa que els permet crear formes pròpies per garantir una educació de qualitat, equitativa i per a tothom.

L’estructura d’aquest informe s’organitza de tal manera que en aquest primer capítol, es contextualitza i es justifica l’interès d’estudi d’aquest TFG. En el segon capítol, s’exposen els

¹ Específicament les fites dels ODS esmentats que prenen especial rellevància en aquesta recerca són:

- ODS 4: 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: 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: 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).

fonaments teòrics sobre coeducació seguint una lògica discursiva d'embut, és a dir, es traça tot un camí des d'una perspectiva més macro, centrada en una revisió a nivell estructural, fins a arribar a una més micro, de les subjectivitats situades i localitzades. En el tercer capítol, es presenten totes les qüestions relatives a l'enfocament metodològic i el marc analític, i per tant, s'expliciten els objectius i preguntes de recerca, els instruments de recerca que s'han escollit, el tipus de mostreig, i els principis ètics dels quals es parteix. El quart capítol es dedica als resultats, centrats en la crítica global al sistema desigual de sexe-gènere-sexualitat i les diferents concepcions sobre coeducació que contribueixen a la desarticulació d'aquest engranatge des d'una consciència crítica de gènere en els instituts. També es fa especial referència a la diversitat de gènere i d'orientació sexual presents a les aules, com a elements clau en la construcció d'aprenentatges col·lectius sobre coeducació. En el cinquè capítol, es presenta la discussió i les conclusions, així com s'apunten algunes limitacions que presenta aquesta recerca, però que alhora donen peu a plantejar futures línies d'investigació. En última instància, es presenten algunes consideracions finals en relació a l'elaboració d'aquest TFG, a mode d'exercici d'autoreflexió.

2. Fonaments teòrics sobre coeducació: de l'estructura als subjectes

En aquest apartat es presenta el cos teòric-conceptual i legislatiu amb la finalitat de profunditzar en els diferents àmbits, dimensions i elements a tenir en compte a l'hora d'introduir una perspectiva de gènere en l'educació, que des d'un enfocament ampli contribueixi a la comprensió i transformació dels mecanismes generadors de desigualtats socials. En primer lloc, des d'un enfocament de Drets Humans, es fa una revisió del marc legislatiu actual que funciona com a paraigua regulador de totes les qüestions que creuen l'àmbit de l'educació amb l'equitat de gènere. En segon lloc, des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, s'aprofundeix amb el concepte de coeducació com a proposta d'un model educatiu transformador. En tercer lloc, es revisen les diferents dimensions d'anàlisi de la perspectiva de gènere en l'educació, acabant amb un major aprofundiment en la dimensió de les subjectivitats des d'una mirada situada i localitzada.

2.1. El marc legislatiu de Catalunya en matèria de coeducació

El procés de *despatriarcalització* de l'educació troba les seves arrels en tot intent de democratitzar l'educació des d'una perspectiva de gènere. Ara bé, és interessant examinar els diferents avenços en les principals lleis i reformes educatives que tenen relació amb l'equitat de gènere, ja que, d'una banda, els textos normatius determinen que l'educació ha de ser deliberada des de i per a la igualtat entre els dos sexes, tal com s'apunta a la Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista, fent referència sovint a un binarisme de sexes que és hegemònic, però, d'altra banda, la realitat a les aules posa en evidència una major complexitat a la qual fer front des d'una perspectiva de gènere més ampla, polièdrica i transversal (Subirats, 2009).

Sense menystenir que el pas de l'escola segregada per sexes a l'educació mixta suposa un avenç important, en tant que els espais educatius passen a ser heterogenis sota la convicció que "ambdós sexes" han de rebre una educació igualitària, algunes autores assenyalen que aquest procés no va anar de la mà d'una reflexió crítica pedagògica entorn l'equitat efectiva (Subirats, 2009). El model d'educació mixta *per se*, doncs, no implica l'erradicació de l'androcentrisme, ni tampoc garanteix que l'educació passi a estar lliure de comportaments sexistes, per tant, es mostra insuficient en l'assoliment d'una igualtat d'oportunitats real per a totes les persones (Ballarín, 2004; Subirats, 2009).

No és fins finals del segle XX i principis del XXI que acadèmiques feministes espanyoles, es dediquen a recuperar la història de les dones i les seves contribucions en la història de l'educació, contribuint al desmantellament de l'hegemonia androcèntrica i heteropatriarcal que encara subjau en els centres educatius (Ballarín, 2004). En el context català és a principis del segle XXI que, amb la creixent preocupació per les encara existents desigualtats i injustícies de gènere, es comencen a introduir lleis específiques per la igualtat de gènere en l'educació. La legislació que incideix directament sobre la normativa catalana entorn la coeducació va des dels Objectius del Desenvolupament Sostenible, de les Nacions Unides, fins a programes autonòmics específics per treballar-la a les aules. La comunitat autònoma de Catalunya ha aprovat Lleis, Decrets i Plans d'actuació envers la coeducació creant un cos legislatiu que empara i fomenta l'acció coeducativa a les escoles catalanes. Havent fet una revisió més profunda de la normativa catalana en aquesta matèria, es troba certa legislació que és central en el desenvolupament de la coeducació, mentre que altra, és orbital malgrat continuï

tenint una importància cabdal². Especialment cal destacar el Pla per la igualtat de gènere en el sistema educatiu (2015) i els Decrets de Currículum de Primària i Secundària (2015), els quals funcionen com a principi rector de la coeducació, exigint una revisió dels continguts, de les metodologies i de l'organització educativa per tal d'acabar amb el sexisme en el sistema educatiu català.

2.2. La coeducació com a teoria i pràctica: un model educatiu feminista

Des d'una perspectiva estructuralista, el gènere es pot definir com una categoria binària de divisió social jeràrquica entre dones i homes (Rahman i Jackson, 2010). La sexualitat, per la seva banda, es podria definir 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 i Jackson, 2010). Aquesta jerarquització, segons Adlbi-Sibai (2016), és una forma de classificació dels subjectes a partir d'una frontera invisible que determina qui es troba en l'àrea del "Ser" i del "No ser", la qual sorgeix de la colonització dels cossos que sustenta el capitalisme heteropatriarcal d'occident. Així mateix, segons Crenshaw (1991), l'experiència de discriminació viscuda per les dones negres nord-americanes, posa sobre la taula que el gènere no es pot entendre com una categoria deslligada de la resta, sinó que es constitueix a través dels vectors de raça, procedència, classe social, creences religioses, entre d'altres eixos. D'aquesta manera, Crenshaw introdueix el concepte d'interseccionalitat per analitzar de quina forma es configuren les desigualtats i les discriminacions, entrellaçant l'experiència d'opressió condicionada per les posicions socials amb les dinàmiques estructurals de desigualtat.

En el marc de la interseccionalitat, les diferents formes d'opressió no operen jeràrquicament, sinó que "són les situacions concretes les que mostren quins són els eixos més rellevants en un context determinat", partint de la premissa que totes comparteixen "una base comuna" sobre la qual se sustenten (Rodó, 2021, p. 209), és a dir, la discriminació sistemàtica de les identitats no normatives que no s'inclouen dintre el que és considerat universal (Adlbi Sibai, 2016). És aquesta base comuna la que es vol desarticular a través del model de coeducació que es presenta aquí, anant més enllà de l'educabilitat dels "dos sexes" i posant l'equitat educativa al centre. Això implica, per tant, partir del reconeixement que totes les persones se situen en punts de partida desiguals (Solsona, 2016), del convenciment que és necessària l'eliminació de tot tipus de discriminació i sexisme a les aules (Apilánez, 2019), i el qüestionament dels valors jerarquitzats històricament assignats a la feminitat i a la masculinitat (Blanco, 2007).

Com a resposta al sistema actual de base "capitalista, cisheteropatriarcal, racista, capacitista, edatista i que es construeix sobre el colonialisme i la depredació del medi ambient" (Rodó, 2021, p.22), aquesta recerca beu de la definició de coeducació que proposen algunes autores des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, ubicant-se en el paradigma de les pedagogies emancipadores i transformadores amb l'objectiu de contribuir a la construcció d'una ciutadania global i crítica. Segons Ocaña i Maiques (2019), la coeducació és:

un model educatiu que promou la transformació social i global, essent el feminisme, com a pedagogia i aposta política, un dels marcs de referència i guia per a aquesta transformació (...) i que qüestiona i desmunta el sistema androcèntric i heteropatriarcal en què normalment s'educa en l'actualitat (p.17).

² Vegeu "Annex 1. Anàlisi del marc legislatiu català sobre coeducació" per un major aprofundiment en la producció legislativa que regula la coeducació i que ajuda a entendre l'evolució del concepte de coeducació en el context de Catalunya.

Urbano i Monjas (2020), per la seva part, afegeixen que la coeducació s'ha de promoure “en consonància amb el treball per una educació humanista i crítica que posa la cura de la persona i la naturalesa al centre” (p.8). L'aproximació a la coeducació d'Ocaña i Maiques (2019) i Urbano i Monjas (2020) va més enllà, i proposa quatre eixos de treball en l'àmbit educatiu: (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 integral³, i (iv) la prevenció de les violències masclistes.

Lluny de ser arbitrària, aquesta proposta articula un cos pedagògic i feminista a partir del qüestionament dels que aquí es consideraran els quatre principals mecanismes reproductors de les desigualtats dintre del sistema sexe-gènere-sexualitat: (i) el sistema capitalista basat en la depredació i explotació dels “cossos”⁴ de les persones i del planeta (Herrero, Pascual i González, 2018; Federici, 2021); (ii) l'heterosexualitat com a identitat essencialista i estructuradora de la resta d'identitats que queden als marges (Wittig, 1992; Butler, 2004); (iii) la concepció de perillositat i el mutisme en relació a la sexualitat de les infàncies (Foucault, 1977); i (iv) la violència de gènere com a mecanisme de poder i dominació sexual d'uns cossos sobre uns altres (Coll-Planas et al., 2008).

Per entendre la coeducació com a pedagogia i aposta política és imprescindible revisar teòricament els diferents mecanismes heteronormatius hegemònics, l'existència dels quals exigeix la irrupció de propostes educatives alternatives que trenquin amb la gramàtica escolar tradicional. És important puntualitzar que quan es parla de subvertir la gramàtica escolar es fa referència a la vessant del terme més radical. En paraules de Feu i Torrent (2020):

si el que ha canviat és la mirada pedagògica i la concepció en si de l'escola, tard o d'hora els canvis se succeeixen de forma encadenada i es dona una renovació integrada i integral de l'escola (RP2), és a dir, un canvi radical de la gramàtica escolar (p. 250).

2.2.1. Proposta d'un model coeducatiu per a la Justícia Global

En llum del plantejament exposat fins aquí, a continuació, es presenta el model de coeducació que s'estructura a partir dels quatre eixos de treball esmentats anteriorment – cures de les persones i del planeta, diversitat d'identitats, educació afectivo-sexual, prevenció de les violències de gènere– (Ocaña i Maiques, 2019; Urbano i Monjas, 2020). De manera que, mitjançant aquests eixos que es plantegen des d'un enfocament d'Educació per a la Justícia Global, es dona una resposta alternativa als quatre mecanismes reproductors de les desigualtats de gènere en l'educació, identificats també en la secció anterior.

Eix de les cures de les persones i del planeta

Una cosmovisió de gènere radicalment subversiva suposa repensar els sistemes de domini entreteixits (hooks, 1994) i posar al centre les cures i la sostenibilitat de la vida no només de totes les persones, sinó també del conjunt del planeta, incloent-hi totes les espècies animals i organismes vius dels ecosistemes (Herrero et al., 2018). Segons Federici (2021), els cossos s'han de pensar mitjançant les “jerarquies racials, sexuals i generacionals que el capitalisme ha

³ En el context català i espanyol s'utilitza el concepte d'educació afectivo-sexual, especialment des de l'administració pública, de manera que és el que s'utilitzarà en aquesta recerca, malgrat que la concepció a la qual es fa referència en tot moment és més propera al plantejament d'Educació Sexual Integral (ESI) (Peláez i flores, 2017).

⁴ S'agafa aquí el concepte de “cos” que utilitza Silvia Federici en el seu llibre “Més enllà de la perifèria de la pell” (2021), fent referència al caràcter fictici del terme, “com una abstracció a partir d'històries i realitats socials diferents, úniques” (p.16).

construït des dels seus començaments” (p.17) fent necessària la recuperació de les realitats viscudes per part de les persones més maltractades pel sistema. Des dels ecofeminismes, autores com Herrero, Pascual i González (2018), fan una crítica radical a aquest model “ecocida, patriarcal, capitalista i colonial” (p.18), i proposen introduir en els processos educatius la dimensió emocional i les cures del si mateix i dels altres. Es tracta doncs, d’educar per a la construcció col·lectiva d’aprenentatges que mobilitzen el canvi social i formes alternatives d’existència en harmonia amb el planeta i totes les persones (Andreotti et al., 2015; Herrero et al., 2018).

Eix de la diversitat d’identitats

La qüestió de la identitat és *per se* controvertida tant en la seva definició com en la seva configuració, de manera que, sense pretensió d’universalisme, ans al contrari, aquí es presenta una revisió crítica de les categories identitàries essencialistes, centrant-se especialment en la identitat de gènere i l’orientació sexual, però sense perdre de vista altres eixos d’interseccionalitat.

Són múltiples les autores (Butler, 2004; Rifà, 2018; Feu i Abril, 2020), que assenyalen la importància de trencar amb el sistema binari d’identitats de gènere a través del qual es llegeix històricament el món occidental⁵. Aquesta objecció obeeix a la raó que l’organització social actual exclou sistemàticament els subjectes que trenquen amb els estereotips de gènere, els quals reforcen el sexisme subjacent en 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 (Rifà, 2018).

Per la seva part, Butler (2004) proposa “desfer el gènere” com a concepte que suposaria no només l’erradicació de categories jerarquitzades entre homes i dones, sinó una escissió radical amb el sistema de dominació heteropatriarcal, en tant que, “desfer el gènere” implica desarticular la càrrega cultural que contenen les concepcions essencialistes entorn la identitat. Així mateix, segons Feu i Abril (2020): “la coeducació ha d’afrontar el repte d’anar més enllà de la concepció binària de gènere i projectar la seva tasca en totes les identitats marginades que es troben en situacions de vulnerabilitat” (p.8).

En aquest sentit, és il·lustrativa l’aproximació de la interseccionalitat, en tant que aconsegueix analitzar les relacions entre els múltiples eixos de desigualtat en la configuració de les identitats, permetent identificar les subjectivitats relegades a la marginalitat i en situació de vulnerabilitat, alhora que “qüestiona la mateixa homogeneïtzació de les categories” (Rodó, 2021, p.87). Des d’aquesta mirada, la coeducació s’ha d’encarregar tant de la identificació com de la desconstrucció de les càrregues culturals essencialistes assignades a les etiquetes de gènere rígides, estables i fixes, ja que “el caràcter incomplet de la definició d’aquesta categoria [dona/home] pot servir, doncs, com a ideal normatiu desproveït de força coercitiva” (Butler, 1990, 20-21).

Eix d’Educació afectivo-sexual

Seguint amb els objectes d’interès de la coeducació, l’Educació afectivo-sexual es mostra encara avui dia com l’assignatura pendent a les institucions educatives d’arreu (Kendall, 2013).

⁵ Shaina Joy Machlus en la seva obra “La paraula més sexi és sí: una guia de consentiment sexual” (2019) assenjala que són múltiples els contextos arreu del món on es configuren històricament gèneres al marge de les etiquetes binàries hegemòniques de dona i home. 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, en són alguns exemples (Joy-Machlus, 2019).

Aquesta destaca per la seva absència o per la concepció de perillositat sobre l'onanisme infantil i la sexualitat adolescent (Foucault, 1977). Des d'una òptica adultocèntrica, al llarg de la història, s'ha negat l'educació de la sexualitat, relegant-la a una qüestió a tractar des de visions “puristes, moralistes, higienistes-patologistes o funcionalistes-biologistes” (Agud et al., 2020, p.23), negant la possibilitat de rebre una educació sexual integral que respongui a les necessitats reals de totes les infàncies, especialment les que tenen identitats de gènere i orientacions sexuals dissidents, com les LGTBIQ+⁶ (Platero, 2014a).

Es posa de manifest, doncs, la necessitat d'abordar les emocions, els afectes i la sexualitat des d'una concepció ampla d'Educació Sexual Integral (ESI) que trenqui amb el binarisme sexual i el llenguatge hegemònic del gènere (Agustina Peláez i Val Flores, 2017). Això suposa entendre la sexualitat des d'una perspectiva integral, introduint el desig i el plaer des del respecte, el benestar i la confiança, com a elements bàsics que fomenten la corresponsabilitat en les relacions afectives i sexuals. 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).

Eix de prevenció de les violències masclistes i de gènere

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. 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 masclistes i de gènere cal, abans de res, identificar les causes d'aquestes violències, tals com la socialització diferencial del gènere, la mercantilització dels cossos de les dones, la 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). És especialment important aquesta primera aproximació a les violències masclistes, ja que un dels fracassos en la producció legislativa contra les violències masclistes ha estat perdre de vista la problemàtica estructural del sexisme fonamentada en la violència sistèmica, i s'ha reduït el problema a la individualització criminalitzadora de l'agressor, el que problematitza encara més les possibilitats d'erradicació estructural de la violència (Spade, 2015).

⁶ Les sigles LGTBIQ+ fan referència al col·lectiu de persones Lesbianes, Gais, Trans, Bisexuals, Intersexe i *Queer* o *Questioning*.

2.3. Les dimensions d'anàlisi: avaluant la perspectiva de gènere en l'educació

Fins ara s'ha fet una revisió del concepte de coeducació i la seva aproximació com a model educatiu, el qual a través de quatre eixos de treball proposa una subversió de l'ordre sexista, que s'expressa tant a nivell individual com institucional. En aquest apartat, la revisió de la literatura se centra, en primer lloc, en les diferents aproximacions analítiques de la perspectiva de gènere que poden servir per avaluar les institucions educatives des d'aquest prisma, i en segon lloc, s'aprofundeix en les subjectivitats i els diferents elements que intervenen en la configuració d'una perspectiva de gènere situada, com a dimensió transversal a les epistemologies utilitzades, a les relacions de poder, les metodologies i els espais educatius.

La perspectiva de gènere es pot definir com un posicionament crític per a l'anàlisi de les realitats (Donoso i Velasco, 2013), com una estratègia transversal o com una política integral d'anàlisi (Rifà, 2018) o, fins i tot, com una pràctica analítica que democratitza les escoles (Feu i Abril, 2020). Sense pretendre entrar en una discussió teòrica i pedagògica sobre quin és el terme més adient, és interessant observar que el denominador comú és la dimensió d'anàlisi. Per tant, quan es parla de perspectiva de gènere es fa referència a un qüestionament que s'orienta a la pràctica de criticar de forma transversal i integral “la normativitat heterosexual i patriarcal que sustenta el sistema social, en el qual el gènere és un principi de jerarquització d'espais, recursos materials, econòmics, públics i ideològics” (Donoso i Velasco, 2013, p.75).

A partir d'un enfocament multidimensional –que contempla les subjectivitats i la ceguesa al gènere (qui), els biaixos androcèntrics de les epistemologies i els currículums (què), les relacions de poder i les metodologies (com), i, per últim, els espais tant físics com simbòlics (on)– el GEG-UAB, proposa diversos elements analítics a tenir en compte quan es parla de perspectiva de gènere en l'educació (Agud et al., 2020).

Per a l'objecte d'estudi de la present recerca, que se centra en la transversalització de la dimensió del qui, és interessant introduir les realitats i els coneixements situats (Haraway, 1988) com a dimensió en l'anàlisi de la configuració dels cossos (Federici, 2021), els quals alhora són travessats per múltiples factors d'opressió estructural (Crenshaw, 1991; Rodó, 2021). Així doncs, en cap cas es pretén replicar el marc interpretatiu del GEG-UAB, sinó contribuir a eixamplar-ho des de l'aprofundiment en les subjectivitats, presentant-lo, en la línia del que exposen les autores, com “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).

2.3.1. Les subjectivitats de gènere en l'educació: una dimensió transversal

En aquest apartat s'explora, doncs, la subjectivitat com a dimensió transversal a la resta de dimensions analítiques de la perspectiva de gènere en l'educació, ja que aquesta es configura a través de les experiències en tots els àmbits al llarg de la vida. L'experiència aquí s'entén com “una construcció cultural (...), no com a guia immediata cap a la veritat, sinó com a lluita per les condicions materials i els significats propis” (Rodó, 2021, p.86). A continuació es presenta el cos teòric entorn la construcció de significats amb relació al gènere i l'educació per part dels subjectes amb agència per incorporar i transformar la realitat dels centres educatius (i.e. alumnat, docents, equips directius, famílies).

Qui – Dimensió de consciència personal

El concepte de ceguesa al gènere es pot definir com “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. La capacitat per identificar les injustícies socials i de gènere és un primer element que es vincula amb el nivell de consciència de gènere dels subjectes. Freire (1990), distingeix entre dos tipus de consciència: el de (i) “presa de consciència”, que implica reflexió però no necessàriament acció, i el de (ii) “consciència crítica”, el qual mobilitza l’anàlisi del context social en què té lloc el sistema d’opressions i privilegis, i que, per tant, interpel·la a la cerca d’estratègies que possibiliten la transformació de la realitat. Partint d’aquest plantejament, Colás i Jiménez (2006) apliquen al camp del gènere un model d’anàlisi de la consciència de gènere en professorat de secundària, i estableixen el paral·lelisme amb la teoria de Freire, identificant nivells de (i) “consciència de resistència”, de (ii) “consciència crítica” i n’afegeixen un tercer de (iii) “no consciència o legitimadora” de l’ordre sociocultural dominant.

Aquesta dimensió de consciència personal es relaciona també amb el nivell de formació específica rebuda sobre pedagogies feministes (Rifà, 2018). Així mateix, hi juga un rol important el qüestionament dels propis privilegis i opressions amb relació a, no només la identitat de gènere, sinó els múltiples eixos que interseccionen amb la construcció de la identitat de gènere, tals com l’orientació sexual, l’expressió de gènere, l’orientació religiosa, la raça, la classe social o les capacitats (Crenshaw, 1991; Rodó, 2021). Per tant, en els contextos educatius és cabdal que hi hagi espai per a la revisió dels models de masculinitat i feminitat hegemònics, el que 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).

Què – Dimensió crítica respecte al coneixement

D’altra banda, el posicionament crític respecte a l’objectivitat del coneixement contribueix a la desarticulació d’una aparent neutralitat objectiva sota els principis axiomàtics del patriarcat heteronormatiu i sexista. És eloqüent la crítica de l’acadèmica Rich (1980) a l’objectivitat, assenyalant que aquesta és el nom que el patriarcat li ha atorgat a la subjectivitat masculina, de manera que s’ha universalitzat l’experiència masculina heterosexual. En llum d’això, Donna Haraway (1988) fa referència al coneixement situat, fent un reclam de les epistemologies localitzades, posicionades i situades, on la parcialitat i no la universalitat és la condició de producció de coneixement. En aquesta mateixa línia, l’experiència pròpia i col·lectiva es pot entendre com una font vàlida de coneixement, que de fet, aporta aprenentatges reflexius valuosos sobre qüestions que afecten la vida quotidiana de les persones. Així com l’experiència d’aquestes en els activismes socials, també generen uns sabers situats de gran valor transformatiu en l’educació.

Com – Dimensió relacional i política

La pedagogia crítica i compromesa que planteja hooks (1994) és una forma d’entendre l’acte educatiu com un acte transgressor de la norma excloent, i que s’articula com a pràctica de llibertat que té per objectiu emancipar totes les presències, especialment aquelles que històricament han estat silenciades i desplaçades als marges. Així mateix, l’orientació político-ètica del professorat vers els processos d’ensenyament i aprenentatge es pot definir a través de l’enfocament des del qual s’identifiquen i es gestionen els conflictes que sorgeixen a l’aula i les dinàmiques relacionals de poder, les quals són inherents a les relacions humanes (Foucault, 1975). Reconèixer totes les presències a les aules, doncs, implica posicionar-se des d’una ètica

de la justícia social (Tarabini, 2006), que posa al centre l'agència de l'alumnat com a subjectes capaços de contribuir a la resolució pacífica dels conflictes (Massip, 2018).

Una altra qüestió important des d'aquesta mirada política de l'educació, és l'ús del llenguatge inclusiu. Segons Vasallo (2021): “El malestar entre el llenguatge normatiu i l'emancipació de gènere no pertany al camp de la lingüística, sinó al camp de la política” (p.96), i per això la subversió del masculí genèric com a forma neutra passa pel qüestionament de la masculinitat com identitat neutra, que, lluny de ser neutra, és l'universal i dominant en el sistema de sexe-gènere-sexualitat actual. Per això, independentment de quina sigui la fórmula que s'utilitzi per problematitzar l'ús d'un llenguatge sexista i excloent, sempre que es presenti com una forma que pretengui incloure a tothom, cau en el mateix parany de creació d'allò universal. Així doncs, l'ús d'un llenguatge inclusiu es planteja aquí des de la pluralitat de fórmules⁷ que subverteixin la norma qüestionant-se qui inclou a qui, on i per què (Vasallo, 2021).

On- Dimensió de l'espai vinculada a les emocions

Quan es fa referència als espais educatius, és important destacar que no només es pot parlar d'espais físics on l'androcentrisme pot ser materialment observable mitjançant el posicionament desigual de l'alumnat a les aules, la diferenciació per sexes dels lavabos, l'arquitectura del pati o dels gimnasos masculinitzada, sinó que també cal parlar de la dimensió emocional constitutiva dels espais. Tal com apunta Rodó (2021), des de la interseccionalitat s'entén que, l'experiència viscuda en un mateix espai canvia en funció dels diferents eixos d'opressió i privilegi que travessen les persones que l'ocupen. En aquest sentit, l'autora utilitza el concepte de “ferida interseccional”, fent referència a la necessitat de gestió emocional quan un individu pren consciència de “la diferencia i la desigualtat interseccional per a tot el ventall de posicions i la vinculació amb les desigualtats estructurals” (Rodó, 2021, p.116).

L'explicació de la relació de mútua influència entre la geografia i el gènere (Massey, 1994), cobra sentit en tant que les experiències i emocions vinculades a un lloc són influenciades per la construcció cultural del gènere i alhora per les relacions entre els gèneres en aquell mateix punt geogràfic. Els espais educatius, per tant, no es construeixen anteriorment a les identitats 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) dona peu a una anàlisi que es centra no tant en les identitats en si, sinó en els efectes d'aquestes, fomentant un enfocament més estructural de les desigualtats que es donen en les institucions educatives. Per això, els malestars i els benestars sentits en els espais es poden explicar a partir de les interaccions entre les dimensions polítiques i emocionals situades (Rodó, 2021), ja que s'hi vinculen tan dinàmiques relacionals de poder com la radicalitat dels cossos (Foucault, 1975; Federici, 2021).

⁷ Segons Brigitte Vasallo en el seva obra “Lenguaje inclusivo y exclusión de clase” (2021), algunes formes possibles de llenguatge inclusiu són la -a, la -e, la -i, la -x, la -@, el desdoblament o el femení genèric, tot i que només funcionen si és des d'una perspectiva crítica, ja que no existeix el llenguatge perfecte des d'un punt de vista polític.

3. Marc analític i enfocament metodològic

Aquest capítol s'estructura a partir de tres apartats principals: en primer lloc, s'expliciten els objectius de la recerca; en segon lloc, es presenta l'aproximació analítica a través de l'exposició del model analític que s'ha elaborat i, finalment, es plantegen les qüestions relatives al disseny metodològic, des de l'enfocament i els instruments utilitzats, fins al tractament de la mostra i els procediments ètics de la recerca que s'han seguit.

Alguns interrogants que guien l'anàlisi proposada són: com entén el professorat i l'alumnat la coeducació? De què depèn que la coeducació s'entengui i es visqui d'una forma o d'una altra? La consciència de gènere és homogènia o heterogènia entre els agents de la comunitat educativa? És possible reconèixer tipus de consciència de gènere? És el gènere una variable diferencial en els discursos sobre coeducació?

3.1. Objectius

La recerca s'articula a través d'un objectiu de caràcter general, el qual s'instrumentalitza mitjançant tres objectius específics:

- Analitzar la perspectiva de gènere en centres d'educació secundària de Catalunya a través de les concepcions i experiències de professorat i alumnat.
 - Comprendre les concepcions i el coneixement situat del professorat i l'alumnat sobre els diferents eixos i dimensions de la coeducació.
 - Explorar les experiències viscudes a l'institut amb relació a la coeducació per part del professorat i de l'alumnat.
 - Identificar els factors facilitadors i obstaculitzadors percebuts pel professorat i alumnat respecte al desenvolupament de la coeducació en els seus instituts.

3.2. Model analític i conceptualització

A partir del marc teòric exposat prèviament, aquí es presenta el model analític que ha servit com a marc epistemològic a partir del qual s'ha guiat l'anàlisi.

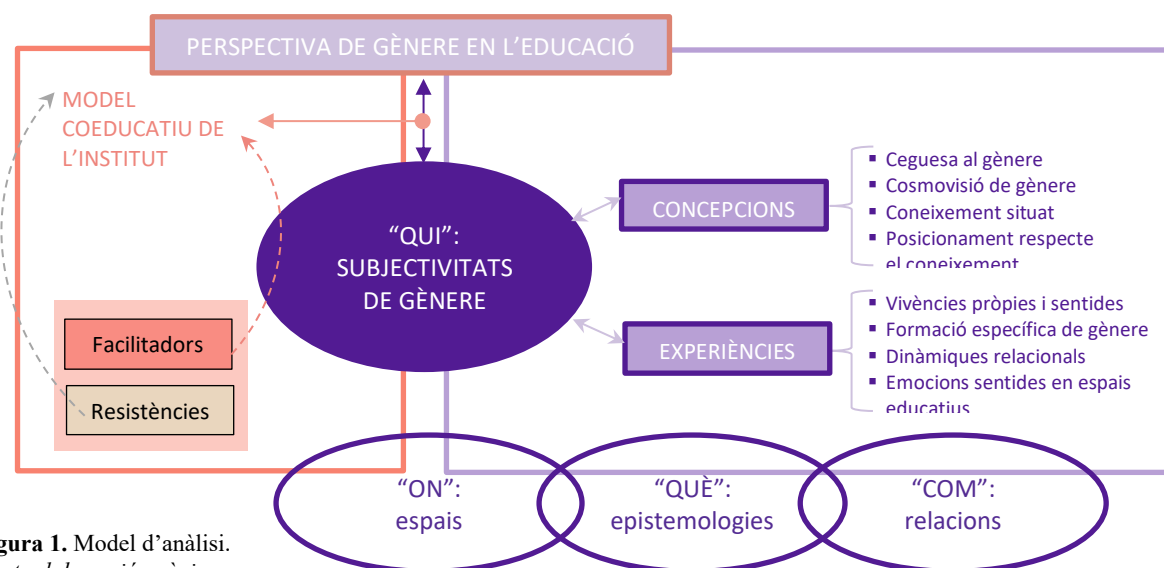


Figura 1. Model d'anàlisi.
Font: elaboració pròpia.

L'anàlisi de la perspectiva de gènere en contextos educatius es pot abordar, com ja s'ha exposat, des de diferents dimensions (qui, què, com, on) (Agud et al. 2020), entre les quals aquí se'n situa com a central i transversal la dimensió del "qui". És a dir, a través de l'anàlisi de les subjectivitats – part central del model –, les quals es configuren recíprocament "a causa de" i "a través de" les concepcions i experiències viscudes al llarg de la vida – part dreta del model –, s'analitzen els diferents elements relacionats amb la resta de dimensions de la perspectiva de gènere (on, que, com). Es parteix doncs, d'un enfocament multidimensional atès que la perspectiva de gènere, situada en un espai i temps concret, no es pot sinó entendre en interacció i interdependència continuada – part inferior del model –.

Aquesta aproximació analítica està estretament vinculada a la concepció de les institucions educatives no com a simples contenidores d'educadores i educands, sinó com a espais educatius constitutius per si mateixos d'interseccions a través de les dinàmiques relacionals i emocionals que hi tenen lloc (Rodó, 2021). Per tant, se situa també el context educatiu com a element d'anàlisi – part esquerra del model –, així com es tenen en compte els elements que habiliten o faciliten la construcció d'un model coeducatiu als centres, i els obstacles o resistències que ho dificulten.

Aquest model es llegeix a través de dos colors: el morat i el salmó. D'una banda, el morat, fa referència a l'objecte d'estudi en si, és a dir, l'anàlisi de les subjectivitats de gènere a partir de les concepcions i experiències en matèria de coeducació del professorat i l'alumnat des d'un enfocament multidimensional⁸. D'altra banda, el color salmó, que fa referència a les variables de l'estudi, se centra en els factors facilitadors i resistències que intervenen en la construcció d'instituts coeducatius⁹.

3.3. Enfocament metodològic

En aquesta recerca es fa servir una metodologia d'aproximació qualitativa en el marc de la Investigació Activista Feminista (IAF) (Blazquez, 2010; Biglia, 2014), la qual, segons Araiza i González (2017), prové de les epistemologies feministes, no tan sols en el sentit de qüestionar el biaix de gènere a la ciència o de promoure la mirada des dels marges sinó d'apostar per l'exercici del posicionament. També amb aquest enfocament altres autores assenyalen que els subjectes investiguen per transformar-se i per transformar el seu entorn, per créixer i per aprendre, per desvetllar les limitacions estructurals i ajudar a actuar per superar-les (Francisco, Lozano i Martí, 2015).

Per al disseny d'aquest estudi, s'ha seguit el model interactiu de Maxwell (2012), que s'estructura a partir de les relacions d'interdependència entre els diferents elements d'una recerca, la qual cal que s'adapti a les condicions de l'entorn i es guiï per un procés reflexiu inacabat. S'ha optat per aquest model perquè fa palesa la importància de comprendre la recerca en les ciències socials des d'un prisma menys restrictiu respecte els posicionaments clàssics que reiteradament es troben en la literatura sobre mètodes qualitatius (Campbell & Stanley, 1967; Creswell, 1997).

Tal com apunta la breu literatura existent sobre coeducació i perspectiva de gènere en l'educació, és crucial indagar en les subjectivitats i en la producció de coneixement dels diferents agents que promouen i participen en l'elaboració o execució de pràctiques coeducatives (Colás i Jiménez, 2006; Feu i Abril, 2020). Citant a Azorín (2014): "les opinions,

⁸ Vegeu "Annex 2. Codificació d'experiències i concepcions amb perspectiva de gènere".

⁹ Vegeu "Annex 3. Codificació de factors facilitadors i resistències per a la coeducació".

les creences, les idees, les concepcions, les expectatives i les actituds personals dels professionals docents exerceixen una gran influència en l'alumnat que les percep" (p.160). Per tant, el professorat com a agent educatiu clau que, a través de les seves pràctiques, l'elecció dels continguts i la seva interpretació del currículum, contribueix a la socialització del gènere del seu alumnat, és un dels col·lectius en el qual es centra la recerca, juntament amb l'alumnat. Entenent que la perspectiva de gènere dels centres educatius no depèn únicament del professorat, sinó també de l'agència de l'alumnat, és cabdal l'anàlisi de les experiències pròpies i situades dels discents, que alhora possibiliten la socialització inversa, és a dir, de l'alumnat cap al professorat. Així mateix, les interaccions familiars i de l'entorn es contemplaran en l'anàlisi, ja que poden tenir també un paper rellevant amb relació a la construcció de les subjectivitats de gènere en l'educació.

3.3.1. Instruments i tècniques de recerca

Els principals instruments dels quals se'n serveix aquesta recerca són els grups de discussió i les entrevistes semi-estructurades¹⁰. L'observació participant i les notes de camp, s'utilitzaran com a tècniques secundàries de recollida d'informació que aporten un valor afegit a la recerca.

El grup de discussió, com a tècnica grupal de naturalesa interactiva i social (Bisquerra, 2009), té per objectiu generar un espai de reflexivitat entre els agents implicats en la construcció de centres de secundària coeducatius (professorat, equip directiu, alumnat i famílies)¹¹.

Les entrevistes de tipus semi-estructurat, per la seva part, permeten indagar, més detalladament, en les concepcions i interpretacions sobre la realitat construïda a partir de la significació i l'experimentació del professorat i l'alumnat implicat en la coeducació amb relació a la seva subjectivitat de gènere (Biglia, 2014)¹².

Pel que fa a la resta d'instruments metodològics, s'utilitzaran les notes de camp des de l'inici del contacte amb la mostra per recollir la màxima informació rellevant possible. Aquestes notes sorgiran, en gran part, de l'observació participant durant les visites presencials als instituts, fet que ha permès realitzar una descripció més naturalista de la cultura implícita de l'entorn i l'espai en què tenen lloc les experiències dels agents implicats en la coeducació (Serra, 2004).

3.3.2. Tractament de la mostra

El present treball és un estudi de cas múltiple en el qual s'utilitza un mostreig de tipus no probabilístic per interès (Mendieta, 2015), de manera que, en primer lloc, s'han seleccionat dos casos¹³, acotant la població mostral, respecte dels 13 centres públics participants en el projecte de recerca marc. La selecció d'aquests dos casos es justifica, d'una banda, per qüestions d'accés a la mostra i de viabilitat de l'estudi, i d'altra banda, per raons de tipus teòric, ja que a partir d'entrevistes exploratòries realitzades a l'inici del projecte de recerca, s'identifica que aquests dos casos responen a un model de centre coeducatiu en entorns perifèrics amb una visió del gènere subversiva: el *Centre 1* respon a una mirada educativa ecofeminista (posant al centre les cures i la sostenibilitat de la vida de les persones i el planeta), i el *Centre 2* presenta una

¹⁰ Tenint en compte que aquest TFG es desenvolupa en el marc d'un projecte de recerca més extens, els grups de discussió que aquí s'utilitzen són una tècnica compartida amb el projecte. Les entrevistes semi-estructurades, en canvi, són exclusives del TFG que aquí ens ocupa.

¹¹ Vegeu "Annex 4. Guió grup de discussió de centre (professorat-famílies-alumnat)".

¹² Vegeu "Annex 5. Guió entrevistes semi-estructurades a professorat" i "Annex 6. Guió entrevistes semi-estructurades a alumnat".

¹³ Els dos centres d'educació secundària seleccionats per aquest TFG, que alhora també formen part de la mostra del projecte de recerca marc, recauen sobre la meua responsabilitat tant en la recollida d'informació com en l'anàlisi de les dades de principi a final, sempre contrastant i compartint els avenços amb l'equip de recerca.

mirada d'educació feminista interseccional (especialment en termes de diversitat sexual, racial i de capacitats diverses).

Els grups de discussió s'han configurat segons l'elecció de la persona de referència en coeducació de cada centre¹⁴ sota el criteri que hi hagi diversitat d'agents implicats en la coeducació al centre (alumnat, professorat i famílies), amb un màxim de 12 persones. S'han realitzat un total de 2 grups de discussió, els quals es composaven de 12 (*Centre 1*) i 8 (*Centre 2*) persones. Per a les entrevistes semi-estructurades, s'ha seguit una tècnica mostral per bola de neu, iniciant la primera entrevista amb la persona de referència en coeducació al centre, i establint dos únics criteris: (i) que sigui professorat i alumnat que hagi format part del grup de discussió realitzat, i (ii) que hi hagi diversitat de gèneres. En total s'han realitzat 8 entrevistes, d'una durada aproximada d'una hora i mitja les 4 entrevistes a professorat, i d'una hora les 4 entrevistes a l'alumnat. Per últim, per a la codificació i anàlisi de les dades extretes durant el treball de camp, s'ha utilitzat el programari d'anàlisi qualitativa *Nvivo*.¹⁵

3.3.3. Ètica de la recerca

Els procediments ètics de la recerca, seguint a Maxwell (2012), es tenen en consideració tant en el disseny metodològic com a l'hora de dissenyar i desenvolupar cadascun de les fases de la recerca. Per tal d'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), la recerca es fonamenta en els principis de llibertat, honestedat i responsabilitat segons s'expliciten en el Codi de Bones Pràctiques en la recerca de la UAB (2013).

Per fer els processos de recollida d'informació més transparents, posicionats i justificats, s'ha fet arribar prèviament a la realització dels grups de discussió, tota la informació relativa al plantejament del projecte de recerca en el qual s'emmarca aquest TFG i també s'ha demanat signar un consentiment informat a les famílies de les persones menors entrevistades per aquest estudi¹⁶.

¹⁴ La persona de referència en coeducació de cada centre ha estat una figura clau per a l'accés a la mostra i per a la coordinació tant del grup de discussió com per a facilitar el procés d'execució de les entrevistes semi-estructurades amb alumnat i professorat.

¹⁵ Vegeu "Annex 4. Descripció de la mostra".

¹⁶ Vegeu "Annex 7. Consentiment informat per a les entrevistes a menors d'edat".

4. Resultats

En aquest apartat es presenten els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades extretes de les entrevistes i els grups de discussió. La presentació dels resultats s'articula en quatre subseccions, de manera que, en primer lloc, es contextualitzen els dos centres que formen part de la mostra, situant els seus enfocaments de gènere així com la seva composició social. En segon lloc, es discuteix el vincle entre el marc social de desigualtat generat pel sistema sexe-gènere-sexualitat i la consciència de gènere del professorat i alumnat, la qual, com es veurà més endavant, pot contribuir a la subversió de la matriu escolar *cisheteronormativa* dels seus centres. En tercer lloc, es porten a col·lació les experiències en matèria de coeducació que, com s'explicitarà a continuació, es viuen de manera diferencial des de les masculinitats i les feminitats. En quart i últim lloc, s'exposa la dimensió de l'espai educatiu revisant les diferents concepcions que han aparegut en l'anàlisi, prestant especial atenció als efectes en la dimensió emocional de l'alumnat i el professorat.

4.1. A mode de contextualització: composició social i model coeducatiu dels instituts

Els dos centres analitzats en aquesta recerca presenten característiques similars en termes de composició social i de concepcions de diversitat, i alhora es denoten algunes diferències en les concepcions de professorat i alumnat entorn la coeducació (vegeu taula 1).

Taula 1. Principals característiques dels centres.

	Centre 1 (C1)	Centre 2 (C2)
Classe social de l'alumnat (global)	Classes mitjanes i classes treballadores	Classes mitjanes i classes treballadores
Presència d'alumnat migrant	Elevada	Elevada
Concepció i mecanismes d'atenció a la diversitat	Focalitzada	Focalitzada
Tractament de la coeducació	Transversal	Específic
Organització del claustre	Horitzontal	Jeràrquica
Enfocament de gènere	Ecofeminisme	Interseccionalitat

Font: elaboració pròpia

En primer lloc, s'observa que tant en el Centre 1 (C1) com en el Centre 2 (C2), hi ha una barreja entre classes mitjanes i classes treballadores, i per això es pot dir que no són centres segregats. Així i tot, en ambdós casos hi ha una alta concentració d'alumnat migrant, d'aproximadament el 40%, dels quals la majoria són de segona generació, i amb poca freqüència hi ha noves incorporacions. En el cas del C1, la composició social respon al context en què se situa, una zona perifèrica en un barri obrer d'una ciutat del Vallès Occidental. Tot i així, no només hi assisteixen famílies del barri, sinó també famílies de classes mitjanes i mitjanes-altes que vénen d'una escola de primària del centre de la ciutat que té un projecte de centre innovador en la línia del que les famílies troben en aquest Institut (C1) de nova creació. Concretament, el Centre 1 es va crear el curs 2018-2019, per tant, és molt recent i no permet identificar possibles dinàmiques d'efecte fugida de les famílies, deguda a l'alta concentració d'alumnat migrant, o per contra, a l'atracció de més famílies de classes socials mitjanes que aposten pel projecte

innovador de centre. En el cas del Centre 2, en canvi, tenint en compte que al poble del Baix Empordà seleccionat hi ha únicament dos centres educatius de secundària, un dels quals és privat-concertat, és més fàcilment identificable que es genera un efecte fugida d'algunes famílies de classes mitjanes i mitjanes-altes al concertat, fent que gran part de la població migrant es concentri en el Centre 2.

En segon lloc, pel que fa a la concepció de diversitat, en ambdós casos els centres defineixen la varietat de cultures i de situacions socioeconòmiques entre l'alumnat com una font de riquesa i d'oportunitats, tot i que també el professorat al·ludeix a la complexitat que suposa treballar dia a dia en un centre d'aquestes característiques. En ambdós centres s'identifiquen mecanismes d'atenció a la diversitat focalitzats, tals com en el C1, la utilització de plans individualitzats d'aprenentatge específics per aquelles persones que presenten necessitats específiques, o la separació dels grups a 4t d'ESO segons l'orientació cap a una trajectòria acadèmica o una de vocacional, en el C2.

En tercer lloc, fent referència a la forma d'organitzar-se com a centre i al tractament de la coeducació, s'observa que el C1, d'una banda, beu dels moviments activistes feministes i ecologistes i assemblearis del seu professorat¹⁷, fet que propicia una forma d'organització horitzontal mitjançant comissions, i que la presa de decisions no recaigui sobre l'equip directiu exclusivament sinó que sigui participativa i democràtica, incloent-hi a les famílies, alumnat i professorat, fins ara de manera autogestionada, i idealment a través del Consell Escolar, tal com assenyala la professora en la cita que hi ha a continuació. De fet, el trencament de la verticalitat en la institució i la recuperació del poder al claustre és, des dels orígens de la creació d'aquest centre (fa 3 cursos escolars), un pilar fonamental per aconseguir crear una estratègia conjunta que trenqui amb la matriu escolar tradicional:

“ara hem estat fent una formació en sociocràcia (...). Ja teníem formacions i coses, venim de mons assemblearis en els quals és importantíssim això, no? Com una mica l'horitzontalitat i recuperar el poder del claustre, recuperar també la força del Consell Escolar en la qual els nens i les nenes tenen veu, i les famílies, això és súper important! És com una mica, arribar a que sigui una comunitat educativa que sigui la que decideix les coses”

(Professora de medi, C1)

En el C2, en canvi, hi ha una organització escolar amb més trajectòria i per tant, té trets característics de centres més tradicionals, de manera que per exemple, la presa de decisions majoritàriament es concentra en l'equip directiu, el qual reconeix la seva manca d'implicació directa en la construcció d'un model de coeducació al centre, tot i que hi aposten donant permís per fer tot allò que es proposi per part del professorat implicat. La responsabilitat, per tant, recau més en persones concretes implicades i compromeses, que en gran part lideren la coeducació al centre, i que són alhora qui són travessades per algun eix d'opressió per la seva identitat de gènere o per la seva orientació sexual, com il·lustra aquesta entrevistada:

“nosaltres no fem algo perquè és la nostra olla. Sí, som LGTB i tal, però estem fent algo que va molt més enllà, i sembla que com que som, nosaltres fem. I és algo que no entenc, perquè jo no sóc racialitzada i sóc molt conscient que necessitem lluitar contra el racisme perquè

¹⁷ Cal puntualitzar que atès que el Centre 1 és de nova creació, el professorat ha pogut ser escollit per part de l'equip docent de gestió, segons estipula el punt 4 de l'Article 17 del Decret 39/2014, de 25 de març, pel qual es regulen els procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents.

existeix. Llavors, em sorprèn que la gent heterosexual no vegi la importància de treballar la diversitat sexual. I trobo a faltar una implicació i és una decepció, com estic decebuda amb el món en general. No és una crítica a l'institut ni als meus companys i companyes, ni a ningú que ha donat suport i només que ens deixin fer estem contentes. Jo a vegades penso: si marxéssim, què passaria? I crec que encara no hem fet arrel en aquest sentit”

(Professora d'història i geografia, C2)

En quart lloc, es detecta clarament que cadascun dels centres es defineix des de diferents enfocaments de gènere. D'una banda, el C1 se situa en l'educació ecofeminista, de manera que posa al centre les cures i treballa cap a la solidaritat, els feminismes i l'ecologia, tal com apunta aquesta professora:

“El que fem és posar la cura al centre de tot i (...) en comptes d'aproximar els coneixements a l'alumnat de manera neutra, encara que pugui ser la profe més molona explicant... no sé, les parts d'una aranya, no aproximo a la vida a través de les parts de l'aranya, sinó a través de la cura cap a l'aranya. Això al centre tota l'estona. La part que fem de socials, doncs, posem en valor les migracions com des d'una perspectiva molt ecosocial”

(Professora de medi, C1)

En canvi, el C2 troba els seus orígens en el treball per a la visibilització i acompanyament de les identitats del col·lectiu LGTBIQ+, fet que dona impuls a la creació del Grup de Diversitat Sexual i de Gènere, el qual treballa des d'una perspectiva dels feminismes de la interseccionalitat, que posa al centre la diversitat d'identitats, i que no només pretén erradicar l'LGTBIQ-fòbia a l'institut, sinó també el racisme, el capacitisme i el classisme estructural que afecten les vides de l'alumnat i el professorat tant a dintre com fora de l'institut.

Sense menystenir que els dos centres s'autodefineixen des de la seva realitat situada, pròpia i per tant, des d'una pedagogia fragmentada que s'apropa més a la realitat dels subjectes que la viuen, és interessant observar com ambdós centres comparteixen el denominador comú de posicionar-se des d'una mirada crítica respecte al terme de coeducació. En ambdós instituts, el professorat fa emergir la crítica al binomi de gènere implícit que conté la paraula coeducació, i la necessitat d'ampliació del terme a altres realitats, així com es posa de manifest la importància de parlar de pedagogies feministes en comptes de coeducació, per fer referència a totes les aportacions dels feminismes en l'educació.

4.2. Consciència crítica de gènere: desmuntar la cisheteronormativitat en l'educació

Amb l'anàlisi feta, s'ha posat sobre la taula com s'interrelacionen les experiències coeducatives de professorat i alumnat amb la construcció d'una consciència crítica de gènere, de resistència o legitimadora, tal com es defineixen en el marc teòric. Per això, es tenen en compte el qüestionament dels propis privilegis i opressions, la capacitat per identificar injustícies de gènere que afecten la societat i a una mateixa, l'aproximació al coneixement objectiu, i la formació específica en gènere com a variables que contribueixen en el procés de construcció d'una consciència crítica de gènere.

Els resultats apunten que el professorat en general és conscient de les múltiples opressions i els privilegis que ostenten. Els privilegis que assumeix tot el professorat són el privilegi blanc i el poder que tenen com a docents, i en el cas dels homes, s'hi afegeix el de gènere. Respecte a les opressions, les dues professores dones són conscients del seu eix d'opressió de gènere, de la mateixa manera que una de les professores identifica la seva orientació sexual com a eix

d'opressió. Aquesta, a més, introdueix una dimensió contextual del sistema de privilegis i opressions, que en l'últim apartat dels resultats d'aquesta recerca s'abordarà en més profunditat.

En canvi, només una de les quatre persones del col·lectiu d'alumnat entrevistat mostra tenir una consciència de la dominació de la identitat d'home *cis-hetero*, malgrat que igual que la resta d'alumnat, no considera que el seu institut contribueixi a aquesta reïficació dels privilegis o opressions, ans al contrari, consideren que generalment el professorat intenta gestionar i compensar les desigualtats de gènere. Així es manifesta en la següent cita:

*“P: Creus que tens les mateixes facilitats que la resta de companys i companyes a l'institut?
R: Tenint en compte que jo crec que la figura d'home cis-hetero és la més acceptada per la societat, jo crec que a l'institut... és una cosa que som bastant iguals amb això, o sigui, que en general sí, sí que tenim la mateixa facilitat”*

(Alumna 1, 4t d'ESO C2)

Així i tot, totes les persones entrevistades, tant professorat com alumnat, han mostrat una capacitat molt clara per detectar actituds o comentaris masclistes o LGTBIQ-fòbics de tot tipus, des d'actituds fàcilment identificables, com per exemple, tocaments o apropaments als cossos de les noies no consentits, fins a micromasclismes com l'acaparament irrespectuós de la paraula per part dels nois, impossibilitant les veus d'algunes persones de l'aula, sovint de les noies.

Preguntades sobre l'aproximació al coneixement amb perspectiva de gènere, totes les persones assenyalen que des de les diferents matèries es visibilitzen les figures de les dones que històricament han estat silenciades. Es pot identificar clarament que, en el C1, tal com s'apuntava des de l'inici, aquesta aproximació ecofeminista al coneixement es fa recuperant i posant en valor la dimensió de les cures i el sosteniment de la vida. Aquestes dues cites del C1 ho il·lustren:

“referents de dones científiques sobretot busco mm... referents que siguin propers i que siguin reals, per exemple, vaig portar a la Ruth que és una científica que treballa a l'Hospital de Bellvitge (...) O portar per exemple una contorsionista quan feia la rotació, doncs vaig portar una contorsionista que a més a més estava embarassada, vull dir que treballaves com moltes coses no?”

(Professor de STEM, C1)

“A socials moltes vegades hem tractat la història de les dones, si parlem d'una època en concret, dintre d'aquesta època parlem de com era la vida de les dones”

(Alumna 1, 3r d'ESO, C1)

D'altra banda, el C2 s'aproxima al coneixement invisibilitzat des d'una mirada interseccional, centrada en la diversitat com a ens estructurador de l'aprenentatge, incorporant sobretot l'eix de diversitat sexual, raça i diversitat funcional.

“sempre que puc doncs poso parelles em... poso persones diverses... poso persones d'origens diversos... poso rics, poso pobres... poso persones racialitzades, i... sempre que puc intento que es vegi una mica la diversitat del centre i que això es vegi reflectit en els materials que porto”

(Professor de francès, C2)

Tot i així, només una de les quatre professores entrevistades fa una crítica radical al coneixement considerat objectiu, al·ludint a la necessitat de trencar amb la producció de coneixement hegemònica que reforça la idea de desplaçament de les alteritats en una posició de silenci o del no saber. Aquest plantejament queda especialment clar amb la següent cita:

“Crec que el coneixement justament no és aquest discurs hegemònic i que són les persones des de les perifèries que haurien de tenir molta més veu. Vull dir, s'ha de parlar des d'altres llocs. I de fet, són veus molt més importants, aquí ja venen amb el discurs hegemònic i només fa falta que aquí els hi anem insistint en ells sinó que hem de desmuntar-lo”

(Professora d'història, C2)

Pel que fa a l'anàlisi del grau de formació en perspectiva de gènere, malgrat que les persones entrevistades hagin rebut alguns tallers específics sobre sexualitats diverses o hagin assistit a xerrades en matèria de coeducació, consideren que no tenen suficient formació i que mai no es pot dir que se'n té prou mentre continuï havent-hi actituds masclistes o LGTBIQ-fòbiques en els centres educatius. Ha estat recurrent també l'al·lusió a l'aprenentatge sobre feminismes i educació a través de llegir llibres o de persones en concret que agafen el rol de professora en feminismes a l'institut i que es converteixen en formadores informals. En aquest sentit són rellevants aquestes cites:

“Això és autoformació i és anar llegint i bueno, no sé... Però no he fet cap formació específica. Sí que és veritat que la [Professora d'història, C2] sí que va fer un màster en feminisme i vulguis o no, doncs m'ensenya moltes coses. Ella ha sigut per mi una formadora important. Però més enllà d'això, no. (...) Amb ella sí que he tingut moltes converses, m'ha passat lectures, i ja te dic que ella no et deixa passar ni una. Vull dir no pots pas equivocar-te perquè ella sempre et rectifica”

(Professor de francès, C2)

“R: [La professora de medi, C1] és una de les professores que més intenta abordar aquests temes i aquests tipus de conflictes perquè ella és molt feminista i jo sempre l'he vist defensant la igualtat entre tots i totes.

P: I per a tu és una referent ella?

R: Sí, de fet durant aquests tres anys jo he après molt gràcies a ella, i de fet, moltes vegades m'he atrevit a parlar d'aquests temes i tot això perquè ella m'ha animat i com que m'ha donat suport”

(Alumna 2, 3r d'ESO, C1)

Així mateix, la cita que hi ha a continuació és un exemple d'un professor que reconeix les seves limitacions per falta de coneixement i formació, i posa sobre la taula la importància de tenir algú referent al centre per aprendre'n més. I també identifica com a resistència clara la no consciència per ignorància d'alguns companys seus:

“Ignorància inconscient, no? Clar, creus que en saps perquè no saps que no en saps prou perquè potser no has vist referents o no has vist coses o... jo què sé, i això és un problema. Aleshores clar, quan és un desconeixement conscient, que jo crec que és el punt on estic ara, busques com més referents i al centre tenim gent que en sap tou, com la [Professora de medi, C1]”

(Professor de STEM, C1)

Resulta interessant observar que les persones que han estat identificades per part de la resta d'entrevistades com a persona referent informal al centre en temes de feminismes, en ambdós casos són dones, i al llarg de l'entrevista ambdues han explicitat una experiència o tret identitari que les travessa i les fa sentir el pes del patriarcat en el seu propi cos. En un cas es tracta d'una experiència d'abús sexual durant la infància, i en l'altre la vivència de la pròpia orientació sexual com a lesbiana com un eix d'opressió estructural.

4.3. Empoderament crític de les feminitats i construcció col·lectiva de la coeducació

En línia amb l'apartat anterior, s'observa que la identitat de gènere és una variable diferencial quant al desenvolupament d'una consciència crítica de gènere. D'aquesta manera, es pot detectar que en ambdós centres aposten per l'empoderament de les feminitats, a través sobretot, del reforçament de figures femenines destacables en les diferents disciplines, tant històriques com contemporànies. Tot i així, és molt eloqüent la següent cita que posa de manifest que l'empoderament de les noies no ha de passar per la reproducció de la lògica masculina que cerca l'èxit en allò considerat masculí, i per tant, amb un reconeixement social més elevat, però sí que ha de passar per la introducció dels homes en el món de les cures.

“en les STEM es diu "les noies han de ser científiques", és a dir, a sobre que cuido, faig això, això, això, i a sobre em dius que per a ser molona he de ser científica, doncs jo seré el que jo vulgui, jo seré el que jo vulgui, però tu company, tu t'hauràs d'apropar a la cura també perquè sembla que la cura l'hem de fer sí o sí. A part, sembla que ens estan doblant la feina afegida que hem de fer, i a mi això em violenta moltíssim”

(Professora de medi, C1)

Per tant, de la mà de l'empoderament crític de les noies, també s'identifica una necessitat de treball de les masculinitats en relació amb la gestió de poder i les renúncies als privilegis d'home, que segons assenyala el professorat encara és un tema pendent. Tot i així, a través de les entrevistes realitzades als dos alumnes de gènere masculí, es detecta que, sigui per la pressió de les companyes noies que posen límits a les injustícies que les oprimeixen, sigui perquè es treballen temes de convivència a l'aula, o perquè s'ha desenvolupat una consciència crítica de gènere, algunes masculinitats, que es podrien definir com aliades amb la lluita feminista, es mobilitzen cap a la transformació dels rols de gènere, tal com es pot veure en aquestes dues cites:

“a principi de curs passava molt que parlava una noia i de sobte parlava un home amb una aportació del mateix tema, però deia com la seva opinió mentre que la noia estava parlant, i vam parlar això a classe, i ens vam adonar que hem de deixar que tingui cadascú el seu torn de paraula, i no pots trepitjar, i a més, quan algú trepitja a alguna noia hi ha algunes que diuen "estava parlant jo, deixa'm acabar", i llavors hem de callar perquè si no hi ha bastanta revolta”

(Alumne 2, 2n d'ESO, C1)

“Un dia que una profe va dir "nois ja podeu sortir al pati", així en masculí però generalitzant, jo vaig saltar de conya, i vaig dir "perquè no dius noies?" Així també ens podem mentalitzar els nois si cal que sortim els nois i les noies, no? Perquè si dius noies, també podem entendre que parla de nois i noies”

(Alumne 2, 4t d'ESO, C2)

En aquest sentit, es fa evident que la construcció d'un institut coeducatiu en aquests centres no està exclusivament en mans del professorat, sinó que l'alumnat organitzat mitjançant l'acció col·lectiva i la tolerància zero davant actituds masclistes o sexistes, aconsegueixen modificar certes actituds masclistes. Mitjançant les experiències reportades per part de l'alumnat, s'han identificat accions col·lectives de diferent índole, entre les quals destaquen la penjada anònima de cartells per tot l'institut amb comentaris sexistes que s'havien fet al propi centre entre alumnat o de professorat a alumnat (C1), l'organització d'una assemblea feminista únicament d'alumnat en resposta a un conflicte entre posicionaments contraris entorn la manifestació del 8M (C1), o el consens d'anar a classe amb faldilla tant nois com noies per visibilitzar que la vestimenta no té gènere (C1 i C2).

4.4. Construcció d'espais coeducatius segurs per a la gestió dels malestars interseccionals

L'anàlisi de les entrevistes i dels grups de discussió també posen de manifest els efectes de les concepcions que es tenen dels espais educatius en la creació d'un institut coeducatiu, i en particular, sobre la co-creació, tenint en compte l'espai físic i la dimensió relacional, d'espais segurs per a alumnat i professorat que acullin la diversitat¹⁸. Mentre que el C1, des d'un enfocament ecofeminista transversal, s'aproxima a una visió de co-construcció basada en la confiança, no només en espais concrets de cures, sinó en tots els espais de l'institut, el C2, per la seva banda, s'aproxima des d'un enfocament de coeducació més específic, centrant-se en la co-construcció del Grup de Diversitat Sexual i de Gènere en particular, com a espai per a la inclusió de la diversitat d'identitats a l'institut, mentre que la resta d'espais es regulen sota el control dels adults. Així queda reflectit en les cites següents:

“Nosaltres estàvem en l'inici, decidint-ho tot. Per exemple, caldrà separar els lavabos? Cal que siguin de nens o de nenes? Nosaltres estàvem tota l'estona amb això, no? I sí, vam començar una mica a repensar l'espai des de la confiança que poden passar coses bones. O sigui, quan tu repenses un espai on vols que passin coses, llavors ho has de reconstruir des d'una perspectiva ecofeminista, totalment”

(Professora de medi, C1)

“L'aula és un espai que està controlat, no sempre, però que sol estar bastant controlat i per tant, hi ha cert alumnat que es pot sentir més segur a l'aula. Al pati, no. És el tema pendent, sempre ho ha sigut perquè passen molts problemes com els assetjaments i, bueno, l'ocupació de l'espai. Els nens amb la pilota ocupen un espai que és important i llavors tots els marges que queden, moltes vegades, per les noies, no? I hi ha una imposició aquí i això es veu”

(Professor de francès, C2)

Aquests diferents enfocaments sobre l'espai tenen efectes diferencials identificables a partir del benestar o malestar que proporciona a les persones que els habiten, de manera que, d'una banda, totes les referències que es fan respecte als diferents espais del C1 – entrada, passadissos, lavabos, aula, comissió de cures – són entorn la seguretat i benestar sentit i percebut. D'altra banda, en el C2, mentre que el Grup de Diversitat Sexual i de Gènere és percebut per les persones que hi formen part, com un espai de seguretat i benestar màxim on per exemple, l'alumnat pot sortir de l'armari obertament sense por al judici, la resta d'espais

¹⁸ En aquest apartat es diferencia entre espais físics i espais que es constitueixen a partir de la dimensió emocional, i per això, per exemple, el Grup de Diversitat Sexual i de Gènere (C2) o la comissió de cures (C1) es tracten com a espais no físics que funcionen com espais de seguretat.

com l'aula o els passadissos són explicats des d'experiències que proporcionen malestars, o fins i tot, por. En aquest sentit, són eloqüents les cites següents:

“És com que pots expressar lliurement com ets i que ningú del Grup [de Diversitat Sexual i de Gènere] et jutjarà, saps. En el Grup és l'únic lloc on realment pots ser com ets”

(Alumna 3, 3r d'ESO, C2)

“Jo crec que el Grup és bastant un lloc on ens podem sentir tots còmodes perquè al final compartim coses, no? I bueno, en el meu cas, em sento millor que en la meua classe. (...) El que noto més com a alumna és lo de insultar segons la teva orientació, segons com t'identifiques, i això sí que hi ha classes que si algun professor ho escolta, diu: “eh!”, o sigui no prou eh..., però hi ha classes que no ho senten o ho senten i no fan res, però en general no... i si no, som els mateixos alumnes que diem que no insultin dient aquesta paraula perquè és despectiu”

(Alumna 1, 4t d'ESO, C2)

Així i tot, malgrat que hi ha diferències substancials entre les vivències reportades per l'alumnat en cadascun dels instituts, es pot identificar el trencament de les jerarquies de poder entre alumnat i professorat com a característica comuna en ambdós centres com a element clau per a la creació d'espais segurs i de cures, sigui de manera transversal en tot el centre, sigui en un grup específic. Això es veu a través del fet que el professorat, per la seva banda, detecta la necessitat de generar espais per a l'acompanyament de l'alumnat en les experiències i les emocions vinculades al gènere i la sexualitat. I d'altra banda, l'alumnat, especialment el del C2 fent referència al Grup de Diversitat Sexual i de Gènere, reporta la possibilitat que se'ls ofereix per expressar els seus malestars generals, per exemple, sobre la sexualitat i les relacions sexo-afectives, o més concretament sobre la seva identitat de gènere o orientació sexual.

Com a element emergit en l'anàlisi i considerant l'entorn com a constitutiu de l'experiència escolar, es fa palesa també la inseguretat percebuda i la desprotecció de l'alumnat fora del seu entorn escolar. En els carrers del poble, en el cas del C2, o del barri, en el cas del C1, s'hi detecta una manca de recursos i espais segurs per a la vida de l'alumnat, tal com il·lustren les següents cites:

“Jo crec que algunes dones potser ens sentiríem més segures si al poble hi hagués un punt lila, bueno que jo sàpiga no n'hi ha cap, potser sí que n'hi ha i no ho sé, però sí que per exemple a l'institut si passa alguna cosa ja saps a qui anar, però això al poble no passa”

(Alumna 1, 4t d'ESO, C2)

“Entre dotze-tretze anys i quinze-setze anys estan bastant desemparats i l'escola és bastant important, per no dir essencial, eh, perquè fora d'aquí estan completament desprotegides”

(Professor de francès, C2)

5. Discussió i conclusions

L'anàlisi feta en aquest treball posa sobre la taula la importància de construir un model de coeducació que subverteixi l'*cisheteronormativitat* en els centres educatius, sigui des dels ecofeminismes (Herrero et al., 2018), o des dels feminismes de la interseccionalitat (Crenshaw, 1991). Un model de coeducació que no s'expressa en les seves dimensions més materials sinó també en aquelles pertanyents a la subjectivitat més vinculades a les experiències i el coneixement situat (Haraway, 1988) i les posicions identitàries del professorat i l'alumnat, així com a les dimensions relacionals, de l'espai i emocionals, que es co-constitueixen entre elles (Rodó, 2021). Un model de coeducació que no s'articula únicament a partir de les concepcions crítiques de les professores referents en feminismes dels instituts, sinó que està fortament influenciat pel context educatiu i els obstacles i facilitadors que hi intervenen. D'una banda, l'obstacle identificat amb més presència és la consciència de resistència de gènere d'una part d'aquell professorat que no introdueix la perspectiva de gènere en la seva docència malgrat ser conscient de la desigualtat que genera el sistema sexe-gènere-sexualitat hegemònic. D'altra banda, les concepcions i experiències del professorat i alumnat amb una consciència crítica de gènere, contribueixen a la configuració d'un model coeducatiu, actuant com a catalitzadores d'una transformació en clau feminista en l'educació. Aquesta consciència crítica de gènere, però, no es pot entendre únicament com una acumulació de coneixements teòrics, i per això és necessari recavar en les experiències tant de professorat com alumnat per identificar empíricament i desgranar les dimensions d'anàlisi de la perspectiva de gènere en l'educació, tal com es planteja en l'objectiu de la present recerca.

En aquest sentit, el present treball ha contribuït a identificar els elements de les subjectivitats més rellevants que expliquen la configuració d'un model de coeducació en dos contextos educatius específics, caracteritzats per una composició social heterogènia i una elevada presència d'alumnat migrant. Tal com s'ha esmentat, la capacitat per identificar les injustícies de gènere i per qüestionar-se els propis privilegis i opressions, l'aproximació crítica a les epistemologies, i la formació específica en gènere i educació són els pilars fonamentals per analitzar la perspectiva de gènere des de les subjectivitats situades i localitzades. Tot i això, no necessàriament aquests elements s'han de donar en la seva totalitat perquè es pugui parlar de consciència de gènere. De fet, els resultats sobre el nivell de formació de les persones implicades en la coeducació al centre, posen de manifest que cal diferenciar la consciència de gènere crítica i especialitzada que té el professorat amb formació específica sobre pedagogies feministes, i la consciència de gènere crítica que tenen les persones que se situen en un posicionament polític-ètic de justícia social, però que no tenen suficients coneixements teòric-pràctics per abordar-ho amb total seguretat. Aquestes últimes fan que sigui necessari diferenciar també entre la ceguesa al gènere per manca de formació específica i la ceguesa al gènere per falta d'interès i implicació o per falta d'empatia pels col·lectius oprimits, els quals s'associarien, seguint la proposta de Colás i Jiménez (2006), a una consciència de gènere de resistència o una consciència de gènere legitimadora de les desigualtats de gènere en la seva pràctica docent, respectivament. Per tant, el professorat té un paper clau en la introducció d'una perspectiva de gènere transformadora en els centres educatius.

L'alumnat entrevistat majoritàriament és conscient que existeixen desigualtats estructurals en la societat, no obstant això, mostra dificultats per identificar els propis privilegis i opressions en els seus cossos, excepte en els casos que les opressions els travessen mitjançant la violència per haver patit una situació de discriminació LGTBIQ-fòbica o d'abús sexual. Així i tot, això no respon directament als esforços del professorat en repensar el seu posicionament respecte al coneixement, ja que l'alumnat és capaç d'identificar un canvi en les explicacions que fa el seu professorat sobre la història i la ciència, que ja no es fa en termes de les experiències dels homes

blancs de classe alta amb plenes capacitats, sinó en termes de descolonització de les realitats. Això significa, doncs, que està en marxa un procés que s'orienta a la recuperació de les històries dels cossos de les "persones esclavitzades, colonitzades, treballadores assalariades o mestresses de casa no remunerades, així com les històries de les criatures, i el punt de vista animal (...), de les terres de conreu, els mars i els boscos" (Federici, 2021, p.17). L'alumnat identifica com a necessitat pròpia, en el cas de l'alumnat de gènere masculí, i col·lectiva, en el cas de l'alumnat de gènere femení, de transformar les masculinitats a partir de la gestió i renúncia dels seus privilegis socialment assignats, ja que aquests generen dinàmiques relacionals injustes i discriminatòries en els espais educatius. Tenint en compte el que assenyala Rodó (2021) sobre que totes les persones són oprimides i privilegiades simultàniament, es reafirma la importància d'educar des de i per a la presa de consciència de la posició que ocupa una mateixa en els diferents contextos en què se situa.

Aquesta recerca també ha permès identificar els efectes a nivell emocional que té la introducció de la perspectiva de gènere en la vida escolar de l'alumnat i el professorat, especialment d'aquell travessat per eixos d'opressió, ja que es fa possible la vivència de benestars d'alleujament en l'espai educatiu. Segons Rodó (2021) aquests tipus de benestars són els que "es donen per una configuració concreta que no és l'hegemònica en un lloc" (p. 111). Per tant, l'espai educatiu es mostra com a dimensió d'anàlisi clau de les relacions interpersonals i les dinàmiques de poder, atès el seu potencial per reïficar les discriminacions o malestars alhora que per alleugerir-les i generar benestar i seguretat a totes les persones (Rodó, 2021). En aquest sentit, els resultats mostren que en els instituts existeixen espais de protecció als i les adolescents, especialment, a qui es troba en una posició de desigualtat per qüestions de raça, identitat de gènere o orientació sexual. Ara bé, malgrat que l'alumnat té una percepció de seguretat i benestar generalitzada en l'institut (C1), en el qual la coeducació es desplega de manera transversal i integrada, l'experiència de l'alumnat que forma part del Grup de Diversitat Sexual i de Gènere (C2), posa de manifest el benestar maximitzat que suposa tenir un espai específic destinat a la gestió de les "ferides interseccionals" (Rodó, 2021) i a la creació de coneixement i accions per combatre els masclismes, l'LGTBIQ-fòbia, els capacitismes i els racismes des de l'institut. Tot i així, en aquests mateixos espais, que es constitueixen simultàniament amb les identitats que els ocupen, hi operen un seguit de resistències personals per la càrrega cultural del pensament heterosexual i androcèntric hegemònic que dificulten la transformació radical de la gramàtica escolar (Feu i Torrent, 2020), i que per tant, posen de manifest la urgència de seguir teixint entre totes models de coeducació subversius.

Limitacions de l'estudi i futures línies d'acció-investigació

Tant en el plantejament de la recerca com en els resultats es poden detectar algunes limitacions que cal que siguin considerades, tenint en compte que la recerca es desenvolupa com un Treball de Final de Grau vinculat a un projecte de recerca més ampli. Així doncs, malgrat que aquesta recerca planteja una anàlisi de la perspectiva de gènere en centres educatius a partir de la triangulació de la informació a través de múltiples col·lectius d'informants (professorat, equip directiu, alumnat i famílies), les persones que formen part de la mostra són el sector de la comunitat educativa que té una consciència de gènere desenvolupada. Per tant, caldria reforçar l'estudi a partir de l'anàlisi d'experiències i concepcions de persones de la comunitat educativa que se situen en el marc de consciència de gènere de resistència o legitimadora del sistema *cisheteropatriarcal*. D'aquesta manera, des del coneixement situat d'aquests subjectes, es podia donar més pes científic en la identificació de les resistències que els impedeixen fer el pas a una consciència de gènere crítica, i per tant, seria possible identificar amb més validesa, quines accions situades en el context de la secundària podrien contribuir a la transformació radical de les institucions educatives en clau de gènere. D'altra banda, tenint en compte que

l'anàlisi de la perspectiva de gènere en l'educació és un camp de recerca poc explorat, la disponibilitat d'evidències empíriques amb les quals contrastar els resultats és limitada, i per això, seria necessari que recerques posteriors de la mateixa índole que aquesta puguin aportar més evidències per refinar el marc interpretatiu utilitzat. A més a més, el fet que la formació específica en matèria de coeducació s'hagi identificat com la pota més coixa entre aquelles persones que estan implicades en la introducció de la perspectiva de gènere en la seva docència, fa evident la necessitat d'enfortir, d'una banda, la introducció de la perspectiva de gènere en la formació bàsica de professorat, i d'altra banda, el suport mitjançant programes de formació continuada per professorat en actiu tals com el Coeduca't, del Departament d'Educació o el de la Xarxa Activa de Joventut per la Igualtat (XAJI) finançat per l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. Per tant, seran necessaris també estudis posteriors a aquest, entorn l'avaluació d'impacte d'aquests programes de formació en perspectiva de gènere, especialment incorporant les concepcions i experiències de l'alumnat i professorat en matèria de coeducació.

6. Consideracions finals i autoavaluació

Per a la confecció d'aquest TFG, el qual suposa la culminació del Grau en Pedagogia que he cursat a la UAB, m'ha estat necessari ser altament competent en el disseny d'una recerca que parteixi d'una diversificació ampla de referents teòrics, històrics, culturals, polítics i legals per analitzar les diferents realitats educatives que formen part de la mostra, així com en la comprensió de la complexitat dels processos educatius, marcats sempre per diferents eixos d'opressió i privilegi. He hagut de mobilitzar també les competències de diagnosi i avaluació per tal d'identificar les experiències i concepcions educatives que en un sentit positiu aconsegueixen treballar per a desconstruir el pensament heterosexual (Wittig, 1992), i per a la re-construcció de significats que s'ajusten més a les realitats situades i contextualitzades, des de la diversitat com a eix axiomàtic de tota possibilitat de creació de coneixement. Així mateix, també he hagut de posar en funcionament competències d'autoavaluació constant per a revisar els biaixos propis com a recercadora, fent un exercici de contrastació de les dades i els resultats constant.

En aquest sentit, de manera holística tots els processos de la recerca són travessats per la mirada pedagògica i ètica que he desenvolupat al llarg dels anys del grau universitari que parteixen de l'adopció dels principis deontològics de la professió de la Pedagogia. Això implica, d'una banda, incorporar aspectes intrapersonals tals com l'autoanàlisi crítica constant del propi treball i de les pròpies competències socio-emocionals mitjançant la utilització de recursos per al desenvolupament professional, el compromís amb la participació i respecte total amb els contextos en què es treballa, i reconèixer la pròpia realitat com a una dimensió situada que inevitablement afecta la comprensió des de la qual s'analitzen les alteritats. D'altra banda, des de la vessant més interpersonal i social, en el marc del grup de recerca amb el qual es col·labora, aquesta recerca promou el treball en equips saludables que posin la cura de les persones al centre, i que alhora apostin per la utilització de recursos materials sostenibles i digitals de programaris lliures que democratitzen el desenvolupament de la recerca, així com es vetlla per la transferència social a partir de l'elaboració d'un informe intel·ligible i alhora útil per a tota la comunitat. A més l'elaboració dels diferents documents que sorgeixen a partir del projecte de recerca en què s'emmarca aquest TFG, i els quals també desenvoluparé, contribuiran a la transferència del coneixement produït aquí i en el projecte de recerca marc.

Per acabar, des del propi coneixement situat, cal remarcar que ha estat el meu interès personal com a dona, no heterosexual nascuda en un context rural al sud de Catalunya, així com la meua ambició professional per contribuir a la lluita contra les desigualtats socials i educatives, especialment des de les pedagogies feministes i des d'un enfocament d'anàlisi de la interseccionalitat, el fet que m'ha portat a plantejar aquest TFG vinculat a un projecte que se situa en un imaginari d'Educació per a la Justícia Global que cerca altres possibilitats de coexistència al planeta (Andreotti et al., 2015).

7. Referències bibliogràfiques

- Adlbi-Sibai, S. (2016). La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial. España: Akal.
- Agud, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Villar, M., Gavalda, 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.
- 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/>
- Araiza, A. A., i González, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria*, 38, 63–84.
- Ballarín, P. (2004). Género y políticas educativas. XXI, Revista de Educación. 6, 32-42. Universidad de Huelva.
- Biglia, B. (2014). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En “Otras formes de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones 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.
- Butler, J. (1990). Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Campbell, D. T., i Stanley, J. C. (1967). Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago: Rand McNally.
- 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.
- Coll-Planas, G.; García-Romeral, G.; Mañas, C. i Navarro-Varas, L. (2008). Cuestiones sin resolver en la Ley integral de medidas contra la violencia de género: las distinciones entre sexo y género, y entre violencia y agresión. *Papers de Sociologia*, núm. 87, p. 187-204.

- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Creswell, J. W. (1997). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Donoso, T., i Velasco, A. (2013). «¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario?» *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado* 17 (1): 71-88.
- Federici, S. (2021). Més enllà de la perifèria de la pell. Repensem, refem i reivindiquem el cos en el capitalisme contemporani. Manresa: Tigre de paper.
- Feu, J., i Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1).
- Feu, J., i Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, p. 237-254. Universitat de Barcelona.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber". Traducción de Ulises Guinazú. Madrid: Siglo XXI editores.
- Francisco, A., Lozano, M., & Martí, J. (2015). Paradojas epistemológicas de una investigación participativa feminista. *Asparkia: Investigación Feminista*, 0(26), 155–169.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Barcelona, Ediciones Paidós.
- 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.
- Herrero, Y., Pascual, M., i González, M. (2018). La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas. Madrid: Libros en acción.
- hooks, b. (1984). Feminist theory. From margin to center. Boston: South End Press.
- hooks, b. (1994). Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
- Joy-Machlus, S. (2019). La paraula més sexi és sí. Una guia de consentiment sexual. Barcelona: L'Altra Editorial.
- Kendall, N (2013). The Sex Education Debates. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Massey, D. (1994). Space, place and gender. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- 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.
- 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., i 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>
- Platero, L. (2014a). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, vol. 16, núm. I, p. 55-72.
- Platero, L. (2014b). TRANS*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos. Ediciones Bellatera.
- Rahman, M. i Jackson, S. (2010). *Gender & Sexuality. Sociological approaches*. Cambridge: Polity Press.
- Rich, A. (1980). Compulsory heterosexuality and lesbian existence. *Signs*, 5(4), 631-660.
- 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.
- Spade, D (2015). Una vida normal. Violència administrativa, la política trans crítica y los límites del derecho. Barcelona: Ediciones Bellaterra. *Revista Española De Ciencia Política*, (41), 199-203
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantía de coeducación?. *CEE Participación Educativa*, 11, 94-97.
- Tarabini, A. (2006). Com analitzar la justícia dels sistemes educatius una aproximació teòrica al concepte de justícia dins l'educació. *Temps d'Educació, unknown*(31), 241–260.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. i Parcerisa, Ll. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel del habitus institucional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 196-212. Granada, España.
- Universitat Autònoma de Barcelona (2013). Codi de bones pràctiques en la recerca de la UAB.
- Urbano, C., i 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>

Vasallo, B. (2021). Lenguaje inclusivo y exclusión de classe. Barcelona: LAROUSSE.

Wittig, M (1992). The stright mind and other essays. Boston: Beacon Press.

8. Annexos

Annex 1. Anàlisi del marc legislatiu català en matèria de coeducació	35
Annex 2. Codificació d'experiències i concepcions amb perspectiva de gènere	38
Annex 3. Codificació de factors facilitadors i resistències per a la coeducació	39
Annex 4. Descripció de la mostra	40
Annex 5. Guió grup de discussió de centre (professorat-famílies-alumnat).....	41
Annex 6. Guió entrevista semi-estructurada a professorat de secundària referent en coeducació.....	42
Annex 7. Guió entrevista semi-estructurada a alumnat de secundària implicat en la coeducació.....	46
Annex 8. Consentiment informat per a les entrevistes a menors d'edat.....	50
Annex 9. Pla de treball.....	51

Annex 1. Anàlisi del marc legislatiu català en matèria de coeducació

La Llei d'Educació de Catalunya, de l'any 2009, estableix els pilars sobre els que fonamentar l'acció de la coeducació, la qual apareix com a "principi orientador de la prestació del Servei d'Educació de Catalunya" (Article 43), malgrat se l'entengui com "l'escolarització mixta". D'igual manera, s'estableix que la coeducació "ha d'afavorir la igualtat entre l'alumnat", incorporada entre els "Criteris que orienten l'organització pedagògica dels centres" (Article 77). També hi podem trobar entre les "Funcions de la Inspecció Educativa" (Article 178), la responsabilitat de fer acomplir "les normes reguladores del sistema educatiu i l'aplicació dels principis i valors que s'hi recullen, inclosos els destinats a fomentar la igualtat de gènere".

Una de les incorporacions més substancials a la LEC és el "Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu" (Disposició Transitòria Setena), que finalment va ser aprovat en l'acord de govern de 2015, de 20 de gener, i que és encara avui l'impuls més important a la coeducació al país. Destaca, en primer lloc, la concepció de l'educació com a "acció educativa [que] requereix un canvi de mirada que permeti revisar l'enfocament dels continguts, els mètodes d'ensenyament i també els aspectes organitzatius per avançar en la construcció de models d'identitat no sexistes" (p. 9). A més, el Pla incorpora un seguit d'objectius imprescindibles per avançar en la consecució d'aquesta, destaquen l'1.3 "Promoure, sens perjudici de considerar els mèrits i capacitats de les persones, la representació equitativa dels homes i les dones, dels nois i les noies i dels nens i les nenes en els càrrecs de responsabilitat, en els òrgans col·legiats i de participació i en els grups de treball, com un element enriquidor i d'igualtat d'oportunitats", l'1.4 "Promoure la integració de la perspectiva de gènere en les construccions escolars, en els projectes, programes i documents d'anàlisi i altres documents institucionals", el 2.1 "Garantir una educació sense estereotips sexistes ni discriminacions relacionades amb el gènere o amb l'orientació afectivosexual, així com una orientació acadèmica i professional no sexista", i el 2.3 "Promoure la inclusió de la perspectiva de gènere, la coeducació i la igualtat d'oportunitats en les activitats formatives del personal del Departament d'Ensenyament".

Juntament amb la LEC (2009) i el Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu (2015), una altra legislació central en la temàtica que aquí ocupa són els Decrets de Currículum d'Educació Primària i Secundària (2015). Sense pretensió d'entrar en detall en l'àmbit de la primària atès que no és l'objecte d'estudi que aquí ens ocupa, és important remarcar que ja en el Currículum de Primària la igualtat de gènere apareix com a objectiu d'etapa en aquests termes: "m) Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en la manera de relacionar-se amb els altres, i aquelles que fomentin la igualtat de gènere, així com una actitud contrària a la violència i als prejudicis de qualsevol mena" (Article 3). Pel que fa al Decret de Currículum de Secundària, que té com a finalitat, entre d'altres, "la igualtat real d'oportunitats" (Article 2), explicita les qüestions de gènere en dos dels setze dels objectius de la secundària: "c) Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones." i "o) Conèixer i valorar la dimensió humana de la sexualitat en tota la seva diversitat i preservar el dret a la igualtat i a la no-discriminació per raó d'orientació sexual" (Article 3). Així mateix, en els annexos d'aquest Decret apareixen diverses assignatures amb competències que inclouen la igualtat d'oportunitats entre homes i dones, la no-discriminació i el principi de llibertat i respecte de totes les persones. Així i tot, en cap cas apareix la igualtat de gènere, ni tampoc cap concepte amb matèria de coeducació, com a part dels criteris d'avaluació de les diferents matèries del currículum de secundària.

D'altra banda, hi ha hagut més producció legislativa que, sense ser central en l'organització del sistema educatiu català, ha mencionat explícitament el paper de l'educació i, més concretament, de la coeducació, en l'erradicació de les desigualtats per motiu de gènere. Per ordre cronològic, primer es pot nombrar la Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista, a on es presenta la primera definició de coeducació en la legislació catalana com a "acció educadora que valora indistintament l'experiència, les aptituds i l'aportació social i cultural de les dones i els homes, en igualtat de drets, sense estereotips sexistes i androcèntrics, ni actituds discriminatòries, per tal d'aconseguir l'objectiu de construir una societat sense subordinacions culturals i socials entre dones i homes" (Article 12) i que la posiciona com a "element fonamental en la prevenció de la violència masclista" (Article 12). També s'hi menciona la importància dels currículums educatius, que "han d'aplicar el principi de coeducació en tots els nivells de l'ensenyament" (Article 13), de supervisar els llibres de text i altre material educatiu per garantir el principi de la coeducació (Article 14), i la importància de formar el professorat (Article 15).

En segon lloc, es pot nombrar la Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets LGBTI i per eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia. En aquesta, de nou, s'incorpora una definició de coeducació, que l'entén com "l'acció educativa que potencia la igualtat real d'oportunitats i l'eliminació de qualsevol mena de discriminació per raó d'orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere" (Article 12). Dins l'article 12, dedicat al paper de l'educació envers la comunitat LGTBI, hi trobem nombroses mencions al foment a i el respecte per la diversitat afectiva i sexual, així com la necessitat de fer de les institucions educatives espais segurs per aquestes.

En tercer lloc, es troba la Llei 17/2015 d'igualtat efectiva d'homes i dones de Catalunya. En aquesta llei l'article 21 està dedicat exclusivament a la coeducació. En aquest es fa referència a la obligació "d'incorporar la coeducació a tots els nivells i modalitats del sistema educatiu i d'introduir en la programació educativa i els currículums de tots els nivells, a l'efecte d'afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, garantir una orientació acadèmica i professional lliure de biaixos sexistes i androcèntrics i evitar tota discriminació associada al sexe". També s'hi incorporen accions i activitats específiques que s'han d'incorporar al Pla per a la Igualtat de Gènere, l'obligació de les quals recau sobre l'Administració educativa. A banda d'aquestes, també hi trobem la obligació d'oferir formació en coeducació a tots els professionals de l'educació, la promoció de la sensibilització i la formació en coeducació a les famílies, la representació equilibrada de dones i homes en els càrrecs amb responsabilitat i els consells escolars, i la necessitat d'incorporar la perspectiva de gènere en la formació professional i la formació d'adults, més enllà de l'escolarització obligatòria.

És important puntualitzar aquí que, arrel del que s'estableix en l'article 21 sobre coeducació en la Llei 17/2015 d'igualtat efectiva d'homes i dones de Catalunya, s'articula tot un Pla estratègic de polítiques d'igualtat (2019-2022) a través de diferents eixos d'acció d'entre els quals, el primer es dedica a la coeducació i la promoció de valors i models d'educació igualitaris. Partint d'un enfocament de gènere transversal que cerca l'erradicació del sexisme en l'àmbit educatiu, dit pla estratègic estableix "un conjunt d'actuacions dedicades a l'àmbit educatiu amb el qual es pretén, entre altres, actualitzar el coneixement i les metodologies de treball per tal d'ajudar el professorat a comprendre i superar els mecanismes subtils a través dels quals es fonamenta i perpetua el sistema patriarcal i la ideologia sexista" (p.30). D'aquesta manera, es presenta per primer cop en la legislació catalana sobre educació una revisió crítica d'alguns dels elements centrals en la coeducació, tals com les creences personals i col·lectives dels agents involucrats

en el procés educatiu, els continguts curriculars i el currículum ocult, les relacions interpersonals i l'organització del centre.

Per últim, cal destacar també la Llei 19/2020, del 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació, la qual dedica l'article 10 a l'àmbit de l'educació i que introdueix sense precedents, el principi de coeducació des d'un enfocament interseccional, apuntant que cal vetllar pel respecte de la diversitat pel que fa a “la religió o les conviccions, la capacitat o la discapacitat, l'edat, l'origen racial o ètnic, la diversitat sexual i afectiva, l'orientació sexual, la identitat o l'expressió de gènere, els diferents models de família o qualsevol altra condició social o personal a què fa referència aquesta llei” (p.10).

Annex 2. Codificació d'experiències i concepcions amb perspectiva de gènere

	<i>Experiències i concepcions amb perspectiva de gènere en l'educació</i>
Consciència de gènere (<i>qui</i>)	- Concepció crítica de la coeducació - Consciència crítica del sistema sexe-gènere-sexualitat - Formació específica de gènere i feminismes - Capacitat per identificar injustícies socials - Consciència dels propis privilegis i opressions
Posicionament respecte l'objectivitat i el coneixement (<i>que</i>)	- Crítica al discurs hegemònic - Visibilització d'identitats silenciades - Consciència de no neutralitat pròpia i dels continguts - Crítica amb perspectiva de gènere al currículum escolar
Dinàmiques relacionals i cura de les relacions (<i>com</i>)	- Feminitats empoderades - Masculinitats aliades - Col·lectivització dels feminismes - Dinàmiques interpersonals horitzontals - Ús del llenguatge inclusiu
Espais i emocions vinculades (<i>on</i>)	- Concepcions de l'espai - Benestars i seguretat - Malestars i por - Ferida interseccional i espais de cures

Font: Elaboració pròpia a partir de la revisió de la proposta del GEG-UAB (Agud, et al., 2020).

Annex 3. Codificació de factors facilitadors i resistències per a la coeducació

	<i>Factors identificats en l'anàlisi com a variables clau</i>
Facilitadors	- Transversalitat de la coeducació - Professorat i alumnat sensibilitzat - Professorat referent en feminismes - Participació activa de les famílies - Suport d'agents externs
Resistències	- Càrregues culturals individuals - Manca d'implicació activa de l'equip directiu - Manca de consciència crítica de gènere de professorat i alumnat - Rol detractor de les famílies - Context de desigualtat estructural

Font: Elaboració pròpia

Annex 4. Descripció de la mostra

Codi del centre	Titularitat del centre	Localització del centre	Mostra de:	Pseudònims	Gènere ¹⁹
Centre 1 - (C1)	Pública	Zona perifèrica d'una ciutat del Vallès Occidental, Barcelona	Entrevista i GD	<i>Alumna 1, 3r d'ESO (C1)</i>	Femení
				<i>Alumne 2, 2n d'ESO (C1)</i>	Masculí
				<i>Professora de medi (C1)</i>	Femení
				<i>Professor de STEM (C1)</i>	Masculí
			Grup de discussió (GD)	<i>Professora anglès i francès (C1)</i>	Femení
				<i>Professora de llengües (C1)</i>	Femení
				<i>Professora de d'art (C1)</i>	Femení
				<i>Alumna 3 – 3r d'ESO (C1)</i>	Femení
				<i>Alumna 4 – 1r d'ESO (C1)</i>	Femení
				<i>Alumna 5 – 1r d'ESO (C1)</i>	Femení
				<i>Mare d'alumne 1r ESO (C1)</i>	Femení
				<i>Mare d'alumna 3r d'ESO (C1)</i>	Femení
Centre 2 - (C2)	Pública	Zona perifèrica d'un poble del Baix Empordà, Girona	Entrevista i GD	<i>Alumna 1, 4t d'ESO (C2)</i>	Femení*
				<i>Alumne 2, 4t d'ESO (C2)</i>	Masculí
				<i>Professora d'història i geografia (C2)</i>	Femení*
				<i>Professor de francès (C2)</i>	Masculí*
			GD	<i>Equip directiu</i>	Femení
				<i>Alumna 3 – 3r d'ESO</i>	Femení
				<i>Alumna 4 – 3r d'ESO</i>	Femení

Font: elaboració pròpia

¹⁹ Les marques amb un asterisc (*) indiquen que les persones entrevistades van explicitar en el moment de l'entrevista que: tenien algun conflicte amb la definició clara de la seva identitat de gènere (Professora d'història i geografia -C2-), se sentien igualment còmodes amb la identificació de gènere oposat (Professor de francès -C2-), o que actualment s'identificava amb una etiqueta però que en un futur potser canviaria (Alumna 1 4t -C2-).

Annex 5. Guió grup de discussió de centre (professorat-famílies-alumnat)

Objectiu del grup de discussió:	
L'objectiu d'aquest grup de discussió és generar una reflexió ampla des de les diferents veus implicades amb la perspectiva de gènere de cada centre, estructurat a partir del tema central en aquest estudi: les pràctiques de referència en matèria de coeducació.	
Dimensions/criteris a valorar (internament) sobre les experiències/pràctiques coeducatives:	• PARTICIPACIÓ: Afavoreix la implicació de la comunitat educativa • ADEQUACIÓ: Proposa activitats en diferents àmbits i es pot vincular amb diverses àrees o matèries • COHERÈNCIA: Contempla la sostenibilitat ambiental, econòmica i social en l'ús dels recursos i planteja un ús crític i responsable de les TIC • TRANSFORMACIÓ: Promou l'anàlisi i la reflexió crítica i fa referència a les desigualtats existents i es proposen accions per combatre-les • METODOLOGIA: Proposa metodologies diverses que estimulin diferents formes d'aprenentatge • RESULTATS I DIFUSIÓ: Són visibles i constatables a través de diversos mitjans, les participants s'impliquen en la comunicació i difusió • AVALUACIÓ: Es comparteixen els objectius amb les persones participants i es promou la reflexió sobre els aprenentatges
Dimensions del guió del grup de discussió	Preguntes orientatives
Experiències i pràctiques dutes a terme en matèria de coeducació	1. Podríeu explicar-nos breument les o la pràctica/experiència que identifiqueu com a més transformadora en matèria de coeducació/perspectiva de gènere?
Inici de la coeducació al centre	2. Quin és l' origen d'aquesta iniciativa/pràctica/aproximació?
Agents implicats en la coeducació al centre	3. Quins agents hi ha implicats en aquesta pràctica/experiència?
Factors facilitadors i resistències a l'hora de desenvolupar pràctiques coeducatives al centre	4. Quins factors van facilitar el desplegament de la iniciativa/pràctica...? 5. Quines dificultats es van trobar? Com es van resoldre?
Propostes de millora	6. Perspectives de futur: que creieu que encara falta per millorar la coeducació? 7. Què aconsellariu als altres centres que vulguin engagar un projecte coeducatiu/fomentar la PG en l'educació ?
Autopercepció i autoanàlisi del moment actual amb relació a la introducció de la perspectiva de gènere al centre	8. Quins són els factors que us permeten saber que la iniciativa/pràctica és eficient/ de referència ? 9. Per què considereu que sou un centre de referència en aplicar la Perspectiva de Gènere (PG) en l'Educació/en Coeducació?

Annex 6. Guió entrevista semi-estructurada a professorat de secundària referent en coeducació

Bloc	Dimensió	Elements analítics	Preguntes professorat
BLOC 1. <i>Informació bàsica i contextualització</i>	<u>Informació biogràfica</u>	Autopercepció Posicionament situat	- Amb quin nom t'agradaria que em dirigís a tu? - Amb quin gènere t'identifiques? - Formació inicial? - Especialitat, quines matèries imparteix? - Quina funció tens al centre? (equip directiu; docent; cap de departament; comissió X.) - Quan vas començar en la professió de docent? - Quants anys fa que estàs a aquest centre?
	<u>Context escolar i entorn</u>	Característiques sociodemogràfiques de l'entorn i del centre	- Com descriuries l'entorn en el qual es situa el teu institut? - Si jo fos una professora nova/alumna nova/persona que no coneix el centre, com m'explicaries que són les famílies i l'alumnat de l'institut? (classe social, immigració, gènere)?
BLOC 2. <i>Subjectivitats de gènere (QUI)</i>	<u>Concepció de la coeducació</u>	Definició de la coeducació (abans de la conversa/reflexió)	- Què entens per coeducació? - Quins elements diries que s'han de tenir en compte a l'hora de fer pràctiques coeducatives?
	<u>Ceguesa al gènere</u>	Formació rebuda sobre coeducació	- Has rebut, al llarg de la teva trajectòria, formació específica sobre les dinàmiques de gènere i sobre els conceptes centrals de la coeducació? - Consideres que comptes amb les eines i els coneixements suficients per actuar en aquestes situacions?
		Capacitat per identificar les injustícies socials causades pel funcionament del sistema sexe-gènere-sexualitat	- Tens coneixement de que en alguna ocasió s'hagi viscut algun atac masclista, un tracte estereotipat per raons de gènere o un comentari LGTB-fòbic entre l'alumnat, entre el claustre, d'un o una profe a un alumne o alumna (famílies en cas que s'escaigui), a la inversa? - o Podries dir/explicar algun cas? Es va fer alguna cosa al respecte? - (si respon que no a l'anterior) Què faries tu en cas que et trobessis amb una situació així? (<i>pot ser que em doni una resposta políticament correcta i poc realista</i>)

		Qüestionant dels privilegis	- Diries que tu ets una persona amb una identitat privilegiada? Perquè o perquè no?
	<u>Posicionament respecte la perspectiva de gènere (PG) i l'objectivitat</u>	Cosmovisió de gènere	- En la teva docència, incorpores continguts de gènere i competències transversals de gènere? Quins temes tractes? (<u>Continguts</u>: cures, ecofeminismes i sostenibilitat de la vida, educació afectivo-sexual, educació emocional, prevenció de violències masclistes. <u>Competències</u>: conèixer i utilitzar les aportacions de les dones a la seva disciplina, identificar i qüestionar els estereotips, biaixos i rols de gènere, fer ús no sexista del llenguatge, AQU, 2018). - (si respon que sí a la pregunta anterior) Quan introdueixes aquests continguts de gènere, s'aborda des d'una mirada interseccional? (racisme, capacitisme, desigualtats socioeconòmiques o culturals...) - o Podries dir algun exemple de com ho fas? - (si respon que no a la pregunta anterior) T'has plantejat alguna vegada incorporar continguts/competències específiques de gènere? Per quins motius diries que no ho fas / ho has fet?
	<u>Posicionament respecte l'objectivitat</u>	Qüestionament de la neutralitat (pròpia i dels continguts): <i>"la neutralitat és un posicionament ideològic que està a favor dels poders establers i de la conservació de certes relacions de poder"</i> (Agud et al, 2020, p 15) Posicionament respecte el coneixement: <i>perspectiva des d'on una persona entén la realitat i des de la qual es situa respecte el coneixement posicionant-se políticament. Això implica donar a conèixer des de quin enfocament ètic una persona s'acosta a la realitat i presenta el coneixement.</i>	- T'has plantejat alguna vegada si al currículum de la teva assignatura hi ha biaixos de gènere? Creus que n'hi ha? Si és que sí, quins diries que són? - En quina mesura diries que hi ha diversitat entre els referents teòrics de la o les matèries que imparteixes? (diferents identitats de gènere, referents eurocèntrics/ descolonials, diversitat de cultures, etc) - Consideres que més enllà del coneixement científic/filosòfic, hi pot haver altres fonts de coneixement per a la matèria que imparteixes? (experiències de vida, mirada vers el coneixement: situat i crític o objectiu i universal...)

		Qüestionament de la universalitat i l'essencialisme: <i>suposa sotmetre a revisió l'objectivitat que es presenta com a forma de coneixement fix, descontextualitzat i jerarquitzat. Qüestionar aquesta "suposada" objectivitat implica encarnar els discursos qüestionant, desconstituint, i subjectivitzant-los.</i>	
BLOC 3. <i>Metodologies i relacions interpersonals (COM)</i>	<u>Dinàmiques relacionals i cura de les relacions</u>	Masculinitats i feminitats, equitat en la participació, seguretat, empoderament personal, construcció col·lectiva, maleabilitat dels posicionaments.	- Utilitzes metodologies de participació activa i de diàleg amb l'alumnat? Si és que sí: - o Podries dir algun exemple? (resolució de conflictes o dilemes, intercanvis comunicatius, tenir en compte les visions i arguments de l'altre) - o Si és així, quines dinàmiques es generen respecte l'ús de la paraula i l'espai? - Si és que no: - o Per què no? (o alguna altra pregunta, però has de contemplar que et puguin dir que no)
BLOC 4. <i>Espais simbòlics i físics (ON)</i>	<u>Espais i emocions viscudes als espais</u>	Concepcions i experiències amb relació a la seguretat en els espais tant físics com simbòlics	- Creus que els diferents espais d'aquest centre –lavabos, pati, gimnàs, menjador...–, proporcionen seguretat i benestar físic i emocional per a tot l'alumnat i el professorat? (<i>recordar que parlem d'espai físic i simbòlic</i>) - Tens algun mecanisme, estratègia o dinàmica que et permet fer que la teva aula sigui un espai segur per totes les presències? - I fora de l'escola, penses que l'alumnat té les eines suficients per combatre els masclismes i les violències tant simbòliques com físiques?
BLOC 5. <i>Facilitadors i resistències, i reflexió global final</i>	<u>Elements de cohesió, coordinació i motivació en matèria de coeducació</u>	- Compromís del centre en relació a la coeducació - Rol dels diferents agents implicats (famílies, equip	- Com descriuries el rol i la implicació i participació dels diferents agents implicats amb la coeducació? (cohesió, coordinació, motivació) - o De l'equip docent? - o I de les famílies? - o I de l'alumnat?

		directiu, equip docent, alumnat) -Context i entorn del centre -Suport d'agents de l'administració i del tercer sector	○ I de l'equip directiu? - Consideres que hi ha alguna resistència amb algun d'aquests col·lectius? I algun que funcioni com a facilitador especialment? - El documents del centre inclouen la coeducació com a principi pedagògic (PEC, PAT, pàgina web...)? - El lloc geogràfic on es troba el centre afecta d'alguna manera en ser més o menys coeducatiu? (oportunitat per aprofitar l'entorn/dificultats d'accessibilitat a recursos, menys entitats socials/entitats molt locals, etc.) - Quins altres elements o factors facilitadors, que no haguem nombrat fins ara, creus que contribueixen a l'objectiu de construir un centre coeducador? - I quines resistències podries identificar, més enllà de les que hem parlat fins ara?
	<u>Tancament i re-concepció de la coeducació</u>	Re-definició de la coeducació Orientació politicoètica de l'ensenyament i aprenentatge Detecció de possibles millores	- Per acabar, havent tingut aquesta conversa sobre què feu en matèria de coeducació al teu institut i sobre la teva experiència com a professora: com entens la coeducació des del teu rol de professora de secundària? - Que creus que fa falta en matèria de coeducació al teu centre? Què creus que s'hauria de fer per millorar en aquest sentit? De qui/que depèn? - Hi ha algun tema que no haguem abordat que t'agradaria afegir?

Annex 7. Guió entrevista semi-estructurada a alumnat de secundària implicat en la coeducació

Bloc	Dimensió	Elements analítics	Preguntes alumnat
BLOC 1. <i>Informació bàsica i contextualització</i>	<u>Informació biogràfica</u>	Identitat de gènere i sexual Perfil socioeconòmic	- Amb quin nom t'agradaria que em dirigís a tu? - Amb quin gènere t'identifiques? I amb quina orientació sexual? - Amb qui vius? - On vas néixer? I la teva família? - De què treballa la teva família? Quins estudis tenen?
	<u>Context escolar i entorn</u>	Característiques sociodemogràfiques de l'entorn i del centre	- A quin curs estàs? - Tens algun càrrec dintre l'institut? (delegat/da, responsable de X, membre de la comissió X...) - Com descriuries l'entorn en el qual es situa el teu institut? - Si jo fos una professora nova/alumna nova/persona que no coneix el centre, com m'explicaries que són les famílies i l'alumnat de l'institut? (classe social, immigració, gènere)?
BLOC 2. <i>Subjectivitats de gènere (QUI)</i>	<u>Concepció de la coeducació</u>	Definició de la coeducació (abans de la conversa/reflexió)	- Què creus que vol dir això de "coeducació" o fer educació amb perspectiva de gènere?
	<u>Ceguesa al gènere</u>	Formació rebuda sobre coeducació	- Quin tipus de formació específica has rebut sobre temes relacionats amb el gènere, educació afectivo-sexual, educació emocional i cures de les relacions, prevenció de violències masclistes, medi ambient i feminismes? - Creus que aquesta formació és suficient? Canviaries o afegiries alguna cosa de la formació rebuda fins ara?
		Capacitat per identificar les injustícies socials causades pel funcionament del sistema sexe-gènere-sexualitat	- En alguna ocasió has presenciat atacs masclistes, un tracte estereotipat per raons de gènere o un comentari LGTB-fòbic entre companys, d'un o una profe a un alumne o alumna, a la inversa? - o Podries dir explicar algun cas? Es va fer alguna cosa al respecte? - Què creus que s'hauria de fer en cas que visquessis una situació així? - Penses que els i les profes de l'insti identifiquen les desigualtats de gènere

			que hi ha al centre? De quina manera el professorat s'ocupa d'aquests temes?
		Qüestionant dels privilegis	- Creus que tu tens les mateixes facilitats que la resta dels teus companys i companyes de l'institut? - (si respon que sí a l'anterior) Creus que una persona del col·lectiu LGTB+ té les mateixes facilitats que la resta a l'institut? - I una persona racialitzada?
	<u>Posicionament respecte la perspectiva de gènere (PG) i l'objectivitat</u>	Cosmovisió de gènere	- Consideres que la raça, la diversitat funcional o les dificultats socioeconòmiques de les persones tenen alguna cosa a veure amb la coeducació o la perspectiva de gènere? - Heu treballat mai la perspectiva de gènere tenint en compte aquests aspectes?
	<u>Posicionament respecte l'objectivitat</u>	Qüestionament de la neutralitat (pròpia i dels continguts): <i>“la neutralitat és un posicionament ideològic que està a favor dels poders establers i de la conservació de certes relacions de poder” (Agud et al, 2020, p 15)</i>	- A les assignatures els i les profes us presenten les matèries de manera neutra en termes de gènere? Per exemple, a l'assignatura de filosofia, a part d'homes filòsofs, parlen de dones filosofes, de gais, lesbianes, etc.? - Creus que més enllà dels continguts que doneu a classe, hi ha altres coses que aprens a l'aula que no estiguin vinculats directament amb l'assignatura? (per exemple, a matemàtiques, a part del contingut de mates en sí, hi ha altres coses que apreneu del que us diu o fa el/la profe?)
		Posicionament respecte el coneixement: <i>perspectiva des d'on una persona entén la realitat i des de la qual es situa respecte el coneixement posicionant-se políticament. Això implica donar a conèixer des de quin enfocament ètic una persona s'acosta a la realitat i presenta el coneixement.</i> Qüestionament de la universalitat i l'essencialisme: <i>suposa sotmetre a revisió l'objectivitat que es presenta com a forma de</i>	- Consideres que les experiències i vivències de les companyes i companys de classe són importants a l'hora d'aprendre continguts? Per exemple, si alguna alumna està fent el ramadan i la classe desconeix en que consisteix, es dedicaria alguna classe a treballar aquest tema? (altres fonts de coneixement, experiències de vida, mirada vers el coneixement: situat i crític o objectiu i universal...)

		<i>coneixement fix, descontextualitzat i jerarquitzat. Qüestionar aquesta "suposada" objectivitat implica encarnar els discursos qüestionant, desconstruint, i subjectivitzant-los.</i>	
BLOC 3. <i>Metodologies i relacions interpersonals (COM)</i>	<u>Dinàmiques relacionals i cura de les relacions</u>	Masculinitats i feminitats, equitat en la participació, seguretat, empoderament personal, construcció col·lectiva, mal·leabilitat dels posicionaments.	- Creus que a l'institut la participació activa i el diàleg/debat és un aspecte important? Per què? - Creus que quan feu debats o quan esteu a classe hi ha més tendència d'algun col·lectiu a ocupar la paraula? Parlen més un tipus de persones que uns altres? - o Per què creus que passa això?
BLOC 4. <i>Espais simbòlics i físics (ON)</i>	<u>Espais i emocions viscudes als espais</u>	Concepcions i experiències amb relació a la seguretat en els espais tant físics com simbòlics	- Creus que els diferents espais d'aquest centre –lavabos, pati, gimnàs, menjador...–, son segurs? Perquè? - Què creus que fa que l'aula/centre sigui un espai segur? - Com creus que el teu centre (<i>recordar que parlem d'espai físic i simbòlic</i>) podria proporcionar més seguretat i benestar físic i emocional? - I fora de l'escola, penses que tens les eines suficients per combatre els masclismes i les violències tant simbòliques com físiques?
BLOC 5. <i>Facilitadors i resistències, i reflexió global final</i>	<u>Elements de cohesió, coordinació i motivació en matèria de coeducació</u>	- Compromís del centre en relació a la coeducació - Rol dels diferents agents implicats (famílies, equip directiu, equip docent, alumnat) - Context i entorn del centre - Suport d'agents de l'administració i del tercer sector	- Creus que per a la teva família/professorat/companyes és important que treballi la perspectiva de gènere a l'institut? - Què és el que més t'agrada i el que menys de l'entorn, l'ambient del teu institut? - Què és el que més t'agrada i el que menys del conjunt de companys i companyes que formen part d'aquest institut? - Què diries que és allò que posa resistències o obstacles a l'hora de crear un institut lliure d'estereotips de gènere, de desigualtats per raons de gènere, de violències masclistes, etc.? - I que és allò que ho fa possible? - Què creus que falta?

	<u>Tancament i re-concepció de la coeducació</u>	Re-definició de la coeducació Orientació politicoètica de l'ensenyament i aprenentatge Detecció de possibles millores	- Per acabar, després d'haver estat parlant de les teves concepcions i experiències amb matèria de coeducació i perspectiva de gènere: com creus que és el teu institut amb relació al tema del gènere? Com ho resumiries en una paraula? - Hi ha alguna cosa que no hagi sortit a la conversa que t'agradaria dir?
--	---	--	---

Annex 8. Consentiment informat per a les entrevistes a menors d'edat



Consentiment informat per a mares, pares, i/o tutors/es legals de participants menors de 18 anys en el TFG de Pedagogia en el marc del projecte La Coeducació a Catalunya: bones pràctiques i reptes

Si us plau, llegiu acuradament aquest document de consentiment abans de decidir si la vostra filla o fill participa en aquest estudi.

El propòsit d'aquest TFG és analitzar la perspectiva de gènere en centres d'educació secundària de Catalunya a través de les concepcions i experiències de professorat i alumnat. La participació de la vostra filla o fill en aquest TFG consta únicament en la participació en una entrevista en línia d'una hora i mitja aproximadament. En aquesta entrevista li demanarem algunes dades bàsiques d'identificació personal amb relació a la seva identitat, com ara amb quin gènere s'identifica o si creu que pateix alguna opressió o té algun privilegi per ser qui és. També li demanarem que expliqui quina experiència té amb relació a l'educació amb perspectiva de gènere que ha rebut al seu institut.

No hi ha riscos de cap tipus en la seva participació. Aquest estudi ens ajudarà a conèixer millor quin és l'estat de la coeducació als centres educatius públics de Catalunya que treballen amb aquest enfocament.

Si decidiu autoritzar la participació de la vostra filla o fill, la seva identitat es mantindrà confidencial i només la persona que l'entrevistarà sabrà el seu nom real. Per a la redacció de la memòria de l'estudi, es farien servir sempre pseudònims.

La participació de la vostra filla o fill en aquest estudi és completament voluntària. La vostra filla o fill també serà lliure de participar-hi o no mitjançant un assentiment oral i de decidir si vol rebre'n més informació.

Maqueu, si us plau, les següents caselles segons si accepteu (marcar amb una X) o no (deixar sense marcar) les següents afirmacions:

- ☐ Estic d'acord que s'enregistri l'àudio de l'entrevista amb el meu fill amb objectius de recerca.
- ☐ Autoritzo que es facin citacions literals de les seves intervencions sense mencionar-ne el seu nom.
- ☐ Autoritzo l'ús de les seves intervencions d'àudio preservant-ne la identitat per a finalitats de divulgació científica.

En cas de dubte o consulta podeu contactar amb:

Xènia Gavalda Elias, xenia.gavalda@uab.cat 646913273.

- ☐ He llegit la informació sobre el projecte de recerca i he tingut l'oportunitat de fer preguntes, les quals se m'han respost satisfactòriament.
- ☐ Entenc que la informació anonimitzada (sense identificadors personals) d'aquest projecte serà publicada en cas que aquest TFG sigui valorat amb excel·lència pel tribunal avaluador.
- ☐ Estic d'acord d'autoritzar la participació voluntària de la meua filla o fill.

Jo, _____ com a pare, mare o tutor/a legal de/d' _____ signo aquest consentiment informat autoritzant tot el que s'ha esmentat anteriorment.

Signatura

_____ de _____ de 2021

Annex 9. Pla de treball

El pla de treball per a desenvolupar aquest TFG consta de cinc fases. A continuació, es concreten les diferents fases del treball vinculades a les tasques a dur a terme, primerament, en format visual mitjançant una taula simplificada i un Diagrama de Gantt, i en segon lloc, de forma redactada per explicitar-ne la correspondència amb els diferents objectius del TFG.

	RESUM DE LES TASQUES PRINCIPALS	DATA D'INICI	DATA FINAL
1	Redacció definitiva del marc teòric	1-Gener	15-Març
2	Elecció i construcció dels instruments metodològics	16-Gener	15-Març
3	Recollida d'informació al camp d'estudi	16-Febrer	30-Abril
4	Anàlisi de resultats	1-Abril	15-Maig
5	Discussió i interpretació dels resultats	16-Maig	31-Maig

Diagrama de Gantt del Treball de Final de Grau (actualitzat)

Pla de treball TFG				2020				2021				
	TASQUES	DATA INICI	DATA FINAL	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
1	CONSTRUCCIÓ DEL MARC TEÒRIC	01-Oct	15-Mar									
1.1	Revisió de la bibliografia i documentació normativa	01-Oct	31-Des									
1.2	Concreció de l'estructura teòrica a desenvolupar	1-Des	31-Des									
1.3	Redacció definitiva del marc teòric-conceptual	1-Gen	15-Mai									
2	DISSENY METODOLÒGIC	01-Des	15-Mar									
2.1	Creació de base de dades per identificar pràctiques	01-Des	28-Feb									
2.2	Selecció de les pràctiques d'Interés TFG	16-Gen	15-Mar									
2.3	Elecció, construcció i adaptació instruments - TFG	16-Gen	15-Mar									
2.4	Validació instruments TFG amb equip de recerca	16-Feb	15-Mar									
3	TREBALL DE CAMP	01-Feb	30-Abr									
3.1	Primer contacte amb centres educatius per fer selecció definitiva de pràctiques a analitzar	01-Feb	15-Mar									
3.2	Procés de recollida d'informació amb els diferents instruments metodològics	16-Feb	30-Abr									
3.3	Recavació d'informació rellevant per a l'anàlisi sobre l'entorn	16-Feb	30-Abr									
4	ANÀLISI DELS RESULTATS	01-Mar	15-Mai									
4.1	Creació del model analític del TFG	01-Mar	15-Mar									
4.2	Transformació de dades en format d'anàlisi	01-Mar	15-Abr									
4.3	Codificació de dades i sistematització dels resultats	01-Abr	30-Abr									
4.4	Anàlisis dels resultats	1-Abr	15-Mai									
5	DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	1-Mai	04-Jun									
5.1	Contrastació de l'anàlisi amb la mostra + expertes	01-Mai	15-Mai									
5.2	Discussió i interpretació dels resultats	16-Mai	31-Mai									
5.3	Entrega de l'informe final de TFG	04-Jun										