

Cap a una educació més feminista?

Concepcions, dilemes i possibilitats de transformació a l'educació secundària



Informe de recerca realitzat en el marc del projecte “Joves i comunitats mobilitzades per una vida lliure de violències masclistes”. Un encàrrec d’Intered i la PUCVG, finançat per l’Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament.

Equip investigador

Berta Llos (coord.)
Alejandro Caravaca (coord.)
Edgar Quilabert
Xènia Gavaldà Elias

Equip tècnic audiovisual

Fran Revuelta
Mercè Aumatell

Equip de suport a la recerca

Raquel Motos Salas
Allan Contreras
Helena Soler
Arlet Mateo
Gemma Bonsoms
Anna Celda
Emilio Romero

Diagramació

Yvonne Fuertes

Il·lustració

Eva Palomar (@evapalomargomez)

Barcelona, octubre 2023



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

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

Recerca realitzada per



Una iniciativa de



Amb el suport de



Continguts

1.	Introducció	4
2.	Aproximació metodològica a la recerca	7
3.	Selecció de participants i característiques	10
4.	Aproximació conceptual	15
4.1.	Teoria Social Crítica i Feminisme Interseccional	17
4.2.	La coeducació transformadora	18
4.3.	Educació per a la justícia global	20
4.4.	Fent sentit de les polítiques de gènere i educació per la transformació	21
4.5.	El gènere a l'agenda política educativa a Catalunya i l'Estat: una breu mirada històrica	22
5.	Resultats	26
5.1.	Concepcions del professorat sobre la perspectiva de gènere a l'educació	28
5.1.1.	Més enllà de l'eix del gènere: cap a una perspectiva interseccional	29
5.1.2.	Mirada transinclusiva de la perspectiva de gènere	30
5.2.	Dimensionant la perspectiva de gènere a l'aula	33
5.2.1.	Llenguatge	33
5.2.2.	Referents	35
5.2.3.	Relacions de poder i espais	38
5.2.4.	De les efemèrides a la transversalització de la perspectiva de gènere	40
5.3.	La cultura patriarcal pesa: esforços transformadors als centres de secundària	41
5.3.1.	Les comissions de gènere i coeducació: la peça imprescindible	43
5.3.2.	Els equips directius: aliats necessaris	46
5.3.3.	Els claustres docents: entre l'statu quo i el compromís feminista	48
5.3.4.	Les respostes i la participació de l'alumnat	54
5.4.	Condicions que afavoreixen a la transformació i reptes pendents	58
6.	Consideracions finals	63
7.	Referències	66

1

Introducció



Fruit de dècades de demandes dels moviments feministes a Catalunya i arreu, les desigualtats de gènere en les diferents esferes de la societat s'han fet paleses i han guanyat centralitat en el discurs públic, incloent-hi el discurs educatiu (Bonal, 2000; Gavaldà-Elias et al., 2022; Ugalde-Gorostiza et al., 2019). Recollint part d'aquestes demandes, a l'esfera educativa, tant el marc legislatiu espanyol com el català contemplan la coeducació com a principi rector del sistema educatiu (Gavaldà-Elias et al., 2021b). Així mateix, els discursos globals entorn l'educació estan posicionant la perspectiva de gènere al centre dels debats, en línia amb l'actual auge renovat dels feminismes (Monkman i Webster, 2014). En aquest sentit, diversos instituts i escoles d'arreu de Catalunya han començat a desenvolupar, en alguns casos des de fa dècades, pràctiques feministes tant a nivell organitzatiu com a dins l'aula.

Aquest informe s'emmarca en el projecte “Joves i comunitats mobilitzades per una vida lliure de violències masclistes II”, coordinat per les entitats Intered i la Plataforma Unitària Contra les Violències de Gènere (PUCVG), i finançat per l'Agència

Catalana de Cooperació al Desenvolupament. El vincle entre el Grup d'Educació i Gènere de la UAB (GEG-UAB), responsable de la recerca, i les entitats esmentades va iniciar-se en l'edició anterior, quan també hi formava part Edualter. En el context de l'edició “Joves mobilitats per una vida lliure de violències masclistes I” els GEG va realitzar l'informe “La Coeducació a Catalunya: pràctiques de referència i reptes” (Gavaldà-Elias et al., 2021a)”. Aquesta anterior recerca tenia per objectiu identificar ‘pràctiques de referència’—segons la conceptualització de l'Educació per la Justícia Global—en termes de gènere a una mostra d'instituts públics de Catalunya. A partir de la participació de 13 centres educatius es van poder identificar, classificar i analitzar diferents formes en què la perspectiva de gènere es materialitza als instituts, i es van traçar alguns reptes pendents que emergien de l'anàlisi. Una de les principals necessitats detectades entre les comunitats educatives va ser la formació continuada de les docents sobre feminismes a l'educació. Aquest ha estat el punt de partida que ha vertebrat el disseny i desenvolupament del projecte de recerca d'enguany, un procés de formació i acompanyament, a través

de l'aproximació de la reflexió-acció, amb un grup de 41 docents de 18 instituts públics de Catalunya—alguns amb els que ja s'havia col·laborat a la primera edició, i d'altres que s'han incorporat en aquesta.

Així doncs, basant-nos en els principis de la Teoria Social Crítica, la Investigació-Acció Feminista i l'Educació per la Justícia Global, el projecte persegueix dos objectius: a) generar processos de transformació als centres educatius a partir de l'acompanyament i la reflexió amb el professorat que està duent a terme pràctiques amb perspectiva de gènere als instituts; i b) analitzar les concepcions, posicionaments i opinions del professorat participant a partir de les seves experiències als centres educatius en relació amb les qüestions de gènere. El compliment d'aquests objectius pretén donar resposta al compromís de seguir avançant, amb consonància amb altres entitats i institucions del territori, cap a transversalitzar la coeducació transformadora a tot el sistema educatiu.

L'informe consta, en primer lloc, d'una aproximació conceptual a l'estudi que pretén situar els termes i enfocaments que s'han utilitzat al llarg del projecte—tant amb el professorat participant com pel disseny

de la recerca. Seguidament, s'incorpora un breu recorregut històric per poder situar el context de les polítiques educatives i la incorporació de la perspectiva de gènere a Catalunya i l'Estat espanyol. A aquests dos primers capítols els segueix una secció metodològica i de descripció de les participants. Tot seguit es presenten els resultats, que és el capítol més extens i consisteix en tres grans apartats: en primer lloc, s'analitzen les concepcions de les participants¹ amb relació a la perspectiva de gènere, i s'identifiquen les principals dimensions amb què les docents defineixen la perspectiva de gènere a la pràctica educativa. En segon lloc, s'analitzen els principals elements que contribueixen a la transformació en els centres en termes coeducatius, amb relació a les comissions, els claustres, els equips directius i l'alumnat, tenint en compte les condicions i els contextos de cada centre. I finalment, es reflexiona al voltant dels principals reptes pendents, per tal que la incorporació de la coeducació transformadora esdevingui una realitat estesa a tot el sistema educatiu català. L'informe tanca amb unes breus consideracions que tenen la finalitat de sintetitzar els aspectes més rellevants exposats, així com albirar alguns senders per a futures reflexions.

¹ Al llarg de l'informe s'utilitzarà el plural femení genèric intencionadament, independentment del gènere dels subjectes als que s'estigui referint.

2

Aproximació metodològica a la recerca

2

Atenent a la coherència dels objectius marcats, la recerca duta a terme en el marc del projecte s'emmarca en el paradigma sociocrític i segueix una metodologia qualitativa amb el propòsit de fer ús de la recerca no només per observar la realitat educativa, sinó també per contribuir a la transformació dels contextos que s'estudien. Així, recuperant a Lincoln et al. (2011), es defensa "l'habilitat del coneixement per esdevenir transformador" (p. 114). Dins el paradigma sociocrític, s'aposta específicament per una aproximació a la recerca basada en la "Investigació-acció participativa" (Cammarrata i Fine, 2010; Chevalier i Buckles, 2019; Ozer, 2017), que emfatitza processos d'investigació democràtics amb les persones participants, en comptes de fer-ho sobre les persones participants, com passa tradicionalment amb la recerca social (Vaughn i Jacquez, 2020).

Adoptar mètodes d'investigació basats en la recerca participativa implica, entre altres principis, d'una banda democratitzar els mètodes de recerca (Jaggar, 2015 i d'altra subvertir les tradicionals relacions de poder que es construeixen en les investigacions (Caretta i Riaño, 2016).

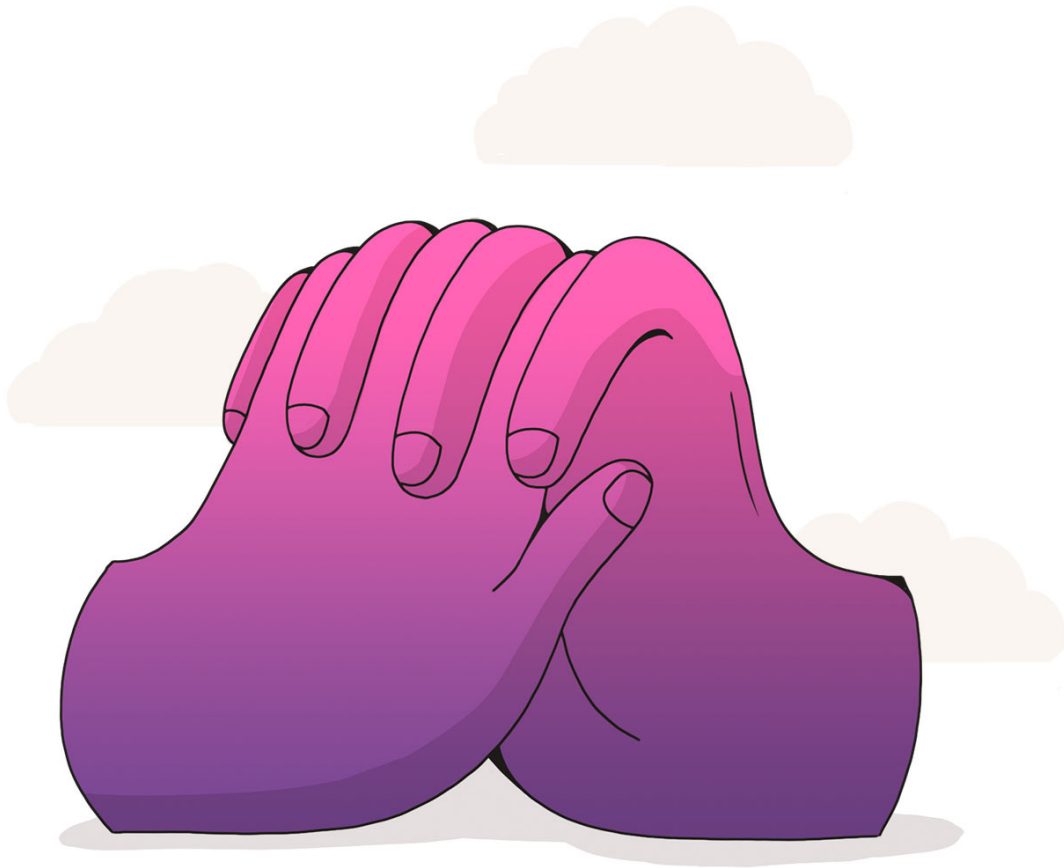
Si bé és cert que les relacions de poder són inherents a la recerca, com a qualsevol dinàmica o procés grupal, ser conscients que existeixen i reflexionar continuadament al voltant d'aquests principis ha estat el compromís mantingut durant els mesos d'interacció amb el professorat. A més, des de la perspectiva de la Justícia Global, tal com reivindica Martínez-Vargas (2022), posar el poder al punt de mira de les investigacions és imprescindible per procurar revertir la reproducció de les estructures socialment injustes, com la mirada androcèntrica o colonial.

En línia amb el paradigma adoptat, s'han dut a terme grups de reflexió-acció amb el professorat, que consisteixen principalment en un conjunt de sessions participatives on es reflexiona col·lectivament, a més d'acompanyar-se d'espais per a la reflexió anterior i posterior a les sessions, de forma individual. La finalitat de la reflexió i el coneixement produït conjuntament pretén generar oportunitats de transformació en cada un dels contextos educatius de les docents, i alhora fomentar una xarxa de confiança i seguretat entre les persones participants. Al llarg de les sessions s'ha dut a terme una am-

pla diversitat de tècniques per a la recollida d'informació, que ha combinat tècniques narratives, dialògiques i visuals, conjugant formats individuals i grupals. I seguint amb l'aproximació exposada, més enllà de les tècniques seleccionades, s'ha procurat que tant en el procés de recollida de dades com en l'anàlisi es garanteixin alguns principis metodològics feministes, recollits principalment a partir de les propostes de Jiménez (2021) i de Caretta i Riaño (2016). Aquests són: a) el principi d'interseccionalitat b) el principi de reflexivitat i validesa c) els principis ètics que sorgeixen com a conseqüència de les metodologies utilitzades d)

el principi de posicionament i la recerca "emocionalment implicada".

Per últim, i en consonància amb els principis ètics de la investigació, les participants van signar un consentiment informat a l'inici de la recerca on autoritzaven el dret a l'ús de la imatge i de l'anàlisi de les dades recollides. A més, es garanteixen principis de confidencialitat i anonimat en la publicació dels resultats d'aquest informe, i s'han generat espais per a compartir els resultats dels diferents productes resultants del projecte amb les participants, abans de fer-se públics.



3

**Selecció de
participants i
característi-
ques**

Per tal de definir el grup de professorat participant en el procés d'acompanyament i formació durant el curs 2022-23 s'han establert els següents criteris específics: en primer lloc, s'ha prioritzat el professorat dels centres participants en el projecte anterior, per tal de donar continuïtat a la tasca realitzada. En segon lloc, s'ha inclòs professorat de centres que participin en altres projectes amb les entitats Intered i la PUCVG. I per últim, s'ha obert la participació a professorat de centres que van mostrar interès per participar a les sessions de transferència de resultats del projecte anterior. Així doncs, totes les persones que han participat tenen formació feminista o interès en incorporar

la perspectiva de gènere a les seves pràctiques educatives. A més, tal com s'havia definit en el primer projecte, es treballa exclusivament amb centres d'educació secundària públics, i es té en compte l'eix territorial, procurant descentralitzar i pluralitzar la mirada.

Així doncs, s'ha comptat amb un total de 41 docents que treballen en 18 instituts públics de Catalunya. Per tal de poder garantir la presencialitat i que no hi haguessin desplaçaments excessivament desiguals, s'han organitzat 3 grups de docents² que han funcionat en paral·lel, quedant així la distribució:

BARCELONÈS I BAIX LLOBREGAT	VALLÈS-OSONA	PROVÍNCIA DE LLEIDA
Institut Anna Gironella (Barcelona)	Institut Antoni Cumella (Granollers)	Institut Francesc Ribalta (Solsona)
Institut Bernat Metge (Barcelona)	Institut Antoni Pous i Argila (Manlleu)	Institut Josep Vallverdú (Les Borges Blanques)
Institut Camps Blancs (Sant Boi de Llobregat)	Institut Baix Montseny (Sant Celoni)	Institut Josep Lladonosa (Lleida)
Institut Jaume Botey (l'Hospitalet de Llobregat)	Institut Bitàcola (Barberà del Vallès)	Institut-Escola Oliana (Oliana)
Institut El Joncar (Barcelona)	Institut Ca n'Oriac (Sabadell)	
Institut Maria Aurèlia Capmany (Cornellà de Llobregat)	Institut Can Planas (Barberà del Vallès)	
	Institut-Escola Pallerola (Sant Celoni)	
	Institut Pla Marcell (Cardedeu)	
Total: 11 docents	Total: 21 docents	Total: 9 docents

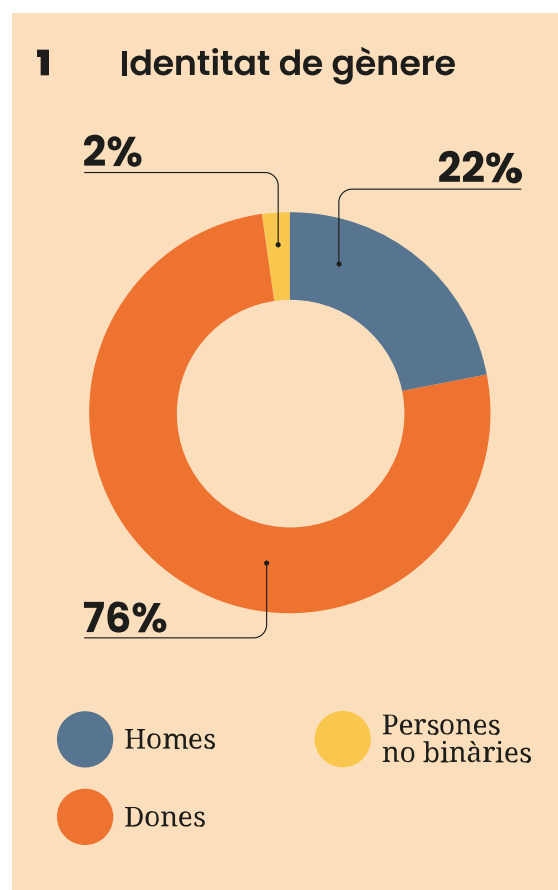
² El grup Vallès-Osona, tenint en compte l'alt nombre de participants, va funcionar la major part del temps a través de dos subgrups paral·lels i simultanis.

El procés d'acompanyament i formació ha consistit en la realització de 5 sessions presencials amb cada grup repartides al llarg del curs 2022-23. En termes generals, a les sessions s'han abordat les següents qüestions: I) Identitats de gènere i docents. II) Concepcions sobre la perspectiva de gènere. III) Dilemes i tensions. IV) Perspectives i experiències amb la comunitat educativa.

Característiques de les participants

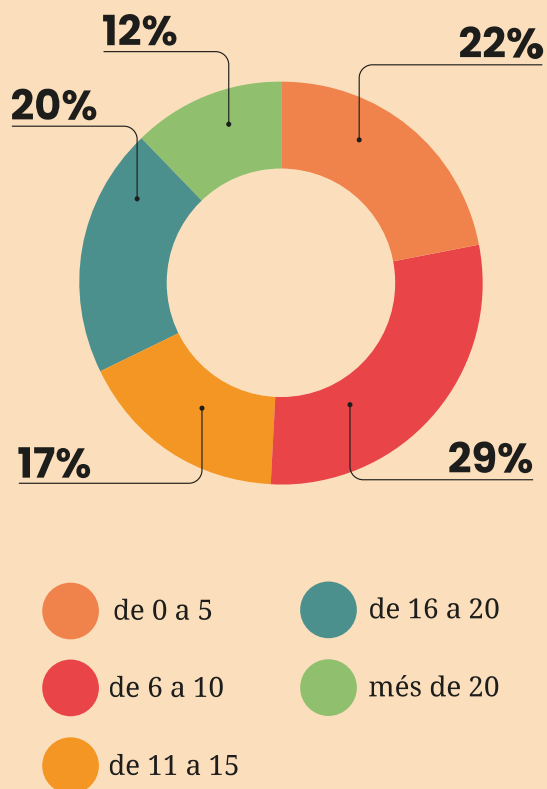
Respondre a la pregunta “Qui està duent a terme pràctiques amb perspectiva de gènere als centres educatius, o qui s'està formant?” no és senzill, però en aquest cas s'exposen algunes de les característiques de les participants amb dues finalitats en paral·lel. D'una banda, identificar una petita mostra que acompanyi a la pregunta, i convidar a fer l'exercici a les persones que treballen en centres educatius sobre la similitud o distància entre les característiques d'aquest grup i les del context propi. D'altra banda, des de l'aproximació a la recerca que es persegueix, analitzar qui són les persones que componen un grup, tenint en compte diferents eixos identitaris i característiques sociològiques, ajuda a comprendre més profundament les relacions de poder que s'hi estableixen, i per tant, des d'on parteix cada veu participant, seguint la hipòtesi d'Alberdi (2023) sobre que els cossos en un mateix lloc ocupen espais diferents, i per tant fent-se palesa la relació desigual que s'estableix entre membres d'un grup on existeix una aparent relació horitzontal, quan es creuen interseccions com el gènere, l'edat, els anys d'experiència docent, els càrrecs, la situació contractual, entre d'altres.

En primer lloc, pel que fa a la identitat de gènere el grup ha estat configurat per un gruix elevat de dones (76%), seguit d'un 22% d'homes i un 2% de persones no binàries (Figura 1). Pel que fa als anys que fa que són docents (Figura 2) les dades reflecteixen un percentatge més alt de persones que fa entre 0 i 15 anys que són docents que les que configuren els grups a partir dels 16 anys de docència. En aquest sentit, un 22% fa entre 0 i 5 anys, un 29% entre 6 i 10 anys, i un 17% entre 11 i 15 anys (total 68%). Mentre que un 20% fa entre 16 i 20 anys, i un 12% fa més de 20 anys que exerceixen docència (total 32%).



Pel que fa les característiques específiques amb relació la posició dins el centre, el grup el conforma principalment personal docent (78%) i un 22% del professorat participant correspon a equips directius (Figura 3). Quant a la situació contractual hi ha representats uns percentatges

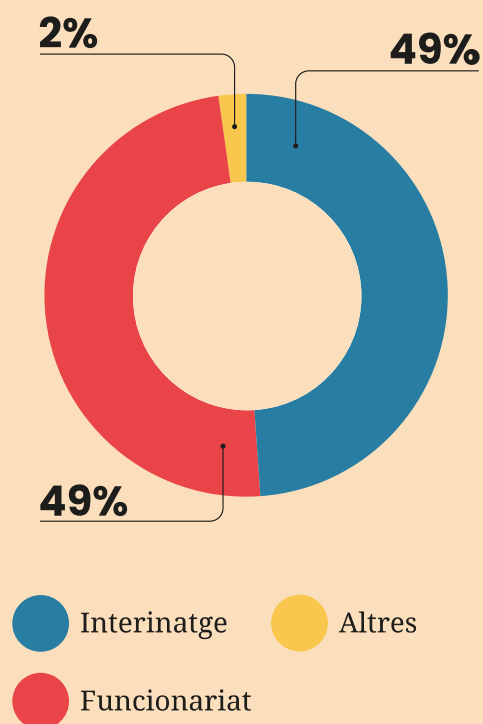
2 Anys que porteu com a docents



molt similars entre perfils, 49% tant de persones interines com de funcionàries, i un 2% d'altres categories (Figura 4). I en canvi, pel que fa la jornada laboral l'àmplia majoria té

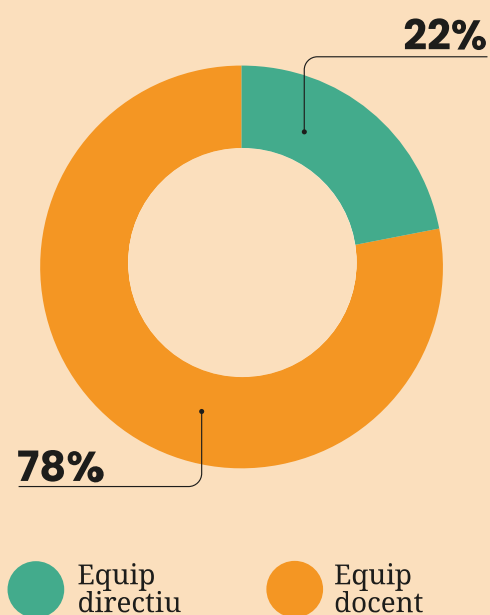
una jornada completa, i només un 7% una jornada parcial (Figura 5).

4 Situació contractual

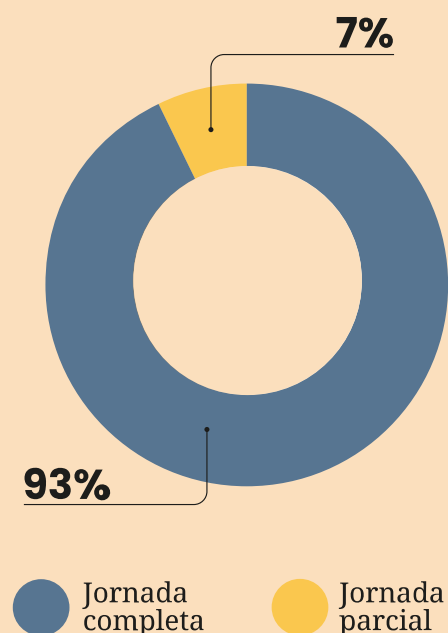


En la línia de comprendre la posició de comodat i seguretat de cada docent en els seus contextos professio-

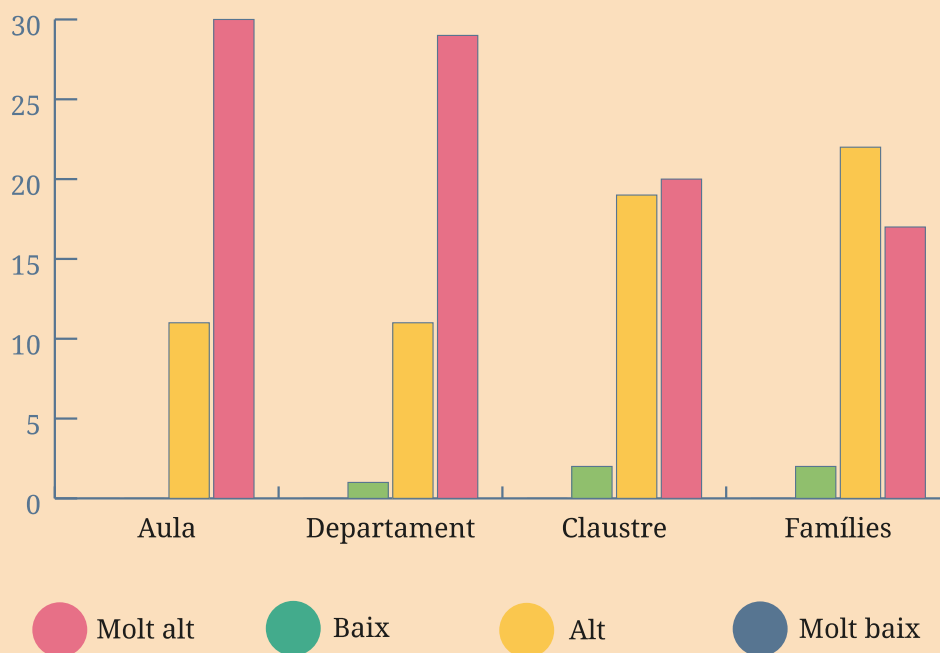
3 Rol al centre



5 Jornada laboral



6 Nivell de benestar en aquests àmbits



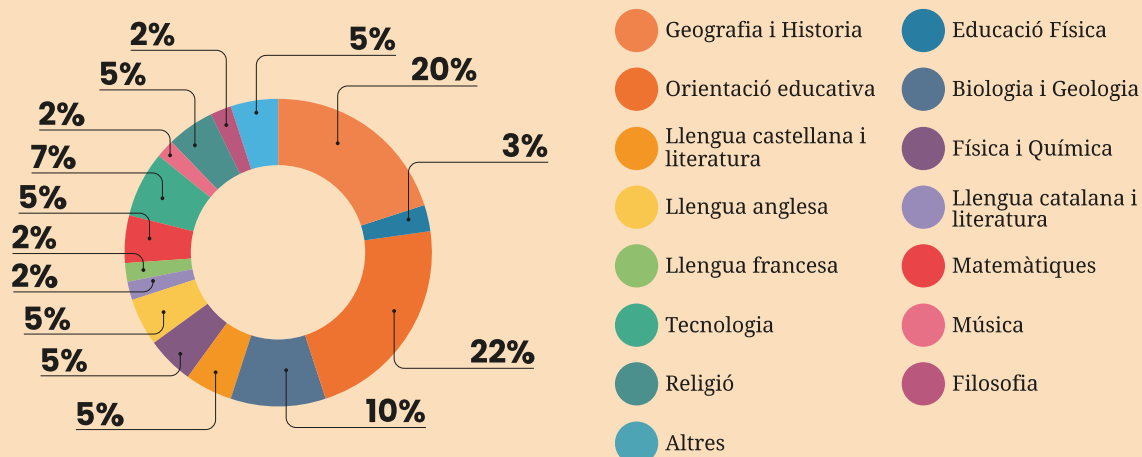
nals, es va preguntar al professorat pel nivell de benestar que sentien en diferents àmbits, i si bé és cert que en tots els àmbits la majoria de respostes es mouen entre un benestar alt i molt alt, s'observen nivells de benestar més alts a l'aula i al departament del centre, que al claustre i amb les famílies (Figura 6).

Un altre aspecte significatiu té a veure amb les àrees de coneixement representades segons el perfil de cada docent (Figura 7). Val a dir que entre les 15 àrees que apareixen, la gran

majoria tenen una representació d'entre un 2 i un 7% del total, és a dir, que hi participa entre un 1 i 3 docents de cada una d'aquestes àrees. En canvi, s'identifiquen dues àrees curriculars on es concentra la major part del professorat, Orientació educativa (22%) i Geografia i Història (20%), seguit d'un tercer grup, Biologia i Geologia (10%).

7

Àrees de coneixement



4

Aproximació conceptual

4

En el context de l'estudi és fonamental comprendre les múltiples dimensions que intervenen en l'exploració de la 'consciència de gènere' del professorat, així com les implicacions socials i culturals que comporta la implementació de polítiques i pràctiques amb perspectiva de gènere en les institucions educatives. Segons Freire (1990), podem identificar dos tipus de consciència: d'una banda distingeix la "presa de consciència", que implica una reflexió i conscienciació, però no necessàriament es tradueix en acció concreta. D'altra banda, el concepte de "consciència crítica" implica un nivell més elevat d'anàlisi i comprensió del context social en el qual es produeixen les dinàmiques d'opressió i privilegi. Aquest tipus de consciència crítica interpel·la a l'individu a buscar estratègies que permetin transformar la realitat. En aquest sentit, desenvolupar una

consciència crítica de gènere implica prendre consciència de les relacions de poder i desigualtat, així com de la influència de la cultura i les estructures socials en la construcció d'aquesta categoria social.

A continuació, es presenten els principis que configuren l'aproximació conceptual a l'estudi, i que es troben en el marc del desenvolupament de la consciència crítica. En primer lloc s'exposa la Teoria Social Crítica (TSC) i el feminisme interseccional, en segon lloc la conceptualització al voltant de la Coeducació Transformadora, i per últim el paradigma de l'Educació per la Justícia Global. Tot plegat s'acompanya d'una revisió sobre les polítiques de gènere a l'educació de les últimes dècades a Catalunya i Espanya.

4.1

Teoria Social Crítica i Feminisme Interseccional

En aquest projecte d'investigació, es proposa l'ús de la Teoria Social Crítica (TSC) com a marc teòric per analitzar les perspectives del professorat sobre temes de gènere en l'educació. La TSC, basada en el treball de Fraser i Honneth (2003), és una perspectiva sociològica que té com a objectiu comprendre les relacions de poder i desigualtats socials, així com transformar les estructures i pràctiques socials injustes.

Un dels principals elements teòrics de la TSC que s'aplicarà en aquest projecte és l'anàlisi de les estructures de poder. Seguint les idees de Connell (2012), aquesta anàlisi permet explorar les normes socials, les institucions educatives i els rols de gènere preexistents que influeixen en les perspectives del professorat. Això és fonamental per entendre com aquests factors poden condicionar la seva manera de concebre i abordar les qüestions de gènere en l'àmbit educatiu. Un altre element clau de la TSC és la reflexivitat i la consciència crítica. Els autors consideren clau—basant-se en les idees de Freire (1970)—que els docents reflexionin sobre les seves actituds, creences i pràctiques relacionades amb els temes de gènere. Mitjançant aquesta reflexió crítica, es poden identificar les barreres existents i albirar les possibilitats de canvi en l'àmbit educatiu. La socialització

d'aquesta reflexió potencia la presa de consciència de les pròpies actituds i contribueix a la transformació de les pràctiques educatives en relació amb la perspectiva de gènere.

La TSC també posa un fort èmfasi en la incorporació de les veus dels actors socials en la recerca. Seguint les aportacions de Kincheloe i McLaren (2005), en aquest projecte es promouen debats entre diferents professores perquè expressin les seves perspectives sobre temes de gènere en l'educació. Aquesta aproximació permet comprendre les seves experiències i punts de vista de manera més completa i contextualitzada; per tant, en tenir en compte les veus, vivències i aproximacions de les docents, es pot abordar de manera més precisa la complexitat de les relacions de gènere i els efectes que interseccionen amb altres eixos d'opressió (Crenshaw, 1991; Collins, 2000).

Així mateix, un dels objectius centrals d'aquest projecte és la transformació social. Seguint les idees de Giroux (2011), cal identificar i proposar estratègies per a la transformació dels discursos, les concepcions i les pràctiques, en aquest cas, del professorat en relació amb els temes de gènere en l'educació. Amb la col·laboració i la participació activa del professorat, s'aspira a fomentar canvis significatius en la seva pràctica docent, així

com en la cultura institucional dels centres educatius. Aquesta transformació implica qüestionar les estructures de poder existents i treballar cap a una educació més equitativa i inclusiva (Giroux, 2011).

A més d'utilitzar la TSC, imbriquem el feminisme interseccional com a perspectiva analítica de base en aquest projecte d'investigació. El feminisme interseccional reconeix que les desigualtats de gènere no existeixen de manera aïllada, sinó que operen de forma entrelaçada amb altres sistemes socials de desigualtat com la

raça, la classe social, l'orientació sexual o les capacitats, entre d'altres (Crenshaw, 1991; Rodó-Zárata, 2017). Aquesta perspectiva ens permet entendre la complexitat i la diversitat de les experiències i identificar les formes en què les desigualtats interseccionen i es reforcen mútuament. Tenir en compte la diversitat i la interseccionalitat implica analitzar des d'aquesta visió les perspectives del professorat i com dialoguen amb la seva experiència en relació amb els temes de gènere en l'educació.

4.2

La coeducació transformadora

La coeducació transformadora és un concepte encunyat per diferents organitzacions a Catalunya, compromeses amb l'Educació per la Justícia Global, que procuren la revisió de les definicions de coeducació utilitzades fins al moment, per tal de fer una proposta conceptual més crítica, que posi al centre la mirada local-global. Per això, el concepte de coeducació transformadora que es proposa en aquest projecte es pot emmarcar dins del context epistemològic de la TSC i el feminisme interseccional. Com a aproximació recent en la investigació sobre la perspectiva de gènere en l'educació secundària a Catalunya, busca desafiar les estruc-

tures de poder establertes i aspira a aconseguir una equitat de gènere efectiva i sostenible (Connell, 2012; Giroux, 2011). Revisant l'abordatge coeducatiu convencional centrat en l'educabilitat dels "dos sexes" sota unes condicions igualitàries, aquest enfocament pretén transcendir la noció de la "igualtat de gènere" que es queda en les superfícies, per aprofundir en les dimensions més complexes de la desigualtat de gènere (Solsona, 2016) des d'una perspectiva de la justícia global. Així, es qüestionen els estereotips des d'una aproximació interseccional, els rols de gènere naturalitzats i les dinàmiques de poder cisheteronormatives que es

reproduïen en els espais educatius i que continuen discriminant a aquelles persones que queden als marges de la norma.

La coeducació transformadora adopta, per tant, una perspectiva crítica, la qual té com a objectiu comprendre les relacions de poder i desigualtat socials, així com transformar les estructures i pràctiques socials injustes (Fraser i Honneth, 2003). Aquest enfocament analític s'aplica en aquest estudi per a comprendre les perspectives del professorat sobre temes de gènere en l'educació, i per entendre com diferents factors poden condicionar la seva manera de concebre i abordar les qüestions de gènere en l'àmbit educatiu (Connell, 2012). Segons Ocaña i Maiques (2019), la coeducació transformadora es pot definir com “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”³ (p.17).

Per abordar aquesta perspectiva transformadora, la reflexivitat i la consciència crítica són elements clau (Freire, 1970). A través d'aquesta reflexió crítica, es pot aprofundir en la identificació de les barreres existents i les possibilitats de canvi en l'àmbit educatiu (Freire, 1970). A més, cal destacar la rellevància de la participació comunitària com a factor clau per a l'èxit d'aquest enfocament (Simó-Gil i Tort-Bardolet, 2020; Cieza-García, 2010). Més enllà de les aules, per a generar transformacions és imprescindible incorporar al debat tots els actors educatius,

incloent-hi el professorat, les famílies i altres agents que formen part de la comunitat, tot identificant els temes de fricció i d'aliança entre diferents actors que contribueixin a generar un sentit de comunitat que vetlla pels canvis socials significatius i sostenibles, transcendint els límits de les aules.

Així mateix, tal com s'abordarà amb més profunditat a l'apartat següent, el paraigües polític actual amb relació als mandats curriculars traça línies que coincideixen amb els principis de la coeducació transformadora i, per tant, hauria d'implicar un context favorable per a la seva implementació. És a dir, la introducció del nou currículum inclou com a novetat la incorporació de sis vectors que han de ser transversals al sistema educatiu (Departament d'Educació, 2022, i concretament el vector 2 (perspectiva de gènere) i el vector 5 (ciutadania democràtica i consciència global) coincideixen amb els principis que defineixen la coeducació transformadora.

En definitiva, la coeducació transformadora representa una crida a l'acció decidida i disruptiva per transgredir els paradigmes establerts i promoure una societat basada en l'equitat i la justícia de gènere (hooks, 2014) des d'una aproximació local-global. En aquest context, mitjançant la col·laboració i la participació activa del professorat, aquest estudi pretén mobilitzar i reflexionar sobre la pràctica docent i en la cultura institucional dels centres educatius, amb l'objectiu d'incorporar la perspectiva de gènere de manera transversal al centre i específicament en cada àrea de coneixement.

³ Les cites textuales que provenen de textos originalment escrits en llengües diferents al català s'han traduït per les autores.

4.3

Educació per a la justícia global

L'educació per a la justícia global és un paradigma educatiu que s'inspira de les nocions de Justícia Global pròpies de la filosofia política de la segona meitat del segle XX, a partir d'un treball amb xarxa entre les organitzacions i ONG vinculades històricament a la cooperació, pau i drets humans, que treballaven amb l'eix educatiu. En el procés d'evolució, reflexió i crítica d'aquest moviment s'incorpora el concepte de ciutadania global, que posa de manifest la necessitat d'enfocar les accions contra les injustícies, desigualtats i l'exclusió a nivell de planeta, reivindicant la mirada nord-sud global, i promovent una visió de la solidaritat horitzontal. Així doncs, actualment l'Educació per la Justícia Global es defineix com un marc que “proporciona eines per qüestionar i transformar de manera crítica el model social, polític i econòmic existent, un model que genera violències estructurals que deriven en greus injustícies social” (Lafede.cat, 2020, p. 14).

Actualment, Lafede.cat actua com a paraigües de les accions que es coordinen i s'emprenen a Catalunya a través de sis eixos temàtics que es traslladen amb objectius per articular l'activitat de les organitzacions, tant a nivell de generació de discurs, com d'impuls de projectes o incidència amb les administracions públiques, que treballa a partir dels següents eixos temàtics: relacions de poder,

drets humans i governança, justícia econòmica i social, perspectiva feminista, pau i noviolència, interculturalitat crítica, i justícia ambiental. És important no conceptualitzar aquests eixos com a àrees de coneixement estanques, sinó justament tot al contrari, ja que es tracta de línies entrelaçades i complementàries, que contribueixen totes a la voluntat de transformació davant l'estructura injusta, desigual i violenta.

En aquest sentit, el projecte de recerca que es presenta s'emmarca conceptualment i metodològicament en aquest paradigma i, per tant, és important tenir en compte que en totes les fases de la recerca, - disseny, realització del projecte, i anàlisi dels resultats-, es fomenta la reflexió i materialització d'alguns principis conceptuals com ara I) la crítica a les relacions basades en el sistema capitalista i colonial, II) un posicionament explícit davant les injustícies i violències estructurals generades per aquest sistema, III) el compromís i voluntat de transformació de les realitats locals en relació amb les dinàmiques globals, IV) la comprensió del nostre context com a interdependent i interconnectat amb la resta del món, i per tant, l'aposta per una mirada global-local.

Per últim, la conceptualització de la coeducació transformadora exposada a l'apartat anterior, serveix com

a exemple del treball de reflexió continuada que estan duent a terme les organitzacions compromeses amb l'educació per la justícia global a Catalunya, amb la voluntat de fer

front als “reptes que planteja l'actual situació de crisi política, econòmica, ambiental i social en què es troba el món” (Lafede.cat, 2020).

4.4

Fent sentit de les polítiques de gènere i educació per la transformació

A Catalunya, recentment el gènere i la coeducació han ocupat un lloc central en l'agenda política educativa. En aquest sentit, resulta rellevant examinar el procés de formulació i implementació de polítiques educatives i el paper que exerceixen les institucions i els agents socials en aquest procés (Ball, 2018). En altres paraules, les polítiques educatives no són només resultats tècnics, sinó que també estan subjectes a interpretacions i negociacions per part dels diferents actors implicats. Així, el “sense-making” o la construcció de significats és una part inherent del procés de política educativa (Coburn, 2016). Així mateix, pel que fa a l'impacte de les polítiques, cal entendre com les polítiques educatives poden influir en les pràctiques docents i els resultats educatius. Són diverses les autores que examinen els efectes de diverses polítiques educatives en di-

ferents contextos i que argumenten que l'impacte de les polítiques no és uniforme i pot variar segons factors com el context local, les creences del professorat i les dinàmiques institucionals (Spillane, 1999; Braun et al., 2011; Singh et al., 2013).

Per aquest motiu, el present estudi requereix d'una anàlisi ‘de baix adalt’ (*bottom-up*) per aconseguir una comprensió crítica de la realitat, partint tant dels discursos com de les pràctiques docents sobre les polítiques educatives amb relació al gènere. Tanmateix, abans d'analitzar les perspectives i concepcions del professorat, es presenta una petita introducció sobre la trajectòria estatal i autonòmica amb relació a l'agenda política educativa i gènere, per entendre quin és el punt de partida a nivell legislatiu i normatiu.

4.5

El gènere a l'agenda política educativa a Catalunya i a l'Estat: una breu mirada històrica

Els marcs legislatius espanyol i català contempnen l'educació com una eina de transformació social que ha de funcionar per reduir les desigualtats socials, entre les que podem ubicar les desigualtats de gènere (per a una anàlisi més extensa sobre el marc legislatiu, vegeu Gavaldà-Elias et al., 2021b). Des d'aquest punt de vista, s'entén que el sistema educatiu ha de “contribuir a superar les concepcions estereotipades dels rols de nois i noies, així com a modificar els comportaments i actituds al respecte” (Eurydice, 2010, p. 51). No obstant, amb el pas del temps i l'alter-

nança política en els governs estatal i autonòmic, la ‘qüestió del gènere’ en l'educació ha anat variant.

En el cas del nivell estatal, a principis dels anys 1980, amb el govern del PSOE, s'identifica una creixent sensibilització al voltant del gènere en l'educació i un ràpid increment del nombre de grups de dones, mestres i investigadores conscienciades amb aquest tema. També és en aquests anys en què es crea l'Instituto de la Mujer. Poc més endavant, a principis dels anys 1990, en una segona fase del govern del PSOE, el Ministeri

d'Educació i Ciència del moment desenvolupa mesures per implementar una perspectiva de gènere 'global' enfocada a garantir una major igualtat d'oportunitats educatives—per exemple, els primers cursos de post-grau sobre gènere a la Universitat de Barcelona (1989) i a Vitòria (1991). Tanmateix, l'impuls a la perspectiva de gènere a nivell estatal es redueix amb la creació de les Comunitats Autònomes (CA) i el traspàs de competències a aquestes. En aquests primers anys de la dècada, únicament Andalusia i el País Basc mantenen programes de coeducació. Seguidament, amb l'arribada al govern del PP el 1996, s'inicia un declivi progressiu en les polítiques de gènere en educació, i els programes específics de gènere gairebé desapareixen tant de la formació inicial com de la formació permanent de docents. Malgrat aquest declivi en el nivell estatal, algunes CA—i l'Instituto de la Mujer—continuen duent a terme accions vinculades al gènere en l'educació (Carrillo, 2004; Zufiarre et al., 2010).

Amb la tornada del PSOE al govern estatal, a partir de 2004 la igualtat de gènere se situa centralment en l'agenda política, i s'aprova legislació determinant en aquest sentit. En el sector educatiu, la LOE marca un punt d'inflexió, al incorporar en el seu primer article com un dels principis del sistema educatiu el “desenvolupament de la igualtat de drets, deures i oportunitats, el respecte a la diversitat afectiva-sexual i familiar, el foment de la igualtat efectiva de dones i homes a través de la consideració del règim de la coeducació de nens i nenes, l'educació afectiva-sexual, adaptada al nivell maduratiu, i la prevenció de la violència de gènere, així com el foment de l'esperit crític i la ciutadania activa” (Ley 2/2006, p. 15). El desplegament normatiu de

la LOE comporta un reajustament del currículum estatal, en què el gènere apareix en tant element generador de desigualtats, però sense un desenvolupament curricular caracteritzat per incorporar amb determinació una perspectiva de gènere. A Catalunya, el tripartit d'esquerres que governa entre el 2003 i el 2009 implementa un “Pla integral de polítiques de gènere” l'any 2008, amb què es denota certa sensibilitat al voltant del gènere en la formulació de polítiques. Poc després s'apravà la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), l'any 2009, que se sustenta en la recentment aprovada LOE. La LEC incorpora el gènere i la coeducació com a “principis orientadors” del sistema educatiu català. Malgrat aquestes iniciatives, la perspectiva de gènere en l'educació no és desplegada programàticament. 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”.

L'any 2011 suposa el final d'aquest impuls al gènere en matèria educativa en donar-se una nova alternança al govern espanyol, al què entra el Partit Popular amb majoria absoluta. En l'àmbit educatiu, l'aprovació de la Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) suposa la modificació—entre d'altres—dels principis rectoris inclosos en la LOE, i la incorporació de la següent redacció: “[e]l desenvolupament, a l'escola, dels valors que fomentin la igualtat efectiva entre homes i dones, així

com la prevenció de la violència de gènere” (Ley 8/2013, 2013, p. 11). En aquest sentit, la concepció del gènere reflectida en la llei educativa es veu reduïda i s’elimina la menció específica a l’educació sexual i a la diversitat afectiva-sexual i de famílies. A Catalunya també es dona alternança política l’any 2010, en què Convergència i Unió torna al govern, i no s’hi produeixen gaires avenços en matèria de gènere. Tanmateix, just abans d’acabar el mandat, s’aprova un acord de govern en què es desplega el “Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu” que havia previst la LEC. Aquest pla suposa el primer gran impuls a la perspectiva de gènere en l’educació, i 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 d’un seguit d’objectius imprescindibles per avançar en la consecució d’aquesta.

Després d’aquest gran impuls, l’any 2019 s’inicia el programa “Coeducat’t”, que suposa el segon gran impuls a la perspectiva de gènere. Amb aquest programa, el Departament d’Educació té per objectiu acompanyar als centres educatius de les etapes infantil, primària i secundària perquè treballin “de forma explícita, sistemàtica, rigorosa i respectuosa, aspectes bàsics de coeducació, de perspectiva de gènere i de sexualitat” (Departament d’Educació, 2019, p. 2). Aquest programa, que s’inicia el 2019 en un context de poca fonamentació legislativa, és recolzat i impulsat per la normativa desenvolupada tant pel govern espanyol com el català a partir del 2020. Precisament a finals d’aquest any, s’aprova la LOMLOE a

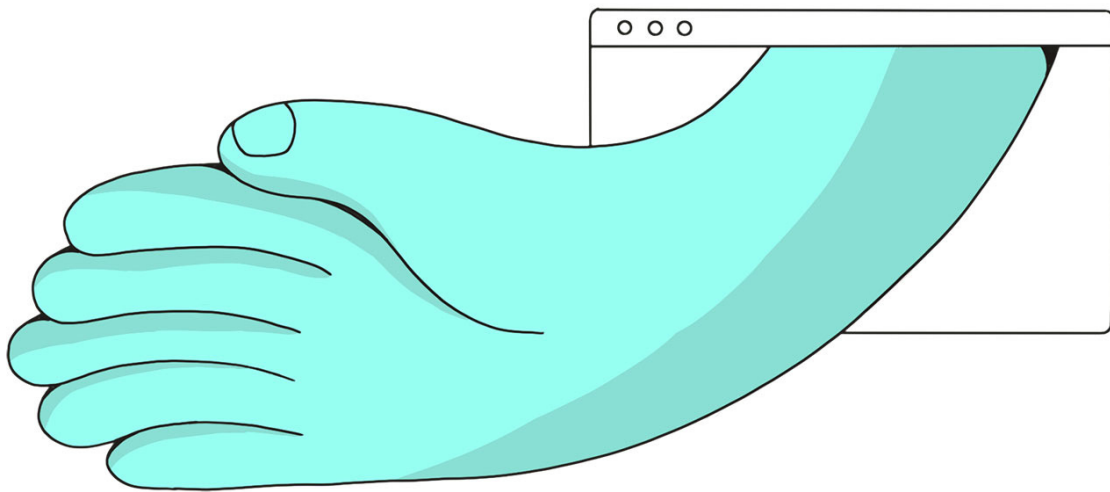
nivell estatal a proposta del govern de coalició PSOE-Unidas Podemos. La nova llei orgànica incorpora, de nou, la perspectiva de gènere com a element rector del sistema educatiu.

A nivell català, el 2022, el govern de coalició ERC-Junts introdueix un nou currículum basat en la recent aprovació de la LOMLOE i els seus decrets. El decret de currículum català (Decret 175/2022) incorpora com a vector del sistema “la perspectiva de gènere” (p. 6), i el Departament d’Educació, amb l’objectiu d’assolir una implementació efectiva, està duent a terme activitats per conscienciar als docents de la necessitat de desenvolupar pràctiques educatives fonamentades en la perspectiva de gènere. En el text del decret, s’argumenta que un dels elements en què s’ha de posar més esforços és en la incorporació de la coeducació, en tant que principi rector del sistema educatiu i criteri orientador de l’organització pedagògica dels centres, a tots els nivells i modalitats, és cabdal per afavorir el desenvolupament de les persones al marge dels estereotips i rols en funció del sexe, l’orientació sexual, la identitat o l’expressió de gènere (p. 2). Alhora, també es considera que el currículum ha de necessàriament partir de la “universalització i equitat”, entenent que l’educació bàsica ha de tenir caràcter universal i garantir l’equitat entre l’alumnat, fomentant la igualtat entre persones i el reconeixement de la diversitat sexual i de gènere, ètnica i d’orígens, de les capacitats o d’altres situacions personals i socioeconòmiques, des del respecte a la pròpia identitat i a les aportacions culturals d’altres països (p. 5). També s’esmenta el fet que el currículum ha de permetre desenvolupar una educació inclusiva, que es considera “no etnocèntrica ni androcèntrica” (p. 5). Més enllà d’aquestes cites en què el gènere

re apareix com a quelcom nuclear en el darrer currículum, el fet és que la perspectiva de gènere impregna tot el text aprovat, i per primera vegada s'incorporen elements curriculars amb perspectiva de gènere en la legislació amb caràcter obligatori per a la feina de les docents.

Ara bé, el fet que la trajectòria de les polítiques de gènere a Catalunya sigui incremental no és només degut a la voluntat de determinats governs—principalment progressistes—d'implementar-les, sinó també a les demandes que entitats del sector civil i els moviments socials feministes porten duent a terme durant dècades. En aquest sentit, algunes entitats i organismes del tercer sector fan propostes tant conceptuals com polítiques que van per davant de la pròpia legislació, i és per això que és essencial tenir-les presents, igual o més que a la administració pública, quan s'analitza l'agenda política estatal o autonòmica, ja que possible-

ment donin pistes per traçar les prioritats educatives tant presents com futures. És per això que a la secció anterior s'ha presentat el marc conceptual i analític d'aquest projecte, a partir del terme “coeducació transformadora” pensat entre un conjunt d'organitzacions de Catalunya compromeses amb l'Educació per la Justícia Global⁴. Aquesta aproximació pretén fer un pas endavant en relació amb com s'ha definit i analitzat la coeducació legislativament fins al moment, avançant cap a una visió que busqui transformar les realitats educatives a través d'una mirada de gènere més crítica i interseccional, que posi al centre la perspectiva local-global, en línia amb el que el Departament d'Educació proposa en el nou currículum a través dels vectors 2 (perspectiva de gènere) i 5 (ciutadania democràtica i consciència global).



⁴ Lafede.cat – organitzacions per a la justícia global és una xarxa que promou l'acció col·lectiva de les entitats afiliades. Treballa activament per aconseguir la justícia global i l'eradicació de les desigualtats a tot arreu, a d'altres llocs del món i a casa nostra, mitjançant la cooperació al desenvolupament, la defensa i promoció dels drets humans i el foment de la pau.

5

Resultats

5

A continuació, es presenten els resultats d'aquest informe, a través de la recollida i anàlisi de les veus i experiències de les persones docents que han format part del projecte formatiu i d'acompanyament, explicat a la secció anterior. Si bé, tal com s'indica a l'inici, la finalitat d'aquest document és valorar en quin punt ens trobem amb relació a la coeducació transformadora, els resultats mostren un seguit d'elements rellevants per a aquesta identificació. Així doncs, en primer lloc es presenten les concepcions del professorat participant sobre la perspectiva de gènere a l'educació, i més concretament es conceptualitzen les aproximacions del professorat amb relació a la mirada interseccional i transinclusiva, com a parts inherents a la perspectiva de gènere actualment. A partir d'analitzar les definicions, sorgeixen algunes dimensions rellevants a tenir en compte quan es materialitza

la perspectiva de gènere a la pràctica educativa, d'entre les quals el professorat en destaca el llenguatge, les figures referents, les relacions de poder i espais, i la transversalització. Seguidament, conceptualitzant el context educatiu—com un espai entre tants d'altres—, on es veuen reflectits els efectes de la cultura patriarcal, els resultats se centren en identificar quins són els esforços transformadors que s'estan duent a terme en els centres, a partir de l'anàlisi del que passa a les comissions, als claustres, amb els equips directius, amb l'alumnat i en les diferents condicions i contextos. Finalment, s'analitzen quins són els ingredients clau de la formació docent que el professorat identifica com a imprescindible, en el marc dels reptes pendents per tal que la implementació de la coeducació transformadora pugui ser una realitat estesa a tot el territori català.

5.1

Concepcions del professorat sobre la perspectiva de gènere a l'educació

Tenint en compte la multiplicitat i l'heterogeneïtat de tradicions dins dels moviments feministes, amb aproximacions i formes de pensament plurals i diverses, cal remarcar que no existeix una forma única i monolítica de concebre la coeducació. En aquest sentit, si en un apartat anterior s'ha exposat el plantejament que es pren en aquest informe, a continuació s'exploren les concepcions del professorat pel que fa a la perspectiva de gènere a l'educació. Entendre aquestes concepcions és rellevant perquè modelen les accions coeducatives que duen a terme a les aules i als centres educatius on treballen. Cal puntualitzar, però,

que en aquest apartat s'exploren les concepcions del professorat que ha participat d'aquest projecte, la qual cosa no implica necessàriament que siguin generalitzables a la resta dels claustres dels centres educatius als que treballen ni a la totalitat del professorat de Catalunya. Primerament, es presenten les concepcions del professorat pel que fa a la interseccionalitat; seguidament, s'exploren les concepcions i els posicionaments del professorat pel que fa a l'alumnat trans i/o no binari; i, per últim, s'exposen els principals elements identificats com a part de la perspectiva de gènere per part de les participants.

5.1.1

Més enllà de l'eix del gènere: cap a una perspectiva interseccional

En primer lloc, cal destacar que la majoria del professorat participant en el projecte, a l'hora de definir què entén per perspectiva de gènere a l'educació, apunta a la necessitat de concebre-la des d'una mirada interseccional. És a dir, el professorat concep majoritàriament la perspectiva de gènere com una forma de lluitar contra les injustícies de gènere—més enllà del binomi home-dona—, però no de forma aïllada sinó de manera interrelacionada amb altres eixos d'opressió (Crenshaw, 1991). En paraules d'unes participants,

Per mi [la perspectiva de gènere] és educar dins de la diversitat. Aquests eixos interseccionals a mi m'ajuden. (...) Sempre ajunto perspectiva de gènere i els eixos aquests. A part, la mirada feminista és una mirada de cura, és una mirada de respecte, és una mirada d'acollida... Per mi encara té més sentit tenir en compte tots aquests eixos. (Docent 39)

Serien aquelles accions, aquella mirada, aquell acompanyament on s'incloguin totes les realitats possibles més enllà del binarisme establert, no? De gènere. On ens qüestionem les masculinitats hegemòniques que van de la mà del sistema capitalista-patriarcal. Aquestes desigualtats, violències... Que tot això que he dit abans no derivi en discriminacions i violències

respecte a la identitat de gènere i totes les interseccions. Que quan es donin aquestes violències que es facin visibles, que es reparin, que es tinguin en compte, que es facin reflexionar i que es busquin mecanismes perquè no es repeteixin. (Docent 20)

En línia amb les cites anteriors, la necessitat d'entendre l'eix del gènere de forma relacionada amb altres eixos és destacat com a part de la perspectiva de gènere per gran part del professorat dels tres grups. En aquest sentit, són moltes les persones que conceben la coeducació com una eina de transformació contra les desigualtats i injustícies de gènere, però també contra el racisme, el capacitisme, el classisme, i la grassofòbia, entre d'altres. Com destaca una altra professora,

Jo penso que una cosa súper important és no normalitzar les actituds de discriminació, perquè ara estem parlant d'home-dona, però també hi ha racisme, també hi ha la classe social, la diversitat funcional... els alumnes que van en cadira de rodes que ja ni se'ls miren... Vull dir, penso que això és bàsic. Va tot lligat. (Docent 38)

Per tant, entre el professorat participant, l'alineament amb la perspectiva interseccional pel que fa a

la concepció de la perspectiva de gènere a l'educació és força generalitzat. Tanmateix, cal tenir en compte dos punts: en primer lloc, tal com s'ha esmentat al principi de l'apartat, que les participants parteixin generalment d'una perspectiva interseccional no implica que aquesta sigui la concepció majoritària entre el professorat de Catalunya. De fet, una professora destaca que “al meu centre hi ha molta gent obertament feminista i té actituds classistes, racistes... però claríssimament. Però no se n'adonen. I parles amb aquestes persones i ‘que no, que són super obertes, super integradores...’” (Docent 27). En segon lloc, seguint la diferenciació de Freire, cal destacar que el fet de situar-se en un moment de “presa de consciència” del feminisme interseccional no sempre es tradueix en accions o pràctiques coeducatives concretes que transformin des d'aquesta mirada. Tot i que les concepcions condicionen les pràctiques educatives, la relació no és sempre directa i, per tant, es podria parlar d'una manca de “consciència crítica” de gènere (Freire, 1990).

En aquesta línia, diverses participants, davant la pregunta de si les propostes coeducatives al seu centre parteixen d'una perspectiva interseccional, esmenten que “una mica, però no suficient” (Docent 38) i que “jo crec es comencen a incorporar, que cada vegada hi ha més consciència d'aquesta interseccionalitat i es van creuant aquestes mirades, sí, però falta” (Docent 29). Més endavant en el document es reprendrà aquest debat de forma més profunda.

En qualsevol cas, val a remarcar que bona part del professorat participant identifica la perspectiva de gènere com “una revisió constant del que estic fent” (Docent 10). És per això que es pot concebre com un procés més que com un resultat final i inamovible, de manera que és possible la revisió de les pròpies concepcions i pràctiques i, si s'escau, la incorporació d'altres mirades o elements no inclosos fins al moment—alguns dels quals poden anar en línia amb la definició de coeducació transformadora tal com es menciona al llarg d'aquest informe.

5.1.2

Mirada transinclusiva de la perspectiva de gènere

Un dels temes presents als grups de reflexió amb professorat en relació amb la perspectiva de gènere

va tenir a veure amb la qüestió dels drets de les persones trans i/o no binàries. Davant les posicions

transexcloents d'alguns corrents feministes i dels discursos d'odi cap aquest col·lectiu per part de l'extrema dreta, les participants van expressar els seu posicionament, majoritàriament a favor dels drets i les llibertats de les persones trans i/o no binàries.

En primer lloc, cal destacar l'alt grau de coneixement de bona part del professorat participant sobre els debats actuals al respecte. D'una banda, la majoria del professorat va expressar tenir alumnat trans i/o no binari al seu centre, la qual cosa es relaciona amb la conscienciació i la sensibilitat cap al tema. D'altra banda, moltes participants també són activistes feministes i/o tenen formació específica sobre feminismes (vegeu la secció sobre el perfil de participants), de manera que el coneixement teòric sobre les conceptualitzacions de la qüestió trans i sobre els conflictes actuals és relativament elevat. No obstant això, una part del professorat participant no tenia un extens coneixement a l'inici del projecte, però va anar desenvolupant-lo més al llarg de les sessions a través del diàleg i el debat amb les companyes i les facilitadores.

Tanmateix, en segon lloc, el professorat de pràcticament la totalitat dels centres destaca el baix grau de coneixement i consciència per part de la resta de les seves companyes de claustre—en línia amb el que s'explorarà en més profunditat més endavant. És a dir, a diferència del que succeeix amb bona part de les pròpies participants, en els centres educatius on treballen, moltes companyes tenen dificultats per a tractar el tema fruit del desconeixement, o es mostren reticents a parlar-ne

obertament. Tot i que es destaca que en general “al claustre no es parla d'aquest tema, de perspectiva de gènere, d'educació sexual i tal” (Docent 4)—perquè la perspectiva de gènere no és una prioritat per a una part important del professorat de secundària de Catalunya—, les participants apunten al fet que “hi ha molta por interioritzada amb tot el tema trans” (Docent 41) i que “és una cosa que fa por perquè com que és molt nou no saps ben bé com... hi ha alguns [professors] que els hi costa dir el nom diferent d'una persona que coneixes des que té 12 anys” (Docent 35). Les cites anteriors il·lustren com aquest desconeixement de part del professorat genera algunes reticències i pors. En paraules d'una altra professora,

per la resta de companys, jo a vegades he sentit alguns comentaris una mica fora de lloc. Com això... Com no voler empatitzar o no voler escoltar per por a passar per davant dels pares. Potser com aquesta por de “igual em poso en un lloc que no em demanen”. (Docent 11)

En una línia similar, una participant d'un altre grup també destaca que “costa. D'entrada la gent no es vol mullar gaire. Llavors quan es mullen és “bueno, ja és algo que dirà la família, ja és algo que dirà la psicopedagoga...” (Docent 40). Per tant, queda clar que la qüestió trans suscita certs recels a parlar-ne i que una part del professorat es mostra evitatiu al tema, en bona mesura degut al desconeixement. Tanmateix, en alguns casos aquest recels són deguts a posicionaments transfòbics o enebefòbics—és a dir, relatius a la fòbia a les persones no binàries—, com il·lustra extensament la següent cita:

Nosaltres al claustre ens hem trobat amb alumnat que ens ha verbalitzat ser no binari. Aleshores, aquí en els equips docents aquest moment de... sobretot al professorat que menys contacte té, o menys familiaritzat està, o menys interès té per tot el tema gènere... Bueno, un moment una mica de vertigen de “Com m’he de dirigir?” i “És la i?, és la e?, és que això sona molt estrany”... Tothom va acceptar fer aquests canvis, però bueno, veies que hi havia gent que li costava més i que una mica els feia perquè bueno, “entenc que m’heu dit que els he de fer, em costa entendre què és el que li està passant a aquesta persona, però com em dieu que és el que he de fer, jo ho faré i no tinc cap problema” però aquest moment de dir “no ho acabo d’entendre.” Però sí que és veritat que una persona... a la sala de profes ha deixat caure un comentari TERF... Tots aquests bulos i aquestes històries de que se’t ficaran a lavabo. Aleshores, bueno, per mi ha resultat una mica dur. Gent amb la que tens molt bon rollo que de cop ado-

nar-te que són trànsfobs... Aleshores estem en aquest punt, però el que hi ha és molta molta gent que no es posiciona, que si li diem salta doncs saltarà perquè confien en que nosaltres en sabem més, perquè ens interessa més, però sempre des d’un punt una mica de “no entenc i vaig a seguir la corrent”. (Docent 13)

Davant d’aquesta situació de desconeixement—i la consegüent incomoditat—que identifiquen les participants, es fa palesa la necessitat d’incrementar la formació del professorat de secundària de Catalunya des d’un punt de vista transfeminista per millorar l’acompanyament a l’alumnat trans i/o no binari i assegurar que els centres educatius són inclusivament i respectuosos amb tot l’alumnat. Com a resposta a aquesta necessitat, s’ha elaborat un recurs específic per a la formació del professorat en aquesta línia, que prova de donar resposta a alguns dels dubtes més comuns del professorat (vegeu Gongga et al., 2023).

5.2

Dimensionant la perspectiva de gènere a l'aula

Havent explorat el posicionament del professorat pel que fa a la perspectiva interseccional, a continuació es dimensionarà què vol dir la perspectiva de gènere per a les participants. En altres paraules, l'objectiu és iden-

tificar els elements que, segons el professorat participant al projecte, inclou la perspectiva de gènere en la seva materialització en pràctiques i accions concretes.

5.2.1

Llenguatge

El primer d'aquests elements identificats, i el que més centralitat ocupa per al professorat, té a veure amb el llenguatge. La cura del llenguatge és l'element relacionat amb la perspectiva de gènere que més ha emergit en les converses amb els tres grups de professorat. En paraules d'una participant:

Jo el que batallo cada dia o per mi és important és el llenguatge de respecte. El que es tenen entre ells, el que tenen cap als adults o cap a l'activitat o cap a una proposta o cap a una roba d'un company o una companya... I penso que és la base de tot. Que si el llenguatge és

respectuós, també ha de ser inclúsiu i també ha de ser obert perquè tothom pugui ser-hi. (Docent 19)

La cita anterior il·lustra una de les característiques que el professorat identifica que ha de tenir el llenguatge amb perspectiva de gènere: cal que sigui un llenguatge respectuós amb tothom perquè tothom s'hi senti inclòs. Per tant, un llenguatge que sigui ofensiu i que exclogui part de l'alumnat i el professorat o que produeixi o reproduïxi discriminacions cap a qualsevol persona, segons les participants, és contrari a la seva concepció de perspectiva de gènere.

En aquest sentit, tot i que a la cita no es qüestiona l'ús del masculí genèric, bona part del professorat sí manifesta fer-ho.

Jo tinc dues estratègies depèn de quin és l'objectiu. De normal intento anar buscant totes aquelles paraules que són inclusives: alumnat, professorat... però hi ha moments en què vull visibilitzar. Quan vull visibilitzar, llavors sí que faig aquest... pues “[els] alumnes, [les] alumnes, alumnis”. Vull dir, vaig jugant amb les dues. Intento i m'agradaria arribar a això, paraules que incloguin a tothom, però hi ha moments que dius ‘ens toca reivindicar’, perquè al final també és allò que diem de visibilitzar... si no, les persones no binàries... Hi ha moments que cal visibilitzar. (Docent 13)

El que expressa aquesta professora sintetitza les dues estratègies que identifiquen la majoria de participants per buscar alternatives al masculí genèric: trobar paraules que no tinguin marcadors de gènere i/o que incloguin el major nombre de persones—com, per exemple, ‘alumnat’, ‘professorat’, ‘famílies’—, i fer desdoblaments o destriplaments. Segons Vasallo (2021), independentment de la fórmula utilitzada per problematitzar l'ús d'un llenguatge sexista i exclouent, sempre que s'assumeixi que s'està inclouent a tothom, es segueix reproduint la universalització i per tant, la invisibilització. Per això, l'ús del llenguatge inclusiu consisteix a diversificar les fórmules que subverteixen la norma qüestionant-se qui inclou a qui, on i per què.

Pel que fa a la primera estratègia, les participants identifiquen la necessitat de revisar el llenguatge en aquest sentit no només per

incloure les persones en relació amb el seu gènere, sinó en relació amb tota la diversitat de realitats, situacions i experiències de les persones. Com exemplifiquen dues professores, qüestionant l'ús del terme ‘mares i pares’: “tu t'has plantejat que potser és un tutor legal qui està al capdavant? O aquesta persona té dos pares, té dos mares. T'has plantejat això?” (Docent 40); “O un avi o una àvia”. (Docent 34).

Cal esmentar que, segons destaquen moltes participants, de vegades la cerca d'aquests termes inclusius no està exempta de dificultats i tensions. Davant d'aquestes dificultats, hi ha professores que opten per solucions imaginatives que provin d'incloure tot l'alumnat:

[Al meu alumnat] o el tracto pel seu nom o no dic mai ni nois ni noies: tots són cuques. Sempre són cuques. Sempre... Això, per exemple, per mi és generar un espai segur, perquè tots estan dintre del mateix sac, és igual que siguin noies, que siguin nois, que siguin d'un lloc o siguin d'un altre... Crec que és molt important generar un espai segur, perquè potser jo no l'he tingut i a mi m'hagués agradat tenir-lo. (Docent 16)

Així mateix, pel que fa a la segona estratègia, a banda de l'ús del femení genèric, hi ha professores que opten per desdoblar—és a dir, utilitzar tant el masculí com el femení, per exemple, ‘les alumnes i els alumnes’—, i d'altres per incorporar-hi també l'alternativa no binària—‘lis alumnis’. En paraules d'una professora, la inclusió d'aquesta darrera forma és una mena de “pluja fina. Utilitzo els totis contínuament? No. Ara bé, perseverantment sí” (Docent 6).

Tanmateix, és precís destacar que l'ús de la forma no binària no està tan estès entre el professorat: en general, el professorat no es mostra explícitament contrari a fer-la servir, però una part de les participants expressen dificultats al respecte, i una altra part se sent més còmoda amb altres formes. A més, les persones que sí la fan servir destaquen les reticències que es troben per part de l'alumnat davant d'aquesta forma: “Aixequen la mà i diuen: ‘hi ha una falta. No es posa alumni’. ‘Ja, ho he escrit jo’. Es que és tota l'estona” (Docent 9).

A més del llenguatge verbal, les participants també destaquen la revisió del llenguatge no verbal

com un aspecte essencial vinculat a la perspectiva de gènere, concretament en els símbols i les iconografies utilitzades. Es destaca la necessitat de vigilar que les imatges no reproduïxin estereotips ni representin només un conjunt de persones alhora que n'invisibilitzen d'altres. En paraules d'una professora:

Jo, a més del llenguatge escrit, [afegiria] el llenguatge visual. Les imatges que posem moltes vegades. De diversitat familiar, de diversitat de persones... Aquesta diversitat plasmar-la d'una manera... Moltes vegades fem molts rètols. Quin tipus d'imatge tries? Per mi també és un llenguatge això. (Docent 39)

5.2.2

Referents

Juntament amb el llenguatge, un segon element que emergeix de les converses amb els grups de professorat és la cerca de referents diversos que compensin l'absència relativa de determinats grups—o, el que és el mateix, la sobrerrepresentació dels homes cishetero blancs de classe mitjana del Nord Global—i que permetin a l'alumnat ampliar els seus imaginaris. En aquest sentit, de les converses amb el professorat participant es destaquen dos tipus de referents: la revisió dels continguts curriculars i la visibilització del propi professorat.

Pel que fa al primer dels dos tipus,

el professorat identifica la necessitat de revisar els currículums oficials de les assignatures per incorporar-hi referents més diversos i altres mirades. Aquest element inclou des de revisar els enunciats dels exercicis fins a introduir nous referents o posar de manifest i visibilitzar el biaix que ens fa presuposar que, si no es demostra el contrari, tothom és un home cis hetero blanc. Alguns exemples d'aquesta introducció de referents al contingut curricular s'il·lustra en les següents cites (per a més detall sobre aquest aspecte, vegeu Gavaldà-Elias et al., 2021a):

Bueno, penso que [els companys]

també han apuntat una cosa, que era la revisió del currículum. És a dir, per exemple, quants enunciats ens trobem que surten més enllà de: “el pare va a buscar la mare en cotxe a no sé on.” No sé si us heu trobat mai amb l’enunciat “una mare lesbiana...” (Docent 40).

[El que faig és] compensar d’alguna manera el currículum posant més dones a la ciència o persones que no són estrictament el que nosaltres pensem per un home. Si hem de parlar de literatura, fer hincapié que Lorca era homosexual, o el que va inventar l’ordinador, que també va morir hormonat perquè el van considerar homosexual. (Docent 42)

Pel que fa al segon tipus, gran part del professorat coincideix en el fet que ocupen un rol actiu de defensa del feminisme tant amb alumnat com amb altres professores i professors, que en alguns casos identifiquen com activisme. Tanmateix, no hi ha un posicionament monolític de tot el professorat participant pel que fa a la visibilització de determinats aspectes de la seva identitat, principalment la seva orientació sexual. Per una banda, hi ha professores que es mostren visibles com a no heterosexuales al centre educatiu com una forma de generar referents a l’alumnat, fins i tot més que en altres esferes de la seva vida. Com explica una participant:

Jo vaig pel centre abanderada de feminista i de lesbiana, però el meu dia a dia no... No hi vaig. Jo no recordo cada dia als meus pares que sóc lesbiana i tinc dona. No fa falta. En canvi a l’alumnat sí que és una cosa que els hi recalco molt... M’abandero d’això, però en el meu dia a dia surto d’allà i no vaig amb un cartell... (Docent 15)

Per altra banda, altres professores es mostren menys favorables a visibilitzar algunes d’aquestes parts de la identitat. Els motius d’això són variats i diversos, i inclouen des d’inseguretat o por degut a dinàmiques i situacions hostils per part de la comunitat educativa fins a decisions personals d’altres tipus. En paraules de dues professores:

Això de la necessitat de dir “sóc”, “no sóc” jo no ho veig. Jo ho respecto, eh? Jo no ho veig, però crec que és important que ells et vegin amb naturalitat. O sigui, que no necessiten tampoc posar-se l’etiqueta de tal o de qual. O sigui, que tinguin la llibertat de sentir-se com són. Sense posar etiqueta. (Docent 22)

Entenc la militància i en un moment determinat, si és necessari, la puc exercir davant d’una situació d’agressió i tal. Però jo no tinc aquesta necessitat de dir algo. Pense que per què hi ha una sèrie de persones al món que ens hem de significar i és una cosa que sempre... No tinc problemes, però no ho sé... (Docent 14)

Aquest debat reflecteix les tensions existents entre, d’una banda, la necessitat de visibilització dels col·lectius minoritzats—ja que la no-visibilització es pot llegir com una no-existència o pot conduir a pressuposicions no certes—i, d’altra banda, la demanda i la pressió constant cap a certes persones—que generalment pertanyen a col·lectius minoritzats—perquè es visibilitzin i polititzin obligatòriament la seva existència. En aquest sentit, és important assenyalar que, igual que lluitar contra el racisme no és només responsabilitat de les persones que l’experimenten, lluitar contra el sexisme i la LGTBIfòbia no és responsabilitat

única de les dones i altres persones LGTBIQ+. De fet, un punt de consens entre el professorat participant és la necessitat de teixir aliances i demanar una implicació més activa del professorat identificat com a home cis hetero, tal com s'il·lustra a les següents cites:

Necessitem referents masculins que siguin favorables perquè al final els estem dient [als alumnes nois]: “No tracteu bé a les dones...”. “I nosaltres com a homes com ens posicionem?”. Hi ha una tendència que és... Hi ha gent i grups polítics concrets que van a reforçar aquests discursos i ells llavors se senten reforçats en tot això. (Docent 27)

També la importància dels professors com a referents, com ens posicionem... També la importància, per exemple, que [no només hi hagi] docents que són llegides com a dones que foten la xapa, sinó que també hi hagi docents que són llegits com a cisheteros que també donin la xapa... (Docent 6)

Cal destacar, en aquest sentit i en línia amb altres parts d'aquest informe, la demanda explícita de la majoria del professorat participant cap als seus companys de claustre—masculí intencional—que se sentin interpel·lats i actuïn juntament amb les persones que estan impulsant els canvis en matèria coeducativa als centres per tal de generar transformacions més profundes. De fet, moltes participants vinculen aquesta demanda amb la creació de referents diferents per a l'alumnat identificat com a noi, que en ocasions es mostra reticent a parlar de coeducació i s'alinea amb postures antifeministes (més endavant s'explorarà amb més detall aquesta reacció de part de l'alumnat cap a les postures feministes als centres).

En paraules d'una participant: “Hem de fer aquesta acció activa per anar donant referents dins del professorat i visibilitzar altres maneres de sentir-se nois sense que [els alumnes] se sentin atacats o sense que tinguin aquestes obligacions o aquestes prohibicions” (Docent 39). Les obligacions i les prohibicions a les que es refereix la professora a la cita anterior tenen a veure amb els mandats de gènere, és a dir, amb tot aquell seguit de rols de gènere que se suposa que han de seguir, en aquest cas, els nois. De fet, són diverses professores les que identifiquen el patriarcat com un sistema que també perjudica els homes, en el sentit que, tot i situar-los a la banda del privilegi en l'ordenació binària i jeràrquica dels gèneres, el patriarcat també encotilla els homes a comportar-se de formes rígides. En altres paraules, cal que “les masculinitats hegemòniques vegin en quina mesura surten perjudicades. Vull dir que el patriarcat ens fastigueja la vida a tots” (Docent 9). En una línia similar, una altra participant destaca:

Vosaltres com a nois també sou víctimes d'aquest sistema... nosaltres ens trobem que a l'escola, quan parlem de les prohibicions o de les obligacions que comporta el sistema masclista, o com t'has de relacionar amb les noies, hi ha un alumne que deia “Es que jo ara si m'agrada una noia no sé com fer-ho perquè no se senti atacada”. Al començament, quan ho parlava amb una mare, vam pensar: doncs quin greu que no ho hem sabut transmetre bé, però després vaig pensar: què carantxos! És perfecte perquè vol dir que aquest referent ja l'està qüestionant, per tant, ara el que hem de fer és establir i parlar de referents a les classe per fer tot

això. (Docent 39)

Tenint en compte això, moltes professores participants destaquen la necessitat de generar i potenciar altres referents masculins en l'alumnat que s'allunyin de la masculinitat hegemònica, així com de revisar la seva acció a l'aula pel que fa al tracte diferencial de noies i nois:

O sigui, tenir referents masculins que també mostren altres coses i nois que liderin dins les aules que no sigui el típic machote, per dir-ho així, també va com compensant... però si ens hi fixem nosaltres com a docents, estem assenyalant als nois normalment perquè tenen més

energia, perquè s'està movent més a la classe... Tal, tal, tal. Diem moltes vegades més noms de nois que de noia a una classe, per exemple. (Docent 33)

Jo crec que hi ha un sector d'al·lots que se senten atacats quan xerram de feminisme; la gran majoria dels nois se senten interpel·lats però viuran millor si el tio no els insulta a tots. Llavors sa lluita cap als lideratges no només femenins, sinó d'aquestes noves masculinitats, és a dir que entre tots fan "Sht!", perquè al final machirulos n'hi ha dos a cada classe. Que no tenen vergonya de ser-ho, però si tu eduques... Crec que hi ha esperança. (Docent 25)

5.2.3

Relacions de poder i espais

De forma relacionada amb el que s'ha exposat anteriorment, un altre dels elements que el professorat participant identifica com a part de la perspectiva de gènere té a veure amb les relacions de poder, les quals són inherents a les relacions humanes (Foucault, 1975). El professorat destaca que es produeixen dinàmiques de poder desiguals marcades pel gènere en diversos espais dels centres educatius, incloent-hi les aules i els claustres. És a dir, les participants destaquen que, tot i que hi ha matisos i heterogeneïtat dins del grup 'homes', són principalment aquests els que tendeixen a

ocupar més espai—cal entendre aquí espai en sentit ample; no només l'espai físic, sinó també l'espai sonor i l'espai simbòlic (veure Agud et al., 2020). En aquest sentit, el professorat participant apunta a la necessitat de vigilar aquestes dinàmiques de poder als centres educatius, amb la finalitat de generar espais més inclusius en què s'escoltin totes les veus. Tal com expressa una professora:

També pensava en els cercles de paraula que fem servir a la tutoria... [seria adient] tenir establertes des de totes les tutories una manera de funcionar que tothom fem servir com a docents i que ells [l'alumnat]

també aprenguin a regular aquesta paraula, a que no només les noies parlin més, sinó també d'altres nois que no tenen tan aquest perfil 'machirulo' i de fer interrupcions... Com aprendre a regular això i també tenir formes diverses d'expressió. No només a través de la paraula, sinó les arts, la pintura... que potser faria una mirada més diversa en que tothom participaria més, no només el que té més legitimitat perquè té més poder perquè ell s'ho creu. Hem de transformar això. (Docent 33)

Així doncs, aquesta atenció a les dinàmiques de poder marcades pel gènere és un dels punts identificats per les docents com a part de la perspectiva de gènere. Cal destacar que, a més de promoure espais més segurs en el pla simbòlic, les participants també apunten a la necessitat de prestar atenció a les dinàmiques de poder que es materialitzen en els espais físics, com en el cas dels lavabos i, principalment, dels patis. Per tant, un dels debats recurrents als grups de reflexió amb el professorat pel que fa a la introducció de la perspecti-

va de gènere als centres té a veure amb la transformació d'aquests espais. Les participants generalment van mostrar opinions favorables al fet de repensar el biaix cisheteronormatiu en la separació binària de les habitacions a les sortides, dels lavabos i dels vestidors—sempre promovent la màxima comoditat i seguretat de tot l'alumnat. A més, pel que fa als patis, davant la identificació del fet que “el futbol ocupa, en qualsevol pati, més de la meitat de l'espai” (Docent 38) que no és utilitzat per tot l'alumnat, sinó que acostuma a ser un espai masculinitzat, bona part del professorat advoca per modificar la infraestructura dels patis per fomentar la diversificació d'activitats i/o redefinir els usos dels espais. Per exemple, alguns centres regulen els dies en què es poden fer determinades activitats a l'hora del pati—com jugar a pilota—i d'altres fins i tot dinamitzen activitats diverses al llarg de la setmana durant l'estona d'esbarjo, amb la finalitat de fomentar que els espais siguin més inclusius per a tot l'alumnat.

5.2.4

De les efemèrides a la transversalització de la perspectiva de gènere

Un dels principals punts d'acord del professorat participant té a veure amb la necessitat de trans-

versalitzar la perspectiva de gènere a tots els aspectes de la vida dels centres educatius. Això implica vi-

gilar els elements que s'han exposat fins ara de forma quotidiana i no només en dates puntuals com el 8 de març, el 25 de novembre, o el 17 de maig—en línia amb la idea de 'pluja fina' que destacava una participant més amunt (Docent 6). Com esmenta una altra professora, la introducció de la perspectiva de gènere “no és feina d'una persona o d'un docent, sinó que hi ha d'haver una transversalitat curricular en aquest sentit. Ha de posar-se de manifest a totes les matèries i a qualsevol àmbit, qualsevol tema que s'estigui parlant, etcètera” (Docent 7).

Segons el professorat participant, a més dels elements destacats fins ara, aquesta introducció transversal de la perspectiva de gènere ha de tenir en compte la no-reproducció i la “revisió dels estereotips” de gènere (Docent 40), “detectar els privilegis i prevenir les violències” de gènere (Docent 39), i una mirada de l'educació en sexualitats—o educació sexual—inclusiva, basada en els drets, en el consentiment i en el plaer i no en “el sexe com algo dolent; posa't el preservatiu, no et contagiïs... Sempre el perill” (Docent 40). A més, les participants destaquen la necessitat de posar les cures al centre, ja que “la mirada feminista que inclou la perspectiva de gènere és una mirada de cura, és una mirada de respecte” (Docent 39). En aquest sentit, una participant apunta a la introducció de pràctiques restauratives als centres educatius:

[Cal] intentar promoure una convivència amb pràctiques restauratives més que punitives, perquè si tu promous una convivència amb pràctiques restauratives ... i tu demanes a l'alumnat “Has actuat així, però què necessites? Per què

et sents així?”... No hi estan acostumats i acostumades a que se'ls hi demani “què necessites?”. Més que “com et sents”, perquè “com et sents” sí que estan molt acostumats, i a més t'ho diuen. Però demanar-los què necessiten ells per estar bé i què necessiten per actuar bé i què necessiten de nosaltres, dels seus companys. Intentar generar unes pràctiques restauratives crec que és important. (Docent 16)

En definitiva, tal com s'ha explorat al llarg de l'apartat, la definició que fa el professorat participant sobre què és la perspectiva de gènere és complexa i es materialitza de formes molt diverses. A mode de tancament, recollim les paraules de dues participants, que fan un recull d'alguns dels elements que, segons els grups de professorat, inclou la perspectiva de gènere:

La perspectiva de gènere a l'educació és un enfocament amb una altra mirada, la mirada feminista. Afecta de la manera de relacionar-nos, fins i tot en les activitats i dinàmiques que fem a l'aula. Aquesta mirada ens permet analitzar les diferents situacions de desigualtat que es produeixen a un centre educatiu i ens dona la possibilitat de revertir-les amb diferents estratègies metodològiques i organitzatives. La perspectiva de gènere inclou l'organització de l'espai, de dinàmiques, de les classes, les relacions entre l'alumnat, les relacions entre l'alumnat i el professorat, les relacions entre el professorat, les relacions entre professorat i famílies, les relacions amb un mateix o una mateixa i amb el seu entorn més proper, l'autoestima i la cura, l'afectivitat, el currículum i els continguts que s'inclouen, la resolució de conflictes a través de la detecció

i prevenció de totes les violències, la desigualtat social, violència de gènere, violència sexual, bullying, cyberbullying, i també l'ús d'un llenguatge més inclusiu. (Docent 29)

Educar en la sexoafectivitat, visibilitzar les dones que al llarg de la història han estat invisibilitzades i que és important donar-les aquest espai en tots els àmbits, treballar tot el tema de la comunicació inclusiva, com ens adrecem als joves i com ens adrecem a les famílies, entre nosaltres... El tema dels espais de l'institut, que poden ser les aules, però també poden ser els lavabos i el pati. Com els habitem

i què oferim. El tema del modelatge, que pensem que és súper, súper, súper important que l'equip docent es faci una revisió i una reflexió sobre tots aquests temes que estem dient perquè als alumnes els arriba molt més el que faig que el rollo que li estic donant...Tot això és molt transversal, eh? Hem parlat que és important que sigui no només com cert àmbit, o el dia de la dona o no sé què, sinó que és una cosa que ha de ser molt transversal. Interseccionalitats també són súper importants tenir-les en compte, i també per tot l'equip docent. Comunicació no-violenta, cultura de la pau... (Docent 20)

5.3

La cultura patriarcal pesa: esforços transformadors als centres de secundària

El sistema educatiu, com a aparell que s'emmiralla i reflecteix la societat, no és aliè a la cultura patriarcal dominant. Per això, en el marc d'aquest context, la secció que es presenta a continuació descriu i analitza els esforços transformadors que

es fan des dels centres educatius per part de les comissions, els equips directius, els claustres, i l'alumnat, a partir d'unes condicions i contextos concrets, a través de la mirada i experiència del professorat participant en aquest projecte.

5.3.1

Les comissions de gènere i coeducació: la peça imprescindible

Una de les peces imprescindibles en el marc de la transformació en clau de gènere en els centres educatius són les comissions. Si bé és cert que s'identifica una varietat molt àmplia de formats i models organitzacionals amb relació a les comissions, l'apartat següent se centra en presentar breument una radiografia sobre l'estat de les comissions, i sobretot focalitza l'anàlisi en els factors estructurals i resistències que identifica el professorat, així com ens els punts de recolzament o de falta de suport.

Radiografia de les comissions de coeducació: constitució, objectius i activitats

En la vida escolar les comissions són peces clau del funcionament dels centres. Acostumen a estar formades per persones del claustre docent, i de vegades també per alumnat, i tenen per objectiu treballar en quelcom específic per a l'escola i transferir-ho al conjunt de la comunitat escolar. Exemples recurrents de comissions es-

colars són la comissió d'activitats complementàries—dedicada a l'organització i gestió de les sortides, activitats culturals, etc.—, la comissió TIC—dedicada al desenvolupament tecnològic del centre. Pel que fa a la coeducació i les pràctiques educatives amb perspectiva de gènere, les comissions són especialment importants per a estendre aquest tipus de pràctiques com “una taca d'oli” (Docent 32) a tota la comunitat educativa.

En els últims anys s'ha estès entre els instituts de Catalunya la constitució d'aquestes comissions, especialment arran de la implementació del nou currículum, que té la coeducació i la perspectiva de gènere com a un dels sis eixos vertebradors. De forma general, les persones involucrades en la comissió busquen formar-se en perspectiva de gènere i traslladar-ho a la resta del claustre mitjançant activitats periòdiques o esporàdiques al llarg del curs acadèmic. La cita d'aquesta professora ho exemplifica:

Fa un parell d'anys que s'ha creat la comissió de coeducació a l'institut i formo part d'aquesta comissió. Ens estem formant, estem fent cursos, estem intentant canviar una mica la mirada en aquest sentit del professorat i del centre en general.

*I també de la comunitat educativa.
(Docent 38)*

En la majoria de casos, segons les participants, el professorat que impulsa aquestes comissions no percep remuneració econòmica per fer-ho. Les comissions acostumen a ser grups petits, d'entre 3 i 8 persones, la majoria de les quals són dones—el professorat que s'identifica com a home participa poc d'aquestes comissions. El següents fragments de dues professores ho il·lustren:

*Qui tira del carro som dones que creiem en la coeducació, que hem demanat que hi hagi homes i no se n'ha adherit mai cap. I que som currantes i resilients. Seria una bona definició del grup [de la comissió].
(Docent 20)*

*Sempre som les 6. Veig que aquí tenim representació masculina [referint-se a la formació en què participen], però en el nostre cas sempre som les dones [les que participen a la comissió].
(Docent 13)*

No obstant això, en molts instituts les comissions no estan formades exclusivament per professorat, sinó també per alumnat de diferents cursos. Si bé això és així, no en totes les comissions les alumnes ocupen el mateix rol ni tenen les mateixes funcions. En algunes, les alumnes participen de la presa de decisions sobre les activitats que es duen a terme. En altres, l'alumnat participant actua com a nexa d'unió comunicativa entre la comissió i la resta d'alumnat, recavant informació o demandes de les alumnes cap a la comissió, i fent arribar les activitats de la comissió a tot l'alumnat.

L'activitat de les comissions és molt diversa. Entre el ventall d'ac-

tivitats que les docents esmenten trobem, per exemple, l'organització d'activitats de celebració en dies assenyalats com el 25N o el 8M, la proposta de formació pels claustrats no només entre la oferta formativa del Departament sinó també fent recerca de formadores alternatives, o la proposta de materials i activitats amb perspectiva de gènere per a les assignatures. Per exemple, una professora explica que en la seva comissió, en la que porten dos cursos treballant, se centren bastant en:

*l'organització de dates assenyaldes, com és el 25N, que és una jornada que porta força feina tal com la tenim muntada perquè fem implicar tot el professorat. En aquest cas sí que és aquell dia que molts professors fan algun taller que els hi ve de gust de fer, però les propostes bàsicament venen de nosaltres, de la comissió. Que si el videofòrum, que si equips d'esports mixtos, que si pintada de mural, música... anàlisi de músiques i aportació de músiques fetes per dones. Vam fer també polseres... Depèn del curs fem unes propostes o unes altres.
(Docent 38)*

Altres, tanmateix, se centren més en l'anàlisi dels materials del centre i en realitzar propostes que puguin incorporar qualsevol persona del claustre a la seva assignatura. Per exemple, en el següent fragment dues docents expliquen que una de les activitats principals de la comissió va ser refer el pla d'acció tutorial del centre:

Docent 36: Ens vam mirar tot el pla d'acció tutorial i vam incloure la mirada coeducativa, i a cada curs hi ha un bloc que és coeducació i es treballa des d'allà.

Docent 38: Sí, es va fer una proposta d'educació afectivo-sexual,

d'identitat de gènere i de... hi havia tres apartats en relació al curs del Coeduca't.

Docent 36: Es tracta a tota l'ESO, batxillerat i cicles.

Altres comissions, en canvi, incorporen a la seva activitat la difusió de coneixement relatiu a la perspectiva de gènere i la coeducació. Per exemple, en una comissió, l'equip incorpora al butlletí intern del centre el 'racó de la coeducació'. Explicat per una membre d'aquesta comissió, en aquest 'racó' es comparteixen "notícies i temes d'actualitat" relacionats amb la feina de la comissió (Docent 36). Altres comissions, per exemple, utilitzen un núvol per compartir documents que van recopilant de la seva activitat en formacions i activitats diverses. Una membre d'una comissió ho explica així:

vaig fer una carpeta drive amb molta documentació. Tema de currículum, de... Vaig començar a penjar formacions que vaig fer jo, congressos que vaig assistir també de tema de coeducació... En esa carpeta està tota la informació que he anat recopilant. També com es pot estructurar per nivells i per assignatures també tot el tema de dones, de dones escriptores, de dones historiadores... (Docent 29)

Factors estructurals i resistències actives

L'activitat de les comissions, malgrat sostinguda per docents motivades i compromeses, està obsta-

culitzada, d'una banda, per factors estructurals—és a dir, limitacions importants de temps, sobrecàrrega, rotació docent—i, de l'altra, per resistències actives d'aquelles persones als instituts que desconfien de l'activitat d'aquestes comissions. En el primer cas, les dificultats trobades en l'estructura no són quelcom característic de la coeducació, sinó que més aviat es tracta d'un característica intrínseca de la professió docent a Catalunya en el darrer temps. La falta de temps, la sobrecàrrega de feina i l'alta rotació i poca estabilitat dels claustres fa que la implementació de la coeducació—així com de qualsevol altra política—xoqui amb importants limitacions. Per exemple, la següent conversa entre dues professores exemplifica la tensió entre haver d'implementar el 'Decret de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu' en condicions d'infradotació de recursos específics per fer-ho:

Docent 16: Pots llegir tot el decret 150/2017, que tothom sap quin és, aquest decret tan meravellós, el llegeixes. Són 18 pàgines, és molt assequible. Veuràs tot el que diuen que has de fer i no pots fer perquè no hi ha recursos. És el Decret d'Atenció a la Diversitat en un Sistema de Marc Inclusiu. Llegeix-te aquest decret i veuràs tot el que no pots fer, però que la Generalitat et diu: fes-ho!

Docent 17: La realitat és diferent. Necessitaríem el doble de temps allà sense fer classe per poder estar atenent a tota aquesta gent. No ho sé. I per poder fer un bon pla de coeducació de centre i poder tenir, no una hora a la setmana si tens sort i sona la flauta perquè ara ha entrat gent nova i mira, sinó 3 o 4 hores

a las setmana, durant un temps potser més curt, però poder-ho fer bé. De tutoria no tenir una hora. Es que clar, una hora per parlar amb els alumnes i per parlar amb els pares, ja em diràs tu a mi.

D'altra banda, l'activitat de la comissió no sempre és rebuda amb il·lusió entre el claustre. De fet, les professores identifiquen certa polarització en la reacció a les propostes sorgides en el marc de la comissió. D'una banda, acostumen a trobar-se amb actituds que reforcen el discurs de la comissió i les seves propostes i activitats, i fins i tot s'hi sumen amb il·lusió. D'altra banda, tot i que les actituds obertament negatives o reaccionàries no són majoritàries, sí que es troben casos de cert escepticisme vers l'activitat de la comissió. La següent cita d'una professora ho il·lustra:

Nosaltres ja fa temps que vam muntar la comissió lila i la sensació que tinc és o molt a favor... no vull dir molt en contra... però sí que es mira de molt lluny. No hi ha allò... algú que entri i surti o que treballi. La gent o s'arremanga o ho mira amb lupa. "A veure ara què ens envien, a veure ara què tocarà" un cert... No sé. No vull dir rebuig, però sí a vegades amb rintintin. (Docent 20)

Les membres d'aquestes comissions també mencionen algunes resistències a les seves activitats per part dels alumnes, qüestió que adreçem a la secció relativa a l'alumnat.

Límits, cansament i recolzament de l'equip directiu

Les qüestions mencionades en els apartats anteriors fan que l'activitat de les comissions vagi sovint a contracorrent i sigui cansada. En general, hi ha una valoració amplament positiva de la creació d'aquestes comissions, però també s'enumeren alguns límits de la participació en aquests grups, d'entre els quals n'assenyalarem dos: el cansament i el suport de l'equip directiu.

Pel que fa al primer, les persones d'aquestes comissions sovint comenten com d'esgotadora és la tasca. Per exemple, aquesta conversa entre una docent que esmenta el que és positiu i necessari de la comissió i una altra que li recorda que es necessiten més hores de les que ara mateix es tenen, ho exemplifica:

Docent 12: tenir un espai per poder parlar i compartir amb altres companyes i així tenir aliades jo crec que és una bona cosa... O sigui, s'hauria de fer perquè és una eina de participació molt bona i una eina que et permet que es puguin resoldre conflictes o compartir experiències.

Docent 13: Calen hores. (...) Calen hores del professorat per fer-ho.

En aquesta mateixa línia, una altra professora comenta que l'existència de la comissió, malgrat els aspectes positius que suscita, pot tenir l'efecte no desitjat de generar sobrecàrrega entre les membres:

Jo crec que això per una banda també contribueix a aquest burnout de l'equip impulsor, aquest moment d'haver d'anar seduïnt constantment... Estic d'acord, eh? Estic d'acord que és una de les coses que pot funcionar, però quin cansament. (Docent 13)

Per últim, en línia amb resultats previs (Gavaldà-Elias et al., 2021b), la relació entre la comissió i l'equip directiu és potser l'aspecte amb més capacitat de ser palanca de canvi a tot el claustre. En síntesi, sense el suport de l'equip directiu, la comissió es veu en certa mesura 'amb les mans cordades' de cara a generar un canvi substancial. Acabem aquesta secció amb un fragment que il·lustra el fet que quan l'equip directiu recolza l'activitat de la comissió, aquesta té més capacitat d'incidència en el conjunt del claustre.

Llavors a l'hora de la veritat, com

que les persones que estem dintre de la comissió organitzativament al centre estem per sobre seu perquè tenim coordinacions de nivell i, per tant, si estem per sobre seu, ho acaben fent. Llavors, sí que es queixen, però com que la coeducació està molt recolzada per l'equip directiu, i les persones que hi formem part som coordinadores de nivell, acaben fent-ho, però no per iniciativa pròpia (Docent 16).

En la següent secció seguim aprofundint en el rol de l'equip directiu en desplegar la coeducació en els centres.

5.3.2

Els equips directius: aliats necessaris

Seguint el fil amb l'anterior secció, hi ha un reconeixement generalitzat sobre la importància que l'equip directiu recolzi i fomenti l'educació amb perspectiva de gènere. Per tant, el professorat coincideix en què l'equip directiu ha de ser un facilitador i ha de permetre que es treballin aquests temes al centre, tal com s'apunta en el següent extracte:

Per una altra banda tenir una direcció que recolzi. Que recolzi o que et permeti fer, no? Que no sigui la direcció la mateixa resistència. Jo crec que si direcció no et permet o t'invisibilitza... Perquè de vegades no et diran "no ho facis" perquè

queda molt lleig dir que no s'ha de fer coeducació, però que ho vegin com una cosa 'tal'. Llavors, si direcció no t'ho permet, no es pot fer. (Docent 12)

En aquest mateix sentit, la formació en coeducació de l'equip directiu i la seva capacitat per abordar qüestions de coeducació són considerades factors clau per al seu èxit. En múltiples ocasions, en les converses entre el professorat es fa èmfasi en la importància de la formació per a l'equip directiu, de manera que puguin abordar adequadament les qüestions de coeducació i es tinguin els coneixements necessaris per gestionar

situacions complicades o resistències. Es proposa que aquesta formació sigui obligatòria, tal i com ho són la competència digital i una titulació de català, per exemple.

Jo penso que és imprescindible el tema de direcció. En aquesta direcció, per exemple, de 4, 2 tenen formacions de temes de coeducació. La directora ha fet el 'Coeduca't al currículum' i està fent ara el 'Coeduca't en el centre', té formació de violències, la cap d'estudis té formació també de temes... Vull dir, que està aquí. Que em refereixo que tenen militància, podríem dir, en aquest tema. Penso que això és lo més important, que des de direcció, dintre del seu projecte de centre la coeducació sigui un eix vertebrador. (Docent 21)

Jo penso que també és un encert això, que coordinació... Estiguem formats l'equip directiu perquè tu com a coordinador tens uns tutors i pots treballar-ho. Aleshores saps cadascú quin peu calça i a partir d'aquí pots anar fent. (Docent 32)

Jo penso que també les direccions han d'estar formades. No només el claustre, sinó la pròpia direcció perquè és com que estan al mig entre les famílies i els docents i moltes vegades les AFAs venen amb qüestions que si tinguessin una formació adequada l'equip directiu podrien frenar-les o transmetre (sic) "no, escolta, no és així..." És molt necessari que l'equip directiu cregui en això i ajudi a les dues vessants. (Docent 11)

Relacionat amb la necessitat de tenir uns equips directius i coordinacions formades en perspectiva de gènere, diversos participants, assenyalen que davant la presència de resistències per part d'algun sector del claustre, de les famílies

o fins i tot de l'alumnat, l'equip directiu ha de jugar un paper actiu a l'hora d'afrontar aquestes resistències i assegurar que les activitats de coeducació es realitzin sense entrebancs.

També l'equip directiu, si vol remar cap aquesta direcció ha de saber col·locar també les peces on les ha de col·locar perquè si no amb un claustre tan gros i amb un institut de 30 anys... Hi ha unes inèrcies allà donades... (Docent 32)

Nosaltres acabem d'arribar i l'històric no pesa tant, però més nosaltres, que estem com a referents de coeducació, per part de direcció hi ha un compromís amb tots aquests temes de coeducació... És brutal. Jo no ho havia vist, la veritat. Això la veritat que ens ajuda molt perquè no ve de baix, ve de dalt. Aquelles que puguin pensar d'una altra manera, doncs posen formacions o nosé que i realment és molt bo. (Docent 21)

Finalment, es posa de manifest la necessitat de donar una major institucionalització a la coeducació. Es destaca que l'equip directiu ha de fer més esforços perquè aquesta temàtica tingui una presència més marcada en el projecte de centre i en les activitats del claustre, de forma que la introducció de la perspectiva de gènere en el currículum o en qualsevol altre àmbit del centre no esdevingui qüestionable. En la següent cita s'assenyala que l'absència d'institucionalització pot contribuir a una certa falta de seguiment i participació en les iniciatives de coeducació:

Es posa de manifest la necessitat de donar una major institucionalització a la coeducació. Es destaca que l'equip directiu ha de fer més esforços perquè aquesta temàtica

tingui una presència més marcada en el projecte de centre i en les activitats del claustre. (Docent 30)

5.3.3

Els claustres docents: entre l'estatu quo i el compromís feminista

Un altre dels aspectes claus a tenir en compte pel que fa a les oportunitats de transformació són els claustres de professorat. En aquest sentit, s'identifica de forma breu la cultura relacional d'aquests claustres, i els diferents perfils de professorat que s'hi troben. Aquesta varietat de perfils, que va des del suport fins a la resistència explícita, porta al professorat compromès amb la perspectiva de gènere a un sentiment de motivació i aïllament al mateix temps, que comporta un seguit de conseqüències desenvolupades al final de l'apartat.

Manifestacions de la cultura patriarcal

Com avançàvem en el títol d'aquesta secció, als centres educatius de Catalunya la cultura patriarcal encara pesa: el patriarcat és una estructura social que impregna tots els àmbits. En aquest sentit,

les docents participants d'aquesta recerca identifiquen situacions en què es fa palesa la presència de mecanismes d'opressió per raó de gènere o sexualitat en els centres educatius, que sovint interseccionen alhora amb l'edat o la situació contractual dins el centre. Per exemple, una situació de les més esmentades és la de referir-se a dones joves com "les nenes" que, malgrat ser dut a terme majorment per homes, no ho és exclusivament. La següent docent explica aquest fet alhora que descriu com es va 'heretar' l'etiqueta en la mesura en què entren professores més joves al centre, a diferència del que passa amb els professors joves:

Jo per sort ja no soc la més petita del centre, però jo fa cinc anys que estic a [nom del centre], vaig entrar amb 23, ara en tinc 28, i jo recordo un any que érem dues del mateix any, que érem "les nenes". Jo vaig anar a l'equip directiu i els hi vaig dir: "es que no som les nenes, som professores, no ens digueu les nenes perquè no ens respecten". I ve-

nia, per exemple, la coordinadora LIC “però és que sou les nenes...”. I jo pensant... O sigui... No és així això. Ara ja, per sort, ja no soc la nena, però es que ho són altres. De fet, hi ha una noia de 23 i una altra noi de 23. Doncs el noi és el Carlos⁵ i la Sandra és la nena. Que no! (Docent 16)

Fins i tot es percep que el fet d’assolir càrrecs amb responsabilitat dins el centre no és suficient. En aquest sentit, una altra dona explica com, des que va accedir a coordinadora pedagògica, percep que no se la té en completa consideració:

Però sí que m’he sentit de vegades com més petita, pel fet de ser noia, quan estàs en un càrrec com ara de coordinadora pedagògica, tinc la sensació que quan estem en algun lloc amb més homes, és com “a veure què dirà la neneta aquesta”, saps? I el fet de ser de vegades de ser més jove, noia, i més jove, que a altres que hi ha, com que et resta credibilitat en les teves idees. Això sí que ho he sentit. (Docent 36)

De forma general, les professores perceben que són ‘poc creïbles’ o fins i tot ‘desautoritzades’. De fet, la següent cita il·lustra com una professora, en una reunió informal amb el director i una altra companya, expressa aquest malestar i el director la nega:

Docent 2: A vegades et calles, i a mi em passa. L’altre dia l’hi deia al director. Hi ha coses que hi ha profes homes que em desautoritzen, i no ho diran, però jo sé que és així. I va dir “jo no ho crec així”. I la Marta va dir: “Sí, Joan, és així”. (...)

Docent 13: També és veritat que

som noves. Hem entrat ella i jo aquest any, les dos xiques i joves i... Es nota. I clar, ells no ho veuen. És lo típic de posició de privilegi, posició d’opressió. En aquell moment, quan vam dir això ells van dir “No” nosaltres vam dir sí, no ho esteu vivint, però sí.

Aquest ‘dispositiu de control’ que governa l’acció del professorat als centres en funció del seu gènere no només l’identifiquen les dones professores sinó també alguns homes, i tampoc no es confina exclusivament al claustre sinó que arriba a altres espais. Per exemple, el següent professor explica com percep el fet de ser més escoltat i respectat, especialment per part de l’alumnat:

A d’altres centres a la meua companya no li feien cas i arribava jo i a mi sí que em feien cas... i jo no soc un tio que imposi, saps? No és que sigui el típic ‘profe cabrón’. Era una qüestió de gènere, claríssimament. (...) El tema és que quan es necessita una autoritat al centre, es busca a l’home. “Un alumne n’ha agredit un altre”, no sé què, doncs es busca una autoritat masculina. Al nostre centre sí que passa. (Docent 26)

Especialment les dones, però també els homes que comparteixen aquestes inquietuds vers les desigualtats de gènere als seus centres, perceben en algunes companyes un silenci vers aquestes qüestions per por al rebuig o a ser assenyalades o a ser objecte d’oprobri. Els següents fragments il·lustren una conversa entre dues professores en què mostren amb precisió aquest mecanisme de manteniment de l’estatu quo patriarcal als centres:

⁵ Noms ficticis.

Docent 9: Un altre dels temes que quan hem començat parlàvem era de la por al rebuig. Tinc companyes en concret molt preparades, però que només estan a segona filera, no fer un pas endavant, no sigui que siguin identificades com les feministes, com aquelles que...

Docent 13 [interromp]: Feminazis.

Docent 9: Aleshores... Sí, sí. Hi ha una por per part d'un professorat jove de dir "m'estic jugant el meu lloc de treball." Això és molt dur, que facin aquesta associació de dir "em pot portar problemes" A les enquestes de valoració de l'alumnat doncs se'n onalln perquè deixaré de ser popular, començaré a ser vista com la feminista o feminazi. Jo tinc companyes que...

Docent 13: Bueno, aquí també el privilegi que tinguis com a profe. El professorat funcionari amb això estem més tranquils, qui té una plaça fixa al centre està més tranquil... És això. T'entra una persona a treballar, que és el primer, segon any, que té una situació de fragilitat, li agradaria que la reclamessin i es pot plantejar conflictes de què fer o no fer.

En síntesi, les docents identifiquen l'existència de múltiples mecanismes que s'interposen entre ells donant lloc, com a resultat, a "una cultura patriarcal que pesa" (Docent 33) en els centres educatius.

Claustres polaritzats: docents motivades, boicotejadors i no-

acompanyants

Claustres polaritzats: docents motivades, boicotejadors i no-acompanyants

Més enllà de les comissions, les docents que estan impulsant canvis en relació amb la coeducació i la perspectiva de gènere als centres acostumen a estar molt motivades intrínsecament, i a tenir una convicció forta vers l'erradicació de les desigualtats i injustícies de gènere. En aquest sentit, identifiquem entre el professorat diferents perfils amb relació a la incorporació de la perspectiva de gènere als centres. El primer perfil consisteix en el del les docents 'motivades', és a dir, les persones que es mobilitzen per formar-se i 'escampar la taca d'oli', com ja hem vist a la secció de les comissions. Així ho expresen dues docents en conversa:

Docent 36: Al claustre nosaltres som els que estem motivats i en tenim ganes, però el fet de participar, fer les jornades, els tallers, tot...

Docent 39: Nosaltres ho preparem tot i els hi donem mastegat.

No obstant això, aquests grups acostumen a no representar un gran pes dins del claustre i, segons les pròpies docents, es fa difícil aconseguir que la resta del claustre 'es cregui que el canvi és possible'. Si bé aquestes docents identifiquen el fet de tenir una posició perifèrica al claustre com a quelcom relativament positiu, sobretot en fases inicials, per poder engegar aquests processos de canvi, també ho veuen com a limitant pel fet de la saturació, ja esmentat anteriorment. En altres paraules, i en la línia del que s'ha comentat en altres apartats, les docents es queixen de dos aspectes: d'una

banda, que elles siguin les que han d'impulsar la coeducació als seus centres—de vegades soles o en grups reduïts—i, d'altra banda, que elles siguin les persones que més es formen en temes de gènere tot i tenir-ne uns coneixements més elevats que bona part del professorat que no mostra cap interès o motivació en formar-se. Els següents dos fragments de dues professores il·lustren aquest fet:

Al final també amb això penses: “guai perquè m'agrada el tema”, però igual no soc la que més ho necessita. Podré ser experta, però igual he de remar després contra els que diuen: “no em cal”. (Docent 2)

Si tu no hi creus, per molt que et digui que ho has de fer, no ho faràs, o ho faràs a mitges... Buscaràs qualsevol excusa i acabaràs dient: “veus com no funciona? Ho veus?”. Llavors encara ens estem tirant una mica pedres. Per tant, millor la gent voluntària perquè és la que engresca. Però alhora hi ha d'haver-hi una part d'obligatorietat. Jo què sé, tres sessions, dues sessions, per anar obrint... donant una mica d'informació... o platejant dubtes que et vagi obrint la ment. (Docent 39)

Malgrat els esforços del perfil de docents 'motivades', que estan impulsant canvis en relació amb la coeducació i la perspectiva de gènere, les participants sovint es troben amb perfils de docents 'resistents', amb accions tant passives com actives que van des de reticències fins a desacreditacions o deslegitimacions vers les seves accions. En general, les docents motivades expliquen que reben comentaris negatius relativament freqüents cap a qualsevol proposta que facin. Per exemple, aquesta

conversa entre tres docents exemplifica alguns dels comentaris que reben per part dels docents resistents:

Docent 22: Jo estava reflexionant... Jo la màxima frontera que tinc no són els alumnes, són els meus propis companys. La Candela i jo, que estem a la comissió de coeducació, ens diuen: “es que sempre esteu amb el mateix.”

Docent 18: Ah, sí. “sempre amb el feminisme per bandera.” Són molt pesats.

Docent 22: “Sempre esteu amb el mateix” i “es que això és una cosa que us heu inventat ara.” Perdona, no ens ho hem inventat ara.

Docent 16: Us diuen això?

Docent 22: Sí, sí, sí. Homes i dones. I també: “és una moda”. I ens ataquen des del front masculí i des del front femení. Dones de la meua edat, dones més joves, homes... I és una cosa que li estic donant voltes perquè ens hi trobem molt. Amb els meus propis companys.

A més del que esmenten aquestes docents, també expressen que reben comentaris desacreditadors, com identifica la següent participant, qui explica que les seves propostes no acostumen a ser rebudes de la mateixa manera que les d'altres comissions:

Nosaltres les reticències no les trobem a equip directiu, sinó més aviat al claustre. De fet, ens costa molt perquè veiem que d'altres comissions, com són la de mediambient o la de salut o qualsevol altra proposen algo i tothom: “va, vengà, sí!” i en canvi lo nostre “sí, això que fan de les dones...” sempre és... no sé, hi ha gent que són aquells comentaris que dius... (Docent 36)

La següent conversa també il·lustra la diferència de tracte entre activitats organitzades per diferents comissions:

Docent 39: Jo potser tant, tant no, però sí que quan organitzes algunes coses veus que acompanyen. Sempre hi ha els responsables dels tallers i els altres ens acompanyen, no? Bueno... Alguna crítica de si estava ben organitzat o no i ara no sé-què...

Docent 36: O que marxem a mitja reunió...

Docent 39: I diuen “això és un onall!”

Docent 38: Jo m’he adonat que aquests comentaris, si aquestes coses que a vegades hi ha errades d’organització, si això passa a una altra comissió o amb un altre tema, la gent no és tan crítica, però amb aquest tema... Les jornades del 25N, les del 8M, totes les propostes de tutoria, tot el que hem proposat i fet, sempre hi ha el comentari “aquesta formació no m’agrada”, “aquestes pancartes que heu penjat totes són negatives”, “aquest taller no acaba...” Noto especialment que hi ha més augment de crítica amb el tema de coeducació. Sí.

L’explicació que donen algunes professores davant d’aquestes situacions té a veure amb una falta de sensibilització vers aquestes qüestions. És a dir, el fet que alguns docents no considerin la coeducació com a rellevant—o en altres paraules, la incapacitat per identificar les injustícies de gènere—genera en aquests docents certa sensació de ‘molèstia’ davant de l’excessiva presència d’activitats que, segons ells, ‘no importen’. Aquesta conversa entre dues participants il·lustra aquest raona-

ment:

Docent 36: Potser té a veure amb això que vull dir. Incapacitat per identificar les injustícies de gènere. Penso que és això, que hi ha gent que no veu que això sigui un problema. O sigui, no és que no sigui capaç d’identificar les injustícies, sinó que no hi donen...

Docent 38 [interromp]: Que tampoc és per tant, vaja.

De fet, i en relació amb aquesta darrera cita, les participants diferencien entre les resistències més actives i unes altres de més passives. Les passives es caracteritzen per fer cas omís de les propostes de les persones impulsores; les actives, per altra banda, es caracteritzen per confrontar obertament les propostes d’aquests grups. També es refereixen a aquestes dues categories com a ‘boicotejadors’—resistència activa—i ‘no acompanyants’—resistència passiva. Els següents tres fragments il·lustren aquesta qüestió:

Nosaltres tenim persones passives, les quals és igual que els hi parlis de ciències, de lletres, de coeducació, de física quàntica, que d’alimentació, que aquestes persones van a fer la jornada laboral i se’n tornen a casa i no tenen cap tipus de vincle ni de contacte amb l’alumnat. No exerceixen violència com a tal, però sí que pensen que és una resistència perquè l’alumnat que, malauradament, té aquestes persones a tutoria, o té aquestes persones a classe, deixen de fer moltes coses que llavors sí que “Nosaltres no ho hem fet”. (...) Llavors, a banda, sí que tenim un grup petit de mascleres, jo els hi dic mascleres, que tot el que ve des de la comissió sempre és criticat. Llavors a l’hora de la veritat, com que les persones que estem

*dintre de la comissió organitzati-
vament al centre estem per sobre
seu perquè tenim coordinacions
de nivell i, per tant, si estem per
sobre seu, ho acaben fent. Llavors,
sí que es queixen, però com que la
coeducació està molt recolzada per
l'equip directiu, i les persones que
hi formem part som coordinadores
de nivell, acaben fent-ho, però no
per iniciativa pròpia. El que sí que
ells sempre donen la seva opinió de
"Això sempre és el mateix" (Docent
16)*

*Hi ha un gruix de gent que no et
boicoteja, però que tampoc t'acom-
panya. Llavors, quan sou poques
persones al centre costa tirar. Per
exemple, al meu, aquest any jo ini-
cio una comissió amb alumnat de
4t amb servei comunitari i a par-
tir d'aquí fem cosetes. L'any passat
vam fer una comissió interna de
centre del Coeduca't per fer activi-
tats de coeducació i aquest any no
s'estan fent les activitats que es van
planificar. Hi ha gent que sí que les
fa i que ja les feia, i que les seguirà
fent, però la gent que es va veure
com obligada a fer-les, aquest any
no les està portant a terme. És un
gruix passiu que ona, no és que li
sembli malament, però tampoc s'hi
posa. (Docent 14)*

*Hi ha gruix del claustre que no està
motivats per aquest tema, que a més
a més li sembla una altra càrre-
ga, un engorro. "Ara què m'estàs
dient de com hem de parlar", "Ara
hem de treballar una altra vegada
això?", "Un altre cop ve un taller
extern que em treu hores de clas-
se a parlar d'educació afectivo-se-
xual?" Perquè és així, perquè jo els
hi omple el calendari de coses de
tallers, de històries... "Es que clar,
al final quan fem classe?", "Això
és un centre cívic" diuen. "Això és
un centre cívic, no un cole." Vale,
aprecien més el donar la seva ma-
tèria que no pas treballar aquests
valors. Quan hi ha algú a dalt que
facilita això està molt bé, però a ve-
gades, si és un gruix de gent passiu,
passivo-agressiu a veces, encara és
pitjor. (Docent 19)*

En conclusió, les participants identifiquen un alt grau de polarització en els claustres: des de docents motivades que impulsen pràctiques coeducatives transformadores, fins a docents resistents que boicotegen i/o no acompanyen aquestes accions. Tot i que amb algunes diferències, aquestes dinàmiques també es produeixen amb l'alumnat, com s'explora al següent apartat.

5.3.4

Les respostes i la participació de l'alumnat

Aquesta secció aprofundeix en les reflexions i les discussions del professorat sobre la diversitat de reaccions de l'alumnat en relació amb el treball que promou la perspectiva de gènere als seus instituts. Concretament, la secció estarà estructurada en tres parts.

A la primera, les docents identifiquen actituds d'alumnat que, en comptes de participar en la promoció de la perspectiva de gènere als centres, l'entorpeixen i la rebutgen. Segons les docents participants, els principals mecanismes que l'alumnat, basant-se en arguments de caire masclista i androcèntric, utilitza per deslegitimar el treball en coeducació que es duu a terme als seus instituts, tenen a veure amb: l'ús d'estereotips i essencialismes; les actituds explícitament reticents, violentes i les respostes reaccionàries; i per últim, la negació per por a la pèrdua de privilegis.

La segona part de la secció se centra en la distinció que fa el professorat participant d'un perfil d'alumnat que, amb motivació i incorporant el discurs feminista, contribueix a crear un ambient més acollidor per a la diversitat de gènere i sexualitat als centres educatius. En aquesta part, per tant, es presenten els debats generats entorn els mecanismes de promoció estudiantil de la coeducació transformadora, entre els quals

destaquen: la creació d'aliances amb professorat feminista, l'articulació col·lectiva per fer front al masclisme a l'aula i, l'aparició d'unes "masculinitats dissidents o no normatives".

Per acabar, s'analitzen els contextos i les condicions que el professorat identifica com a clau per determinar quin tipus de resposta s'observa per part de l'alumnat. Entre aquestes condicions destaca el treball en espais no mixtes per abordar temes relacionats amb la sexualitat i l'educació sexual integral, la presència i la representativitat d'identitats LGBTQ+ a l'aula, i, l'existència de lideratges feministes a l'aula.

Mecanismes de deslegitimació per part de l'alumnat

En primer lloc, l'ús d'estereotips i d'arguments essencialistes es manifesta, per exemple, a través de la percepció essencialista que de vegades té aquell alumnat que creu que l'autoritat és un tret característic associat als homes. Algunes participants mencionen que quan un professor intervé se li dona més credibilitat i se li fa més cas, mentre que quan es tracta d'una professora, només se li

atorga el mateix nivell d'autoritat quan l'alumnat expressa l'afinitat que hi té específicament. Aquests fragments extrets de les converses entre el professorat, ho exemplifiquen:

Però inclús l'alumnat, no? Jo, algú es porta malament, li crido l'atenció, passarà de la meua cara, l'hi diu un home i li farà cas. És així. Bueno, almenys a mi em passa. O sigui, perquè soc jo, però... Quan és un acte més disruptiu, d'un alumne que no sigui meu, entre cometes... És a dir, no és del meu grup, vale, si no tens aquest posat d'autoritat, que sempre ho relacionen amb l'home, o gairebé sempre, no té el mateix efecte. (Docent 38)

A mi sí que m'han arribat a dir alumnes "A ti te respeto porque eres mi profe y me caes bien." Clar, llavors és com no, no, a mi em respectes, d'acord, però es que has de respectar totes les persones amb la seva identitat. (Docent 15)

D'altra banda, la reproducció dels essencialismes també es manifesta a través de comentaris masclistes, LGBTifòbics o altres formes de discriminació, que reforcen els estereotips de gènere i contribueixen a la creació d'un clima desfavorable per al debat constructiu i l'aprenentatge sobre gènere i sexualitat. Segons apunten algunes professores, es tracta d'una tendència a reafirmar-se en la pròpia identitat i a rebutjar o atacar l'altre en funció de les seves característiques o eleccions.

En segon lloc, les actituds violentes i les posicions reaccionàries s'expressen a través de diverses formes. Un exemple seria l'ús de l'etiqueta "feminazi" que és atorgada al professorat per part d'alumnat reticent a treballar

qüestions de gènere a l'aula. La utilització d'aquesta etiqueta apareix en múltiples ocasions en les converses del professorat d'arreu del territori català. La preocupació i desgast davant d'aquests escenaris s'exemplifica a continuació:

El que pitjor porto és el "Te lo ona inventando tú porque eres una feminazi. Demuestra'm...". A mi m'esgota, eh? (Docent 2)

Es molt fina la línia perquè a mi llavors ja em tatxen de feminazi i no sé què. Has d'anar amb molta cura. (Docent 30)

En aquesta línia, es posa de manifest "l'efecte rebot" experimentat pels alumnes, especialment els nois, que se senten atacats i menyspreats quan es tracten temes contra el masclisme a les aules. Aquesta sensació d'atac i menyspreu crea una barrera per a l'establiment d'un diàleg constructiu i dificulta l'abordatge dels temes relacionats amb la igualtat de gènere i la diversitat sexual. Així ho expressen dues professores:

Jo el principal problema que veig és aquest, l'efecte rebot. Sobretot amb nois. També amb noies, però sobretot amb nois. Que se senten atacats, que se senten menyspreats, que se senten menyspreats. No em sento preparada per combatre-ho. Els cops que m'hi he trobat, tot i intentar-ho des de "calma, anem a parlar, com et sents?" és molt difícil perquè ho tenen gravat a foc. (Docent 34)

L'alumnat que boicoteja tots aquests temes i que cada cop més ens hi podem trobar. De forma reaccionària el fet de que cada cop treballem més i fem més consciència, i hi ha més alumnat que té consciència. Llavors, si estan dintre de

postures masclistes, per dir algo, o LGBTfòbiques, i d'alguna manera han estat sempre allà, doncs se senten atacats. Llavors, com incloure'ls, com donar veu, que no se sentin atacats... Això, per exemple, m'inquieta. (Docent 21)

A més a més, les docents també expressen la dificultat d'abordar dinàmiques violentes de boicot com per exemple, la que puntualitza aquesta professora:

L'any passat teníem un 4t que eren molt intensos els nois, ocupaven molt espai. Teníem aquesta assemblea feminista, que ens reuníem, i una vegada a l'hora del pati estàvem reunides a les taules totes tranquil·les i, de sobte, van venir ells ocupant, cridant, o sigui arrasant l'espai on estàvem i ja està. Es van quedar allà i va ser com: uala. Va ser molt curiós. I en aquests moments jo m'adreço a ells perquè tenia bon rotllo i és una mica el que deia ella, com que acaben banalitzant el que els hi està dient. Tu et mostres i dius "Ostres, mira què ha passat." Els hi expliques, et vulneres en el sentit que t'obres amb el que no t'ha agradat, i en comptes d'empatitzar amb tu i veure perquè estàs així, entren a mofar-se "Jo, seño, siempre con lo mismo". (Docent 20)

Mecanismes de promoció de la diversitat per part de l'alumnat

A l'altra cara de la moneda hi ha l'alumnat que té determinació per treballar i contribuir a les transformacions necessàries dintre els instituts per crear societats més

justes. En aquest cas, l'alumnat, majoritàriament noies, però també cada cop més nois, opten per fer ús de mecanismes i estratègies que sumen en direcció a la coeducació transformadora, tals com la creació d'aliances amb professorat feminista.

En aquest sentit, el professorat discuteix, en primer lloc, sobre la importància de treballar la construcció de relacions de confiança i respecte entre l'alumnat, però també en treballar les relacions de respecte i suport entre professorat i alumnat. Aquestes, tal com apunten algunes professores, poden afavorir a la comprensió de les diverses perspectives i vivències relacionades amb el gènere i la sexualitat de les persones que conviuen a l'aula i, per tant, treballar des de les experiències pròpies, la qual cosa genera un efecte més transformador. Tal com apunten algunes professores és molt clau tenir alumnat referent de coeducació, buscar sensibilitats des de l'inici de l'ESO i incloure l'alumnat com a partícip d'aquests canvis. En aquest sentit, la inclusió de la figura de delegades de gènere contribueix a què l'alumnat formi part d'aquests canvis i moviments. Tot i així, tal com s'exemplifica en la següent conversa, no és suficient:

Les nenes estan molt cansades. Nosaltres tenim moltes nenes... Noies que comencen sent delegades de gènere a 1r d'ESO, ho són a 2n, ho són a 3r, a 4t ho deixen de ser, a 1r també... i et diuen "Es que és absurd. Portem molts anys lluitant, lluitant, lluitant" i se'n cansen. Jo els hi vaig dir, justament a dues que tinc ara a 1r d'ESO, perquè aquest és el primer any que no... i l'any passat van venir aquí a la UAB, van exposar, vull dir... i els hi vaig dir "Per què

ho heu deixat?” i em diuen “Es que ens hem cansat. Ens hem cansat perquè tu ens recolzes molt, però...” la tutoria, per exemple, que elles tenen un mascle, “no ens recolza, no ens dona espai.” I per exemple les delegades de gènere de 1r de batxillerat d’aquesta classe no han vingut a cap reunió de gènere perquè el tutor no els avisa. Jo ja les puc anar a buscar, però... (Docent 16)

En segon lloc, pel que fa a l’articulació col·lectiva per fer front al masclisme a l’aula, una professora menciona un incident en què les noies del grup es van aixecar per rebutjar una actitud agressiva dels nens. En aquest sentit, es destaca la importància de l’empoderament col·lectiu, les aliances de resistència que es creen i el suport mutu entre les noies al no tolerar cap amenaça ni comentari despectiu. En el següent exemple una professora explica com algunes estudiants expressen les seves opinions davant dels companys que mantenen actituds masclistes.

Nosaltres ara a 2n hem tingut un incident concret, que han sigut les nenes que s’han aixecat “No ho tolerem. Això no ho tolerem”. Ha sigut el grup. I amenaçades pels nans. (Docent 32)

Per últim, el professorat menciona l’aparició d’una suposada “nova masculinitat”—o masculinitats dissidents—que interpel·la les masculinitats tradicionals presents a l’institut. S’esmenta un perfil de nois que estan interessats en les comissions de coeducació i que tenen una visió diferent de la masculinitat hegemònica. Malgrat tot, el professorat ressalta que en els seus centres segueix havent-hi una necessitat forta de treball de la masculinitat i el paper dels homes en el feminisme—tal com

s’ha mencionat en apartats anteriors—, destacant la manca de referents masculins en aquest àmbit i la urgència d’enfrontar aquest desafiament. Aquest professor ho diu així:

Jo també tinc aquesta pregunta. Què fas? Una de les coses que més ens preocupava és la part aquesta de dins del feminisme treballar la masculinitat perquè es que van mancats de referents. O sigui... Tots. Amb els companys homes quan parlem és com... Què hem de fer? No hi ha cap referent. En canvi, en aquest sentit... Sóc conscient de que sóc privilegiat per tot el que sóc, però a la que ets conscient hi ha com una... O sigui, els homes moltes vegades no s’apunten a comissions de coeducació perquè no saben molt bé el paper que han de jugar, estan completament desubicats i aleshores és com una mirada de “Osti, digueu-me què he de fer” digueu-me no, fica-t’hi, treballa. Estem completament desubicats. Vull dir que hi ha tot un procés fins aconseguir... Amb l’alumnat igual. Els seus referents segurament no seran els millors referents feministes homes. (Docent 26)

Així mateix, s’expressa la necessitat de tenir representació masculina també dintre les comissions de gènere i claustres educatius perquè aquestes masculinitats no hegemòniques puguin tornar-se referents d’aquestes altres formes de relacionar-se amb el món, tot i identificar-se com a nois cishetero, per exemple. En resum, les respostes de l’alumnat davant de les actituds reaccionàries varien des de l’argumentació, el qüestionament, l’empoderament col·lectiu, fins a les dificultats per respondre adequadament. Abordar aquestes resistències requereix estratègies

que fomentin l'educació basada en la reflexió crítica, les aliances entre estudiants i la promoció de referents positius de gènere. A més,

és essencial centrar l'atenció en el suport que reclamen les docents perquè puguin afrontar aquestes situacions de manera efectiva.

5.4

Condicions que afavoreixen a la transformació i reptes pendents

A continuació, s'analitzen un seguit de condicions i contextos que, des de la visió del professorat participant, afavoreixen a la transformació: els espais no mixtes, la presència i la representativitat d'identitats LGBTQ+, i els lideratges feministes a l'aula. Així mateix, aquests elements s'enllacen amb la identificació de reptes pendents que s'exposen al final de la secció.

En primer lloc, amb relació a la utilització dels espais no mixtes com a una estratègia per garantir la creació d'espais segurs, el professorat apunta a la necessitat de promoure un espai de diàleg respectuós i segur, on es pugui explorar el punt de vista de l'alumnat, escoltar les seves preocupacions i pors, i oferir una informació precisa i basada en evidències sobre gènere i sexualitat. En aquest sentit, segons s'exposa a continuació, s'evidencia que el professorat, havent reflexionat sobre l'efectivitat de

comptar amb espais no mixtes, conclou que poden ajudar a superar les dinàmiques sobre ocupació de l'espai per part dels nois. A més, identifiquen que els resulta beneficiós per poder treballar temes com l'educació afectiva-sexual i per abordar les violències masclistes.

A vegades tenir espais, que jo crec que són facilitadors, espais no mixtes amb el tema de l'educació afectiva-sexual, per parlar de violències masclistes, per parlar de moltes coses jo crec que va molt bé i s'hauria de poder fer. Després a nivell logístic és difícil, però nosaltres hem fet tallers de masculinitats, feminitats... de revisió i ha anat molt bé. Els nois han descansat una mica i han pogut parlar. (Docent 12)

“Per la valoració dels tallers aquests... La reflexió ha estat aquesta. Es fan tallers mixtes i un dels motius pels quals no s'aconsegueixen objectius és perquè de seguida fan lideratge els 3-4

machos alfa i ja està.” (Docent 10)

En segon lloc, pel que fa a la presència i la representativitat d'identitats LGBTQ+, el professorat, en general, coincideix en què és necessari abordar la influència dels rols de gènere i els estereotips en l'educació. Per tant, segons el professorat, cal promoure una educació inclusiva que qüestioni i desafii els rols de gènere tradicionals, fomentant la llibertat de ser i expressar-se de cada individu. Per això, tenir representativitat de professorat o/i alumnat trans, no binari, lesbià, gai, etc., ajuda a treballar en la desconstrucció dels estereotips de gènere i promoure models positius de masculinitat i feminitat basats en el respecte i la comprensió.

És això, aquí, al centre on estem nosaltres, jo crec que és molt fàcil. Vull dir, aquest any ha vingut un professor i el primer que va fer va ser dir-li a l'alumnat “Sóc no binari” nosé que “si vosaltres sou nois us podeu dirigir a mi en masculí, si sou noies us podeu dirigir a mi en femení perquè no tinc clar encara el tema dels pronoms” i clar, l'alumnat “Ah, pos vale, és una cosa que ja on parlava” i clar, ens deia “Ostres feia temps que no em trobava amb aquesta comoditat” (Docent 13)

Per acabar, amb relació als lideratges feministes a l'aula, es posa de manifest una diferència en el lideratge de gènere en les aules segons la composició del grup, en aquest sentit s'apunta que les classes dominades pels nois presenten més dificultats. En canvi, en les classes on les noies assumeixen un paper protagonista, l'abordatge d'aquests temes resulta més senzill. Això suggereix que potenciar el lideratge de les noies pot ser una estratègia eficaç per a superar les resistències i facilitar el diàleg sobre gènere i sexualitat en l'àmbit educatiu. Tot i així, algunes professores assenyalen la importància de

lluitar per lideratges no només femenins, sinó també per part de les masculinitats dissidents o no hegemòniques. Destaquen que, malgrat l'existència de comportaments masclistes entre alguns nois, hi ha esperança en les estratègies educatives que els permeten qüestionar i canviar aquestes actituds.

Avançar cap a un model de coeducació transformadora és una fita i un repte alhora, segons les docents participants. En aquest sentit, d'entre tots els passos necessaris, la formació docent s'identifica com una de les claus imprescindibles per a la transformació. Per això, l'apartat següent consisteix en posar sobre la taula les experiències de les docents amb relació a la formació rebuda a través dels claustres, per tal de poder definir com hauria de ser aquesta formació, a partir dels obstacles, necessitats i prioritats que identifiquen les participants.

Els fonaments de la transformació: la formació docent

Un dels principals consensos del professorat participant és que per poder avançar fa falta que els claustres estiguin formats, i que el compromís amb la perspectiva de gènere sigui de tothom, no només de les persones més motivades o que tenen més formació. En aquest sentit, les participants consideren que mentre no es tracti d'una formació obligatòria, seguirà existint una polarització molt difícil de superar entre el professorat. Una docent ho expressa així:

El Departament s'omple molt la boca de que hem de tenir aquesta perspectiva de gènere, però al final les forma-

cions són sempre opcionals, fora d'hores... i qui acaba venint? La gent que ja està motivadíssima, amb lo qual hi ha una bretxa brutal entre la gent que està hipersuper motivada, que es va formant, es va formant, es va formant, i aquella gent que creu que no ho necessita. (Docent 13)

Així doncs, es posa de manifest que la perspectiva de gènere no és un interès per a tot el professorat, i que per tant els claustres són heterogenis pel que fa el compromís amb la incorporació de la perspectiva de gènere. En aquest sentit, a partir de les experiències de les participants s'identifiquen tres perfils de professorat amb relació a la seva actitud davant la formació A) Les persones que tenen interès, i sovint fins i tot també formació prèvia, que a més continuen formant-se constantment perquè senten que algú ha de responsabilitzar-se d'aquest rol al centre. B) Les persones que s'apunten al carro de la coeducació però no manifesten cap interès especial en formar-se. C) Les persones que no demostren cap mena de consciència davant les desigualtats de gènere, ni tenen voluntat per formar-se, algunes perquè creuen que ja estan fent el que toca i altres perquè no els hi sembla important. Aquest perfil és especialment problemàtic perquè generalment són reticents a les activitats de formació que es plantegen, i fins i tot qüestionen la tasca de les que sí que es mobilitzen. A continuació, es presenta el perfil 2 i 3 a través de les definicions de les participants:

“Molta molta gent no es posiciona, que si li diem salta doncs saltarà perquè confien en què nosaltres en sabem més, perquè ens interessa més, però sempre des d'un punt una mica de “no entenc i vaig a seguir la corrent” (Docent 13)

no veus mai per aquí (...) Aquí costa més, sobretot amb aquest professorat que pensa que ja ho té tot fet. (Docent 2, Docent 13)

Així doncs, tenint en compte, tal com s'ha exposat anteriorment, que la formació no és una directriu obligatòria per part del Departament, i fent-se evident que no es tracta d'una prioritat, o fins i tot ni tan sols d'un aspecte a considerar entre alguns sectors del professorat, les persones del perfil 1 – que es correspon, per exemple, al perfil de les participants d'aquest projecte-, organitzen activitats formatives en el propi centre, variades segons les possibilitats de cada context. Si bé les propostes formatives són diverses en cada institut, l'experiència en comú segons el que expliquen les participants, és la dificultat de dissenyar-les, el fet de sentir-se qüestionades i haver d'assumir que una part del professorat no ho aprovarà. A continuació es presenten dues cites: la primera reflecteix la preocupació generalitzada sobre les reticències per part d'un sector del professorat, i la segona mostra les estratègies emprades per part de dues docents davant d'una situació de passivitat en una formació pel claustre:

Una de les coses que més surt a les converses quan estem preparant això és com ho fem perquè no se'ns reboti el professorat... Si al final hem de tenir a tothom rondinant, ens sortirà el tir per la culata. (Docent 2)

Quan fas una aposta per fer formació obligatòria al centre, que és el que hem començat nosaltres a l'institut, que hem fet una sessió, ja hi va haver alguns lleons que se'ns van tirar a sobre (...) Una de les persones va agafar la cadira i es va posar al seu racó de “me importáis todos tres pepinos” vaig anar i “no, no, he tret d'aquí les cadires perquè vull que estiguen aquí

davant” “ona, em posaré aquí, però no us faré cas.” És que em va respondre així, eh? (...) Fa acte de presència però no... No participa. (Docent 36, Docent 38)

En aquest sentit, moltes de les participants coincideixen en opinar que comptar amb iniciatives de formació als claustres, conduïdes per persones externes al centre educatiu, ajuda a incrementar la validesa dels seus posicionaments, i els ona legitimitat per seguir insistint en la necessitat de la formació.

Un altre dels aspectes de més consens entre les participants amb relació als reptes de la formació és la preocupació sobre com conceptualitzen la perspectiva de gènere molts i moltes de les companyes dels seus claustres. En primer lloc, les participants identifiquen que el desconeixement o les confusions que hi ha, per part d'algunes persones docents, al voltant dels diferents temes dificulta que es pugui garantir un acompanyament de qualitat amb qüestions de prevenció o reparació de la violència:

Molta gent no sap què són les injustícies de gènere, o té una mala concepció del que vol dir feminisme, que sempre et diuen coses de “jo no soc feminista ni masclista”. T’ho diuen. Un professorat amb una capacitat cultural que té... Però t’ho diuen. Per tant, cal més formació. T’ho pot dir fins i tot una persona de l’equip directiu, o una orientadora, o un inspector que no sap lo que vol dir coeducació. Llavors com podem fer protocols? Com podem detectar les violències de gènere si no sabem lo que vol dir. (Docent 12)

Una segona problemàtica detectada és que la majoria de professorat del claustre espera trobar-se amb unes instruccions exactes, com si es tractés de seguir una recepta. En canvi,

les participants tenen molt clar que la clau de formar-se, en aquest sentit, consisteix en la revisió de les creences i els esquemes tant individuals com col·lectius, i que per tant s’ha d’entendre com un procés continuat i acumulatiu:

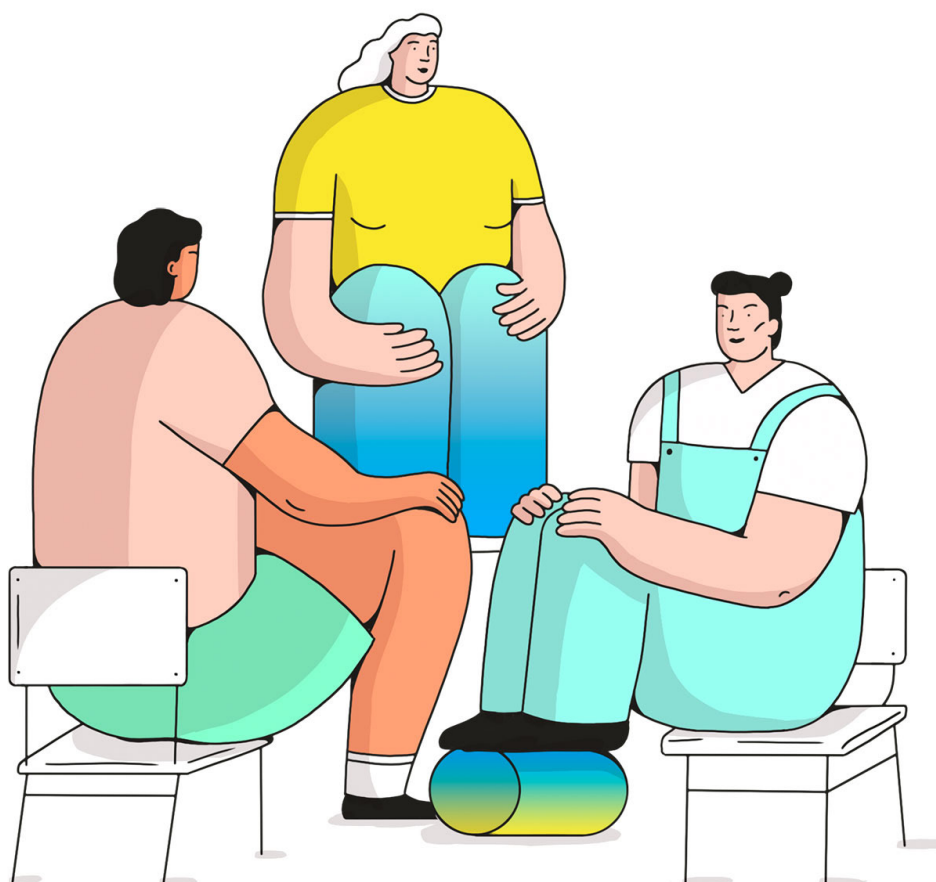
Moltes vegades el que volen els docents és una recepta, que els de coeducació em donin un full amb una activitat que jo pugui fer a l’aula a l’hora de tutoria i així ja faig coeducació. A vegades va una mica per aquí. Jo crec que és bàsic això: canviar la mirada del docent, tenir sempre present la perspectiva de gènere. (Docent 38)

En tercer lloc, algunes participants manifesten la preocupació sobre la perspectiva limitada que molts companys i companyes tenen sobre la perspectiva de gènere, i lamenten que generalment la aproximació antiracista, anticlassista, així com la incorporació d’altres eixos sovint no formi part de l’imaginari de formació que es necessita. En la següent cita una docent exemplifica com l’enfocament de la formació antiracista ha de ser el mateix que amb l’equitat de gènere: “Si no tens una formació intercultural antiracista, no hi caus perquè tu creus en el teu discurs, creus que és vàlid, i vas allà del pal...” (Docent 6). Relacionat amb aquest punt, una docent afegeix: “Estem parlant de desigualtats, però és que hi ha gent que és incapaç d’entendre que té un privilegi (...) necessitem que als claustres es replantegi la idea de privilegi perquè costa molt. (Docent 13).

Les dues últimes intervencions reflecteixen el posicionament de les participants del projecte, les quals identifiquen tres ingredients essencials per avançar cap a la transformació dels espais educatius. En primer lloc, és imprescindible que la formació en perspectiva de gènere

sigui de caràcter obligatori, i que es faci extensiva a tot el claustre en els instituts. En segon lloc, aquesta formació ha de perseguir el canvi de mirada tant individual com col·lectiva, i per tant s'ha d'entendre més com un procés de continua revisió que no pas com una recepta específica. Per últim, el canvi de mirada no ha de passar només per la identificació d'injustícies de gènere, sinó que ha de dur-se a terme amb una aproxi-

mació interseccional, i per tant ha de tenir en compte l'encreuament de disposicions identitàries de cada persona. Això implica posar el qüestionament del poder naturalitzat al centre de l'anàlisi, i reflexionar sobre la distància que es crea entre la posició de cada individu i l'estatu quo, així com les conseqüències que comporta ubicar-se segons els diferents privilegis i opressions en els diversos contextos educatius.



6

**Considera-
cions finals**

6

Recuperant els diferents apartats de l'informe, primerament s'han revisat alguns principis teòrics per tal d'ampliar el coneixement a partir de l'anàlisi dels debats que han sorgit amb el professorat. Entre els conceptes inclosos, es desenvolupa el feminisme interseccional i a la coeducació transformadora des d'una perspectiva de justícia global, com a proposta que desafia les estructures desiguals de gènere en l'educació, així com alguns dels elements més rellevants de la Teoria Social Crítica, tals com les estructures de poder, la consciència crítica, la reflexivitat i la transformació social.

Havent fet aquesta revisió, s'ha passat a explorar de quina manera el professorat participant, tot i saber la importància de reflexionar des d'una mirada interseccional i de la necessitat de fer accions que transformin la realitat injusta dels instituts, es troba amb moltes dificultats per aconseguir situar-se en una posició de 'consciència crítica de gènere'. En altres paraules, el professorat està prenent consciència dels efectes en l'educació de l'estructura patriarcal i, fins i tot, en alguns centres s'han creat espais de debat i reflexió articulats específicament al voltant

d'aquests temes. Tot i això, sovint s'hi interposen múltiples barreres que dificulten la possibilitat de tenir un impacte transformador real, tant per part de la resta del professorat com per part d'alguns equips directius i de l'alumnat.

Entre les dificultats que s'han pogut identificar, destaquen la presència dintre de la comunitat educativa de concepcions de gènere transexcloents o racistes que, no només contribueixen a la reproducció de les desigualtats socials, sinó que les promouen. A més, també s'hi destaca que el professorat atorga especial rellevància al grau i tipus d'implicació per part de l'equip directiu dels centres, ja que, en general, promoure l'equitat de gènere de manera transversal a tot el centre resulta més factible si l'equip directiu hi dona suport i ho promou. En aquest sentit, altres estudis que extreuen conclusions similars proposen estratègies de coordinació entre el professorat per afavorir la motivació a contribuir en la transformació en clau de gènere del seu centre (Latorre-Coscolluela et al., 2022).

Així doncs, en el cas de Catalunya, de forma similar que en altres con-

textos, encara que els principis d'inclusió de gènere són considerats una prioritat formalment i s'han desenvolupat específicament polítiques perquè aquests siguin una realitat als centres, la posada en pràctica en els claustres dels instituts és diversa i apareixen nombrosos límits i barreres per a la materialització d'aquests principis en pràctiques educatives (veure Caravaca et al., 2023). Com altres estudis sostenen, la forma en què són percebudes les polítiques per part dels docents modula la incorporació de la perspectiva de gènere a les escoles, per la qual cosa es defensa la promoció de concepcions del gènere interseccionals vinculades a la justícia global—com és el cas de la coeducació transformadora. Per tant, cal posar èmfasi en la importància

d'una educació sensible al gènere, que vagi més enllà d'estratègies superficials i consideri les dinàmiques de poder associades amb el gènere a l'aula (Forde, 2014), així com que inclogui en la seva perspectiva la interrelació de desigualtats, injustícies i violències estructurals generades pel sistema capitalista i colonial a escala global i local i pels diversos sistemes socials de dominació que s'hi relacionen. La crítica constructiva i la comprensió del concepte de gènere interseccionat en els diferents contextos són essencials per abordar les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat—i de la comunitat educativa—i per a desemmascarar les estructures de poder subjacents a les institucions escolars.



7

Referències

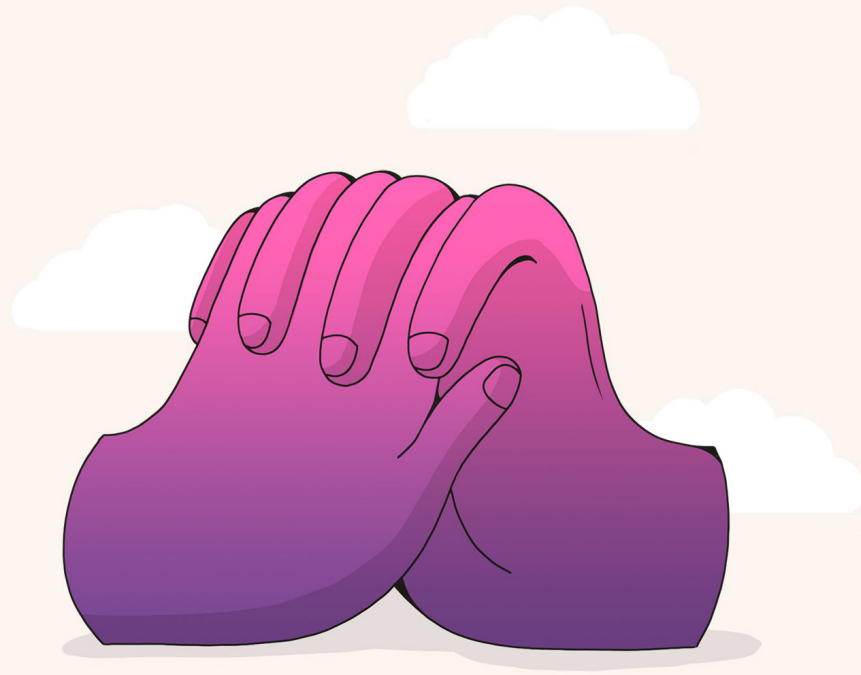
7

- Agud, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J. G., Flores, C., Foradada, M., Gavaldà-Elias, X., Llos, B., Lopez, S., Macià, S., Marbà, A., Prat, M., Puente, S., Rifà, M., & Sánchez-Martí, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/226865>
- Ball, S. J. (2018). Foucault, power, and policy studies in education. *Policy Futures in Education, 16*(2), 244-258.
- Bonal, X. (2000). *Actitudes del profesorado ante la coeducación*. Graó.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse, 32*(4), 585–596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Camarrota, J., & Fine, M. (Eds.). (2010). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge.
- Caravaca, A., Gavaldà-Elias, X., Llos, B., & Quilabert, E. (2023). “Taking context seriously”: Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education. *Educar, 59*(1), 19-32. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1585>
- Caretta, M. A., & Riaño, Y. (2016). Feminist participatory methodologies in geography: creating spaces of inclusion. *Qualitative Research, 16*(3), 258-266.
- Carrillo, I. (2004). Gènere i educació en valors. Realitat i polítiques educatives en el context espanyol. *Temps d'Educació, 28*, 221-239.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D. J. (2019). *Participatory action research: Theory and methods for engaged inquiry*. Routledge.
- Cieza-García, J.A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 17*, 123-136

- Coburn, C. E. (2016). What's policy got to do with it? How the structure-agency debate can illuminate policy implementation. *American Journal of Education*, 122(3), 465-475.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Connell, R. W. (2012). *Masculinities*. Polity Press.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762.
- Departament d'Educació (2019). *Coeduca't. Programa de coeducació i perspectiva de gènere al currículum*. Generalitat de Catalunya. <https://shorturl.at/kovx2>
- Departament d'Educació (2022). *Educació Bàsica. Currículum. Vectors*. Generalitat de Catalunya. <https://shorturl.at/dsvNO>
- Eurydice. (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos: medidas adoptadas y situación actual en Europa*. EACEA P9 Eurydice.
- Forde, C. (2014). Is 'gender-sensitive education' a useful concept for educational policy?. *Cultural studies of science education*, 9, 369-376.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI editores.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition?: A Political-Philosophical Exchange*. Verso.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Gavaldà-Elias, X., Agud, I., Alimbau, N., Caravaca, A., Chamorro, C. J., Llos, B., Quilabert, E. & Sánchez-Martí, A. (2021a). *La coeducació a Catalunya: pràctiques de referència i reptes*. Informe de la Recerca. InteRed i PUCVG. <https://shorturl.at/iryBY>
- Gavaldà-Elias, X., Caravaca, A. & Quilabert, E. (2021b). *Anàlisi del marc legislatiu i polítiques públiques en matèria de coeducació. La coeducació a Catalunya: pràctiques de referència i reptes*. InteRed i PUCVG. <https://shorturl.at/wDJL3>
- Gavaldà-Elias, X., Llos, B. L., & Sánchez-Martí, A. (2022). Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, 3-20.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy (2nd ed.)*. Continuum.
- Gonga, M. A., Caravaca, A., & Llos, B. (2023). *Preguntes freqüents i respostes per a una educació transinclusiva*. InteRed i PUCVG.
- hooks, b. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.

- Jaggar, A. M. (2015). *Just methods: An interdisciplinary feminist reader*. Routledge.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 303-342). Sage.
- Lafede.cat (2020). *Educar per a futurs alternatius: guia d'educació per a la justícia global*. Lafede.cat. <https://shorturl.at/foYI9>
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Liesa-Orús, M., & Ramón-Palomar, J. (2022). Contextualizing gender issues and inclusive education: an analysis of the perceptions of primary education teachers. *Teacher Development*, 26(2), 189-205.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4(2), 97-128.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422.
- Martínez-Jiménez, L. (2021). Postfeminismo neoliberal: una propuesta de (re) conceptualización desde los estudios culturales feministas. *Investigaciones feministas*, 12(2), 371.
- Martínez-Vargas, C. (2022). *Democratising Participatory Research: Pathways to Social Justice from the South*. Open Book Publishers.
- Monkmans, K., & Webster, K. L. (2014). The transformative potential of global gender and education policy. In *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 467-484). Springer Netherlands.
- Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). *Jovenes desmontando el patriarcado. Por un mundo libre de violencias machistas*. InteRed. Recuperat de: <https://www.intered.org/es/recursos/jovenes-desmontando-el-patriarcado-por-un-mundo-libre-de-violencias-machistas>
- Ozer, E. J. (2017). Youth-led participatory action research: Overview and potential for enhancing adolescent development. *Child Development Perspectives*, 11(3), 173-177.
- Rodó-Zárate, M. (2017). Geografies de la interseccionalitat: llocs, emocions i desigualtats. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 141-163.
- Simó-Gil, N. & Tort-Bardolet, A. (2020). Els reptes de la participació democràtica a l'educació secundària. *Revista Catalana de Pedagogia*, 17, 99-120.
- Singh, P., Thomas, S., & Harris, J. (2013). Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment. *Journal of Education*

- Policy*, 28(4), 465–480. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.770554>
- Solsona, N. (2016) *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Eumo Editorial.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Ugalde Gorostiza, A. I., Aristizabal Llorente, M. P., Garay Ibañez de Elejalde, B., & Mendiguren Goienola, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias pedagógicas*.
- Ullman, J. (2019). Teacher positivity towards gender diversity: Exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. In *Gender and Sexuality in Education and Health* (pp. 42-55). Routledge.
- Vasallo, B. (2021). *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase*. Larousse.
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods—Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Zufiaurre, B., Pellejero Goni, L., & Weiner, G. (2010). Gender equality and education in Spain: ideology and governance. *Education Inquiry*, 1(4), 399–414. <https://doi.org/10.3402/edui.v1i4.21953>



Recerca realitzada per

grup
d'educació
i gènere



atla s
interseccions crítiques
en educació

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Una iniciativa de

InteRed
per una educació transformadora



**coeducació
transformadora**

Amb el suport de

ACCD Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament

 **Generalitat
de Catalunya**

Barcelona, octubre 2023