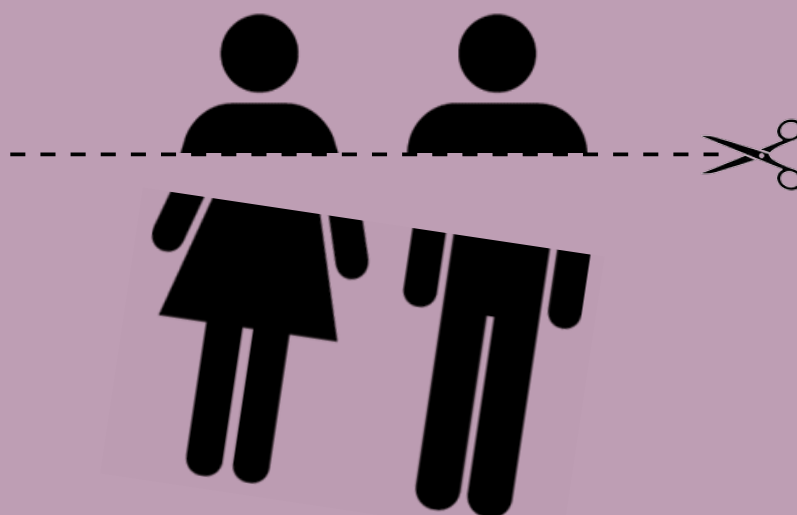


# Coeducaquè?

*Anàlisi dels coneixements, les habilitats, les actituds i les valoracions del futur professorat d'Educació Primària en relació a la coeducació i proposta de millora.*



Núria Mir Bertran

**Tutora: Dra. Esther Luna González**  
**Màster d'Educació en Valors i Ciutadania**  
**Universitat de Barcelona, Juny de 2016**



## Agraïments

A l'Esther, tutora d'aquesta investigació, per la seva experiència, saviesa, paciència i guiatge sempre afortunat, somrient i encoratjador.

A tot l'equip docent i coordinador d'aquest bonic, necessari i ja estimadíssim Màster en Educació en Valors i Ciutadania. No sé si ells i elles ho saben, però m'han canviat la vida. Eternament agraïda.

A les companyes i companys de classe, que són ja molt més que això. Per haver compartit tant, TANT, en tan poc temps. La vostra frescor, noblesa i ganes de canviar el món es contagien. Tenir-vos a prop m'ha fet millor persona. Acabarem escampades pel món, però sé de sobres que viurem sempre més que unides i amablement recordades en un dels raconets més bonics dels nostres cors. M'encanteu.

A les compis de biblioteca. Per donar-nos suport i companyia les unes a les altres quan no diferenciàvem el dia de la nit. I per la nostra canyeta de les deu, que mai fallava i que tant ajudava a amenitzar-nos les jornades per seguir traient forces d'allà on aparentment no en quedaven.

A l'Ainhoa i a l'Aitana, pel seu cop de mà amb l'anglès i amb les transcripcions. Però, realment, pel seu constant fer-me saber que són aquí, a les verdes i a les madures. I és que, és clar, són les meves AMIGUES.

Als feminismes, a les feministes i als aliats del feminisme. Per tot l'après i per tot el que encara em queda per aprendre. Pels seus valors, per les seves maneres i per tots els canvis que les seves teories han comportat en mi. Si jo ara, com a dona, em sento empoderada i més valenta i lliure que mai és gràcies a la vostra lucidesa i sororitat, que tant admiro, valoro i agraeixo.

A tota la mainada i jovent que m'ofereixen l'oportunitat de fer de mestra i de confirmar-me, així, que he encertat en la meva elecció de vida i professió. Per ensenyar-me tant del que ara sé. Així que per ells i elles i per tots els que vindran: desitjo que creixeu en un món cada dia millor i que juntes i junts ens avinguem per fer-lo possible.

A la meva família, Pups, Mums, Titus, Bueling, He, La, Jalbert, Adrianet, Dieter i Michigan. D'aquí o d'allí, humans o no humans, tots i totes sou, com ja sabeu, el més important per a mi. Sóc molt afortunada d'haver nascut i viscut rodejada d'amor, de pau i de felicitat. I és justament des d'aquest amor, des d'aquesta pau i des d'aquesta felicitat que el nostre vincle ens brinda i aporta, que jo ara puc estar fent entrega d'un treball que intenta, justament, promoure i estendre amor, pau i felicitat. Pups i Mums, per donar-me la vida i cuidar-me-la sempre i possibilitar-me, ara, ser on sóc. Bueling i Titus, per la vostra tendresa i noblesa sempre inspiradora, reconfortant i eixempladora de bondat, d'horitzons i de mires. He i La, per les nostres bogeries, complicitats i diferències que, més que distingir-nos, ens uneixen i ens fan créixer fortes i somrients. Jalbert i Adrianet, per ser les "noves adquisicions" de la família que tanta vida i profunda felicitat aporten en ella. Dieter i Michigan, pel nostre dia a dia, ple de "mimos", somnis, amor i petites bogeries que tornen a qualsevol més sa, més ric, més bo i més bell. No caldria que us ho repetís, però ja em coneixeu: us estimo infinitament!!!

## Títol

**“COEDUCAQUÈ?”** Anàlisi dels coneixements, les habilitats, les actituds i les valoracions del futur professorat d'Educació Primària en relació a la coeducació i proposta de millora

## Resum

És àmpliament sabut i compartit que la societat actual acull encara desigualtats considerables per raó de sexe i gènere. L'estructura patriarcal del nostre ethos i, per defecte, de les nostres institucions, comporta que moltes de les relacions que es viuen en el seu si estiguin impregnades de valors i creences sexistes, la qual cosa provoca que aquestes desigualtats se segueixin reproduint i perpetuant, de forma molt sovint inconscient i involuntària, en el temps i en l'espai. L'escola, com a institució socialitzadora i com a responsable de l'educació de la ciutadania, juga un paper clau en la transformació d'aquesta realitat. El rol dels docents és decisiu, ja que ells i elles encarnen el pont entre el projecte educatiu de centre i l'alumnat, i són els transmissors dels valors més o menys desitjables i els executors de les pràctiques educatives més o menys adequades per garantir la igualtat d'oportunitats. És necessari, doncs, que la comunitat educativa esdevingui crítica, reflexiva i propositiva enfront aquesta necessitat. Per aquest motiu, la present investigació analitza el grau de formació en coeducació que té l'alumnat d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona, i a partir de les dades recollides, s'elabora i es presenta una proposta formativa per tal de millorar la pràctica coeducativa.

~ **Paraules clau:** desigualtat de gènere, feminisme, canvi social, formació docent, responsabilitat educativa, coeducació.

## Abstract

It is widely known and shared that modern society still harbours considerable inequalities with regard to sex and gender. The patriarchal structure of our ethos and, by default, of our institutions, means that many of the relationships experienced in themselves are imbued with sexist values and beliefs, which causes these inequalities to continue to be reproduced and perpetuated, very often unconsciously and involuntarily, over time and space. The school, as a socialising institution responsible for the education of citizens, plays a key role in the transformation of this reality. The role of teachers is critical, since they embody the bridge between the educational project of the centre and pupils, and they transmit values which are more or less desirable as well as conducting educational practices that are more or less adequate for guaranteeing equality of opportunities. It is therefore necessary for the educational community to be critical, thoughtful and propositional in the face of this need. For this reason, this research analyses the degree of training in coeducation of the Primary Education students of the Universitat de Barcelona and, from the data collected, a training proposal is prepared and presented to improve coeducation practice.

~ **Keywords:** gender inequality, feminism, social change, teacher training, school responsibility, coeducation.

# ÍNDIX

<b>1. Identificació i justificació del tema .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Formulació del problema .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Finalitat i objectius de la investigació .....</b>	<b>8</b>
<b>4. Marc Teòric .....</b>	<b>13</b>
4.1 Sobre el feminisme.....	13
4.2 Sobre el sistema sexe-gènere .....	19
4.3 Sobre el paper social de l'escola enfront el sexisme .....	23
4.4 Sobre la coeducació .....	26
4.5 Sobre la formació en perspectiva de gènere a la Universitat .....	30
<b>5. Disseny de la recerca .....</b>	<b>36</b>
5.1 Perspectiva epistemològica: el paradigma sociocrític i la metodologia feminista .....	37
5.2 Identificació i justificació del mètode qualitatiu .....	39
5.3 Les tècniques de recollida d'informació .....	41
5.4 Identificació i justificació del context, la població i la mostra d'estudi .....	52
<b>6. Resultats .....</b>	<b>55</b>
6.1 Referents a l'ànlisi documental .....	56
6.1.1 Com s'organitza, quant a assignatures, el pla docent del grau d'EP? .....	57
6.1.2 Què es pot saber sobre "gènere" en els plans docents? .....	57
6.1.3 Qui són les persones docents que, teòricament, parlen de "gènere" i/o "coeducació" a les seves classes? .....	58
6.2 Referents a les entrevistes .....	59
6.2.1 Què ens expliquen els docents amb qui hem parlat sobre les seves assignatures en relació al gènere? .....	59

6.2.2. Què en pensen sobre el seu alumnat en relació als continguts de gènere o a les competències en coeducació? .....	62
6.2.3 I la Universitat... quin paper hi té en tot això? .....	67
6.3 Referents als grups de discussió .....	69
6.3.1 Què saben o què creuen saber els futurs docents d'Educació Primària sobre coeducació i gènere? .....	70
6.3.2 Què fan i què deixen de fer o què pensen que faran i que deixaran de fer en relació a la coeducació els i les estudiants participants? .....	79
6.3.3 Què senten o com es posicionen les i els mestres en formació enfront la coeducació i la igualtat de gènere? .....	82
6.3.4 Què creu, opina o quines valoracions en fa sobre la realitat que ens ocupa el futur professorat d'Educació Primària? .....	84
<b>7. Conclusions .....</b>	<b>89</b>
<b>8. Proposta de millora .....</b>	<b>94</b>
8.1 Contextualització de la proposta .....	95
8.2 Els fonaments d'una hipotètica assignatura de gènere al grau d'ep de la UB .....	98
<b>9. Reflexió final .....</b>	<b>103</b>
<b>10. Referències Bibliogràfiques .....</b>	<b>106</b>
<b>11. Annex</b>	
Annex I: Pla Docent assignatura "Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat"	
Annex II: Pla Docent assignatura "Acció Tutorial: relacions entre escola, família i comunitat"	
Annex III: Pla Docent assignatura "Teoria i Pràctica de l'escola inclusiva"	
Annex VI: Transcripció Entrevista 1 (P1)	
ANNEX V:Transcripció Entrevista 2 (P2)	
ANNEX VI: Transcripció Grup de Discussió 1 (GD1)	
ANNEX VII: Transcripció Grup de Discussió 2 (GD2)	
ANNEX VIII: Transcripció Grup de Discussió 3 (GD3)	

---

1.

# IDENTIFICACIÓ I JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

*“La igualdad de género tiene que ser una realidad vivida”*

*– Michelle Bachelet –*

---

## 1.

**Identificació i justificació del tema**

Durant els últims anys s'estan realitzant estudis a escala mundial que posen de manifest la perpetuació de les desigualtats en matèria de gènere, reflex d'un sector de la societat (sortosament cada vegada menor) que es mostra reticent a la consolidació d'un verdader estatus de paritat entre nens i nenes i entre homes i dones (UNESCO, 2012).

En resposta a aquesta evidència, el sistema educatiu ha de contribuir a superar les expressions sexistes reproduïdes entre generacions i assumir que entre els grans reptes als quals s'enfronten les ciutadanes i els ciutadans dels nostres temps hi ha, sense cap mena de dubte, la igualtat de gènere. Un desafiament al qual la institució escolar ha d'adherir-se, promovent una educació democràtica i inclusiva que garanteixi els principis d'igualtat, equitat i justícia social per a tots els membres de la comunitat (Arnaiz, 2012). Com ja deia Lagarde (1996), el desenvolupament d'un model social més equitatiu implica una transformació dels valors i creences referents al gènere i a les relacions de gènere. És a dir, suposa una transformació de la particular cosmovisió cultural sobre els gèneres que sosté i assumeix la nostra societat. Rebollo, García, Piedra i Vega (2008) afegixen que aquests canvis travessen la funció i tasca de les institucions educatives i la implicació i compromís del professorat com a agent clau d'aquest procés de canvi.

En el nostre marc legal educatiu actual (LOMCE, 2013) es recull aquest repte de la següent manera:

*“Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social. [...] Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. [...] Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»” (LOMCE, 2013).*

L'escola -i el sistema educatiu en general- té un paper cabdal en la societat actual: el benestar individual i el col·lectiu depenen, en certa mesura, del seu bon funcionament. I és que és *a través, a causa i a conseqüència* de l'educació que construïm la nostra personalitat, desenvolupem les nostres capacitats, conformem la nostra pròpia identitat i configurem la comprensió de la realitat que ens envolta, tot integrant tant la dimensió cognitiva, com l'afectiva i l'axiològica. L'educació representa la via de transmissió i renovació de la cultura i de bona part dels coneixements i valors que la sustenten.



Tal com es recull a la darrera llei educativa, una de les finalitats del sistema educatiu és la d'educar en el respecte i en la igualtat de drets, llibertats i oportunitats entre homes i dones (LOMCE, 2013). Així, l'escola té l'obligació de vetllar pel desenvolupament integral de tot el seu alumnat, independentment de les seves característiques. I és que les societats democràtiques es nodreixen de dos drets indisso-lubles: el dret a la llibertat de les persones i el dret a la igualtat d'oportunitats, sense importar l'origen, la raça, la classe, el sexe o qualsevol altra condició o circumstància social o personal.

Malgrat el reconeixement formal del dret i la necessitat que nenes i nens siguin educats *en i per a* la igualtat, les creences discriminatòries no es transformen de forma automàtica amb la simple aprova-ció de lleis i estructures que proclamin la no discriminació. Tal com diuen Bou, Casanovas, Carro i Monsech (2013, p. 2), *“cal també aprendre a desxifrar quan i com aquelles lleis discriminatòries, que un dia havien estat vigents, encara sobreviuen, encara que sigui de vegades subtilment dins la nostra manera de veure i relacionar-nos amb el món i amb els altres”*. Així doncs, cal anar més enllà i treba-llar per passar de la democràcia formal a la democràcia profunda i real, la qual ens demana prendre consciència constantment sobre si l'esmentada democràcia està tenint lloc en cada moment, o no.

En aquesta direcció, és bo recordar que la concepció de l'educació com a instrument de millora de la condició humana i de la vida col·lectiva és una constant en la història. Encara que no sempre aquesta aspiració s'hagi convertit en realitat, són moltes les persones que han dipositat en l'educació, i que dipositen encara ara, les seves esperances de progrés i desenvolupament, tant individual com comú. Lojo (2009) afirma que des de la Pedagogia Feminista es concep l'educació com a element fonamen-tal per a la transformació social. I Acker (1995) se serveix de les paraules de Mary O'Brien quan diu que la meta de l'educació feminista no és la igualtat en el coneixement, el poder i la riquesa, sinó l'abolició del gènere com a realitat cultural opressiva.

Tan necessàries són, doncs, les polítiques coeducatives com les actituds coeducatives (aquelles que reconeixen, valoren, acullen i donen la benvinguda a la diversitat). Ambdues esferes esdevenen clau per a la transformació que l'escola del segle XXI demana: formar ciutadanes i ciutadans lliures, res-ponsables, autònoms i solidaris, capaços de trencar amb els models estereotipats i els biaixos ex-cloents (Roset, Pagès, Lojo i Cortada, 2008).

Malgrat que l'imaginari social sobre els centres educatius sigui d'institucions neutrals quant a oferta d'igualtat d'oportunitats, un enfocament en perspectiva de gènere a les pràctiques educatives que en el seu si es donen permetria conèixer amb major precisió com d'escèptiques o esbiaixades poden resultar ser, en realitat, aquestes institucions. Per això, i com ja s'ha apuntat anteriorment, el paper del personal docent és indiscutible. Però... detecten les situacions de desigualtat de gènere en el si de l'aula i del centre? Tenen prejudicis i reproduïxen estereotips de gènere? Viuen la desigualtat de gènere com una problemàtica real? Revisen i reflexionen sobre les seves pràctiques? Mostren una actitud proactiva i transformadora per canviar aquesta realitat? Disposen d'estratègies i recursos per fer-ho? Quina formació té i quina demana el futur professorat d'educació primària per garantir la coeducació?

Segons García, Rebollo, Vega, Barragán, Buzón i Piedra (2011), l'alumnat universitari (concretament l'alumnat de ciències de l'educació i de biologia), presenta un grau insuficient de coneixements bàsics sobre el sistema sexe-gènere. Això és així perquè els continguts d'aquesta índole només són abordats

en el pla d'estudis a voluntat lliure del professorat més sensibilitzat. Segueix conclouent que *“existeixen un conjunt de necessitats formatives en l'alumnat, la satisfacció de la qual implicarà també la presa de consciència del professorat de a facultat i la seva formació per abordar aquests tipus de temàtiques i així evitar la ceguera de gènere en professionals que vinculen la seva activitat laboral a l'educació de noves generacions”* (García-Pérez et al, 2011, p. 389).

O, tal com declaraven tant els participants de l'estudi de Titus (2000), com Skelton i Hanson (1989), la formació en gènere hauria de ser requerida per a tots els estudiants universitaris de l'àmbit educatiu, ja que si aquests continguts no apareixen en els plans d'estudis dels graus de formació del professorat, el col·lectiu docent no percebrà els continguts ni les qüestions de gènere com a quelcom important.

En tot cas, Renzetti (1987) senyalava que un dels grans reptes que afronta el moviment feminista no és necessàriament el com canviar les actituds cap els rols de gènere, sinó com augmentar la consciència de gènere de les dones joves perquè notin els esforços col·lectius d'un moviment social com la resposta més efectiva als problemes personals que experimenten en les seves vides quotidianes.

I, ja per acabar, cal dir també que hi ha nombrosos estudis que posen en evidència la gran influència positiva que ofereixen els cursos d'estudis de gènere per sensibilitzar la ciutadania i possibilitar una visió més crítica de la realitat i fomentar una actitud transformadora de la societat. Així ho demostren, per exemple i entre molts altres, Downing i Roush (1985), quan diuen que el coneixement dels conceptes feministes promou a un compromís pel canvi de la realitat.

És per tot això, per les evidències que ens corroboren que les desigualtats de gènere segueixen existint i perpetuant-se; per la injustícia, l'opressió i l'atac a les llibertats individuals que això comporta; pel saber que l'escola no és ni pot ser neutra en la seva tasca educativa; per la constatació del poder decisiu i influent que té l'educació formal sobre les persones; per la concepció del professorat com a agent de canvi; i, per últim, per la convicció que la incorporació del punt de vista feminista en el procés educatiu pot ajudar a caminar cap a la democràcia real, que aquest treball se centra en la coeducació i la presenta com una de les solucions que contribueixen a fer front a la problemàtica existent exposada. Aquesta investigació tracta d'analitzar si qui ha de garantir aquesta coeducació té la formació adequada o desitjable per fer-ho o no. En el cas que es confirmi que cal que la Universitat aposti de manera més directa, conscient i específica cap a una transmissió de coneixements en perspectiva de gènere, es crearà una petita proposta de millora entorn la oferta formativa de la Universitat de Barcelona, tot elaborant i presentant els continguts que es detectin com a necessaris a tenir cabuda dins el grau estudiat.

---

2.

## FORMULACIÓ DEL PROBLEMA

*“Cap camí pla porta al cim”*

*– Anònima –*

---

## 2.

### Formulació del problema

Per tal de poder aconseguir els propòsits que guien aquest estudi, es prossegueix a exposar, ja ordenadament segons cinc dimensions distintes, les onze preguntes d'investigació que mobilitzen la recerca i que volen abordar, per tant, el problema detectat:

~ Respecte dels **CONEIXEMENTS**:

1. Quins coneixements té el futur professorat d'educació primària sobre coeducació?

~ **Respecte de les HABILITATS**:

2. Quines necessitats educatives i socials detecten els futurs docents per transformar la realitat social en relació a l'educació diferenciada que es fa quant a sexes?

3. Quines estratègies i recursos tenen els futurs docents per contribuir a resoldre el problema que suposa rebre una educació no igualitària?

~ **Respecte de les ACTITUDS**:

4. Quines actituds tenen les futures i els futurs mestres de primària enfront les desigualtats de gènere?

5. Quines barreres o resistències mostren per caminar cap a la igualtat real de gènere?

6. Existeix entre ells i elles la voluntat real de canvi en relació a la igualtat de gènere?

~ **Respecte de les VALORACIONS o OPINIONS**:

7. Quines valoracions fa el futur professorat sobre el sistema educatiu actual en relació a la igualtat de gènere?

8. Quines opinions té el professorat en formació sobre la importància d'aquesta temàtica en l'actualitat i en el si dels centres educatius?

~ **Respecte de l'AVALUACIÓ i les PROPOSTES DE MILLORA:**

**9.** Reben els futurs docents d'educació primària una formació universitària encaminada a fer efectiva la coeducació a les escoles?

**10.** Quina formació requereix el professorat d'etapa primària per garantir la coeducació?

**11.** Quins continguts i/o quina metodologia caldria que la carrera universitària els oferís per reconèixer, valorar, acollir, atendre i potenciar la diversitat d'identitats, d'expressions i unes relacions de gènere més igualitàries, justes i lliures als centres educatius?

---

3.

## FINALITAT I OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ

*“Esperança no és l’espera del somni.  
Esperança és l’acció de sortir a buscar-lo”  
– Txarango –*

---

### 3.

## Finalitat i objectius de la investigació

Aquest treball respon a la lògica dictada per una finalitat i uns objectius determinats i determinants. Aquí els exposo:

### **FINALITAT ÚLTIMA:**

~ CONTRIBUIR a la transformació social de les pràctiques educatives des d'una perspectiva feminista.

Per fer-ho, s'han concretat un seguit d'objectius que guien en tot moment el sentit i la direcció de la investigació:

### **OBJECTIU GENERAL:**

~ CONÈIXER el grau de formació en coeducació de l'alumnat de 4t curs del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona.

### **OBJECTIUS ESPECÍFICS**

- ~ IDENTIFICAR quins són els coneixements sobre coeducació que tenen els i les futures docents de l'etapa primària.
- ~ ANALITZAR quines habilitats i destreses té la mostra seleccionada i estudiada per educar tenint en compte la perspectiva de gènere.
- ~ EXAMINAR quines són les actituds dels i les futures professionals de l'educació en relació a la pràctica educativa diferenciada i a la pràctica educativa igualitària quant a gèneres.
- ~ DETERMINAR quines són les valoracions del professorat en formació sobre la igualtat de gènere.
- ~ DESCOBRIR quines necessitats educatives demana l'alumnat d'Educació Primària en relació a la coeducació.
- ~ ELABORAR una proposta de millora que guiï una formació en coeducació al Grau d'Educació Primària.

És a causa i a conseqüència de tots aquests objectius que, liderats per la finalitat última, aquesta investigació pren la forma i la direcció que té i que mostra.

A continuació ofereixo una taula il·lustrativa que creua les dimensions, les preguntes i els objectius de la investigació presentats:

Finalitat	Objectiu generals	Objectiu específic	Dimensions	Preguntes
Contribuir a la transformació social de les pràctiques educatives des d'una perspectiva feminista	Conèixer el grau de formació en coeducació de l'alumnat de 4t curs del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona.	Identificar quins són els coneixements sobre coeducació que tenen els i les futures docents de l'etapa primària.	<b>Respecte dels coneixements</b>	1. Quins coneixements té el futur professorat d'educació primària sobre coeducació?
		Analitzar quines habilitats i destreses té la mostra seleccionada i estudiada per educar tenint en compte la perspectiva de gènere.	<b>Respecte de les habilitats</b>	2. Quines necessitats educatives i socials detecten els futurs docents per transformar la realitat social en relació a l'educació diferenciada que es fa quant a sexes? 3. Quines estratègies i recursos tenen els futurs docents per contribuir a resoldre el problema que suposa rebre una educació no igualitària?
		Examinar quines són les actituds dels i les futures professionals de l'educació en relació a la pràctica educativa diferenciada i a la pràctica educativa igualitària quant a gèneres.	<b>Respecte de les actituds</b>	4. Quines actituds tenen les futures i els futurs mestres de primària enfront les desigualtats de gènere? 5. Quines barreres o resistències mostren per caminar cap a la igualtat real de gènere? 6. Existeix entre ells i elles la voluntat real de canvi en relació a la igualtat de gènere?



Finalitat	Objectiu generals	Objectiu específic	Dimensions	Preguntes
Contribuir a la transformació social de les pràctiques educatives des d'una perspectiva feminista	Conèixer el grau de formació en coeducació de l'alumnat de 4t curs del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona.	Determinar quines són les valoracions del professorat en formació sobre la igualtat de gènere.	<b>Respecte de les valoracions o opinions</b>	<p>7. Quines valoracions fa el futur professorat sobre el sistema educatiu actual en relació a la igualtat de gènere?</p> <p>8. Quines opinions té el professorat en formació sobre la importància d'aquesta temàtica en l'actualitat i en el si dels centres educatius?</p>
		<p>Descobrir quines necessitats educatives demana l'alumnat d'Educació Primària en relació a la coeducació.</p> <p>Elaborar una proposta de millora que guiï una formació en coeducació al Grau d'Educació Primària</p>	<b>Respecte de l'avaluació i les propostes de millora</b>	<p>9. Reben els futurs docents d'educació primària una formació universitària encaminada a fer efectiva la coeducació a les escoles?</p> <p>10. Quina formació requereix el professorat d'etapa primària per garantir la coeducació?</p> <p>11. Quins continguts i/o quina metodologia caldria que la carrera universitària els oferís per reconèixer, valorar, acollir, atendre i potenciar la diversitat d'identitats, d'expressions i unes relacions de gènere més igualitàries, justes i lliures als centres educatius?</p>

Taula 1: Objectius, dimensions i preguntes d'investigació.

---

4.

## MARC TEÓRIC

*“Siempre imaginé que el Paraíso  
sería algún tipo de biblioteca”*

*– J.L. Borges –*

---

## 4.

### Marc Teòric

La contextualització del tema i el problema que s'aborden en aquest treball es divideix en 5 grans apartats: el primer fa referència al Feminisme com a moviment ideològic, social i polític; el segon explica el funcionament del sistema sexe-gènere per a la creació de la identitat personal i social; el tercer bloc teòric parla sobre la parcialitat de l'escola i el professorat i la seva capacitat i responsabilitat d'influència; el quart punt s'ocupa de definir el concepte de coeducació i explicar-ne les seves característiques i, ja per acabar, el cinquè i últim apartat té a veure amb la formació en perspectiva de gènere dins l'esfera universitària.

S'ha dividit el marc teòric en aquests cinc blocs per tal de poder explicar ordenadament el conjunt de factors més significatius que juguen un paper important en la comprensió del tema que ens ocupa i, alhora, per situar-nos dins la complexitat que emmarca la qüestió, tot intentant facilitar-ne el seu enteniment.

#### 4. 1

### Sobre el feminisme

*“El privilegio es el mayor enemigo del derecho”*

*– Marie von Ebner-Eschenbach –*

El Feminisme és, segons Sau (2001, p. 127), *“un moviment social i polític que denuncia la submissió tradicional de les dones als homes i que promou l'equiparació de drets entre els dos sexes”*. D'acord amb el Diccionari Enciclopèdic de Filosofia, *“el feminisme és el conjunt d'esforços, sorgits específicament durant els segles XIX i XX, en pro de l'emancipació de la dona i de la igualtat de drets en ambdós sexes”*. Es tracta, doncs, d'un moviment que promou i defensa la igualtat de drets i deures entre homes i dones i que denuncia tota classe de discriminació social per motiu de sexe o gènere tot lluitant per eradicar-la. Adverteix Lojo (2009, p. 13), però, que *“definir feminisme en tant que corrent teòric i pràctica política resulta bastant difícil per l'amplitud i la profunditat dels seus continguts i pel seu inherent dinamisme, lligats a moments històrics i escenaris socials diversos”*.

El Feminisme es va iniciar formalment a finals del segle XVIII (tot i que llavors no es denominava així) i suposa la presa de consciència del col·lectiu femení sobre l'opressió, la dominació i l'explotació que pateix aquest grup per part del masculí, sempre en el si del patriarcat i sota les diferents fases històriques de model de producció. Explica Sau (2001) que aquest fet és el que mou les dones a l'acció per a l'alliberament del seu sexe amb totes les transformacions de la societat que això comporta i requereix.

Esdevé oportú recordar, com explica Nash (2005), i per tal de contextualitzar la qüestió que ens ocupa, que el Codi Napoleònic de 1804 va consolidar per llei els valors patriarcals i la privació dels drets de les dones. La separació de les esferes pública-privada i família-Estat constituïen en aquell moment, segons el Contracte Social roussonià, el fonament de la filosofia política liberal. En aquell moment, la ciència racionalista i la filosofia oferien mostres d'una accentuada misogínia a través de figures tan respectades com poden ser Darwin, Schopenhauer o Nietzsche. I és que, segons Valcárcel (2004) en aquest context, les dones eren considerades en el seu conjunt com una massa pre-cívica que reproduïa l'ordre natural dins l'Estat: no eren ciutadanes, sinó que eren mares i esposes.

Amb tot, el terme *feminisme* va començar a ser utilitzat com a neologisme a França per Charles Fourier l'any 1837. Aquest, creia que el grau d'emancipació de la dona representava una mesura de l'emancipació general de tota la societat i, gràcies en bona part als seus escrits, el concepte *feminisme* es va anar estenent en d'altres territoris. De França passà als països anglosaxons, on, a través del terme *womanism*, es feia referència als moviments de reivindicació empresos per dones. A Espanya aquest terme va aparèixer l'any 1899, en la publicació del llibre titulat *Feminisme*, d'Adolfo Posada.

D'aquesta manera, el feminisme entès com a moviment forma part dels anomenats “nous moviments socials”, i es caracteritza, com ja s'ha apuntat, per la lluita de la superació del domini masculí sobre les dones i la corresponent transformació de les relacions socials quotidianes i estructurals, les quals estan tradicionalment dominades pels homes sota supòsits jeràrquics. En aquest sentit, el feminisme suposa, ideològicament, el rebuig a l'opressió i l'explotació del sexe femení per part del masculí i la denúncia de tota forma de discriminació de gènere i d'expressió social patriarcal, tan tradicionalment admeses i legitimades per la societat. També a nivell ideològic, implica el convenciment, implícit o explícit, que la lluita per la igualtat de drets i l'autonomia de la dona és una causa justa, a banda de necessària. D'aquesta idea prové i neix la lluita en contra de la distribució sexual del treball i dels rols socials establerts (tema que es desenvoluparà en el punt 4.2 del Marc Teòric).

La història del feminisme abraça dos grans períodes, coneguts com a *Primera Onada* i *Segona Onada*. La Primera Onada comprèn des del 1860 fins el 1920 i constitueix un fenomen gairebé exclusiu dels Estats Units i Gran Bretanya. Es caracteritza pels moviments de dones, en la seva majoria burgeses, que lluitaven per la igualtat de drets, les quals van rebre el nom de *sufragistes*, i és que una de les metes més significatives per a elles era la d'aconseguir el dret a vot. És justament per això que a aquest primer moviment també se'l coneix amb el nom de *Feminisme Liberal Sufragista*. Segons Donoso (2015, p. 18) “*las sufragistas quisieron el voto como una protección legal contra la avaricia y crueldad de los esposos. El voto no era sólo un símbolo para el reconocimiento de la ciudadanía de las mujeres, sino un medio para llevar a cabo reformas sociales y mejorar su estatus*”.

D'altra banda, Valcárcel (2004) recalca que la política democràtica li deu dues grans aportacions d'estil al Sufragisme: una és la utilització del terme *solidaritat* (en substitució de la paraula *fraternitat*, de connotació masculina, a causa de la seva arrel etimològica). I l'altra, i molt important, té a veure amb els mètodes de lluita: les sufragistes intervingien i lluitaven des de l'exclusió política i sense tradició en l'ús de la força física. Així, les dones es van dedicar a denunciar la seva situació a través de manifestacions pacífiques, vagues de fam, mitjançant el repartiment de pamflets informatius i reivindicatius, l'autoencadenament, etc. Avui en dia, aquesta forma de lluita no adversal és la utilitzada de forma generalitzada per gran part de la ciutadania (Valcárcel, 2004).

Es pot dir que el Feminisme disposa de la seva carta fundacional en la convenció coneguda com *Declaració de Sènece Falls*, de l'Estat de Nova York el 1848. A banda d'aquesta declaració, es considera també un verdader antecedent del pensament feminista el llibre de Mary Wollstoncraft, titulat *A Vindication of the Righths of Women* (o *Vindicació dels drets de la dona*), del 1792, així com ella mateixa com a figura. Més tard i a Anglaterra, l'assaig de John Stuart Mill anomenat *The Subjection of Women* (*La subordinació de les dones*), va donar l'any 1869 una nova empenta i una nova fonamentació doctrinal al pensament feminista, tot vinculant-lo al liberalisme. Olympe de Gouges i *Les droits de la femme et de la citoyenne* (o *Els drets de la dona i la ciutadana*), el 1791 i en plena Revolució Francesa, també constitueixen una clara reivindicació al dret a vot de les dones, a la igualtat de drets i a la llibertat d'opinió i expressió, així com a la substitució del matrimoni per un contracte social. Tant Mary Wollstoncraft com Olympe de Gouges van ser objecte de burles i sarcasmes tot i la fortalesa intel·lectual de les seves argumentacions, que desafiaven, entre d'altres, al mateix Jean-Joacques Rosseau. Olympe de Gouges, però, va acabar assassinada a la guillotina. A aquest primer Feminisme se l'anomena *Il·lustrat*.

Cal dir que el reconeixement del dret al vot de les dones es va aconseguir per primera vegada el 1929 als E.E.U.U. Més tard també es reconegué a Gran Bretanya i va ser el 1931, durant la Segona República, quan s'aconseguí comptar amb el sufragi universal a Espanya. No obstant, aquest avenç va tardar poc en ser eliminat, i és que la dictadura del general Francisco Franco va anular el sufragi femení i les eleccions lliures tot posant fi a molts avenços en relació als drets de les persones i als de les dones en concret. La mentalitat imperant en aquell moment en relació a la situació de les dones i la que es desitjava generalitzar es resumeix amb les mateixes paraules de Pilar Primo de Rivera (1942) citades per Donoso (2015, p. 29): *“las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador, reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar, mejor o peor, lo que los hombres nos dan hecho”*.

El segon període o Segona Onada emergeix a finals dels anys seixanta. I és que, tal i com explica Lojo (2009), després de la Segona Guerra Mundial els homes que van tornar del front van reclamar els seus llocs de treball, els quals havien estat ocupats per les dones mentre ells havien estat fora combatent. *“En aquest moment, va aparèixer l'exigència d'un rol femení diferent, el d'una dona moderna, preocupada per atendre al seu marit, als seus infants i tots els assumptes domèstics, sense alternatives professionals ni personals”* (Lojo, 2009, p. 16). Aquesta nova imatge de dona va ser àmpliament promocionada pel cinema i la televisió i el malestar que aquestes condicions van generar en moltes dones, així com la conjuntura socio-política dels anys 60's en general, van afavorir l'emergència d'un nou feminisme, conegut ara com el de *Segona Onada*.

Aquesta nova fase suposa un canvi qualitatiu respecte a l'anterior etapa i guanya una major força organitzativa. Alguns dels factors que expliquen el reforçament del feminisme en aquesta segona fase són la independència econòmica adquirida per moltes dones i el seu major nivell educatiu.

Si bé és cert que a partir d'aquest moment es classifica la teoria feminista en blocs de pensament (distingint així entre el feminisme liberal, el feminisme socialista, el feminisme de la igualtat i el feminisme de la diferència, cada un amb les seves interessants peculiaritats i aportacions), el feminisme com

a moviment social es defineix des de la pluralitat de teories, d'accions i de respostes per construir una identitat col·lectiva des de l'experiència viscuda. Així, en els anys 70's, la mobilització feminista se centrava en aspectes culturals i simbòlics associats a la identitat i a la pertinença a un grup social (Lojo, 2009). Les dones van denunciar la manca de reconeixement i de veu pròpia i van identificar l'opressió domèstica i l'anul·lació de la seva persona com a origen de la dominació masculina (Nash, 2005). El lema que sintetitza la preocupació feminista d'aquesta època és "allò personal és polític", de Carol Hanisch i, posteriorment, també de Kate Millet.

Un dels textos més significatius d'aquesta època és *El segon sexe* (1949), de Simone de Beauvoir. Aquesta producció és considerada l'obra fonamental del discurs feminista i, concretament, el del feminisme de la igualtat. L'autora, a través de les cèlebres paraules que a continuació s'exposen, posa de manifest l'origen socio-cultural de l'opressió del col·lectiu de les dones per part del grup masculí. Deia així: "ser dona no és cap essència, sinó una construcció cultural. Allò que conforma la naturalesa i la conducta femenina és l'estatus que la cultura i la societat assignen a les dones com a altres, com a segon sexe. No es neix dona. S'arriba a ésser-ho." (Beauvoir, 1949, p. 106).

D'altres publicacions també molt valuoses dins el Feminisme de la Segona Onada són *La mística de la feminitat* (1963), de Betty Friedan, fundadora de l'Organització Nacional de Dones (1966), *Política Sexual* (1970), de Kate Millet, que des del Feminisme Radical afirma que les relacions sexuals constitueixen els fonaments del patriarcat i, per tant, atorga a la sexualitat l'origen de la dominació masculina, i *El orden simbólico de ser madre*, (1994), de Luisa Mauro, veu del Feminisme de la Diferència que planteja la necessitat de la traducció social de la potència materna i la de mantenir-la oberta al "voler dir" com a condició de llibertat, considerant els drets de les dones com a secundaris a aquesta llibertat.

A l'Estat Espanyol, el feminisme de la Segona Onada va tenir una gran i ràpida repercussió: l'any 1975 es van celebrar a Madrid les *Primeres Jornades per l'Alliberament de la Dona*, esdeveniment que representava la presentació pública i oficial del moviment feminista a Espanya; un any més tard, a Barcelona, tingueren lloc les *Jornades Catalanes de la Dona*. El 1976 mateix, Lúdia Falcón fundà la revista *Vindicació Feminista* i el 1977 es creà el *Partit Feminista*. A més, la Constitució de l'any 1978 va establir per primera vegada el principi de no discriminació per sexe i, també el 78, es despenalitzaren els anticonceptius. Tres anys després, s'aprovà la llei de divorci i el 1983 el govern socialista va presentar al Parlament la llei de despenalització de l'avortament. És durant aquest any, també, que es creà l'*Institut de la Dona* i posteriorment, amb José Luis Rodríguez Zapatero com a President del Govern Espanyol, s'aprovaren un seguit de lleis que no només legalitzaven les parelles de fet, sinó que també permetien el matrimoni homosexual.

D'altra banda, i com indica Lojo (2009), quan els estudis post-colonials i els estudis culturals fan la seva entrada a l'àmbit universitari, els desenvolupaments teòrics feministes es problematitzen i es tornen més complexos. Algunes minories ètniques i culturals critiquen l'homogeneïtzació implícita als plantejaments que obvien altres categories d'anàlisi, a banda del gènere, com *classe social*, *ètnia*, *edat* o *religió*.

També, es generaren nous posicionaments a partir dels pensaments post-estructuralistes, els quals comptaven amb figures destacades com Foucault o Derrida. Aquest corrent qüestiona les concep-

cions clàssiques sobre el poder i analitzen els discursos, no tant com a descriptors de la realitat, sinó com a normativitzadors.

Des de la Teoria Queer i amb Judith Butler al capdavant, es qüestiona el conjunt de teories sobre gènere i sexualitat de les persones i s'afirma que els *gèneres*, les *identitats sexuals* i les *orientacions sexuals* són el resultat d'una construcció social fictícia i arquetípica i que, per tant, no estan essencialment o biològicament inscrits en la naturalesa humana, sinó que es tracta de formes socialment variables. Per tant, aquesta teoria rebutja la classificació universal dels individus en “home”, “dona”, “heterosexual”, “homosexual”, “bisexual” o “transsexual”, ja que considera que estan subjectes a restriccions imposades per una cultura en la que la heterosexualitat és quasi obligatòria i, amb ella, també la heteronormativitat i la patriarcalitat. Amb tot, i per tal d'alliberar-nos de les violències heteropatriarcal existents, es parla i es lluita per la *desconstrucció del gènere* i pel reconeixement de les múltiples possibilitats i formes de *ser*.

Cal dir, també, que cap a l'últim quart del segle XX i la primera meitat del segle XXI apareixen altres corrents feministes que se sumen als anteriorment mencionats, però que presenten finalitats més específiques i concretes: l'Ecofeminisme i el Ciberfeminisme en són dos clars exemples.

A mode de síntesi, el *feminisme*, en les seves diferents formes, visions i accions, és considerat des de la sociologia no sols una lluita per l'alliberament psicològic i desemascaradora dels rols socials assignats a cada sexe i gènere, sinó, també, una força poderosa de transformació social. Tal com diu Barbieri (1993, p. 2), “*el movimiento feminista es, en última instancia y más allá de sus diversas orientaciones políticas y teóricas, la extensión de ese código ético elemental que es la Declaración de los derechos Humanos*”. I, com declarava la National Science Foundation del Govern Americà l'any 2001, “*no es vol ensenyar a les dones com jugar amb les regles del jocs ja existents, sinó que es pretén canviar-les*” (Mc. Carl, Marschke, Sheff i Rankin, 2005, p. 72).

Amb tot, i com es pot observar, el feminisme ha realitzat grans i innegables esforços a l'hora de visibilitzar les discriminacions per raó de sexe i gènere que pateixen, en la majora de casos, les dones i, també, ha tingut un total afany de dotar a la societat d'estratègies i eines per combatre-les i eradicar-les. Però malgrat la seva força, perseverança i determinació en la seva lluita, malgrat les seves contribucions evidents en la recerca i assoliments de lleis més justes i equitatives i malgrat esser reconegut avui en dia com un moviment de gran influència mundial, responsable d'haver sacsejat les estructures de poder i opressió (Castells, 1998; Kymlicka, 1995), el feminisme ha estat sempre i segueix essent encara ara un moviment molt incòmode per a diverses persones i certs sectors de la societat. Aquest fet, és clar, repercuteix directament en la seva imatge (i més tenint en compte que molesta especialment a qui té el poder), arribant a ser un moviment estigmatitzat i, fins i tot, arribant a ser interpretat com a defensor del que en realitat critica i s'oposa. Així, en els imaginaris d'una part no petita de la nostra societat, s'associa equivocadament el feminisme amb el femellisme (la creença i el moviment en el qual es defensa que les dones són superiors als homes) (Donoso i Velasco, 2013).

Per poder entendre per què el feminisme és mal vist i rebutjat per gran part de la població, fa anys que alguns autors i autores es dediquen a investigar a fons aquesta qüestió. Així, segons Valcárcel (2008), sovint succeeix que molta gent, sobretot entre el jovent, creu que la igualtat real entre homes i dones ja s'ha assolit i que, per tant, ja es dóna. L'autora parla d'un fenomen anomenat “*miratge de*

*la igualtat*”, el qual pretén explicar la presumpta situació d’igualtat formal que la societat percep però que, desgraciadament, no s’ajusta a la realitat. D’aquesta manera, la falta de sensibilització en les qüestions de gènere, la corrupció política, l’existència de lleis que condemnen pràctiques discriminatòries per raó de gènere i els codis heteropatriarcals més subtils que avui en dia s’apliquen amb normalitat fan que, sobretot la joventut, ja no es preocupi per detectar presumptes pràctiques discriminatòries i pensi que, efectivament, la igualtat ja s’ha aconseguit (Markowitz, 2005; Riera i Valenciano, 1991). Tot i així, i com molt bé ho explica Riley (2001), la realitat és ben diversa: el que passa és que ens torbem enfront un sexisme i un masclisme més subtil i naturalitzat, quasi invisible i, en conseqüència, aquest es fa més difícil de percebre, de detectar i de denunciar.

A tot això cal destacar el gran pes que tenen els mitjans de comunicació en l’actualitat. La seva gran influència actua de forma negativa a l’hora de parlar del feminisme i de les feministes (Callaghan, Cranmer, Rowan, Sian i Wilson, 1999; Faludi, 1991; Horne, Mathews, Detrie, Burke i Cook, 2001; Kamen 1991; Percy i Kremer, 1995; Twenge i Zucker, 1999). Per una banda, els diversos mitjans de comunicació de masses relacionen molt sovint el feminisme amb persones amb ideals “anti-homes” i caracteritzen a les feministes com a dones amargades, dominants i agressives (Callghan et al., 1999; Twenge i Zucker, 1999). Per altra banda, i tal com descriuen Donoso i Velasco, (2013), també s’observa que aquests mitjans sostenen i reforcen la idea que els objectius del feminisme, en el nostre context, ja s’han assolit i que, per tant, ja no és necessari que les dones recolzin el moviment.

Però això no és tot. Moltes investigacions sostenen també que per a moltes persones, la resistència a l’autoidentificació com a feministes podria deure’s a l’ènfasi i al foment de l’individualisme en les nostres societats (Renzetti, 1987; Williams i Witting, 1997; Callaghan et al., 1999; Alberdi, Escario i Matas, 2000; Cacace, 2006; McRoobie, 2009). Així, moltes dones es perceben com a lluitadores per la igualtat i no creuen necessari adscriure’s a cap acció col·lectiva, a banda que molts i moltes joves semblen percebre que l’acció individual resulta més efectiva que la col·lectiva (Renzetti, 1987; Faludi, 1991; Kamen, 1991; Callaghan et al., 1999; Williams i Witting, 1997; Cacace, 2006). Amb tot, i com recolzen diverses investigacions, s’ha esvaït la consciència de la potència de l’acció col·lectiva en les transformacions socials (Renzetti, 1987; Williams i Witting, 1997).

Seguint amb l’exposició de les causes de la mala imatge del feminisme, cal ressaltar també que molts estudis han apuntat que la majoria de dones rebutgen aquest moviment malgrat estiguin d’acord i recolzin els seus ideals i objectius (Berryman-Fink i Verderber, 1985; Reid i Purcell, 2004; Twenge i Zucker, 1999; Percy i Kremer, 1995; Renzetti, 1987; Rosell i Hartman, 2001; Buschman i Lenart, 1996; Griffin, 1989; Henderson-King i Stewart, 1994; Kamen, 1991; Myakovsky i Witting, 1997; Cowan 1992; Rowe-Finkbeiner, 2004; Breen i Karpinkski, 2008). Per tant, donat que entre el 63% i el 75% de la població estudiada respon a aquest perfil (Ramsey et al. 2007), el problema no són els continguts del feminisme, sinó la percepció que es té del que comporta l’etiqueta i l’autoidentificació feminista. I, com ja va determinar Tajfel (1982) en la seva teoria de la identitat social, és més probable que una persona adopti una identitat social quan el grup en qüestió és valorat positivament per la persona que quan no.



## 4. 2

**Sobre el sistema sexe-gènere**

*“Vet aquí una societat modelada de tal manera que cada persona feia només la meitat d’allò que podia i era positiu de fer.”*

– Victoria Sau –

És convenient encetar aquest bloc teòric definint a què ens referim quan parlem de sexe i què volem dir quan parlem de *gènere*.

Segons el Diccionari de l’Institut d’Estudis Catalans (2016), el “sexe” és el “conjunt de peculiaritats biològiques, fisiològiques i orgàniques que divideix els individus d’una espècie en mascles i femelles”. I el “gènere”, el “conjunt de característiques psicològiques, socials i culturals assignades a les dones i homes i que s’adquireixen en el procés de socialització de les diferents cultures al llarg de la història”.

Donoso (2015, p. 11) citant a Oakley (1977) explica que, seguint en la línia de les definicions anteriors, “sexe” és una paraula que remet a les diferències biològiques entre mascles i femelles (“es tracta de les diferències visibles en els òrgans genitals i les seves conseqüents diferències en la funció reproductora”), mentre que “gènere”, no obstant, remet a una qüestió cultural (“es refereix a la classificació social entre masculí i femení”).

També segons Bou et al. (2013, p. 5), el “gènere” és una “construcció psicològica, social i cultural de les característiques considerades masculines o femenines que habitualment s’adjudiquen a mascles i femelles respectivament. El gènere és el significat que una cultura dóna al fet de ser considerat home o dona. O, simplificant molt, es pot dir que “gènere” és sinònim d’expectatives socials. I “sexe”, en canvi, és el que s’ha referit des de la ciència i el discurs mèdic a la condició biològica que determina si una persona és mascle o femella”. Aquestes autores expliquen com, en general, es distingeixen sis components principals del sexe: la composició cromosòmica, els òrgans reproductors, els genitals externs, els genitals interns, el comportament hormonal i les característiques sexuals secundàries. També ens recorden que existeix una gran variabilitat en la composició genètica i hormonal que pot aparèixer en cada sexe, donant lloc a persones classificades com a intersexuals.

Segons Barbieri, (1993), els sistemes de gènere-sexe són el conjunt de pràctiques, símbols, representacions, normes i valors socials que les societats elaboren a partir de la diferència sexual anàtomo-fisiològica i que donen sentit a la satisfacció dels impulsos sexuals, a la reproducció de l’espècie humana i, en general, a les relacions entre les persones. En termes durkheimians, són trames de relacions socials que determinen les relacions dels sers humans en tant que persones sexuades.

En aquesta línia, diferents autores han sabut descriure la diferència entre ambdós conceptes de manera ben senzilla i eficaç, com és el cas de Lamas (1986, p. 64), que diu que “el género es el sexo socialmente construido”; Cobo (1995, p. 11), que afirma que “el concepto género se ha construido crí-

*ticamente sobre el rol sexual*"; Delphy (1991), la qual explica que el gènere és representat com un contingut i el sexe com un continent, i que s'ha atorgat al sexe l'atribut de la invariabilitat i al gènere el de la mal·leabilitat. O Amorós (1992, p. 81), qui senyala que *"el gènere és la construcció mateixa de la jerarquització patriarcal"*.

Amb tot, es pot dir que, tal com defineixen Bou et al. (2013, p.5) el sistema sexe/gènere és un *"sistema de creences àmpliament acceptat i consensuat a la cultura occidental, pel qual hi ha d'haver una correspondència entre el sexe atribuït (mascle/femella) i les conductes (masculinitat/feminitat)"*.

Cal remarcar que aquesta significació és dinàmica, que es transforma amb el pas del temps i que es manifesta de formes diferents en cada cultura, i és justament per això que es demostra que el sistema sexe-gènere no es tracta d'un fet biològic i estàtic, sinó cultural i après.

Benhabib (1992), explica que l'existència socio-històrica dels gèneres és la forma essencial en què la realitat social s'organitza, es divideix simbòlicament i es viu empíricament. Afegeix, també, que una societat dividida simbòlicament i empíricament en dos gèneres suposa que la seva estratificació econòmic-política i el repartiment dels seus rols respongui a aquesta divisió per gènere. Per tant, tal com diu Cobo (1995, 17), *"tota societat construïda sobre una profunda desigualtat genera mecanismes ideològics que justifiquen i legitimen aquesta desigualtat"*.

Amorós, (1987, p. 40) explica que *"al conceptualizar a las mujeres como naturaleza se las excluye de la individualidad. Los varones son conceptualizados por la ideología patriarcal como individuos por ser creadores de la cultura y capaces de elevarse a la abstracción. En cambio, lo femenino es tematicado por el patriarcado como una masa inseparable e incapaz de producir individualidades."*

Amb tot, el concepte o la variable gènere és la categoria central de les teories feministes. L'estudi del gènere s'ha incorporat en les últimes dècades a totes les ciències socials, i és que si el gènere és una construcció cultural, per força ha de ser objecte d'estudi de les ciències socials: *"la introducción del análisis feminista en las ciencias sociales ha traído consigo no sólo la redefinición de muchos de sus conceptos, sino también la crisis de sus paradigmas"* (Cobo, 1995, p. 2). Guilleumin (1989), en aquest sentit, ens recorda que convertir-se en objecte d'investigació és, en aquests cas, el resultat de convertir-se en subjecte històric.

D'aquesta manera, l'objectiu de la teoria feminista és posar de manifest que les tasques assignades històricament a les dones no tenen el seu origen en la naturalesa, sinó en la societat (Cobo, 1995). O, com descriu Esquembre, (2010, p. 16) *"los conceptos de género o sistema sexo/género, entre otros, son las herramientas que la teoría feminista utiliza para evidenciar y explicar la desigual e injusta posición de las mujeres y la posición hegemónica (e injusta) de los varones, así como elaborar propuestas con la finalidad de desactivar los mecanismos de esa discriminación"*

I és que les diferències biològiques, que estan determinades genèticament i coincideixen en el temps, en l'espai i en els diferents grups socials, són l'argumentació més utilitzada per mantenir un sistema de gènere que col·loca a les persones en dues posicions ben diferenciades i que determinen unes relacions jeràrquiques de poder on el gènere masculí domina al gènere femení. En aquest sentit, doncs, s'entendria el gènere com una categoria relacional, perquè afecta les relacions entre dones i homes i,

ahora, perquè són ambdós sexes els que ajuden a mantenir i construir aquest sistema.

Aquesta desigualtat social sustentada en les diferències sexuals dona lloc a una classificació, en base a estereotips i rols de gènere, de dos models socials ben distints. Així els descriu el Programa Municipal per a la Dona de l'Hospitalet (2007):

D'una banda, hi ha el *model de masculinitat*, al qual se li atribueixen les característiques de força, intel·ligència, activitat, productivitat, independència afectiva i econòmica, seguretat, competitivitat o promoció de l'èxit personal a través d'activitats de l'àmbit públic, per exemple. La masculinitat és entesa com a poderosa, forta, dominant, i és que el sexe masculí és considerat el sexe fort.

Per altra banda, hi ha el *model de feminitat*, al qual se li atribueixen característiques de bellesa, tendresa, seducció, passivitat, submissió, obediència, receptivitat, tolerància, paciència, dependència econòmica i afectiva o promoció de l'esfera privada, per exemple. La feminitat és entesa com a delicada i sacrificada, i és que el sexe femení és considerat el sexe dèbil.

És a través d'aquesta dicotomia de models estereotipats que s'estableix una jerarquia en què les qualitats masculines són les considerades desitjables i valorades, mentre que les pautes de comportament i valors assignats al sexe femení s'acostumen a menystenir i a considerar inferiors.

Diuen Subirats i Brullet (1988), que en les societats històriques hi ha una característica invariable: el fet que sempre el gènere masculí és considerat superior al femení. Per tant, s'estableix una jerarquia entre els individus segons el seu sexe, jerarquia que suposa un accés molt divers als recursos i al poder. És a dir, el sistema sexe-gènere és, a més d'un sistema d'organització de les identitats, un sistema de poder desigual que determina que les dones estiguin en una posició subordinada respecte dels homes.

És en aquest context que apareix el masclisme, el qual, tal i com descriuen Bou et al. (2013), és la ideologia que sosté que les característiques atribuïdes a la masculinitat tenen més valor, més reconeixement social i més importància que les atribuïdes a la feminitat. I això té una conseqüència immediata: la creença que un home és superior a una dona.

Encara que en la nostra societat la superioritat dels homes sobre les dones ja no estigui reconeguda en cap llei escrita i hi hagi moltes esferes i evidències que corroboren que la igualtat entre homes i dones ha avançat moltíssim (Bonino, 1998), és un fet que el masclisme segueix existint i influint fortament les creences tant d'homes com de dones, sobretot en l'esfera íntima (encara que no en la única), manifestant-se de forma dramàtica en l'establiment de relacions afectivo-sexuals abusives, per exemple.

Partint, doncs, dels principis de la teoria històrico-cultural del gènere i entenent-lo com a una construcció social, es prossegueix a explicar el procés d'adquisició de la identitat de gènere.

Per comprendre el seu funcionament, però, cal començar parlant d'*identitat sexual* que, segons el Diccionario Online de Coeducación (2013), és un judici basat en la percepció de la pròpia figura corporal. Aquesta identitat sexual està basada en les diferències sexuals més visibles i es forma al llarg dels tres primers anys de vida. És a partir d'aquesta primera classificació que es construeix la

*identitat de gènere*, la qual és un judici d'auto classificació basat en la construcció psicològica, social i cultural de les característiques masculines o femenines habitualment atribuïdes a homes i dones. La construcció de la identitat personal es forma a través del que cada un o una sap sobre si mateix/a: sobre allò que és i allò que no és, sobre el que vol ser i el que no vol ser... Gràcies a la psicologia diferencial se sap que a partir dels 3 anys els nens i les nenes ja distingeixen el que és propi d'ells o elles a través de, per exemple, el tipus de joguines que han tingut per jugar i aprendre, de la roba que vesteixen, dels colors que els envolten, de les respostes que obtenen a conductes determinades, etc. (Simón, 2008). I és ja des d'aquestes edats que s'inicia un sentiment de pertinença a un dels sexes i que a través del procés de socialització diferenciada s'aniran incorporant nous significats a la identitat de gènere de manera artificial i progressiva.

Així doncs, i per ser més concreta, la identitat de gènere comença a construir-se en el moment del naixement. Un cop produïda la diferenciació segons genitals, s'inicia el procés de socialització diferencial, la qual té repercussions en totes les dimensions de la vida personal, de tal manera que aprenem a ser dones o homes a partir d'aquests processos de socialització artificials en les diferents instàncies de la nostra societat (és al que Simone de Beauvoir es referia amb la seva frase més cèlebre: *"No es neix dona; s'arriba a ésser-ho"*).

Amb tot, és a través d'aquest procés de socialització que s'adquireix un aprenentatge dels comportaments socialment adequats en funció del sexe. Per tant, aquestes concepcions preconcebudes sobre com ha de ser i comportar-se un home o una dona imposen unes limitacions, ja que impedeixen un desenvolupament lliure de la personalitat. I és que *"les actituds, les aptituds i les capacitats que es potencien no tenen res a veure amb les habilitats amb les quals cada persona neix, sinó que estan directament relacionades amb l'aprenentatge d'aquelles conductes i valors que es consideren més apropiats per a l'home o per a la dona i que cada societat els hi atribueix"* (Programa Municipal per a la Dona de l'Hospitalet, 2007, p. 9).

Bou et al. (2013, p. 6) ho expliquen així: *"el gènere és una manera molt acceptada de classificar les persones i permet estructurar àrees tant importants com la família, la feina, la reproducció, etc. És un element que dóna molta estabilitat a les relacions, ja que dins del binomi heteropatriarcal tot és molt "previsible". Tot i que les persones som molt més complexes que aquests binomis home/dona, masculí/femení, sovint ens hi aferrem perquè és la manera com ens sentim representades i reconegudes davant la mirada dels altres".* D'altra banda, però, també afegixen que *"al mateix temps [aquestes creences] limiten el seu desenvolupament integral i poden esdevenir també molt opressives quan l'infant no s'hi ajusta com la societat i la família esperaven. Els adults que acompanyem infants i joves, sovint també ens sentim més segurs i còmodes quan el nen o la nena s'ajusta a allò esperat segons el seu sexe, i segurament contribuirem que s'adapti al rol establert, de vegades de forma subtil"* (Bou et al., 2013, p. 6).

En aquest sentit, cal recordar que el sistema heteropatriarcal no concep l'existència de possibilitats que surtin de les categories "home" i "dona" cis i heterosexuales. I és aquest sistema margina les persones homosexuals i bisexuals, invisibilitza i estigmatitza les persones intersexuals o transsexuals i esdevé, en definitiva, una forma de control social dirigida contra qualsevol tipus de transgressió del propi sistema sexe/gènere. (Bou et al. 2013). Afegiria, en aquesta última reflexió, que succeeix el mateix amb les persones asexuals, no binàries o de gènere fluït. Segons Butler (1990), aquestes persones que qüestionen la normativa de gènere instaurada pel fet que no encaixen dins l'heteronormativitat o

dins la cisnormativitat, desmunten tot el que ens han ensenyat sobre sexe-gènere i és aquí on sorgeix una possibilitat de caos que espanta a la majoria que sí que hi encaixa (ja que, com sempre s'ha dit, tenim por o ens espanta allò desconegut). Aquesta “por” és comprensible, però fa falta deixar veure i estimar la diversitat que conforma aquest món (Butler, 1990) perquè *“potser per a molts replantejar aquesta norma suposa trencar molts esquemes, però és que els esquemes que hi ha fins ara estan trencant a moltes persones”* (Vallbé, 2016, p. 28)

Amb tot, i per tal de resumir-ho, es pot dir que els mecanismes que ajuden a incorporar els models d'identitat diferenciada entre homes i dones comprenen des de les expectatives mateixes, fins a la imitació, l'observació, el reforç, l'aprovació, el reconeixement o la inclusió en el grup que es rep a través dels vincles que es mantenen amb els diferents agents socialitzadors. No obstant, també ho són els mecanismes de control com la sanció, l'exclusió, el càstig, la penalització, la negació o el no-reconeixement, que es posen en funcionament quan no s'actua d'acord a allò que la sociocultura dominant accepta.

Com diu el Programa Municipal per a la Dona de l'Hospitalet (2007, p. 8), *“la socialització és un procés permanent al llarg de tota la vida, però és durant la primera infància que adquireix una importància rellevant, ja que es comença a configurar la realitat que l'envolta i això influeix en el disseny de la pròpia subjectivitat”*. Per tant, els primers anys de vida resulten fonamentals en la construcció de la identitat personal, és a dir, en la concepció mental que té una persona de si mateixa. Quan neix una criatura, aquesta és un ser indiferenciat, sense identitat, perquè no distingeix el propi jo d'allò que l'envolta, però a través de les interaccions que anirà establint anirà creant la consciència de pertànyer a un determinat sexe, al qual li correspon un determinat rol de gènere, reproduint les conductes que s'esperen d'ell o ella i reprimint les que se suposa que no són adequades al seu sexe.

Enmig d'aquest context és bo recordar, tal com sabé expressar Brigitte Baptiste, biòloga i activista transsexual, que la diversitat és la forma en la qual la vida s'expressa per respondre a un ambient determinat. És, doncs, l'explicació de les possibilitats d'existir.

### 4.3

#### **Sobre el paper social de l'escola enfront el sexisme**

*“Si eres neutral en situaciones de injusticia,  
es que has elegido el lado del opresor.”*

– Desmond Toto –

La mainada i el jovent passa, com a norma general, vuit hores al dia, de dilluns a divendres, al centre educatiu.

L'escola és concebuda com una institució socialitzadora en tant que en el seu si es transmeten les pautes socials i els valors que es consideren útils i desitjables per a que l'alumne/a pugui viure dignament en grup i pugui integrar-se efectivament a la societat, tot respectant les seves normes, lleis i valors, contribuint a la seva reproducció i garantint l'orde social i la convivència.

Tanmateix, s'ha de tenir en compte que quan una criatura arriba a l'escola per primera vegada ja ha incorporat determinades normes, valors i creences apreses a través del procés de socialització que s'inicia en altres medis socials, com poden ser la família, l'escola bressol, els espais d'oci, etc. (Programa Municipal per a la Dona de l'Hospitalet, 2007). Tot i així, és innegable que el paper de l'escola en aquest procés de socialització és bàsic i que el rol que desenvolupa aquesta i el seu professorat pot tenir una doble vessant: la de reproductora i perpetuadora de certes actituds, normes, creences i valors o la de qüestionadora i transformadora de les mateixes.

Amb tot, cal recordar, doncs, que l'escola no és una institució neutral: no està tancada ni aïllada del seu entorn, sinó que participa i reflecteix la vida social, política, econòmica, cultural i geogràfica a la qual està connectada a través del mateix professorat i les seves pràctiques, de les famílies, de l'alumnat i de tots els altres agents educatius que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge en el si de la institució. Alhora, però, també és bo no oblidar que l'escola té la missió d'educar per aconseguir el desenvolupament integral de tot el seu alumnat, independentment de les característiques que aquest presenti (LOMCE, 2013).

Tal com Azorín (2014, p. 160) afirma: *“en respuesta a los estudios y las evidencias que ponen de manifiesto la perpetuación de las desigualdades en materia de género, el sistema educativo debe contribuir a superar las expresiones sexistas reproducidas entre generaciones y asumir que entre los grandes retos a los que se enfrentan los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI se encuentra, sin lugar a dudas, la igualdad de género”*. I com també comparteix Arnaiz (2012, p. 122), *“este es un desafío [superar las desigualdades de género] al que la institución escolar ha de adherirse promoviendo una educación democrática e inclusiva que garantice los principios de igualdad, equidad y justicia social para todos los miembros de la comunidad”*.

Així doncs, tal com exposa Araya (2004, p. 85), *“la escuela es un enclave privilegiado que debiera ser aprovechado para la creación de una consciencia crítica basada en la equidad y no en la desigualdad”*. Però per garantir aquest objectiu cal fixar-nos en el paper clau que juga el cos docent i el seu bagatge cultural.

Cushman (2012), adverteix que l'educació rebuda influeix en la pràctica del professorat i que s'han d'escometre polítiques públiques que incideixin decisivament a les seves actituds i intervencions a nivell d'aula. En aquest sentit, però, i pel que fa a Catalunya o a l'Estat Espanyol, la legislació educativa actual en matèria de gènere presenta una sòlida aposta per la igualtat efectiva i real entre nens i nenes i, en conseqüència, entre homes i dones. No obstant, encara queda molt per fer per tal que l'esforç invertit pel poder legislatiu tingui la visibilitat i el calat social que seria desitjable. I és que tal com afirma Acker (1995) tot partint dels plantejament de Ball (1989), el canvi a l'escola o la resistència al mateix no pot entendre's completament sense analitzar la micropolítica dels centres escolars com a factor clau per comprendre la posició i sensibilitat que mostra el professorat respecte la cultura de gènere.

Amb tot, i tal com la investigació pedagògica ha posat de manifest en diversos estudis i publicacions, són els centres i, finalment, els professionals de l'educació qui, a través de la seva pràctica educativa -la qual es manifesta a través de mecanismes molt diversos: la metodologia que practiquen, els continguts curriculars que seleccionen o la interpretació que en fan, el llenguatge que empren, l'ús dels espais i equipaments formals i no formals, el tipus de relacions o interaccions que fomenten a l'aula o

al pati, el tipus d'organització escolar que els estructura, les diferents expectatives que tenen sobre el rendiment escolar de l'alumnat en funció del seu sexe, la contenció o potenciació de comportaments espontanis que fan als discents en funció dels models de feminitat i masculinitat implícits que tenen, etc. (Donoso, 2015)-, orienten l'esdevenir dels models socialitzadors de gènere, tot reproduint i reforçant, o no, el sexisme en el si de la institució escolar.

Per tant, i tal com afirma Azorín (2014), es confirma que la conscienciació i implicació del professorat per a la promoció d'una cultura de gènere igualitària en els centres educatius contribueix al desenvolupament d'un model social equitatiu.

I és que, com ja s'ha dit, l'existència sola de lleis que promulguin la igualtat de gènere no és mesura suficient com per garantir-la. La importància del currículum ocult (i del currículum ocult per omissió, també) és més que evident.

Així, se l'anomena "currículum ocult", en contraposició al currículum explícit o formal, justament perquè proporciona tot un seguit d'ensenyaments de manera encoberta. El seu poder rau en el fet que són nocions que circulen i es transmeten de manera inconscient. Aquestes idees, tal com ens recorden Roset et al. (2008), procedeixen de la tradició cultural i s'assumeixen socialment de manera acrítica perquè són viscudes per gairebé tothom com a òbvies i naturals. La seva invisibilitat, doncs, fa que sovint no es compti amb els instruments necessaris per mesurar la influència que tenen en la vida escolar.

D'aquesta manera, el currículum ocult aporta elements de socialització tendents a la perpetuació de la iniquitat: el sexisme existeix, doncs, dins el currículum ocult o dins aquell currículum que s'omet (ja que obviar alguns temes d'estudi, com ara la diversitat d'opcions sexuals, les diferents característiques culturals, el dret sobre la pròpia vida, etc. esdevé una altra forma d'educar). Al mateix temps, però, i tal com diuen Roset et al. (2008), el dinamisme dels processos psicosocials que tenen lloc als centres educatius permeten resignificar l'experiència a través de les relacions.

En altres paraules, existeix una tensió entre, d'una banda, la inèrcia que condueix a la continuïtat de la discriminació de les dones i la infravaloració i el menyspreu d'allò considerat femení i, de l'altra, la força que empeny cap a un canvi radical on les relacions entre les persones no estiguin jerarquitzades segons el seu sexe (ni, tampoc, segons la seva condició socioeconòmica, la seva religió, la seva procedència, etc.).

Les escoles i el professorat recullen aquesta tensió i la reproduïxen, de forma conscient o inconscient, en totes les interaccions personals i dinàmiques grupals i en tots els processos d'ensenyament-aprenentatge i de socialització que tenen lloc dins el marc escolar. Així, tal com segueixen explicant Roset et al. (2008, p. 71), *"la cultura tradicional apresada, incorporada i interioritzada imbueix el quefer docent i transmet els seus valors a través del currículum ocult. Però, al mateix temps, les persones no funcionen com a corretges de transmissió ni com a simples receptacles i hi responen de formes molt diferents, negocien aquests significats i en generen de nous, recreen els coneixements, imaginen noves realitats i projecten cap al futur desitjos de llibertat que poden transformar el món"*.

Queda clar, doncs, que mentre la nena o el nen es socialitza, s'educa; i que mentre s'educa, es socialitza. I si també queda clar que el gènere s'aprèn, es pot dir que també és susceptible de ser no après o desaparès.

En síntesi, i tenint en compte que vivim en una cultura masclista i patriarcal, seria convenient ser conscients que la forma com es transmet el gènere acostuma a fomentar diferències, desigualtats, injustícies i relacions de poder masclistes. Per tant, el col·lectiu docent, com a responsable de l'educació i la transmissió de certs valors i normes, concentra una gran responsabilitat envers aquesta problemàtica i cal que prengui consciència en saber com ho fa i de quina forma pot transformar la seva pràctica educativa per tal de potenciar identitats, expressions i relacions de gènere més igualitàries, justes i lliures; objectiu que la societat els demana i exigeix. I és que, tal com afirma Subirats i Brullet (1988, p. 162) *“el sistema educativo no puede eliminar por si solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad, pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios. Y la educación es una pieza esencial para el cambio”*.

#### 4. 4

### Sobre la coeducació

*“Por un mundo donde seamos socialmente iguales,  
humanamente diferentes y totalmente libres.”*

— Rosa Luxemburgo —

L'escola no és una organització amb un funcionament i uns valors estàtics, sinó que es tracta d'una institució que va evolucionant, ampliant la seva població i el seu àmbit d'actuació i, com moltes altres entitats, es va adaptant, amb més o menys celeritat segons els casos, a les noves demandes de la societat. (Bou et al., 2013).

Així, la coeducació s'ha anat obrint pas durant els últims anys dins del sistema educatiu català i espanyol a partir de diferents experiències que han anat qüestionant els plantejaments tradicionals d'un model educatiu que confonia la igualtat d'accés a l'educació amb la igualtat d'oportunitats. Aquestes experiències coeducatives sorgides s'han encarregat de desmentir aquesta idea i han pogut detectar àmbits del sistema educatiu i dels seus processos i resultats on es posa de manifest que aquesta suposada igualtat no es dona, i que, avui per avui, a l'escola encara perduren elements que reproduïen i perpetuen el sexisme i les desigualtats entre nens i nenes i entre homes i dones.

Educar *en i per* a la igualtat no s'aconsegueix de forma automàtica en un context en el que, es vulgui o no, es viu de forma condicionada pels estereotips de la cultura masclista i androcèntrica que ens envolta. I és que més enllà de respondre merament als mandats legislatius, l'escola actual ha de ser conscient que els seus protagonistes (alumnat, professorat, famílies, autoritats educatives, etc.) interactuen en un entorn d'aprenentatges formals i informals amb biaixos sexistes. No obstant aquesta realitat, l'escola està considerada el lloc preferent per a la igualtat (Martínez, 2015), així que no pot ignorar l'obligació que té de revisar i reinventar els seus espais, les seves creences i les seves pràcti-



ques i transmetre, tal com se li demana, els valors d'igualtat i de no discriminació per raó de sexe o gènere (ni, és clar, tampoc d'altres variables).

Abans d'aprofundir en el concepte mateix de *coeducació*, però, fora bo fer un molt breu resum o recorregut per la història de l'escola en relació al tipus de convivència o de relacions que ha fomentat entre les persones de sexe femení i sexe masculí (i parlo només d'aquests dos perquè a les persones intersex mai se les ha considerat o reconegut dins els centres educatius):

Per començar, cal dir que el món de l'educació ha estat condicionat sempre per l'heteropatriarcat i pel moment històric, tant en la forma d'organitzar-se com en el treball del dia a dia a classe.

El sistema escolar es va dissenyar pensant en un alumnat bàsicament masculí, ja que les nenes només podien ser educades en el marc de la família (o, en tot cas, del convent), àmbit on havien de desenvolupar la seva vida d'adultes. Més tard, es va considerar la necessitat de crear uns centres educatius on les nenes es preparessin millor per a la seva funció de mares i esposes.

Com diuen Bou et al. (2013), l'Estat espanyol ve d'una educació segregada o diferenciada, promoguda per Rousseau ja al segle XVIII, en la qual es plantejava una educació diferent en funció de si eres nen o nena. Així, van néixer les escoles de nenes com una rèplica degradada de les escoles de nens, ja que, entre d'altres greuges comparatius, el treball manual, en forma de labors de costura, predominava per sobre dels prestigiosos continguts acadèmics propis de les escoles masculines. El sistema escolar es trobava rígidament segregat i jerarquitzat en funció del sexe de l'alumnat, i és que es considerava que la missió de les dones era diferent i inferior a la dels homes i que per desenvolupar-la només els calia una versió adaptada i molt reduïda dels programes d'estudi masculins (Bou et al., 2013).

La progressiva implantació del sufragi femení i d'altres transformacions esdevingudes al llarg del segle XX, com ara les relacionades amb el mercat de treball, van incidir en un canvi d'orientació en la concepció de l'escola. *"La mujer no debe estar recluida en el hogar. El radio de su acción ha de dilatarse fuera de las paredes de las casas: debería ese radio concluir donde llega y termina la sociedad. Mas para que la mujer ejerza su acción benéfica, no se han de convertir en poco menos que en cero los conocimientos que le son permitidos: debieran ser en cantidad y en calidad los mismos que el hombre se proporciona"* apuntava Ferrer i Guardia, (1908).

El seguit de transformacions socials que es donaren, juntament amb fortes motivacions de tipus econòmic, van facilitar la generalització de l'escola mixta (Roset et al., 2008): les nenes ja podien assolir el nivell de coneixements acadèmics propis de les escoles de nens i començar a interessar-se tímidament per la política i altres àmbits fins aleshores considerats masculins o, també, podien anar ocupant alguns sectors específics del món laboral. La via més ràpida per aconseguir aquests nous objectius era integrar-les en el model d'escola masculina, convertit llavors en escola mixta.

Aquesta nova concepció, tot i resultar molt més econòmica a escala organitzativa, mai no va ser compartida pels sectors més conservadors de la societat, tal com es va demostrar durant el llarg parèntesi del franquisme i tal com ho segueixen demostrant els defensors de l'antic model segregat (ara amb el nom d'*escola diferenciada*). Tanmateix, el nou model d'escola mixta va suposar un pas endavant en el camí cap a la igualtat d'oportunitats entre els dos sexes, encara que aviat es van començar a

detectar noves necessitats (Roset et al., 2008).

La consolidació de l'escola mixta ha fet evident que la convivència diària entre nenes i nens no garanteix la desaparició de tractes diferenciats o d'actituds de menyspreu i rebuig per raó de sexe, ni tampoc l'abolició de l'androcentrisme que vertebrava els materials, els continguts o el llenguatge que s'usa per a la transmissió del coneixement. Amb tot, la generalització de l'escola mixta sense tenir en compte la perspectiva de gènere va anar donant èmfasi a valors tradicionalment considerats masculins, com per exemple la competitivitat, l'agressivitat, el desig de destacar i de ser el primer, la desatenció a certes emocions o la mateixa indiferència davant les dificultats, donant més valor a l'alumnat que encaixa en aquest model per després poder servir "adequadament" al model productiu establert (Bou et al, 2013). El resultat de tot plegat és que si bé és cert que les noies han anat assolint quotes cada vegada més altes en els nivells d'estudis superiors, a la llarga topen amb l'anomenat *sostre de vidre* (barrera invisible que representa les limitacions amb què es troben les dones per ascendir en la seva carrera professional fins als càrrecs de més responsabilitat), el qual també els afecta a l'hora de poder escollir estudis més tècnics.

Així, tal com diuen Roset et al. (2008, p. 10), *"el nou model d'escola coeducativa pretén superar el sexisme i l'androcentrisme adoptant els mecanismes que es creguin més oportuns per avançar cap a un enfocament equitatiu dels continguts, dels mètodes, del llenguatge, de les relacions, de l'organització i de tota la dinàmica generada en la pràctica educativa"*.

I és que coeducació, segons el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2014) *"és l'acció educativa fonamentada en el reconeixement de les potencialitats i individualitats de les nenes i els nens, i de les noies i els nois, independentment del seu sexe o orientació sexual, potenciant així la igualtat real d'oportunitats. La coeducació cerca l'eliminació de tota mena de discriminació per raó de gènere o d'orientació sexual i el respecte per a la diversitat de l'alumnat."* O, segons el Diccionario Online de Coeducación, *"un procés intencionat d'intervenció a través del qual es potencia el desenvolupament de nens i nenes partint de la realitat de dos sexes diferents cap a un desenvolupament personal i una construcció social comuna i no enfrontada"*. O, finalment, com ho descriu Moreno (1993, p. 39), *"coeducar no és juxtaposar en una mateixa classe individus d'ambdós sexes, ni tampoc és unificar tot eliminant les diferències mitjançant la presentació d'un únic model. No es tracta d'uniformar les ments de nenes i nens, sinó que, pel contrari, es tracta d'ensenyar a respectar allò diferent i a gaudir de la riquesa que ofereix la varietat."*

Per tant, i recolzant-nos en aquestes definicions, s'entén per escola coeducativa aquella en la que es corregeixen i eliminen tot tipus de desigualtats o mecanismes discriminatoris per raó de sexe i en la que l'alumnat pot desenvolupar lliurement la seva personalitat en un clima d'igualtat real i sense cap tipus de condicionants o limitacions imposades en funció del seu sexe (Lucini, 1998).

Amb tot, la coeducació suposa i exigeix situacions d'igualtat real en qüestió d'oportunitats, tant acadèmiques, com professionals, com personal i socials, de tal manera que ningú parteixi d'una situació de desavantatge artificial o hagi de superar dificultats especials afegides per arribar als mateixos objectius.

Tot i així, no és oportú limitar la coeducació a una mera igualació de les condicions de partida de

l'alumnat. La coeducació s'aixeca sota la idea d'acceptació del propi sexe i d'assumpció social de la identitat, de tal manera que cada persona pugui construir la seva identitat social des d'un autoconcepte positiu i saludable. Es tracta, també, de propiciar la comunicació entre les persones de diferents sexes, basant-se en el respecte mutu, en el coneixement, en l'acceptació de la convivència, en el diàleg creatiu i en la superació de biaixos sexistes com a categories hegemòniques i autoexcloents. (Diccionario Online de Coeducación, 2013).

Tal com afirma Subirats (1988, p. 76), *“la educación plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término “coeducación” ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros”*.

Així, la coeducació és un tasca global i transversal, un procés a causa del qual i a través del qual es posa en dubte i es qüestiona el que s'ensenya, el com s'ensenya i el per què s'ensenya. Es tracta d'una mirada en la qual es tingui present la diferent i desigual socialització que reben nens i nenes i es posi l'accent a revalorar el món d'allò “femení”, la qual cosa comporta conseqüències renovadores en la organització del centre, en el llenguatge, en els currículums i, és clar, en el dia a dia a les aules.

En les darreres dècades algunes veus, com ara la del pedagog Gabarró (2010), clamen per introduir la perspectiva de gènere pensant ja no solament en els drets de les noies, sinó també per posar remei als mals resultats acadèmics dels nois, els quals van baixant conforme els adolescents es van apropiant de valors de la identitat masculina hegemònica, com ara el passotisme, l'atracció cap a les conductes de risc, l'homofòbia o la misogínia: conductes que, dins el món acadèmic, els acaben anant en contra.

En aquesta línia de pensaments, cal recordar que, com bé deien Bou et al., (2013, p. 7-8), *“la cultura heteropatriarcal, tot i que situa als homes en una situació de privilegi, no sempre els beneficia. Els preus i els costos a pagar de a masculinitat són alts. Així, els homes, durant segles i encara ara, s'han vist privats d'expressar les seves emocions, de gaudir del plaer de cuidar els altres, de tenir por, de demanar ajuda quan la necessiten, etc. Els homes tampoc han pogut ni poden explorar tot el seu potencial humà amb llibertat. A diferència de les dones, no han iniciat una lluita col·lectiva i internacional per reclamar el seu dret a entrar en el món femení, i això ha estat així perquè la percepció d'aquest món no és positiva: durant segles, ha estat considerat de segona categoria”*.

En aquest sentit, cal que l'escola aposti per la revalorització de tot allò “femení”, del món subjectiu i de les emocions. I és que, com deia Sau (2008) i com ja s'ha apuntat anteriorment, *“vet aquí una societat modelada de tal manera que cada persona feia només la meitat d'allò que podia i era positiu de fer”*.

Per tot això, i pel fet que, cal recordar-ho, avui en dia a l'aula no només convergeixen les diversitats sexuals, sinó també les racials, les lingüístiques, les culturals, les funcionals i moltes altres més, cal que l'escola i les aules esdevinguin petites comunitats temporals on es pugui experimentar la democràcia profunda, la qual cosa passa, com diuen Bou et al. (2013), perquè totes les persones que formen la comunitat educativa puguin ser reconegudes i apreciades i tinguin l'oportunitat de desenvolupar lliurement i de forma segura la seva identitat, la seva personalitat i les seves opinions i gustos, sem-

pre, és clar, des del respecte, a través del respecte i per al respecte. O, com diu Puig (2015), es tracta de conèixer-nos, de reconèixer-nos i de valorar-nos. Senzillament. I és que a la diversitat necessita d'igualtat i la igualtat necessita de diversitat.

## 4.5

### **Sobre la formació en perspectiva de gènere a la Universitat**

*“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*

– Paulo Freire –

Molts autors i autores han descrit l'Educació Superior (ES) com un bé públic que ha de contribuir al desenvolupament d'una societat més justa (De Ketele, 2008), i que ha de transcendir les demandes del sector productiu (Tunnermann, 2006), pel fet que la seva finalitat última és la formació i construcció d'una ciutadania democràtica, sostenible i justa (Días i Sobrihno i Georgen, 2006).

Tot i així, la consideració de l'ES com a bé públic –i molt concretament la Universitat– s'està trobant sistemàticament qüestionada (Donoso, Montané i Pessoa, 2014). I és que la imatge d'institució al servei del lliure mercat pren cada vegada més força en detriment de la idea d'institució al servei de la ciutadania.

Tal com assenyala Días Sobrihno (2006), cal comprendre la contradicció inherent que hi ha entre la pressió per instal·lar les lògiques empresarials en relació a la qualitat, a l'eficàcia i a l'eficiència de les Universitats i la pretensió de preservar l'*ethos* acadèmic vinculat als interessos públics i al bé comú.

D'aquesta manera, ens trobem enfront una situació que posa en dubte la funció social de l'ES i evidencia la necessitat de situar la justícia i la responsabilitat social en el primer lloc de la llista dels seus objectius i finalitats. I és que, recordem-ho: els reptes educatius han d'anar lligats als reptes socials (Sabariego, 2016).

Partint d'aquesta base, cal considerar, com bé diuen Donoso et al. (2006), que l'ES, per ser pertinent, ha de participar en la recerca de respostes i solucions a les problemàtiques derivades de la complexitat social i de les injustícies actuals. No pot haver-hi qualitat sense justícia social.

En aquest sentit, la introducció i inclusió de la perspectiva de gènere en l'ES és necessària i oportuna per diverses raons ja expressades al llarg del treball. Donoso et al. (2006) elaboren un argumentari que es podria resumir en aquestes n dues idees fonamentals:

- ~ Perquè la professionalització en cada disciplina sense introduir la perspectiva de gènere corre el risc de quedar esbiaixada cap un pol de la dicotomia masculinitat-feminitat.
- ~ Perquè la introducció del gènere en ES crea un model de societat compromesa i inclusiva.

Així, ens adonem que, tal com s'ha senyalat anteriorment, el saber oficial és un saber parcial i, per tant, acientífic, i és necessari ampliar els horitzons del saber i del coneixement per vetllar per un millor desenvolupament tant social com personal.

A tot això, tampoc cal oblidar que la consolidació d'aquests estudis en les institucions acadèmiques no representa un acte de reconeixement acadèmic sense més: es tracta de l'aprofitament d'una contribució científica important en la construcció d'un món més equitatiu i solidari i que, entre altres coses, ha servit per fonamentar tots els canvis que s'han produït en relació amb la igualtat de dones i homes (Ventura, 2008).

Tenint present aquest escenari que ens introdueix al paper de l'ES i les raons per les quals és necessària la perspectiva de gènere a les universitats, cal ara definir, de manera més específica, el concepte de perspectiva de gènere. Així *“la perspectiva de gènere fa referència al posicionament crític per a l'anàlisi de la dimensió crítica/avaluativa de la normativitat heterosexual i patriarcal que sosté tot el sistema social i en el qual el gènere és un principi bàsic de jerarquitització d'espais, de recursos materials, econòmics, públics i ideològics”* (Donoso i Velasco, 2013, p. 75). Aquesta normativitat social també fa referència a una jerarquia de valors que s'estructuren de major a menor importància i de major a menor valor, on els identificats com a masculins -els més valorats, lligats a l'ambició, al poder, a l'èxit, a la conquesta, a la utilitat- conformen no sols les relacions socials, sinó també les que es mantenen amb l'entorn i les coses o sers inanimats; i els identificats com a femenins -els menys valorats, centrats en les relacions, els desitjos i les vivències- queden circumscrits a l'àmbit domèstic encara que, sens dubte, aquests representin una font de cohesió imprescindible per a la vida i un major grau de sostenibilitat (Gilligan, 1985).

Darrere del concepte de *gènere* hi ha una clara referència a l'ordre simbòlic i real de submissió, exclusió i subordinació social (Donoso i Velasco, 2013). Tot i així, aquesta estratificació social no només es realitza en base al gènere, sinó que també es produeix en base a altres variables com la classe, la raça, la cultura, l'ètnia i la religió, per exemple. No obstant, abordar la perspectiva de gènere permet tractar les altres discriminacions des d'una perspectiva àmplia i inclusiva a la vegada, al ser el *gènere*, tal com diu Scott (1996, p. 366) *“el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder”*.

Per tant, el gènere és una categoria analítica subversiva (Cobo, 2008), que busca trencar amb les estructures establertes a partir de les quals s'edifica i es divideix la societat en jerarquies de poder. *“Mirar la realidad con perspectiva de género es aspirar a redefinir las reglas del juego, de lo público y lo privado, del valor del éxito, de la sostenibilidad de la vida, de las relaciones entre cercanos y extranjeros”* (Donoso i Velasco, 2013, p. 75).

Amb tot, els patrons de dominació imposats per la normativitat de gènere necessiten disposar de sistemes de legitimització de l'ordre imperant. La Universitat, tal com opinen Donoso i Velasco (2013), hauria de constituir el lloc idoni per deslegitimitzar aquests sistemes de dominació històricament construïts des de la religió, la història, la política, la filosofia, etc.

D'altra banda, i segons Gamba (2008), la perspectiva de gènere implica, d'entrada, tres grans coses:

primerament, reconèixer les relacions de poder que es donen entre els sexes i gèneres (en general, favorables als homes com a grup social i discriminatori per a les dones); en segon lloc, saber que aquestes relacions han estat construïdes socialment i històricament i que són constitutives de les persones; i, finalment, entendre que travessen tot l'entramat social i que, com ja s'ha mencionat, s'articulen amb d'altres variables de relacions socials, com les de classe, ètnia, edat, religió o preferència sexual, per exemple.

La qüestió dels gèneres, per tant, no és una temàtica nova a agregar, com si d'un capítol més en la història de la cultura es tractés, sinó que les relacions de desigualtat entre els gèneres adquireixen expressions concretes en tots els àmbits d'aquesta cultura: ja sigui en la família, com en el treball, en la política, en les organitzacions, en l'art, en les empreses, en la salut, en la ciència, en la sexualitat, en la història... La mirada o perspectiva de gènere no està supeditada a que la adoptin les dones ni està dirigida exclusivament a aquestes (Donoso i Velasco, 2013). Tractant-se d'una qüestió de concepció del món i de la vida, l'únic definitori és la comprensió de la problemàtica que abasta i el seu compromís vital (Gamba, 2008).

En el cas de les disciplines amb una vessant clarament aplicada a la realitat social, com és el de l'educació, la perspectiva de gènere cobra encara més rellevància com a forma d'anàlisi i de transformació de la realitat. López (2007, p. 73) ho explicava així: *“se hace necesaria la introducción de una perspectiva transformadora de género, es decir, aquella que, partiendo de un diagnóstico de las relaciones de género existentes, pretende recrearlas de modo más equitativo e igualitario para mujeres y varones como resultado de un proceso sostenido de cambio social”*.

Malgrat s'hagin evidenciat les necessitats de la incorporació d'una mirada o consciència de gènere entre la població i, en especial, entre els i les docents, i malgrat s'hagin publicat i compartit els resultats positius i beneficiosos pels i les estudiants que es deriven dels estudis de gènere (com ho són l'adquisició d'una nova consciència de la realitat o l'establiment de nous marcs d'interpretació), la Universitat -així com, segurament de retruc, també les escoles- es mostra resistent a certs canvis formalment acceptats. I és que el marc legal de l'educació superior contempla la perspectiva de gènere però, un cop més, succeeix que la realitat legal o formal no s'ajusta o no aconsegueix canviar automàticament la realitat informal i, per tant, no la representa.

Donat aquest fet, trobo oportú exposar ara, de forma breu i sintètica, un petit recorregut pel marc legal universitari del context català i espanyol en relació a la perspectiva de gènere:

Així doncs, va ser a partir de l'any 2003, i recolzant-se en l'enorme corpus teòric del moviment feminista acumulat des de finals dels anys seixanta i durant la època dels setanta, que es va desenvolupar un gran esforç legislatiu per tal de contemplar, de totes les maneres possibles, la introducció de la igualtat i la no discriminació per raó de gènere en l'àmbit universitari.

La Llei Orgànica 1/2004, de 28 de desembre, de *Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, preten ser una llei integral i, per això, abasta els diferents àmbits en els quals es pot incidir per eliminar la violència i protegir a les víctimes. Un dels aspectes que la llei aborda és, és clar, el sistema educatiu. En l'article quart, apartat primer i setè, es contempla que *“el sistema educativo español incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales*

*y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Igualmente, el sistema educativo español incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos. **Las Universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal**”.*

L'any 2007 s'aprovà la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de març, per a la *Igualdad efectiva de mujeres y hombres*. Aquesta llei incorpora, en el títol segon dedicat a les polítiques públiques d'Igualtat, l'article 25, que **regula la igualtat en l'àmbit de l'educació superior**.

La Llei Orgànica 4/2007, de 12 d'abril, de Universidades senyala en el preàmbul **“el papel de la universidad como transmisor esencial de valores (...) [para] alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres”**.

En relació als valors, aquesta llei concreta algunes polítiques per fer-los efectius, com ara **l'establiment de sistemes que permetin arribar a la paritat en els òrgans de representació, una major participació de les dones en els grups d'investigació i la creació de programes específics sobre la igualtat de gènere**.

Ja per acabar, en la Llei 14/2011, d'1 de juny, de *la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* es fa eco, en el seu preàmbul, del que es consideren mesures adequades per a la ciència del segle XXI, entre les quals destaco *“la incorporación del enfoque de género con carácter transversal”*. Entre els objectius generals d'aquesta llei hi figura *“promover la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación”*.

No obstant, tenir un marc normatiu d'aquestes característiques no ha significat, després de tot aquets temps, que el professorat dels diferents àmbits educatius estiguin formats en competències de gènere i, és clar, tampoc implica que l'alumnat de les universitats es formi coeducativament ni treballi de forma concreta, específica i/o transversal els diversos continguts que implica els estudis de gènere.

Aquesta falta de formació pot deure's a diverses dificultats amb les que el professorat pot topar-se i que poden dificultar l'aplicació de la llei (Donoso i Velasco, 2013). Per exemple, expliquen diversos autors que bona part del professorat no és sensible a les discriminacions de gènere i que la seva ceguera en aquesta matèria -per falta de consciència- porta al professorat a ignorar els continguts i mitjans a aplicar per treballar-lo (Andreu, 2002; Anguita, 2011; García de León y García de Cortázar, 2001; Morales, et al., 2010).

A més a més, malgrat la llei doni un pas important exigint el treball i la formació en gènere de tot l'alumnat en tots els nivells educatius, aquesta perd força a l'hora de parlar de mesures i accions a l'hora d'aplicar aquesta normativa en qüestió (Donoso i Velasco, 2013). Per tant, la falta de concreció fa dissoldre la responsabilitat de l'aplicació per part dels i les docents i converteix la llei en un escrit

de bones intencions més que no pas en un compendi de mesures educatives concretes per a l'aplicació transversal de la perspectiva de gènere.

Bonal (1997), tenint en compte tot això, identifica una sèrie de factors clau per poder entendre la resistència a la innovació educativa en relació al gènere tant dels centres educatius infantils, primaris i secundaris com de les Universitats. Segons ell, aquests són: la *ideologia de gènere*, a través de la qual cada institució educa de forma visible o implícita en uns codis de gènere; la *ideologia educativa* respecte a l'organització interna, la rigidesa o flexibilitat pedagògica, les teories sobre aprenentatge, etc.; i la *inèrcia institucional*, constituïda per costums i hàbits que condicionen els processos de canvi.

Amb tot, l'aplicació real de la perspectiva de gènere a les universitats acaba essent una tasca complicada, ja sigui per la falta de referents i models a seguir en aquest àmbit, per la poca consciència de gènere que hi ha dins el col·lectiu docent, per les complicacions organitzatives i materials que existeixen, per la dificultat de trobar experiències sobre la introducció de la perspectiva de gènere als ensenyaments superiors, per les dificultats que presenta el jovent a l'hora de detectar les discriminacions de gènere en les seves pròpies vides (Donoso, Figuera i Rodríguez, 2011) o per l'extens rebuig que la joventut o societat en general mostra cap al moviment feminista (Ventura, 2008; Barbera y Cala, 2008). És justament per tot això que la inclusió dels estudis de gènere en l'educació superior acaba esdevenint una pràctica solitària i en constant qüestionament sobre la seva adequació i eficàcia.

En aquest sentit, Martínez, Buxarrais i Esteban (2002) parlen de la necessitat d'un canvi de cultura docent a la Universitat. Segons ells, *“las universidades y su profesorado están abiertos a la innovación, al pensamiento crítico, al progreso y a la búsqueda de rigor y de verdad, pero a la vez son conservadoras, cuidan la tradición y no arriesgan en sus estilos de hacer y de ejercer la docencia”* (Martínez, Buxarrais i Esteban (2002, p. 18). I hi afegeixen *“a las universidades y a los universitarios no nos faltan estímulos que nos orienten hacia el cambio; lo que nos falta es voluntad de cambio y garantía de que éste contribuirá a la mejora”* (Martínez, Buxarrais i Esteban (2002, p. 18).

Enmig d'aquest context, però, val la pena destacar com a partir de la dècada dels noranta van augmentar de forma considerable els estudis de gènere, els espais per a la seva difusió, els instituts universitaris de gènere, els grups de recerca i les investigacions en aquest àmbit, així com, també, es van crear els primers postgraus i màsters sobre aquest objecte d'estudi i d'interès (Donoso i Velasco, 2013). Tanmateix, i com ja s'ha apuntat, a nivell docent no existeix encara una oferta formativa i educativa d'acord amb la quantitat i la qualitat de les investigacions desenvolupades.

En aquest sentit, Maliandi (2002) assegura que *“la formación de profesionales se ha convertido en uno de los problemas centrales de la educación [...] porque del grado de excelencia y sobretodo quizás del de sensibilidad social que se logre transmitir a los profesionales de nuestro tiempo, depende la “razonabilidad” de las soluciones que se propongan a muchos otros problemas”* (Meliandi, 2002, p. 106). Afageix que *“si la formación de estos [los profesionales] se concentra exclusiva o prioritariamente en los aspectos técnicos, los profesionales se reducirán a simples instrumentos de un poder que puede valerse de ellos para fines injustos”* (Meliandi, 2002, p. 106).

Amb tot, és bo no perdre de vista quins són els reptes socials i les necessitats actuals més rellevants



del nostre aquí i ara, per tal d'orientar la pràctica formativa i docent en relació a ells i poder contribuir, així, al seu tractament en positiu. Si és cert que l'educació és l'arma per canviar el món, cal començar revisant i adaptant la formació dels futurs docents a aquestes necessitats i objectius, per tal que aquests estiguin preparats i preparades per educar en els valors desitjables del moment: els de la igualtat, la llibertat i la justícia social on, és clar, el gènere n'és un element bàsic i determinant.

---

5.

DISSENY  
DE LA RECERCA

*“La libertad se aprende ejerciéndola”*

*– Clara Campoamor –*

---

## 5.1

### Perspectiva epistemològica: el paradigma sociocrític i la metodologia feminista

*“Mientras hay investigación hay esperanza.”*

– Tom Waits –

Aquest treball s'inscriu dins els paràmetres del paradigma *crític* o *sociocrític*. Segons Sabariego (2009) el més característic d'aquesta mirada en investigació és l'orientació a favor d'una estructura social i institucional més justa, així com la crítica a l'*statu quo* per transformar possibles pràctiques educatives distorsionades.

I és que cal recordar que molt sovint a les escoles, instituts i fins i tot a les Universitats (i en d'altres esferes socials, també) es diu i es transmet la idea que la ciència és quelcom neutre, apolític i sense interferències. D'aquesta manera, els científics (perquè s'usa el plural masculí com a neutralitzant de les alteritats) són persones entrenades per l'aplicació diligent d'un mètode (l'hipotètic deductiu) que els porta a conèixer -o a controlar-, amb el beneplàcit de la societat que té fe en ells, algun aspecte de la realitat.

Aquesta narrativa de la ciència occidental progressista i evolutiva no permet massa rèpliques, qüestionaments o dubtes. I és que de la mateixa manera que els contes transmeten patrons culturals i normes de gènere i ens empenyen a assumir hàbits socials d'acord amb la posició que ens han assignat (Propp, 1971), la ciència occidental i les seves disciplines creen úniques veritats possibles i imaginables, performant així una realitat dins dels estrets cànons de la fe científica (Harding, 1996; Haraway, 1995).

Com Sabariego (2009) ens segueix recordant, el paradigma sociocrític tracta d'una mirada que parteix del supòsit bàsic que l'educació no és neutral i que, per tant, la investigació tampoc pot ser-ho. S'explica així:

*“Para los teóricos críticos, la importancia del poder en la sociedad y la función de la escuela en la definición de la realidad social son fundamentales. Por ello critican la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsan a los investigadores del ámbito de la educación a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad y a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. En este sentido, rechazan la idea de la investigación separada del compromiso político y afirman que la objetividad no es necesariamente un componente deseable: la finalidad última de la investigación es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas, sensibilizando a todos los implicados de las mismas hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones, introduciendo la ideología de manera explícita y el análisis crítico de los condicionantes que definen su marco de actuación en el proceso investigador”* (Sabariego, 2009, p. 75).

A més, i a nivell també epistemològic, s'ha partit i tingut en compte en tot moment la mirada feminista i la metodologia en investigació que des d'aquest moviment es proposa, es recolza i es promou. Tal i com diu Lojo (2009, p. 19), *“les propostes teòriques del feminisme tracten de superar els paradigmes hegemònics que comporten fragmentació del coneixement en compartiments estancs per arribar a la construcció d'un coneixement científic des de la complexitat i sense biaix androcèntric, el qual sigui capaç de transformar l'objecte de coneixement i la metodologia per accedir-hi”*. És a causa i a conseqüència d'això, doncs, que des del feminisme es considera i es pren el gènere com un principi organitzador que modela les condicions de vida.

D'altra banda, les epistemologies feministes han resultat clau en la denúncia d'una elit científica o investigadora privilegiada on la presència de dones ha estat extremadament limitada i la seva eventual incursió en aquests espais ha estat negada o esborrada en els processos d'atribució dels descobriments (Lee, 2013).

Tenint en compte tot això, i segons Mendia, Luxán, Legarreta, Guzmán, Zirion i Azpiazu (2014), emprar una metodologia feminista en investigacions es fa molt necessari en un context universitari on la formació per a la investigació s'emmarca majoritàriament en els paràmetres clàssics de la tradició positivista i on, en comptades situacions, s'estudien o contemplen els plantejaments de l'epistemologia i la metodologia feminista per a la producció de coneixement. I és que les experiències d'investigació feminista són iniciatives escassament recolzades, considerades com a menys rellevants des dels criteris de l'objectivitat científica. No obstant, i com segueixen recalcant Mendia et al. (2014), el feminisme, amb totes les seves vessants, És un dels corrents crítics que més reflexió i debat aporten al pensament i a la posada en pràctica d'altres formes de (re)conèixer: més horitzontals, ètiques i políticament responsables i, també, amb una major orientació a la transformació social.

Amb tot, cal apostar per l'assumpció de responsabilitat per part de les i els investigadors, i és que com reconeixia Haraway (1995), produir coneixement és sempre un acte polític que cal dur a terme de manera conscient i responsable.

D'altra banda, Muñoz (2009) parla del caràcter inspirador i transformador propi de les metodologies feministes i les teories *queer* que no fan més que senyalar l'existència d'una capacitat per somniar i desitjar quelcom millor, rebutjant la imposició de les condicions de l'aquí i l'ara com a única possibilitat. En aquest sentit, són aquestes metodologies (i totes les que encara estan en procés de creació i que no gaudeixen del suficient reconeixement) les que ens poden permetre arribar a noves comprensions sobre la nostra realitat canviant. La capacitat de somniar i d'imaginar altres maneres de pensar ajuda a desenvolupar noves formes de resistir a la imposició de la normalitat, als binarismes i a la invisibilitat, que formen part inherent de les societats capitalistes (Platero, 2014).

Per tant, l'interès que em mou en aquest sentit és el de difractar sabers metodològics feministes tot reconeixent que quan coneixem, ho fem a través de nosaltres i que, per tant, produïm una interpretació de la realitat. Aquesta interpretació, penso, ha de difondre's a través de múltiples narratives, parcials o contextuais, i ha d'estar disponible per tal que altres investigadores i investigadors les reinterpretin i difracteixin a la seva manera.

A tall de síntesi, doncs, s'observa com la perspectiva feminista encaixa perfectament dins el paradigma socio-crític pel seu esperit crític i la seva voluntat transformadora. A més a més, cal dir que aquesta perspectiva pot ser entesa com una extensió del moviment postmodern, i és que aquest sosté que no podem tenir únicament coneixements generals, universals i generalitzables sobre la realitat, ja que tots els coneixements són locals i temporals (Geertz, 1983) o, com ho diu Polanyi (1958, p. 32), “*todo conocimiento es conocimiento personal*”. Per això Gadamer (1984) parla de “fusió d’horitzons epistèmics”, referint-se al fet i a la necessitat d’equilibrar per mitjà d’un procés dialèctic l’epistemologia tradicional amb la feminista.

## 5. 2

### Identificació i justificació del mètode qualitatiu

*“No tot el que es pot comptar compta,  
ni tot el que compta es pot comptar”  
– Albert Einstein –*

Un cop situat l’estudi dins les coordenades epistemològiques del paradigma socio-crític i les teories feministes, es fa necessari optar per un tipus d’investigació i per una posició metodològica que regeixi, *des de i per a* la coherència, tot el treball. O, el que estaria més ben expressat: és justament *a causa* d’aquesta perspectiva paradigmàtica en la que ens situem que el tipus d’investigació resulta ser el que és.

Com a continuació s’exposa i s’argumenta, el mètode emprat en el treball que ens ocupa és el qualitatiu.

Primerament, cal dir que durant els últims vint anys les experiències d’investigacions qualitatives s’han anat consolidant dins els camps de la pedagogia, la sociologia, l’antropologia, la psicologia o les ciències polítiques, entre d’altres (Sanz, 2011). Com a conseqüència d’això, la pràctica de la recerca qualitativa s’ha anat acomodant de forma diferent en cada una de les disciplines tant pel que fa a la seva vessant teòrica com metodològica.

A més, per una banda, el terme *metodologia qualitativa* comprèn les diferents tècniques de producció de dades no numèriques i la seva anàlisi i, per l’altra, comporta una aproximació a l’avaluació amb un revestiment ètic i epistemològic específic (Sabariego, 2015). Tal com ja s’ha apuntat a l’apartat anterior, però per tal seguir contextualitzant-ho encara més, la metodologia qualitativa neix com a reacció al positivisme científic de les ciències naturals del segle XIX i respon a un intent de replicar la forma de generar coneixement en els fenòmens socials. Mentre que les ciències naturals pretenen centrar els seus esforços en la recerca de lleis o teories generals, l’aproximació qualitativa vol comprendre com un fenomen social és viscut i interpretat per aquelles persones o col·lectius implicats en aquell fenomen en qüestió (Sabariego, 2015; Reguant, 2016). Aquest és, bàsicament, la raó per la qual el present estudi s’ha realitzat seguint aquesta lògica qualitativa.

Per altra banda i segons Sanz (2011), la metodologia qualitativa ha pres una gran diversitat de formes al llarg del seu recorregut històric dins les diferents ciències socials, la qual cosa ha donat lloc a una

gran varietat d'aplicacions pràctiques de recerca. No obstant això, entre aquesta diversitat de disciplines i enfocaments teoricometodològics, es poden delimitar una sèrie de trets comuns que permeten identificar quan una recerca o avaluació esdevé qualitativa. Prenent com a referència l'anàlisi de Mc David, Hawthorn i Huse (2005), resumeixo aquests trets comuns bàsics de la metodologia qualitativa de la següent manera. Les diferents informacions ofereixen una explicació sobre el perquè de l'elecció efectuada en aquest treball:

- ~ En la metodologia qualitativa es reconeix l'existència de diferents versions d'una mateixa realitat i no d'una realitat única i objectiva. Per tant, els coneixements que es puguin generar també seran heterogenis, recollint la varietat de perspectives dels diferents actors o agents socials.
- ~ L'objectiu de la metodologia qualitativa és comprendre la complexitat i el significat de l'experiència humana, així com contribuir a la generació de teoria arrelada a aquesta experiència.
- ~ El procés de recerca dins la qualitativa és inductiu: es va del cas pràctic o les dades empíriques a la teoria general. No es fan servir categories teòriques rígides preestablertes, sinó que s'espera que emergeixin resultats inesperats en el transcurs de la recollida de dades. Es desenvolupen conceptes i s'estableixen les bases per arribar a una formulació teòrica a partir de les dades, en comptes de recollir dades per verificar alguna hipòtesi.
- ~ La recerca es desenvolupa en un context natural on esdevenen els fenòmens socials estudiats. Es tracta de saber què pensen les persones dins el context on viuen el fenomen social estudiat.
- ~ La investigadora o l'investigador es reconeix com a part del procés de recerca, assumeix i posa de manifest els seus valors i coneixement de la realitat que estudia.
- ~ El procés de recollida d'informació és intensiu, combinant diferents tècniques de forma complementària.
- ~ La mostra d'informants no és estadísticament representativa.
- ~ El disseny de la recerca és flexible i es modifica a mesura que es recullen les dades i s'assoleixen els objectius de la investigació.
- ~ A diferència dels dissenys purament quantitativs, els dissenys qualitativs no ratifiquen hipòtesis prèvies, la qual cosa fa que estiguin oberts a les contingències pròpies de tot procés d'avaluació.
- ~ Els trets bàsics d'un disseny qualitatiu són la flexibilitat, la circularitat/iterativitat del procés i la reflexivitat permanent de l'investigador (Sanz, 2011).

La suma de tot això em regala un escenari òptim per a la consecució dels fins inicialment plantejats i descrits en aquest treball, i és que l'objectiu perseguit, recordem-ho, té a veure amb la coneixença de les qualitats d'un fenomen (la formació en coeducació dels futurs docents), així com també amb la seva comprensió, interpretació i anàlisi crítica, però en cap cas amb la seva medició ni generalització. A més, aquesta metodologia em situa en una perspectiva holística i em proporciona la oportunitat d'obtenir respostes a partir de la veu directa de qui conforma la mostra d'estudi, la qual comprenc com a subjectes portadors d'experiències, percepcions, valoracions i reflexions pròpies i ben vàlides. D'aquesta manera, l'estudi de la realitat educativa i l'apropament a la objectivitat parteix de la seva consideració en tant que una construcció social resultant de les interpretacions subjectives i els significats que li atorguen les persones que la protagonitzen (Sabariego, 2009).

## 5.3

### Les tècniques de recollida d'informació

*“Parlant la gent s'entén”*

*– Refrany popular –*

Les tècniques emprades vénen, també, determinades pels objectius plantejats i, de retruc, per la perspectiva epistemològica des de la que parteix.

S'ha escollit, d'aquesta manera, utilitzar distintes tècniques característiques de la metodologia qualitativa tot seguint diferents fins i intentant recopilar informacions diverses i contrastades provinents de diferents veus, totes elles considerades interessants i rellevants per a la recerca. La combinació d'aquestes estratègies pretén dotar l'estudi d'una mirada més àmplia i fonamentada i reduir en tot moment i en tots els possibles aquells biaixos que pogueren donar-se en el cas de disposar tan sols d'una única font d'informació. Cal dir, a més a més, que l'aplicació d'aquestes distintes tècniques s'ha realitzat seguint la lògica d'embut, de manera que la primera tècnica ens ofereix l'apropament a un coneixement de caire més general i actua com a filtre per a la segona, la qual ens serveix per complementar la primera i orientar la tercera i última tècnica.

Així, l'estudi es recolza en les dades obtingudes d'una anàlisi documental (Veure Annex 1, 2 i 3), de dues entrevistes (Veure Annex 4 i 5) i de tres grups de discussió (Veure Annex 6, 7 i 8). Tot seguit en comentem cada cas:

#### **ANÀLISI DOCUMENTAL:**

S'empra la informació dels plans docents actuals del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona per analitzar els objectius i els continguts de les assignatures comunes per a tot l'alumnat al llarg de tot el grau en qüestió. D'aquesta manera, es pretén conèixer quin lloc ocupa o quin pes té, en la teoria, la formació en perspectiva de gènere o les temàtiques relacionades amb la coeducació al llarg de la carrera d'Educació Primària. Aquesta anàlisi permetrà tenir una primera visió general de la problemàtica estudiada i ens situarà en un context o marc d'actuació més determinat. El mètode emprat per extreure'n la informació pertinent és l'anàlisi de contingut.

#### **1. Objectius de l'anàlisi documental:**

##### **~ Objectiu general:**

**1.** Conèixer quin paper té la coeducació o estudis de gènere dins els plans docents del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona.

##### **~ Objectius específics:**

**2.** Saber quantes assignatures conformen el grau d'EP de la UB.

3. Conèixer quantes d'elles són assignatures de formació bàsica o troncal, quantes són obligatòries i quantes són optatives.
4. Descobrir si existeix alguna assignatura, troncal, obligatòria o optativa, específica sobre gènere, feminisme o coeducació.
5. Identificar quines assignatures, encara que no siguin específiques de gènere, contemplen, teòricament, continguts relacionats amb la temàtica d'interès al llarg del grau.
6. Determinar, si existeix, quin professorat dedica sessions de les seves assignatures a la coeducació o estudis de gènere.

**2. Mètode d'anàlisi de la informació:** anàlisi qualitativa de contingut.

**3. Taula de dimensions:**

Objectius	Dimensió	Categories
<p>Saber quantes assignatures conformen el grau d'EP de la UB.</p> <p>Conèixer quantes d'elles són assignatures de formació bàsica o troncal, quantes són obligatòries i quantes són optatives.</p>	Organització	<p>Nombre assignatures</p> <p>Tipologia assignatures</p>
<p>Descobrir si existeix alguna assignatura, troncal, obligatòria o optativa, específica sobre gènere, feminisme o coeducació.</p> <p>Identificar quines assignatures, encara que no siguin específiques de gènere, contemplen, teòricament, continguts relacionats amb la temàtica d'interès al llarg del grau.</p>	El gènere en els plans docents	<p>Coeducació</p> <p>Gènere</p> <p>Feminisme</p>
<p>Determinar, si existeix, quin professorat dedica sessions de les seves assignatures a la coeducació o estudis de gènere.</p>	El professorat	<p>Coordinació</p> <p>Docència</p>

**Taula 2: Taula de dimensions de l'anàlisi documental.**



Seguidament, es descriu, de forma breu, el que s'entén per cada dimensió i categoria:

### **1. Dimensions:**

- ~ Organització: manera d'estar estructurat, quant a assignatures es refereix, tot el grau d'EP de la UB.
- ~ El gènere en els graus docents: l'aparició de termes, objectius, continguts o competències relacionades amb el gènere o la coeducació dins els plans docents.
- ~ El professorat: referent a les persones responsables de les assignatures que es consideren potencialment formadores en gènere.

### **2. Categories:**

- ~ Nombre d'assignatures: quantitat total d'assignatures dins el grau d'EP.
- ~ Tipologia assignatures: classificació de les assignatures segons siguin de tipus troncal, obligatori o optatiu.
- ~ Coeducació: metodologia educativa que té com a objectiu fer disminuir tant com sigui possible els efectes i conseqüències d'una educació sexista sobre els nens i les nenes.
- ~ Gènere: construcció social d'allò que es considera masculinitat o feminitat, per exemple, els trets, actituds o rols que una cultura determinada atorga en un moment donat a una persona en funció del seu sexe i de com es relaciona amb les persones segons el sexe que tenen.
- ~ Feminisme: moviment que té com a objectiu millorar la situació d'inferioritat de les dones i desemmascarar les desigualtats socials, polítiques, econòmiques i jurídiques de les dones respecte als homes.
- ~ Coordinació: persona o grup de persones que estructuren, dirigeixen o guien una matèria dins el grau d'EP.
- ~ Docència: persones que es dediquen a l'ensenyament d'una matèria determinada.

### **ENTREVISTES A PROFESSORAT:**

Es realitzen dues entrevistes al professorat que, a partir de l'anàlisi dels plans docents del grau investigat, es considera possible formador (ja sigui real o en potència) en perspectiva de gènere o en coeducació, pel fet que, almenys teòricament, dins el programa de les seves assignatures hi apareixen de forma explícita objectius i/o continguts propis d'aquesta temàtica (mostreig teòric). Utilitzant la tècnica de les entrevistes es podrà contrastar i aprofundir en la informació aportada pels plans docents analitzats i, alhora, servirà tant per recollir les opinions i les percepcions del mateix professorat sobre l'estat de la qüestió plantejada, com per orientar-nos en els assumptes que poden ser interessants de plantejar entre l'alumnat a qui posteriorment se'ls demanarà la veu mitjançant la organització de grups de discussió. Amb tot, es valora el potencial de les dues persones seleccionades per a les entrevistes per a la comprensió i complementació del tema objecte d'estudi, en tant que són els dos docents de les tres assignatures que, almenys teòrica i superficialment, expliciten en els seus plans docents treballar la coeducació i el gènere en les seves classes. Les entrevistes, per tant,

constitueixen un reforç per a l'aprofundiment a la realitat investigada.

**1. Mostra de les entrevistes:**

- ~ Professor de “Teoria i Pràctica de l’Escola Inclusiva”, assignatura obligatòria impartida durant el segon semestre del segon curs del grau.
- ~ Professora de les assignatures obligatòries de “Sociologia de l’Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat” (del primer curs, primer semestre) i “Acció Tutorial: relacions entre escola, família i comunitat” (del primer curs, segon semestre).

**2. Modalitat de les entrevistes:**

- ~ Segons el número de persones: INDIVIDUALS
- ~ Segons l’objectiu: d’ORIENTACIÓ i d’INVESTIGACIÓ
- ~ Segons el grau d’estructuració: SEMIESTRUCTURADES

**3. Objectius de les entrevistes:**

~ **Objectiu general:**

1. Complementar el diagnòstic sobre el grau de preparació del futur professorat de primària format a la UB per garantir la coeducació a les escoles.

~ **Objectius específics:**

2. Conèixer què, com i per què aquests docents treballen la coeducació i el gènere en les seves assignatures.
3. Identificar quines percepcions o evidències tenen els docents sobre l’impacte del treball d’aquesta temàtica en el seu alumnat (a nivell de coneixements, habilitats, actituds..).
4. Descobrir quina és la opinió dels entrevistats sobre les necessitats formatives en coeducació del futur professorat d’Educació Primària.

**4. Mètode d’anàlisi de la informació:** Anàlisi qualitativa de contingut.

## 5. Taula de dimensions:

Objectiu	Dimensió	Categories	Preguntes
1. Conèixer què, com i per què treballen la coeducació i el gènere en les seves assignatures.	L'assignatura	Continguts Metodologia Finalitat	1.1 Quins continguts treballes a la teva assignatura relacionats amb la coeducació?  1.2 De quina manera ho treballen? (De forma específica o transversal? Es dediquen sessions a l'anàlisi, reflexió o debat del tema? Es treballa amb algun tipus de material en concret? Quins?)  1.3 Consideres que és important que coneguin, s'interessin i es preocupin per aquesta temàtica? Per què?
2. Identificar quines percepcions o evidències tenen sobre l'impacte del treball de la coeducació en el seu alumnat.	L'alumnat	Coeducació Gènere Feminisme	2.1 Consideres que hi ha uns coneixements que l'alumnat acaba assolint a l'acabar l'assignatura? Quins?  2.2 Creus que hi ha un canvi en les habilitats i destreses de l'alumnat per dur a terme la coeducació a les aules després de cursar la teva assignatura?  2.3 Venen sensibilitzats amb la temàtica? O la van construir aquí, durant l'assignatura?  Mostren una actitud favorable o desitjable per garantir la coeducació a les aules?

<p>3. Descobrir quina opinió tenen sobre les necessitats formatives del futur professorat d'Educació Primària respecte la coeducació.</p>	<p>La Universitat</p>	<p>Coordinació Docència</p>	<p>3.1: Quin paper creus que juga la Universitat a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats quant a gènere o combatre les violències masclistes, per exemple?</p> <p>Consideres que l'alumnat surt ben preparat de la Universitat per tenir en compte i garantir la coeducació a les escoles?</p> <p>3.2: 10. Creus que hauria d'haver-hi algun canvi a nivell d'Universitat (polítiques, docència...) per tal d'afavorir la pràctica real de la coeducació? Quin/s?</p>
---	-----------------------	---------------------------------	--

Taula 3: Taula de dimensions de les entrevistes.

Seguidament, es descriu el que s'entén per cada dimensió i categoria:

### 1. Dimensions:

- ~ L'assignatura: Matèria objecte d'estudi que conforma un programa que ha de ser ensenyat per un/a professor/a dins un període de temps determinat i que forma part d'un pla d'estudis.
- ~ L'alumnat: Grup de persones que rep ensenyament en relació a qui el dona.
- ~ La Universitat: Establiment educacional dedicat a l'ensenyament superior i a la investigació.

### 2. Categories:

- ~ Continguts: Conjunt de conceptes, processos, normes i habilitats seleccionades i organitzades per formar part d'una àrea curricular segons els seus objectius generals.
- ~ Metodologia: Conjunt de procediments, criteris, recursos, tècniques i didàctiques que el/la professor/a pot utilitzar per a dirigir el procés d'ensenyament-aprenentatge.
- ~ Finalitat: Influx de la causa final en el docent que actua amb vista a un fi i la relació que en resulta.
- ~ Coneixements: Consciència i comprensió de fets, conceptes, principis, habilitats i actituds adquirides mitjançant l'experiència i l'estudi.
- ~ Habilitats: Capacitat d'una persona per desenvolupar determinades tasques o resoldre determinats problemes, perfeccionada mitjançant l'aprenentatge.

- ~ **Actituds:** Disposició interna d'una persona a comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones.
- ~ **Valoració:** Determinar o avaluar, especialment d'una manera aproximada, la magnitud, la vàlua o el valor d'alguna cosa.
- ~ **Proposta de millora:** Oferta o suggeriment que serveix per abonir, perfeccionar, enriquir o corregir una situació determinada.

### **GRUPS DE DISCUSSIÓ AMB ALUMNAT:**

Aquesta tècnica pròpia dels mètodes qualitius es caracteritza justament per la seva orientació a la comprensió en profunditat dels fenòmens educatius i a la transformació de pràctiques (Sandín, 2003). A més a més de la seva validesa subjectiva, es compta d'aquesta tècnica de recollida d'informació per situar als participants en situacions reals i naturals on és possible l'espontaneïtat, la qual cosa promou el sorgiment d'opinions, sentiments i actituds que en situacions experimentals més rígidament estructurades no podrien ser recollides. D'aquesta manera, es pretén recollir el punt de vista de l'alumnat i crear interpretacions en referència al seu grau de formació en coeducació a partir d'aquest. Cal tenir en compte, a més a més, que un dels objectius de la investigació és elaborar una proposta formativa per tal de millorar la pràctica educativa, la qual es realitzarà partint de la veu i l'experiència de l'alumnat estudiat. Serà, doncs, gràcies en bona mesura als grups de discussió proposats que aquest repte esdevindrà possible, i és que amb l'anàlisi documental i les entrevistes no haguera estat suficient. Aquesta tècnica se l'entén com la central i la més determinant per a l'elaboració de conclusions.

#### **1. Mostra dels grups de discussió:**

Alumnat de quart del grau d'Educció Primària de la Universitat de Barcelona:

- ~ Primer Grup de Discussió: 5 noies
- ~ Segon Grup de Discussió: 4 noies
- ~ Tercer grup de discussió: 3 noies i 4 nois

#### **2. Objectius dels grups de discussió:**

##### ~ **Objectiu general:**

1. Conèixer el grau de formació en coeducació de l'alumnat de quart d'EP de la UB.

##### ~ **Objectius específics:**

2. Identificar quins són els coneixements sobre coeducació que tenen els i les futures docents de l'etapa primària.

3. Analitzar quines habilitats i destreses té la mostra seleccionada i estudiada per educar tenint en compte la perspectiva de gènere
4. Examinar quines són les actituds dels i les futures professionals de l'educació en relació a la pràctica educativa diferenciada i a la pràctica educativa igualitària quant a gèneres.
5. Determinar quines són les valoracions del professorat en formació sobre la igualtat de gènere.

### 3. Mètode d'anàlisi de la informació: Anàlisi qualitativa de contingut.

#### 4. Taula de dimensions:

Objectiu	Dimensió	Categories	Preguntes
1. Identificar quins són els coneixements sobre coeducació que tenen els i les futures docents de l'etapa primària.	Coneixements	Coeducació Masclisme i Feminisme Igualtat de gènere Estereotips de gènere La (no) neutralitat dels materials i recursos educatius	1.1: Què en sabem sobre "Coeducació"?  1.2: Sobre "Masclisme" i "Feminisme"... quines opinions en teniu al respecte?  1.3: "Igualtat de gènere": podríeu explicar-me el que en penseu, sobre això? I sobre "Estereotips de gènere"?  1.4: L'escola, actualment i aquí, està lliure de sexisme?
2. Analitzar quines habilitats i destreses té la mostra seleccionada i estudiada per educar tenint en compte la perspectiva de gènere	Actituds	El rol del docents La (no) neutralitat dels materials i recursos educatius El llenguatge inclusiu	2.1: Com descriuríeu el rol dels docents en aquest àmbit?  2.2: Com creieu que poden influir en els infants les vostres pràctiques, les vostres actituds i valors?  2.3: Penseu que els materials, els continguts, els jocs, els espais... solen ser neutrals a les escoles o que són transmissors de normes, valors i ideologies?  2.4: Quines estratègies tenim per transmetre i practicar valors igualitaris?

			<p>2.5 Considerem que l'ús del llenguatge és important?</p> <p>2.6 Creieu que val la pena usar el llenguatge inclusiu o que això ja és filar massa prim?</p>
<p>3. Determinar quines són les valoracions del professorat en formació sobre la igualtat de gènere.</p>	<p>Valoracions</p>	<p>Masclisme i Feminisme</p> <p>Igualtat de gènere</p> <p>Estereotips de gènere</p> <p>El llenguatge inclusiu</p>	<p>3.1: Sobre "Masclisme" i "Feminisme"... quines opinions en teniu al respecte?</p> <p>3.2: "Igualtat de gènere": podríeu explicar-me el que en penseu, sobre això? I sobre "Estereotips de gènere"?</p> <p>3.3: Com descriuríeu el rol dels docents en aquest àmbit?</p> <p>3.4: Com creieu que poden influir en els infants les vostres pràctiques, les vostres actituds i valors?</p> <p>3.5: Considerem que l'ús del llenguatge és important?</p> <p>3.6: Creieu que val la pena usar el llenguatge inclusiu o que això ja és filar massa prim?</p>

Taula 4: Taula de dimensions dels grups de discussió.

Seguidament, es descriu el que s'entén per cada dimensió i categoria:

### 1. Dimensions:

- ~ Coneixements: Consciència i comprensió de fets, conceptes, principis, habilitats i actituds adquirides mitjançant l'experiència i l'estudi.
- ~ Habilitats: Capacitat d'una persona per a desenvolupar determinades tasques o resoldre determinats problemes perfeccionada mitjançant l'aprenentatge.

- ~ Actituds: Disposició interna d'una persona a comportar-se d'una forma consistent i persistent davant determinades situacions, objectes, fets o persones.
- ~ Valoració: Determinar o avaluar, especialment d'una manera aproximada, la magnitud, la vàlua o el valor d'alguna cosa.

## **2. Categories:**

- ~ Coeducació: Educació conjunta d'alumnes d'ambdós sexes en una classe o un centre educatiu, que intenta proporcionar els mitjans i les condicions perquè tot l'alumnat tingui les mateixes oportunitats reals, tot procurant corregir els models sexistes.
- ~ Autoavaluació en coeducació: Avaluació en què l'alumne/a verifica per si mateix/a l'adquisició de coneixements, d'habilitats o de procediments en relació a l'educació no sexista.
- ~ Masclisme i Feminisme: Masclisme fa referència a la ideologia que consisteix a atribuir als homes una superioritat de valors en molts àmbits respecte de les dones; Feminisme fa referència al moviment que té com a finalitat aconseguir la igualtat política, econòmica i jurídica de les dones respecte als homes.
- ~ Igualtat de gènere: Condició de ser iguals dones i homes en les possibilitats de desenvolupament personal i de presa de decisions sense les limitacions imposades pels rols de gènere tradicionals.
- ~ Estereotips de gènere: Conjunt d'idees sobre homes i dones que un grup o una societat obté a partir de les normes o dels patrons culturals prèviament establerts.
- ~ El rol del docents: Funció o paper que assumeix el o la mestra en relació a l'educació i a l'alumnat.
- ~ La (no) neutralitat dels materials i recursos educatius: La inclinació dels estris pedagògics a favor o en contra d'una de les parts d'un conflicte.
- ~ El llenguatge inclusiu: Facultat de comunicar i expressar pensaments i sentiments mitjançant un codi lingüístic compartit no sexista ni androcèntric.
- ~ La importància/urgència de la temàtica: La rellevància, transcendència o valor que hom li atribueix a la coeducació.
- ~ Necessitats detectades/proposta millora: Les necessitats detectades fan referència a la manca d'alguna competència per part de l'alumnat en matèria educativa. La proposta de millora fa referència a una oferta o suggeriment que serveix per abonir, perfeccionar, enriquir o corregir una situació determinada.



Un cop especificades totes les dimensions i categories que s'utilitzen per orientar i organitzar la recerca, i a mode de resum, s'exposen dues taules que ajuden a la síntesis de la informació exposada fins el moment. La primera fa referència a la relació de tècniques utilitzades i fonts d'informació consultades i, la segona, al registre de dades que s'ha generat a partir de l'aplicació de les entrevistes i els grups de discussió.

Tècnica	Font d'informació		
	Plans docents	Professorat	Alumnat
Anàlisi documental	~~~~~		
Entrevista		~~~~~	
Grup de discussió			~~~~~

**Taula 5: Relació de tècniques de recollida d'informació i fonts d'informació.**

Tècnica	A qui / A què	A on	Quan	Durant quant
Entrevista	Professor de l'assignatura "Teoria i pràctica de l'escola inclusiva" (2n curs, 2n semestre).	Despatx professor	19-05-2016	24 minuts
	Professora de les assignatures "Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i			
Entrevista	Multiculturalitat" (1r curs, 1r semestre) i "Acció tutorial: relacions entre escola, família i comunitat" (1r curs, segon semestre)	Professora	24-05-2016	32 minuts

Grup de Discussió	Alumnat de 4t d'EP	Aula Julia Espín Campus Mundet	25-05-2016	55 minuts
Grup de Discussió	Alumnat de 4t d'EP	Biblioteca d'Història UB	01-06-2016	48 minuts
Grup de Discussió	Alumnat de 4t d'EP	Sala Xavier Gil Campus Mundet	02-06-2016	1 hora, 7 minuts

**Taula 6: Registre de l'aplicació de les entrevistes i grups de discussió.**

## 5.4

### Identificació i justificació del context, la població i la mostra d'estudi

*“Nadie sabe todo, todos sabemos algo,  
y entre todos sabemos mucho”  
– Concepción Arenal –*

Diferents estudis demostren que els i les estudiants d'educació infantil i primària, futurs docents de les escoles, no reben una formació suficient encarada a garantir la igualtat de gènere als centres educatius (García-Pérez et al., 2011; Estudi Titus, 2000; Skelton i Hanson, 1989; Dabrowski, 1985; Dowling i Roush, 1985; Cowan et al., 1992; Myakovsy i Witting, 1997; Williams i Witting, 1997, etc.).

El fet d'intervenir educativament per canviar les representacions del món, superar els estereotips, les creences i els prejudicis sexistes comporta intervenir en els processos relacionals i en els de construcció d'identitats, diu Lojo (2009). Els centres escolars i els seus professionals tenen la possibilitat d'implicar-s'hi per generar espais de transformació social i tenen la potestat, i també la responsabilitat, d'assumir-ne l'agència.

Tot i així, si bé és cert que en la formació permanent s'ha produït una oferta més o menys sistemàtica, no passa el mateix amb la formació escolar, una antiga reivindicació que no ha arribat encara a fer-se efectiva ni a poder garantir-se (Lojo, 2009).

Tenint en compte aquestes informacions, i coneixent que en el procés de socialització es donen dues fases (la *primària*, que es desenvolupa bàsicament a la família i s'experimenta entre els 2 i els 6 anys d'edat; i la *secundària*, que s'inicia fora de la institució familiar i dura la resta de la vida), s'opta per conèixer el grau de formació quant a coeducació del futur professorat d'educació primària perquè, recordem, aquest atindrà la canalla d'entre 6 i 12 anys d'edat. L'alumnat d'educació primària es troba o bé en el moment d'iniciar la segona fase del seu procés de socialització, o bé a cavall entre una i altra etapa, o bé, també, en el segon estadi per complet, on l'alumne/a va modelant la seva identitat, personalitat i les seves relacions segons les experiències educatives i de vida que vagi tenint. Segons

Vallès, Eizaguirre, Martínez, Elias, López i Recasens (2014) l'escola és, doncs, una de les institucions més influents per a la canalla pel que fa a aquesta segona fase descrita.

Així, es considera oportú i pertinent conèixer i intervenir directament sobre la realitat dels i les mateixes docents en formació que s'encarregaran d'oferir l'educació a aquest nivell en el nostre context proper. Al cap i a la fi, ells i elles seran el futurs responsables de vetllar per la coeducació real a les aules.

Malgrat això, és bo recordar que durant l'etapa infantil, tot i que sigui la família qui tingui la major part del pes en la influència d'una més o menys desitjable socialització entre els nens i nenes, l'escola no esdevé neutral o passiva. També n'és responsable i ha de procurar que aquesta s'assoleixi de la manera més sana possible. Per tant, els i les docents d'educació infantil haurien de posseir, també, una formació i una actitud favorable per garantir la coeducació i així poder transmetre, ja des de les edats més primerenques, el valor de la igualtat i la justícia. Estudiar el col·lectiu de docents d'infantil en matèria de gènere seria, per tant, també del tot interessant.

Dit això, i tornant ara a comentar aquells aspectes més tècnics o metodològics del mostreig, cal recordar que en dissenys qualitius, la mostra es construeix de forma intencional i raonada teòricament i no de forma probabilística ni representativa a partir de criteris estadístics. A més, la potència de la mostra qualitativa no depèn totalment de la quantitat de registres recollits, sinó del fet que les unitats de mostreig aportin informació prou rica, densa i completa (Sanz, 2011). Així, la pertinença de la mostra es relaciona amb la qualitat de la informació obtinguda i la seva suficiència per tal de donar cobertura als objectius i a les preguntes de l'avaluació.

Amb tot, el context, la població i la mostra d'aquest estudi són els següents:

#### **CONTEXT:**

Universitat de Barcelona (UB) i, concretament, la Facultat d'Educació Primària del Campus Mundet. Els motius d'aquesta elecció són diversos: primerament, pel vincle acadèmic i afectiu que hi tinc a causa de la meua condició com a estudiant en aquesta institució; segonament, per les facilitats que m'ofereix aquesta proximitat derivada del vincle a l'hora de tenir accés a documents, docents i estudiants; i, finalment, pel seu prestigi com a Universitat de qualitat, tant a nivell nacional com internacional (recordem que es tracta d'una de les universitats més prestigioses de l'estat espanyol i la número 116 en el ranking de la CWUR World University Ranking) (Universitat de Barcelona, 2016).

#### **POBLACIÓ:**

Estudiants del grau d'Educació Primària. Aquest col·lectiu esdevé la població d'interès central, encara que cal mencionar que les i els docents que imparteixen assignatures afins amb la temàtica de gènere també representen un subgrup a tenir en compte. Aquesta població està formada per un total de 1.871 alumnes.

#### **MOSTRA:**

Alumnat d'últim curs del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona. (mostreig tipus "bola de neu"). S'ha escollit aquest col·lectiu específic d'últim curs pel fet que es considera que els seus coneixements, les seves habilitats, les seves actituds i valoracions són les que recullen i representen millor totes les influències i aportacions de la titulació en qüestió. I és que el fet d'haver cursat

ja totes les assignatures obligatòries del grau i d'haver realitzat totes les pràctiques pertinents, els situa en una situació privilegiada que els permet construir ja una opinió fonamentada respecte de la seva formació universitària en relació al tema estudiat. En total, actualment hi ha una suma de 490 alumnes matriculats a quart d'EP a la UB. El número total de la mostra estudiada, però, és de 16 discents d'una mitjana d'edat de 23 anys i de sexes tant masculí com femení, tot i que la proporció de mostra femenina és major a la masculina per raons que s'expliquen per la feminització de la demanda que té la mateixa carrera (12 noies i 4 nois).

---

6.

## RESULTATS

*“Allò que negues et sotmet,  
allò que acceptes et transforma”  
– C. E. Jung –*

---

## 6.

### Resultats

Un cop aplicades totes les tècniques d'obtenció d'informació descrites i havent examinat les dades que se n'han extret a través d'una anàlisi qualitativa de contingut, es prossegueix a explicar els resultats que es deriven de la recerca.

Aquests resultats es presenten tot classificant-los, primerament, segons la tècnica que s'ha emprat per arribar a l'abstracció d'informació i dades (anàlisi documental, entrevistes o grups de discussió) i, és clar, segonament s'exposen partint dels objectius que mobilitzen cada una d'aquestes diferents aplicacions. Seguint aquesta lògica, es pretén donar resposta de manera coherent i ordenada a les preguntes formulades en cada cas tenint en compte la dimensió que constituïa cada objectiu i cada pregunta. Així, s'aconsegueix anar fotografiant la realitat que amaga cada dimensió i, gràcies a la suma de totes les respostes, s'assoleix complir amb l'objectiu general que governa cada tècnica i, també, amb el que orienta i mobilitza tot el treball en general. Amb tot, es considera que, d'aquesta manera, l'explicació dels resultats obtinguts esdevé més àgil alhora que facilita, també, la comprensió de qui els llegeix.

Com que l'aplicació de les distintes tècniques respon a una lògica d'embut, s'exposen els resultats seguint l'ordre cronològic original. Iniciem, doncs, presentant els resultats obtinguts a través de l'anàlisi documental, després seguim amb els resultats de les entrevistes i, finalment, es conclou amb els que es deriven dels tres grups de discussió realitzats.

#### 6.1

### Referents a l'anàlisi documental

A partir de la pàgina web del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona, es van poder consultar totes les assignatures, juntament amb tots els seus plans docents respectius, que ofereix la titulació en qüestió. Així, s'ha obtingut la següent informació, que exposo tot organitzant-la segons objectius, dimensions i preguntes:

### 6.1.1

#### Com s'organitza, quant a assignatures, el pla docent del grau d'EP?

Resultats respecte de l'**ORGANITZACIÓ DEL GRAU**:

Donant resposta als objectius 1 i 2: *“Saber quantes assignatures conformen el grau d'EP de la UB” i “conèixer quantes d'elles són assignatures de formació bàsica o troncal, quantes són obligatòries i quantes són optatives”.*

- ~ El grau ofereix, en total, 82 assignatures al llarg de tots els seus quatre cursos.
- ~ D'aquestes 82 assignatures, 9 són de formació bàsica o troncal, 17 obligatòries i 56 optatives.

### 6.1.2

#### Què es pot saber sobre “gènere” en els plans docents?

Resultats respecte del **GÈNERE EN ELS PLANS DOCENTS**:

Donant resposta als objectius 3 i 4: *“Descobrir si existeix alguna assignatura, troncal, obligatòria o optativa, específica sobre gènere, feminisme o coeducació” i “Identificar quines assignatures, encara que no siguin específiques de gènere, contemplen, teòricament, continguts relacionats amb la temàtica d'interès al llarg del grau”.*

- ~ Cap assignatura de les que s'ofereixen, ni bàsica, ni obligatòria, ni troncal, està centrada de forma específica en estudis de gènere o en la coeducació.
- ~ Dins els plans docents, es detecten tres assignatures que, almenys teòricament, expliciten dedicar alguna sessió a temes relacionats amb gènere i coeducació.
- ~ Les assignatures que incorporen dins el seu pla docent temes relacionats amb gènere i coeducació són:
  1. *“Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat”*, del primer curs i primer semestre.
  2. *“Acció Tutorial: relacions entre escola, família i comunitat”*, del primer curs i segon semestre.
  3. *“Teoria i pràctica de l'escola inclusiva”*, del segon curs i segon semestre.

En el cas de la primera assignatura, *“Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat”*, es parla hipotèticament de qüestions relacionades amb gènere dins el tercer i últim bloc temàtic de l'assignatura, anomenat *“Desigualtats socials, currículum i professorat”*, específicament, dins el seu subpunt 3.3, que també és el darrer del bloc, anomenat *“Coeducació, detecció precoç de la violència de gènere, sexisme i escola. Evolució i models explicatius”*.

Pel que fa a la segona assignatura, *“Acció Tutorial: relacions entre escola, família i comunitat”*, es toca

teòricament el gènere dins el segon tema de sis en total que presenta l'assignatura, anomenat “*Escola i comunitat. Noves necessitats socials en un marc de pluralitat i culturalitat. Desigualtat, pobresa i exclusió. Infància en risc social, circuits de protecció. Els maltractaments en l'àmbit familiar i social. Integració de l'escola en les xarxes educatives locals. Projectes educatius de ciutat. Promoció de l'acció col·lectiva*”. En el seu primer punt és on s'especifica treballar aspectes relacionats amb la temàtica que ens implica. Aquest s'anomena així: “*Desigualtat, pobresa i exclusió. Classe social, ètnia i gènere*”.

Quant a la tercera assignatura, “*Teoria i pràctica de l'escola inclusiva*”, es parla també hipotèticament sobre coeducació i gènere en el segon bloc temàtic de la mateixa, anomenat “*Components inclusius i excloents de l'escola: les respostes a la diversitat i a les necessitats de l'alumne/a*”. Concretament, apareix la temàtica d'interès en el seu subpunt últim, el 2.3, que s'anomena “*Coeducació i desigualtats de gènere: el paper de l'educació en la prevenció de la violència de gènere*”.

### 6.1.3

#### Qui són les persones docents que, teòricament, parlen de “gènere” i/o “coeducació” a les seves classes?

Resultats respecte del **PROFESSORAT**:

Donant resposta a l'objectiu 5: “*Determinar, si existeix, quin professorat dedica sessions de les seves assignatures a la coeducació o estudis de gènere.*”

- ~ En els plans docents de les assignatures senyalades hi figura, en cada cas, el nom del/la coordinador/a de l'assignatura, així com del/la docent que l'imparteix.
- ~ En tots els casos, el nom de qui coordina l'assignatura coincideix amb el de qui la imparteix. En el cas de les assignatures “*Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat*” i “*Acció Tutorial: relacions entre escola, família i comunitat*” el nom de la persona responsable és el mateix.
- ~ En total, doncs, hi ha dues persones que al llarg del grau contempen parlar o treballar sobre gènere i coeducació en algun moment de les seves assignatures.
- ~ És necessari establir contacte amb el professorat d'aquestes matèries per tal de confirmar el treball real d'aquests continguts.

Es poden consultar tots els plans docents de les assignatures del grau d'EP de la UB a través de la web de la Universitat de Barcelona, tot entrant al link següent: <http://www.ub.edu/educacio/educacio-primaria/educacio-primaria>

S'adjunten, als annexes, els tres plans docents de les assignatures finalment identificades com a potencialment formadores en gènere i coeducació (Veure Annex 1, 2 i 3).



## 6.2

### Referents a les entrevistes

A partir de l'anàlisi documental i de contingut elaborat als plans docents, s'ha pogut arribar a establir contacte amb el professorat que imparteix les tres assignatures detectades com a hipotèticament formadores en gènere i coeducació dins el grau d'EP de la UB.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, les dues primeres assignatures exposades les imparteix una mateixa professora, per la qual cosa tan sols ha estat necessari realitzar dues entrevistes en lloc de tres. Per tal de protegir les identitats de les persones entrevistades i, alhora, per tal d'agilitzar l'explicació dels resultats de les anàlisis de les entrevistes, es prossegueix a oferir un codi determinat a cada persona participant. Així, em referiré al professor de *"Teoria i pràctica de l'escola inclusiva"* com a P1 (Professor 1), ja que va ser el primer a qui li vaig poder realitzar l'entrevista; i a la professora de les assignatures *"Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat"* i *"Acció tutorial: relacions entre escola, família i comunitat"*, m'hi referiré com a P2 (Professora 2), pel fet que va ser la segona entrevistada.

Les entrevistes completes es poden consultar en els annexes: el quart adjunt consisteix en la transcripció de l'entrevista número 1 (P1) i, el cinquè, a la segona entrevista realitzada (P2). (Veure Annex 4 i 5).

### 6.2.1

#### Què ens expliquen els docents amb qui hem parlat sobre les seves assignatures en relació al gènere?

Resultats respecte de les **ASSIGNATURES**:

Donant resposta a l'objectiu 1: *"Conèixer què, com i per què treballen la coeducació i el gènere en les seves assignatures"*. I contestant a les preguntes 1, 2 i 3: *"Quins continguts treballes a la teva assignatura relacionats amb la coeducació?"*, *"De quina manera ho treballes? (De forma específica o transversal? Es dediquen sessions a l'anàlisi, reflexió o debat del tema? Es treballa amb algun tipus de material en concret? Quins?)"* i *"Consideres que és important que coneguim, s'interessin i es preocupin per aquesta temàtica? Per què?"*

#### 1. Sobre els **CONTINGUTS**:

- ~ Ambdós docents treballen, tant de forma directa com indirecta, qüestions relacionades amb el gènere en algun moment de les seves assignatures.
- ~ El P1 treballa normalment de forma específica continguts referents als rols de gènere, als prejudicis entre allò masculí i allò femení, a temes relacionats amb la socialització diferenciada segons

sexes i al maltractament i l'abús sexual (aquesta última temàtica l'ha incorporada recentment). De forma indirecta, aquest docent, quan treballa temàtiques relacionades amb el fracàs escolar, analitza i relaciona les conseqüències d'aquest fracàs amb les desigualtats de gènere, parlant, per exemple, de la taxa d'ocupació.

- ~ La P2 treballa continguts que posen de manifest la diferència entre sexe i gènere, la diferència entre escola segregada, mixta i coeducativa i el feminisme com a moviment (aquesta últim tema també és d'incorporació recent, a causa de la seva detecció de necessitats en aquest sentit).
- \* “Jo des de fa un parell d'anys he intentat que quedés clar el que és el feminisme simplement, perquè jo me n'he adonat que també tenen una idea esbiaixada de què és el feminisme, com a moviment de les dones en contra dels homes, i el curs passat ja ho vaig intentar i fins i tot aquest curs vam fer un debat sobre aquest tema perquè els hi queda molt poc clar.” (P2).
- ~ De manera indirecta, la P2 treballa les desigualtats de gènere quan parlen sobre desigualtats socials, tot i que confessa posar molt més èmfasi en l'estudi de les desigualtats de classe i culturals que en les de gènere. Així s'expressa:
  - \* “Bueno, parlem bàsicament de desigualtat en l'assignatura de sociologia i com a eixos de desigualtat parlem de classe social, de qüestions de pobresa bàsicament, la veritat, amb la crisi econòmica que hi ha hagut ara, claríssimament. I a l'últim de tot hi apareixen qüestions de gènere, però no amb tanta profunditat, la veritat”. (P2).
  - \* “[...] però la majoria a Sociologia ens ensenyen a que estiguem molt preocupats per temes de desigualtat econòmica i cultural de les famílies, llavors és aquí on posem el focus. I el tema del gènere queda una mica més en segon pla.” (P2).
- ~ Tot i així, tant un com l'altra asseguren que els continguts que ells aborden no són suficients per garantir la coeducació.
  - \* “Però per dir-te és suficient amb una classe per canviar segons què? Doncs jo et diria que em penso que no... la llàstima és que no hi pugui dedicar més temps”. (P1).
  - \* “No, no... amb el temari de la meua assignatura no n'hi ha prou, no surten ben preparats en aquest sentit si depenen de mi.” (P2).
- ~ Les dues persones entrevistades afirmen que tot i tocar certes temàtiques relacionades amb qüestions de gènere, aquestes són precisament les primeres que s'acaben eliminant del programa, quan fa falta, per qüestions purament temporals. Així ho expressen els dos docents:
  - \* “Com que no hi ha temps per a tot és cert que sovint aquests temes són els que s'acaben treballant més superficialment o fins i tot eliminant. Jo intento donar-ho, però...” (P1).
  - \* “Llavors el que passa en totes les assignatures és que anem justos de temps i que cal retallar. I el que passa sovint és que acabem retallant aquest tema. Llastimosament acabem retallant aquest tema.” (P2).

## 2. Sobre la **METODOLOGIA**:

- \* Tant el P1 com la P2 consideren que seria bo treballar els temes de gènere de forma transversal en

les seves assignatures, però que realment no ho fan.

- \* “Mira, és una assignatura que té molts continguts. Llavors, t’enganyaria si et digués que hi podem dedicar molt temps o que es va fent de forma transversal. Però hi dediquem el temps de computar-ho...” (P1).
- \* “Una altra cosa interessant seria tenir una visió transversal, no? Que no només fos un tema... sinó tractar-ho de la manera transversal. Però que jo sàpiga cap de nosaltres ho fem. Cap, cap professor. Ens encanta parcialitzar!” (P2).
- ~ Així, el P1 dedica a la coeducació o al treball específic sobre temàtiques relacionades amb el gènere un total de tres hores dins la seva matèria, la qual cosa es tradueix en una sessió i mitja.
- ~ Explica el P1 que aquestes tres hores de treball en gènere les organitza així: dues hores d’una primera classe són per a la teoria (explicada de forma tradicional) acompanyada de la proposta d’una lectura pertinent sobre coeducació i, l’hora restant, que forma part d’una altra sessió o dia, la dediquen a la realització d’un debat sobre la lectura en qüestió.
- ~ La P2 dedica al treball específic de gènere i coeducació un total de dues sessions, és a dir, 4 hores de classe.
- ~ Afirmar la P2 que combina metodologies tradicionals de base magistral amb d’altres més innovadores i participatives, com ara la visualització d’anuncis i la seva anàlisi pertinent o la visualització d’un vídeo sobre una escola bressol ubicada a Islàndia, la qual coeduca tot segregant la mainada per tal de compensar a nens i nenes en temes educatius i socials que fan referència a les seves habilitats i actituds tradicionalment estereotipades en clau de gènere. En aquell bloc temàtic que més insisteix, diu, és en el que fa referència al feminisme, el qual el tracten tot debent i reflexionant conjuntament. Comenta que gairebé sempre se serveix de recursos de suport tipus Power Point, els quals després comparteix amb l’alumnat via Moodle del Campus Virtual.

### 3. Sobre la **FINALITAT**:

- ~ Ambdós docents pensen que la formació en perspectiva de gènere és rotundament necessària i important per desenvolupar l’ofici de mestre/a.
- \* “Sí [que considero que és important], perquè té moltes conseqüències. És una urgència, de fet”. (P1).
- \* “Sí, considero que és molt important i que no en som - ni en són! [els i les alumnes]- gens conscients.” (P2).
- ~ Per una banda, argumenten la importància de la formació en coeducació i gènere apel·lant a la necessitat del sentit crític del col·lectiu docent.
- \* “És important pel seu paper com a mestres que facin un anàlisi de les atribucions que fem diferenciades, de la pressió social que tenim a l’hora d’identificar el rol masculí i el rol femení i aleshores, això com a mestres penso que és molt important”. (P1).
- \* “És que va molt relacionat amb la capacitat d’anàlisi crític. Un mestre ha de ser crític amb l’entorn, amb el que passa, amb la realitat.. i amb un mateix, no?”. (P2).

- ~ D'altra banda, consideren que els estudis de gènere són importants perquè promouen la revisió d'un/a mateix/a, la qual cosa és fonamental per qüestionar-se fets quotidians, actituds, creences, normes i valors que ens són corrents i adonar-se, així, del pes cultural que hi ha al darrere de cada elecció aparentment lliure o situació comunament identificada com a natural.
- \* “Perquè els estudiants sou joves i... bé a totes les edats ens importa, no? Però bé... jo veig que entre els meus estudiants hi ha estudiants que els fa pensar per ells mateixos, no? Perquè com és que t'agrada el que t'agrada, el macho alfa, no? I que l'altre que és molt bon amic però no t'excita, a llavors és el que et dic...També a nivell personal és molt importat.” (P1).
- \* “Penso que una mica de reflexió sobre tot això ja costa, però és molt important per aprendre de nosaltres mateixos no també? En aquest sentit és molt important perquè t'ajuda a anar-te descobrint tot i que no sempre és un procés còmode.” (P2).
- ~ Finalment, el P1 afegeix una altra raó per la qual considera que la formació en gènere entre els i les futures docents de primària és important. I és que diu que en aquestes edats la figura del/la mestre/a constitueix un model o referent clau per a la canalla, amb la qual cosa cal que el o la docent s'hagi revisat i sigui capaç de no reproduir estereotips de gènere, ni de transmetre valors sexistes ni de realitzar pràctiques discriminatòries: allò que som i fem els i les docents és allò que ensenyem i que l'alumnat aprèn amb més facilitat.
- \* “Llavors tots sabem que un mestre no és un autòmata de transmetre informació sinó que es posa ell com a imatge i com a model. Si a un mestre no li agrada llegir difícilment farà que els nens s'aficionin a la lectura i si el mestre no ha reflexionat sobre els seus desitjos, el que li agrada, el que li deixa d'agradar... fins a quin punt està influenciat pels mitjans i tal... molt difícilment podrà transmetre això en els seus alumnes... Ells acaben absorbint el que veuen, llavors...”. (P1).
- ~ De fet, i ja per acabar, el P1 considera que aquesta formació en gènere seria més important que segons quina altra assignatura durant el grau de mestre/a. Així ho expressa:
- \* “I penso que és més important que altres assignatures, diguéssim, no? Perquè jo penso que és molt positiu que amb la canalla que puguin tenir una vivència igualitària, positiva, de la complementaritat del gènere i no aquestes vivències tan diferenciadores que moltes vegades per pressió dels mitjans es porta a terme, no? És més important això que ves a saber quina altra cosa que s'estudia”. (P1).

## 6.2.2

### Què en pensen sobre el seu alumnat en relació als continguts de gènere o a les competències en coeducació?

Resultats respecte de L'ALUMNAT:

Donant resposta a l'objectiu 2: “Identificar quines percepcions o evidències tenen sobre l'impacte del treball de la coeducació en el seu alumnat”. I contestant a les preguntes 4, 5, 6 i 7: “Consideres que hi ha uns coneixements que l'alumnat acaba assolint a l'acabar l'assignatura? Quins?”, “Creus que hi ha

*un canvi en les habilitats i destreses de l'alumnat per dur a terme la coeducació a les aules després de cursar la teva assignatura?”, “Venen sensibilitzats amb la temàtica? O la van construir aquí, durant l'assignatura?” i “Mostren una actitud favorable o desitjable per garantir la coeducació a les aules?”*

### 1. Sobre els **CONEIXEMENTS:**

- ~ Tant un com altra docent considera que l'alumnat parteix d'unes idees molt preconcebudes sobre l'estat de les coses i que els seus coneixements en matèria de gènere són, en la seva gran majoria, nuls. Segons informa el i la entrevistada, per la major part de l'alumnat la igualtat entre gèneres ja està adquirida i l'actualitat respon, senzillament, a un esdevenir natural. Les diferències de gènere entre les persones d'un sexe o altre responen, segons la impressió que tenen els entrevistats sobre la majoria de l'alumnat, a qüestions personals i individuals, no a quelcom social i cultural.
- \* “Si t'hagués de dir de què n'estic segur... és que tenen com molt interioritzat que l'estat de les coses és natural, diguéssim, i que lo altre és voler forçar la situació.” (P1).
- \* “Tenen una visió de la coeducació molt utòpica, no? De dir nens i nenes junts i ja està, no?” (P1).
- \* “Perquè una de les coses que he detectat és que no són gens conscients de les desigualtats en aquest sentit. Que ells creuen que això està superat, que era cosa de les àvies i les mares i que avui en dia ja hi ha igualtat total.” (P2).
- \* “Per exemple als nois els hi pregunto sovint si han tingut algun impediment [a l'haver escollit estudiar una carrera feminitzada], però normalment ells com que no ho han viscut no creuen que sigui una qüestió generalitzada. Ho veuen com “ a mi m'agrada i vol dir que als altres nois no els hi agrada”, però no tenen cap tipus de reflexió sobre això.” (P2).
- \* “Però quan els hi fas reflexionar sobre la seva pròpia realitat pensen que no, que jo ara que sóc adult jo ja no visc això. I tota la reflexió de quan vas a una discoteca, les noies que entren de manera gratuïta ho fan perquè així capten nois... La frase aquella que si tu no pagues és perquè ets el producte, no? I tot de coses d'aquestes que els fa reflexionar. És que si no ni s'ho plantegen...” (P2).
- \* “Recordo, no sé fa uns quants cursos o pocs, no sé, un dia que vaig dir per exemple com des de ben petits d'infantil ja se'ls inculca clarament els rols de gènere, no? I com les nenes s'han de preocupar per l'aspecte físic i que en canvi en els nens no és tan important. (...) I, recordo de fet un comentari el segon dia de classe i sentir a algú per davant de dir “home, però això és el que ha de ser, no?”. (P2).
- \* “Quan ja per la pròpia socialització, tenen 17, 18 anys i veuen com que el món que existeix és el que ha d'existir, que és normal que les nenes se'ls digui coses físiques i que als nens no se'ls hi han de dir tant.” (P2).
- ~ D'altra banda, ni un ni altra docent poden afirmar que s'asseguri un aprenentatge en concret o específic a conseqüència de les seves classes i relacionen aquesta falta d'adquisició de coneixements de forma segura amb la falta de temps que tenen per dedicar a la temàtica.
- \* “Perquè realment fos un canvi molt constatable, per poder-te contestar sí, faltaria més temps. Penso que no és suficient amb el que faig” (P1).
- \* “Algun aprenentatge en general és complicat.. tenim molt poc temps i estem molt sols... ho dubto.”

(P2).

- \* Tot i així, la P2 considera que, potser, aconseguir deixar clara entre l'alumnat la diferència entre sexe i gènere i entre escola mixta i escola coeducativa.
- \* “Jo crec que queda clara la diferència entre sexe i gènere i també la diferència entre una escola mixta i una escola coeducativa, que això... tinc la sensació que no en tenien absolutament ni idea.” (P2).
- ~ No obstant, ambdós professors entrevistats creuen que allò que s'aconsegueix de forma més segura –sense ser-ho del tot– és el fet de provocar la reflexió i el pensament en l'alumnat envers aquestes temàtiques. Així que consideren que les seves classes en aquesta direcció serveixen, més que res, per despertar alguna consciència.
- \* “El tema de l'avaluació és sempre difícil, clar que fem avaluacions i aquestes coses però és que és difícil. Jo et diria que com a mínim no deixa indiferent a massa ningú” (P1). “Almenys pensar-hi, no sé si és un consol... Però almenys pensar-hi... Penses que almenys hi reflexionaran, i penses que almenys ho hauran debatut, perquè fem un debat d'una hora i que surtin les coses...” (P1).
- \* “En relació a aquets tema jo crec que donar-hi voltes i reflexionar-hi i ser una mica conscient de la desigualtat que hi ha (...)” (P2).
- ~ La P2 intueix que l'alumnat de quart difícilment se'n recordi dels continguts treballats durant les seves classes, ja que al tractar-se d'una assignatura de primer curs i al coincidir el bloc temàtic de gènere amb la recta final de fi de curs, aquest es treballa, si és que s'arriba a treballar, de forma menys precisa i sense necessitat de ser avaluada. Així, explica la P2 que molts dels i les estudiants, quan saben que quelcom no entra a examen, no ho repassen ni li presten tanta atenció com ho farien en el cas que fos quelcom a avaluar.
- \* “Com que ara parlaràs amb gent de quart, si no els hi han tornat a explicar segur que no se'n recorden de res de dues classes de primer de sociologia final de curs, perquè anaven atabalats i pensant en l'examen. I a més a més, com que és a finals de curs... jo els dic que no entra això últim a l'examen. I es dediquen a fons a lo altre. Desgraciadament va quedant com relegada.” (P2).

## 2. Sobre les **HABILITATS**:

- ~ El P1 opina que, quant a habilitats, aconseguir un major impacte en el seu alumnat que no pas pel que fa a coneixements conceptuals o teòrics. Considera que les i els discents, després de cursar la seva assignatura, saben com actuar en cas de situacions de maltracta infantil o d'abusos sexuals, saben a qui dirigir-se, com parlar amb les famílies i quins recursos i protocols existeixen en l'actualitat per fer front i abordar situacions d'aquest estil.
- \* “Puc estar segur que saben com actuar en cas d'un nen amb maltractament o abusos. Saben on han d'anar, quins recursos hi ha... Això sí que t'ho puc casi assegurar perquè és un tema d'estudi, no?” (P1).
- \* “Jo penso q sí que hi ha algunes habilitats, no, el que et deia abans, de tenir referents de com tu has d'actuar, de quina manera pots parlar amb les famílies si sospites, a qui t'has d'adreçar, el telèfon de la infància respon i totes aquestes coses. Penso que amb això s'hi estan com familiaritzant, eh?” (P1).

- ~ Tot i així, el mateix P1 creu que si bé és cert que segurament els seus discents adquireixen habilitats concretes per fer front a situacions determinades, no pot assegurar que aquestes destreses siguin suficients per garantir la coeducació a les aules.
- \* “Però... tampoc et podria garantir que tingui suficients indicadors per dir, sí, sí, majoritàriament adquireixen algunes coses concretes, però que necessitarien per poder aplicar més aquest canvi que suposa la coeducació, que no només és barrejar nens i nenes sinó que és explicar d’una manera diferent, sentir les coses d’una manera diferent, crear un entorn d’interacció entre els nanos diferent, amb les famílies, etc. Això jo no t’ho podria assegurar que s’aconsegueixi.” (P1).
- ~ D’altra banda, la P2 comenta que la seva assignatura va més encarada a la reflexió i a l’anàlisi de la realitat que no pas a l’oferiment de recursos pedagògics. Tot i que considera que faria falta una assignatura al grau dedicada a subministrar estratègies didàctiques que ajudin a saber coeducar.
- \* “Després de cursar la meva assignatura no ho crec, no. Jo els ajudo a reflexionar, però eines en aquest sentit... com que és una assignatura de primer el que intenta és fer trencar una mica d’esquemes i reflexionar i se suposa que durant la carrera hi hauria d’haver alguna altra assignatura que els hi doni eines sobre això. Però jo diria que aquesta assignatura no hi és, perquè no crec que es valori molt en l’educació de mestres. Específicament sobre això no...i jo crec que hi hauria de ser, perquè sinó l’únic que fem és perpetuar-ho.” (P2).
- \* També, la P2 diu que, per part seva, l’alumnat no adquireix destreses ni habilitats, ni específiques ni generals, relacionades amb la coeducació ja que, per la seva condició de sociòloga i no de mestra, li és difícil fer el pas de concretar la seva teoria en una pràctica adequada dins el món de l’educació.
- \* “Una altra cosa és que, com et deia, tampoc els dono eines. Tampoc no sóc mestra i per tant em costa fer el pas de donar eines i segurament seria una necessitat que tenen, que algú hauria de saber donar-los-en.” (P2).

### 3. Sobre les **ACTITUDS**:

- ~ Tant el P1 com la P2 consideren que la sensibilització i la conscienciació per qüestions relacionades amb la variable gènere (discriminació, desigualtats, privilegis...) es comencen a donar i a construir, de forma general, durant els moments de reflexió conjunta a classe. Així, pensen que la gran majoria d’alumnat no es qüestiona gairebé mai temes relatius al funcionament i a les conseqüències del patriarcat i de la cisheteronormativitat a no ser que el o la docent proposi i exposi el tema a classe.
- \* “Jo crec que la van construir bastant aquí” [la sensibilització envers la temàtica de gènere]. (P1).  
“Un 10% vénen sensibilitzats amb la temàtica, no sé per quina raó, potser perquè tenen algun germà o germana que els ha sensibilitzat, un pare, o mare, una circumstància de la vida... però la majoria... la gran majoria no. Zero sensibilitzats. O sigui per ells estan absolutament superades les desigualtats en aquest sentit.” (P2).
- \* “Plantejar-se que les coses poden ser d’una altra manera? No. El tema dels colors blau-rosa? No. Que per què existeix la transfòbia? No. O fins i tot la homofòbia... tampoc. No sé, no es fan pregun-

tes en aquest sentit.” (P2).

- \* I jo els faig reflexionar, perquè potser en cert moment se n’adonen que sí que n’hi ha de diferències. Sobretot amb el tema dels nens de blau, les nenes de rosa i les joguines i això. (P2).
- ~ Tot i així, ambdós docents perceben un interès i una actitud favorable per part de l’alumnat un cop se’ls presenta i qüestiona la temàtica relacionada amb el gènere.
- \* “Llavors es tracta d’anar veient que es tracta d’anar veient què hi ha al darrere... són els processos de socialització que fan els nens o que hem fet nosaltres mateixos. Quins ideals ens hem anat formant, i clar, llavors això provoca aquest tipus de sorpreses. Però estant atents, estant atents, sí que els interessa. Jo penso que un cop saben, es queden sorpresos i descol·locats però mostren una bona actitud al respecte”(P1).
- \* “Sí, claríssim. Quan en són conscients, actitud molt favorable.” (P2).
- \* “Interès sí. Actitud també.” (P2).
- ~ No obstant, tant un com altra docents expliquen que, evidentment, es topen amb resistències per part d’alguns i algunes alumnes a l’hora de comprendre i acceptar el pes social i cultural de les nostres identitats i accions.
- \* “Hi ha persones en què notes una certa resistència, eh? Doncs perquè tenen molt introduïts altres patrons.” (P1).
- \* “Però a veure, potser sí que els nois tenen o poden tenir més resistència que les noies encara que se saben adaptar i dir el políticament correcte, però notes que no hi ha reflexió al darrere. O potser és que tenen una manera de plantejar-s’ho diferent. Però la resistència també hi ha noies que sí que es resisteixen.” (P1).
- \* “D’altres en canvi els hi costa més assumir-ho i com que s’hi neguen o no ho veuen tant important. Segons com els hi és dur. Saps? D’acceptar, de gestionar...i hi posen distància o ho ridiculitzen. Però no tots.” (P2).
- \* “I jo una cosa que els sorprèn molt és quan els hi faig reflexionar que acostumen a ser a infantil 50 noies i 2 nois i a primària no he parat a contar-ho però deuen ser un 60 per cent, 40, o un 30-70... que es veu clarament. Però tot i així, en els que estan allà els hi costa una mica...no fan el clic, perquè una de les coses que he detectat és que no són gens conscients de les desigualtats en aquest sentit”. (P2).
- ~ Amb tot, per el P1 i per la P2 l’actitud de l’alumnat serà una o altra segons aquest vagi veient que en comptes d’estar enfront una problemàtica de nivell individual, es tracta d’una qüestió estructural i generalitzada i d’interès, preocupació i abordatge necessàriament social. La visió holística del tema és un factor clau per a la conscienciació i sensibilització amb la causa, la qual cosa és el determinant per transformar les actituds de les i els discents al respecte.
- \* “Fins que no lliguen una cosa amb l’altre, una causa amb una conseqüència... no comencen a dir, ostres, doncs sí! I a poc a poc notes que es van interessant pel tema.” (P1).
- \* “Això sí, el tema vídeo que t’he dit els fa adonar que realment potser sí que es tracta d’un tot, no, que afecta a un tot també. I això els sorprèn però a partir d’aquí tot s’ho comencen a mirar amb uns altres ulls. La majoria flipa. I volen canviar-ho, clar que sí.” (P2).



### 6.2.3

## I la Universitat... quin paper hi té en tot això?

#### 1. Resultats respecte de **LA UNIVERSITAT**:

Donant resposta a l'objectiu 3: *“Descobrir quina opinió tenen sobre les necessitats formatives del futur professorat d'Educació Primària respecte la coeducació”*. I contestant a les preguntes 8, 9 i 10: *“Quin paper creus que juga la Universitat a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats quant a gènere o combatre les violències masclistes, per exemple?”*, *“Consideres que l'alumnat surt ben preparat de la Universitat per tenir en compte i garantir la coeducació a les escoles?”* i *“Creus que hauria d'haver-hi algun canvi a nivell d'Universitat (polítiques, docència...) per tal d'afavorir la pràctica real de la coeducació? Quin/s?”*

#### 2. Sobre la seva **VALORACIÓ**:

- ~ Tant el P1 com la P2 considera que la feina que ells desenvolupen entorn aquesta matèria no és suficient per formar a l'alumnat en gènere i garantir la coeducació a les aules i que el que s'ofereix a nivell de tot el grau, tampoc. Per tant, opinen que caldria plantejar-se la manera de millorar aquesta situació de deficiència formativa.”
- \* “Però per dir-te és suficient amb una classe per canviar segons què? Doncs jo et diria que em penso que no... la llàstima és que no hi pugui dedicar més temps”. (P1). “Llavors clar, jo en l'assignatura de sociologia tenim tres mesos, tres mesos i mig i ja costa trencar tot això, no?” (P2).
- \* “Sí que hi ha xerrades sobre violència de gènere, sobre certa desigualtat, el que passa és que de manera puntual. De manera transversal no ho acabem de trobar.” (P2).
- \* “Però a la Universitat llastimosament no [prepara] gaire [per a la coeducació]. No es fa tot el que es podria fer” (P2).
- \* “Seria important de canviar aquesta realitat, no? I començar a pensar-hi i abordar el tema de forma transversal i a consciència. Que és important però ningú ho fa.” (P2).
- ~ Segons el P1, la Universitat no està complint amb la llei d'Igualtat de Gènere que l'afecta.
- \* “A veure jo penso que la Universitat com a institució, a nivell d'actuacions o a nivell de declaracions fa el paper que s'espera, però jo estic decebut amb aquest aspecte, perquè per exemple, costa de que la Universitat compleixi amb la Llei de...contra... com es diu la Llei? Bé, aquesta llei que va sortir fa uns anys. Contra l'abús, etc. La llei d'igualtat de gènere! Que estableix que els mestres haurien de tenir aquests continguts garantits, tots els mestres. I aleshores, tu ets la primera persona que s'interessa per si en aquesta assignatura fem o no fem això. A mi no m'ho havia preguntat mai ningú.” (P1).

- \* “A llavors, segons la llei hauria d’haver-hi molta més presència del currículum, de la temàtica per la lluita perquè és un problema social de primera magnitud.” (P1).
- \* “I jo penso que la Universitat amb aquesta qüestió no és una “avanzadilla” com hauria de ser. Perquè està en una situació privilegiada i hauria d’anar inclús més enllà, més endavant de la Llei. I jo penso, i a més a més, que hem fet alguna recerca al respecte, penso que està en una situació no sé si d’il·legalitat o d’al·legalitat, perquè això no s’està complint. Costaria demostrar que s’està complint.” (P1).
- ~ Segons ambdues persones entrevistades, la Universitat perpetua subtilment el masclisme i el sexisme.
- \* “Però soc conscient que hi ha una proporció no pas ridícula de professors que tenen comportaments bastant masclistes a les aules. Amb els i les estudiants. I llavors això fa o no deixa de ser un model que fa mal, no? Que es va transmetent. Sobretot si a algú li fa gràcia doncs ja l’hem cagada. Perquè representa que estem valoritzant una cosa que pot ser més perjudicial del que sembla i que no és tan innocent com sembla.” (P1).
- \* “A veure jo crec que a nivell Universitat també està bastant assumit que és una desigualtat superada i en aquest sentit de vegades hi ha el risc de perpetuar-les. Sovint aquí es perpetuen, i tant que sí.” (P2).
- ~ El P1 i la P2 opinen que, d’aquesta manera, l’alumnat, per norma general, no surt ben format en matèria de gènere i coeducació de la carrera d’EP.
- \* “No, no surten educats en aquest sentit. Si ningú ho fa, seria un miracle que en sabessin, no?” (P1)
- \* “És trist però és real... no s’està fent bé.” (P1).
- \* “I torno a repetir que durant la carrera trobo que no es donen eines. Potser a sociologia els fem conscienciar una mica però eines específiques com a mestra que puguin utilitzar a l’aula... això no ho veig. Ni en la meva assignatura ni enlloc. I falta, I falta...” (P2).

### 3. Sobre la seva **PROPOSTA DE MILLORA**:

- ~ El P1 pensa que, primerament, la Universitat hauria d’aplicar i complir amb la llei de gènere.
- \* “Jo no t’ho sabria com articular, però des del meu punt de vista hi ha dues coses: una, el compliment de la llei, que és el que et deia abans, amb els futurs mestres ho veig claríssim... això està clar...” (P1).
- ~ Tant un com altra docent suggereixen com a proposta de millora l’abordatge transversal de la temàtica de gènere.
- \* “Però jo penso que si a mi em preguntessin, hi hauria d’haver-hi un caràcter transversal a tots els ensenyaments. És a dir, ja no és un enfocament només de magisteri, sinó que a tots els ensenyaments hi hauria d’haver-hi com uns crèdits obligatoris que tots els estudiants de la UB haguessin de fer sobre aquesta temàtica, sobre la temàtica dels gèneres, diferències de gènere, desigualtats, etc. Que coneguessin la llei, que coneguessin els principis ètics, etc. I que fessin la reflexió dels processos de socialització que hem viscut. Jo penso que això donaria molta qualitat als estudiants de la UB. Una cosa transversal que podria ser inclús a semi distància, però que tingui un contingut clar al respecte. Jo penso que seria molt interessant. Clar, això seria lo ideal.” (P1).

- \* “Una altra cosa interessant seria tenir una visió transversal, no? Que no més que fos un tema... sinó tractar-ho de la manera transversal.” (P2).
- ~ Segons la P2 els canvis que necessita el grau també radiquen en oferir més espais de reflexió per a la conscienciació i, molt important, per a l’oferiment d’eines i estratègies didàctiques que ajudin a posar en pràctica la coeducació.
- \* “Sí, crec que hi hauria d’haver claríssimament canvis. Primerament ajudant més a la conscienciació i segona, com deia, donant eines.” (P2).
- \* També, el i la docent apostarien, a tall de proposta de millora, per impulsar esdeveniments o xerrades obertes tant a l’alumnat com al col·lectiu docent que serveixin per aprofundir en temes d’interès general relacionats amb aquesta àrea.
- \* “Però independnetment d’això... jo penso que es podrien fer actuacions obertes a tot el professorat i a l’alumnat de l’edat que sigui al respecte, no?” (P1).
- \* “I llavors el que hem decidit en aquest grup és muntar un projecte on aquest noi segurament, aquest alumne d’aquí que és transsexual, doncs parli sobre aquests temes. I estem intentat-ho vendre, diguéssim, a la Facultat perquè ens ho impulsí, no només com una qüestió concreta d’una assignatura en una aula sinó com una conferència, perquè vam veure que realment l’alumne està súper interessat amb aquest tema i que ho demana constantment i a moltes de nosaltres també ens interessa.” (P2).

## 6.3

### Referents als grups de discussió

Per tal de presentar els resultats referents als grups de discussió, i seguint la lògica que s’ha emprat a l’hora d’exposar els de les entrevistes, cal clarificar, primerament, els codis amb els quals ens referirem a cada grup i a cada participant. D’aquesta manera, es pretén agilitzar i facilitar tan l’explicació de l’anàlisi com afavorir-ne la seva lectura.

Tal com ja s’ha esmentat anteriorment, de grups de discussió se n’han realitzat tres, així que, partint d’aquesta base, es parlarà de GD1 per referir-nos al primer grup de discussió elaborat, de GD2 per referir-nos al segon i, finalment, s’emprarà el codi GD3 per al·ludir al tercer i darrer grup de discussió dut a terme. Un cop situat cada grup de discussió, cal poder identificar a les persones participants en cada un d’ells. Així, afegirem un altre número, introduït per un guió, al final de cada codi genèric de cada grup i així saber qui ha emès les frases que s’usaran a tall d’exemple. D’aquesta manera, escriurem GD1-2 per dir que està parlant la participant número dos del primer grup de discussió elaborat; o GD3-3 per aclarir que, qui parla, és la persona identificada com a número 3 en el tercer grup de discussió realitzat.

Per consultar les transcripcions de cada grup de discussió cal dirigir-se als annexes del treball, on el número 6 fa referència a la transcripció del GD1, el número 7, a la del GD2 i, finalment, l’annex

número 8 és el que presenta la transcripció del darrer grup de discussió realitzat, és a dir, la del GD3 (Veure Annex 6, 7 i 8).

Els resultats obtinguts als diferents grups de discussió realitzats s'exposen responent a la lògica de les dimensions, a les preguntes d'investigació i als objectius plantejats, tal com s'ha fet per presentar l'anàlisi de les entrevistes.

També, cal dir que les respostes i opinions de cada participant, sigui del grup de discussió que sigui, es van mesclant i combinant per tal d'oferir una resposta global a totes les nostres preguntes i contrastar, així, els diferents punts de vista sorgits i distints nivells de formació detectats. I és que en aquest sentit, s'observa una diferència qualitativa considerable pel que fa al tipus d'aportacions i opinions ofertes per part dels i les participants del tercer grup de discussió respecte de les respostes que aporten les integrants dels dos primers grups. Mentre que les participants del GD1 i del GD2 ofereixen punts de vista que denoten escàs sentit crític o poca reflexió realitzada entorn la temàtica analitzada, el GD3, en el seu conjunt, demostren estar molt conscienciats i conscienciades en qüestions de gènere, tal com a continuació o als mateixos annexes es pot apreciar (Veure Annex 6, 7 i 8). S'entén que això és així pel fet que les integrants dels dos primers grups de discussió van acceptar la participació i col·laboració en la investigació després de molta insistència per part de la investigadora, on va fer falta un seguit de peticions, tant formals com informals, per arribar a convocar-les. Va ser gràcies al contacte i facilitacions que una professora seva va oferir per tal que els grups tressin endavant que aquests dos grups es van poder dur, finalment, a terme. En canvi, el tercer grup de discussió es va aconseguir mitjançant una petició informal enviada al grup tancat de Facebook que té el conjunt d'alumne/as de quart d'EP, el qual utilitzen per estar en contacte tots i totes i compartir materials i informacions referents a Educació i a la Universitat. Aquelles persones que de manera ràpida es van sentir inquietes i van fer-me constar les seves ganes de participar són les que conformen el grup tres (no es van poder mesclar amb els altres grups per qüestions estrictament temporals). La motivació i l'interès per la temàtica que presenta aquest darrer grup, doncs, són els elements que les has empès a formar part del projecte i, per tant, són factors que s'han de tenir en compte a l'hora de llegir i d'interpretar els resultats.

Dit això, doncs, s'inicia l'anàlisi:

### 6.3.1

#### **Què saben o què creuen saber els futurs docents d'Educació Primària sobre coeducació i gènere?**

##### **1. Resultats respecte dels CONEIXEMENTS:**

Donant resposta a l'objectiu 1: Identificar quins són els coneixements sobre coeducació que tenen els

i les futures docents de l'etapa primària. I contestant a la pregunta 1: Quins coneixements té el futur professorat d'educació primària sobre coeducació?

- ~ Algunes alumnes del GD1 i del GD2 dubten, d'entrada, de saber realment el que significa el terme "coeducació" i de conèixer el que comporta l'acció coeducativa. Dues persones del segon grup realitzat confessen no haver sentit a parlar mai del concepte en qüestió. "Que treballin els nens i les nenes igual i tal, no? Ai, no sé!!" (GD1-1) "Coeducaquè?? Jojojo... Hòstia... Jo ni flowers però utilitzaré el meu instint. O sigui, coeducar. "Co". On he fet les pràctiques hi ha dues coeducadores a P3 perquè hi ha dues tutores. Doncs coeducació és que són dues parts que eduquen als infants, entenc, no?" (GD2-4) "A veure coeducació ho dic de manera intuïtiva, d'acord, perquè jo aquesta paraula no la domino... vull dir, no l'he sentit mai. Jo entenc per coeducació tot el que és com cooperar, cooperativa, etc., etc., per tant coeducació és educar de la mateixa manera, doncs, aspectes molt diversos, nanos de realitats molt diverses, jo ho entenc d'aquesta manera..." (GD2-2) "Coeducació per mi és un tema súper nou, i suposo que sí que es posa en pràctica però no sé com dir-t'ho... aleshores ...no sé ben bé com explicar-t'ho." (GD2-3)
- ~ La majoria de les participants del GD1 com una integrant del GD2 inicien les discussions grupals pensant que educació mixta és sinònim d'educació coeducativa, per la qual cosa opinen que actualment es coeduca a gairebé totes les escoles públiques i que elles, efectivament, han estat escolaritzades en escoles coeducatives. Així, s'evidencia que aquells coneixements que la P2 entenia com a possibles adquirits entre l'alumnat no estan assegurats.
  - \* "Coeducació és que nens i nenes aprenen conjuntament" (GD1-1)
  - \* "Nens i nenen tots junts, és això." (GD1-2)
  - \* "Hi havia les escoles separades. Hi havia l'escola de nens i la de nenes. I a llavors ara doncs són mixtes. I inclús en edificis antics hi podem trobar, a Badalona per exemple, posa "puerta de los niños" y "puerta de las niñas" i jo ho he vist. I llavors ara sí que és mixta i és coeducativa l'escola, però abans no." (GD1-4)
  - \* "Abans hi havia les escoles segregades i ara doncs... ve alguna encara sí, no? Però la majoria ja no, ara ja ens mesclen i ho fem així amb coeducació." (GD1-1)
  - \* "A veure l'escola que jo he estat i les que conec, no hi ha massa desigualtat entre gèneres. Tots conviuen junts i no hi ha cap problema." (GD2-2)
  - \* "Clar, la meva escolta era coeducativa. Jo sempre he anat nens i nens junts." (GD1-1)
- ~ Els i les participants del GD3 (i alguna persona dels altres dos grups primers), en canvi, descriuen el terme "coeducació" perfectament, i diferencien entre els diferents tipus d'escola segregada, mixta i coeducativa, ja que identifiquen amb claredat els requisits que s'han de donar per tal que una pràctica sigui, efectivament, coeducativa.
  - \* "És que no només que treballin sinó que els nens i les nenes convisquin més que treballar, sinó conviure, aprendre a conviure amb persones diferents, de tots els sexes." (GD1-2)
  - \* "Uh... Jo penso més que és per la igualtat, no? O treballar a través de la igualtat, de nens i nenes, no?"

- Treballar d'una manera igualitària, sense... Sense donar més importància al nen que a la nena i d'una manera, pues, integral, completa i ..." (GD2-1)
- \* "Jo el que entenc és que és un tracte igualitari entre nens i nenes. D'educar mitjançant la igualtat dels dos sexes. I no ser discriminatori a través del discurs ni les accions. (GD3-3)
  - \* "Bueno a part de nens i nenes, també sobretot amb el col·lectiu LGTB de presentar opcions" sexuals." (GD3-4)
  - \* "Sembla que les escoles ho donen implícit, com que a moltes escoles ja conviuen nens i nenes ho donen per normalitzat. (GD3-7)
  - \* "O sigui l'únic que estem fent és barrejar-los i ja està, i així no es treballa."(GD3-1)
- ~ Tot i així, totes les participants tant del GD1 i del GD2 acaben concluent que coeducació no és sinònim d'educació mixta, malgrat d'entrada ho equiparessin.
- \* "Ah val, val, ja ho he pillat: o sigui que per més que estiguin junts no vol dir que aprenguin el mateix." (GD1-2)
  - \* "Clar perquè mixta és junts i ja està però després coeducativa és més enllà. És com més profund no?" (GD2-2)
- ~ Quant als termes "masclisme" i "feminisme", la diferència entre els coneixements, els pensaments i les posicions de les integrants del GD1 i del GD2 respecte de les del GD3 són ben marcades. Mentre que en el primer i el segon grup s'inicia i es manté durant tot el debat que tant masclisme com feminisme són ideologies radicals, extremistes i negatives que cal abolir perquè cap d'elles cerca la igualtat entre sexes i gèneres, el GD3 identifica com a negativa (encara que àmpliament estesa i natural i subtilment acceptada), la masclista, i com a positiva i necessària (encara que àmpliament desacreditada), la del feminisme. Així, les integrants del GD1 i del GD2 consideren que el masclisme té a veure amb la creença que l'home és superior a la dona i que el feminisme és el mateix, però al revés (es confon "feminisme" amb "femellisme"). En canvi el GD3 manté en tot moment que el masclisme implica la superioritat de l'home vers la dona però que el feminisme busca la igualtat entre homes i dones, passant per l'acceptació, el reconeixement i la valoració de la diversitat de gèneres i orientacions sexuals i l'oferiment de mesures i tractes equitatius i igualitaris a les diferents persones, siguin del sexe que siguin.
- \* "Bueno doncs jo penso que ["feminisme"] és una paraula que ha derivat del masclisme, s'ha creat per la necessitat d'eliminar o d'intentar compensar el masclisme, però que no va per bon camí perquè fa com el mateix, no? Però a la inversa. I tampoc està bé això." (GD1-1)
  - \* "Jo crec que s'ha posat molt de moda últimament, i ens estem passant. No? Perquè, "tots i totes"... que.. que sí... però que clar no? Ho segreguem tot... Tenim tendència a... I dius no, no, no passa res, però és això, no? La nostra societat què passa? Que aquestes dues paraules s'han posat de moda i això no, el que ella deia de el masclisme sorgeix doncs contraataquem amb el feminisme, però en el fons el que estem fent és defensar defensar i... és com que no acabem d'arribar enlloc. Per mi, eh?" (GD1-1)
  - \* "Si tu tens educació per mi no ets ni masclista ni feminista, tampoc. Bueno, jo ho veig així, eh?" (GD1-4)

- \* “I hi ha moltes dones que són súper feministes i dius, sí, tens raó, però tampoc cal que ens posem... no, a l'altra banda, no? Sinó en el fons tots som iguals... no? I, i, i... no cal que lluitem. No, no... si estem ara mateix així.” (GD1-2)
- \* “I encara hi ha molts masclistes, i també hi ha moltes feministes. La solució no sé quina és, no sé si és, però no sé si és contractar. No sé, crec que haurien de desaparèixer aquestes dos conceptes...” (GD1-1)
- \* “Estic empenyada perquè per parlar de feminisme s'han tret els homes, vale, aleshores la història sempre sempre sempre ha estat patriarcal, masclista i aleshores ens han fet fora dels grups de discussió, de discurs i d'acció. I ara, el feminisme fa el mateix però al revés.” (GD2-2)
- \* “Perquè jo no hi estic d'acord amb el feminisme, perquè crec que és l'altre extrem, o sigui és el pèndol d'una banda o el pèndol de l'altra banda, que si no m'agrada una banda tampoc m'agrada l'altra banda, no perquè sigui dona m'agradarà que estigui a la banda de les dones ho trobo a més a més com molt infantil, i penso que en realitat l'equilibri de la vida, l'equilibri de l'individu, etc., etc., quan parlem d'equilibri sempre són punts mitjos i llavors doncs estic d'acord amb què hem de madurar moltíssim socialment i ni la dona ha de reivindicar el paper de la dona ni l'home ha de reivindicar el paper de l'home, ni ningú s'ha de reinventar sinó senzillament hem d'aprendre a escoltar-nos i arribar a aquests termes mitjos que són de respecte. No?” (GD2-3)
- \* “Sí opino igual igual. Estic d'acord amb elles tres, crec que el masclisme és un terme molt antic, no, però el feminisme ara en l'actualitat se'n parla molt, però crec que és un terme,.. és com el masclisme, són oposats però... exactament iguals.” (GD2-1)
- \* “Són extrems i jo crec que els extrems no són bons mai, ni en política ni en espècie ni...” (GD2-1)
- \* “No sé suposo que el masclisme l'entendem com la figura de l'home dins d'una societat patriarcal que té un sistema cultural, legislatiu i polític que ho sustenta més enllà de les actituds masclistes que et trobes dia a dia. Vivim en una societat que està feta per homes i a la mida dels homes i en què interessa que les dones tinguin un paper de submissió. I el feminisme no és que les dones siguin superiors, és una lluita contra el patriarcat i l'empoderament de la dona. I si es diu feminisme és perquè és una lluita de les dones.” (GD3-4)
- \* “Després ens trobem comentaris de persones masclistes que ubiquen el feminisme com el contrari del masclisme. El feminisme és més inclusiu i igualitari.” (GD3-5)
- \* “Això és perquè els moviments socials feministes no estan ben considerats per les cares més poderoses del capitalisme.” (GD3-5)
- ~ Quant a la igualtat de gènere, totes les i els membres de cada grup indiquen saber el que és i de què es tracta i asseguren, amb unanimitat, que actualment aquesta anhelada igualtat encara no s'ha assolit, encara que, totes i tots ells comparteixen la idea que s'ha evolucionat i millorat molt en aquest aspecte si es compara la situació actual amb la de temps passats. Tot i així, es detecta més aprofundiment en les reflexions i exemplificacions que ofereix el col·lectiu del GD3, la qual cosa ens fa pensar que la capacitat de percebre situacions de desigualtat és més alta en aquest últim grup que en els altres dos. I és que les integrants dels grups 2 i 3, en la seva majoria, parlen de situacions de desigualtat en aspectes força més evidents, visibles o comunament discutits com ara els sous, les tasques domèstiques o en la feina i els estudis (el sostre de vidre), però no aconse-

gueixen traslladar la reflexió en d'altres àmbits menys debatuts socialment.

- \* “Bueno el que em ve al cap sempre és això de les baralles sempre per exemple dels moviments econòmics, no? Que es veu que diuen que les dones cobren menys que els homes, els moviments aquestes de les actrius que també es queixen arrel de xarxes socials, que diuen que també cobren menys que els homes... Bueno, a mi em ve al cap això, no? Que... és desigualtat en aquest cas perquè és diferent, però...” (GD1-5)
- \* “Bueno tot no. S’ha assolit bastant, una mica... comparat amb abans sí.” (GD1-4)
- \* “Sí, hem millorat però encara ens queda molt.” (GD1-2)
- \* “I l’accés també a alguns llocs de treball. No sé, a algun càrrec directiu o així, de dones n’hi ha poques.” (GD1-3)
- \* “Però ara que comentaves això dels càrrecs superiors., és que, m’ha vingut al cap que també és en el plan acadèmic. O sigui, per exemple a les enginyeries per exemple hi ha molts més homes que dones però és pel fet de que es pensen que es necessita com més nivell... Les noies això no ho fan perquè això és cosa de nois. No!! Saps?? O sigui... a mi m’hagués agradat també fer una enginyeria... em tirava més això però això no vol dir que... Saps? També és una cosa que aquí també veig que és desigual.” (GD1-5)
- \* “I les tasques domèstiques... Si compares fa vint anys... Jo crec que ha millorat molt.” (GD1-2)
- \* “S’ha millorat però. Partint d’on veníem doncs.. hem millorat molt. Però sí que això hauria de millorar molt, que hauria d’estar totalment equilibrat.” (GD1-2)
- \* “Sí, home, per mi igualtat de gènere és que tant homes com dones tenen les mateixes oportunitats laborals, mateixos sous, mateixos drets, mateixos deures... Llavors veig que actualment a la societat veig que sí que hi ha hagut unes millores, no? Envers anys enrere i que no cal anar gaire lluny. Amb una generació... la generació dels nostres pares... crec que tampoc ... o sigui no està tan lluny i hi ha hagut un canvi abismal des d’aleshores. Aleshores això..” (GD2-4)
- \* “No, ni existeix ni crec que vagi a existir sincerament. I jo, per exemple, em sento contínuament discriminat també. Jo he fet de cangur i he buscat feina de cangur i hi ha dones que m’han dit: “no et deixo la meva filla perquè la violaràs”. Jo com a home també estic sent discriminat en moltes ocasions. Quan acabi la carrera no trobaré feina als menjadors d’una escola perquè tot són dones. Per tant, hi ha sectors on els homes també estem sent discriminats i estigmatitzats. Jo respecto a tothom independentment del seu gènere, del seu color, etc.” (GD3-6)
- \* “Jo no sé si estic d’acord que en magisteri o a la primària, l’ensenyament es considera més per dones. L’origen és masculista, la dona s’encarrega de cuidar i educar els nens i l’home no hi entra perquè és treball de dones. I l’home a picar pedra. Més enllà d’això si es vol entrar amb calma al tema s’ha de treballar des de dues bandes per això estem parlant d’igualtat de gènere. Una dona pot ser bombera i un home pot ser professor. No trobo que cap de les dues sigui una bogeria.” (GD3-1)
- \* “I en relació al que deies de la igualtat, jo no crec que s’hagi aconseguit sinó que ara és molt subtil. Tots tenim accés al mercat laboral però les dones continuem fent-nos càrrec de les feines domèstiques, les nenes poden jugar a futbol però les nenes al futbol professional no tindran la repercussió



que tenen els homes. Tot és molt subtil, vale sí, aquí potser no ens lapiden per ser infidels però tenim un munt de noies joves ingressades en centres per anorèxia o bulímia. Aquí no ens diuen “heu de portar vel” però ens diuen “heu de portar la talla 36”. Són coses que tenim molt arrelades i no som capaces de percebre-les i denunciar-les. Continua sent una societat molt masclista però molt subtil.” (GD3-3)

- ~ Pel que fa al que sabem quant a estereotips de gènere, tret d'una persona del GD2 que mai havia sentit a parlar d'aquest terme, totes les i els demés participants, fossin del grup que fossin, deixen clar saber a què ens referim amb aquesta expressió. Així, identifiquen com a estereotips de gènere idees com que els homes són més forts que les dones, que als homes els agrada el blau i a les dones el rosa, que els homes tenen habilitats de caire més tècnic i les dones, en canvi, de caire més servicials, que els homes no ploren i que les dones són unes histèriques, etc. En la majoria de casos es considera que els estereotips no representen la realitat però sí que la orienten i condicionen.
- \* “Arrel de la pregunta inicial en què ens preguntaves sobre els estereotips, crec que estan a tot arreu eh? Si t'hi pares a pensar a la vida quotidiana els trobem a tot arreu” (GD3-2)
- \* “I parlant amb.. per la educació primària que es la meva part, no? Casi tot som noies, no.. hi han molt pocs nois, “pudé” deu de cent noies, perquè, pues, se'ns relaciona amb que es cuida un nen i... i bueno, i que això és paper de dones. Però això aquests pensaments sexistes ens condicionen no? Acaben afectant-nos. I fem allò que s'espera de nosaltres. Només cal que miris les classes de magisteri.” (GD2-1)
- ~ Malgrat alguna intervenció que demostra el contrari, fruit de l'arrelament de certes creences sexistes i masclistes en el més profund del nostre inconscient, es comparteix formalment i de forma generalitzada que les desigualtats i els estereotips de gènere i, per tant, també el masclisme i el sexisme, tenen el seu origen en qüestions culturals, i no biològiques. Com ja s'ha dit, però, es detecten alguns comentari que contradiuen aquesta declaració formal i conscient.
- \* “Ara que estic a l'escola a primer que hi ha colònies i per anar amb l'autocar hi ha un nen que va dir que volia anar amb una nena. I a mi em va sorprendre una mica perquè normalment els nens volen anar amb els nens, però “no, no! Jo vull anar amb ella!”, “bueno vale...” deia, “molt bé, ves amb ella”, saps?, És el sentit que ja ho tenien com molt natural i molt integrat. Però a mi em va sorprendre molt, la veritat.” (GD1-4)
- \* “Els homes tenen més força, i els homes... que sí que potser és cert que tenen més capa... no? Però vull dir, Això no vol dir que hi hagi una noia que no, saps?” (GD1-1)
- \* “És veritat que com diu la dita “cuando el río suena, agua lleva”, no? Sí. És per algo... s'ha dit sempre. Si es diu que les dones condueixen malament, és perquè realment hi ha un percentatge de dones que condueixen malament. Això no vol dir que no hi hagi homes que no condueixin malament.” (GD2-4)
- \* “I una altra cosa que també crec que genèticament hi ha uns rols de gènere, com en els animals, i nosaltres no hem d'oblidar que ho érem no fa tants milers d'anys i encara estem com lluitant contra això. Hi ha coses instintives com la sobreprotecció de l'home cap a la dona, és instintiu però perquè és genètic, jo no hi penso i passa igualment.” (GD3-6)
- ~ Gairebé tothom afirma que les creences, els valors, les normes i les actituds masclistes i sexistes es traspassen de generació en generació a través de la família, l'escola, la publicitat i els mitjans

de comunicació i, en definitiva, a través de la interacció i les relacions en el si de la societat. Es conclou, per tant, que vivim en un ethos masculista i que, per tant, allò que aprenem en el seu si pot estar –i sovint, efectivament, està– impregnat de valors discriminatoris quant a gènere.

- \* “De generació en generació, sí. Amb l’educació. A casa, a l’escola...” (GD1-1)
- \* “És que pel sol fet de viure en societat ja ho estàs... mamant. És constant, la publicitat o...” (GD1-1)
- \* “Els mestres transmeten i els mestres són persones, i aquestes persones tenen prejudicis... i això es transmet, és inevitable.” (GD1-1)
- \* “Però jo a l’escola per exemple segueixo escoltant contínuament els mestres que li diuen als nens: “diga-li a la teva mare que no sé què, diga-li a la teva mare... a la teva mare, la teva mare, la teva mare...”. La teva mare és la que s’ocupa de tot. Així què fem? Els hi diem que les mares són qui s’han d’ocupar d’ells i els pares no tant, no?” (GD1-2)
- \* “Bueno convivint, convivint totalment, o sigui els nens són esponges, si ho dius a casa, si ho veus a la televisió, si vas a l’escola, doncs, els nens aprendran això inconscientment.” (GD2-1)
- \* “Però és que és per tradicions. Perquè tu reproduïxes el que t’han ensenyat, saps? Aleshores, la meva àvia té súper clar, saps? Nens, blau, nenes, rosa. Per quan ha de fer ganxet a un nen recién nacido. El jersei o gorrito blau si és nen i si és nena tot rosa. I tu diga-li a la meva àvia que nonono, fem-li verd. Verd?? Per què? Si és un nen! Aleshores com ella pensa així jo crec que indirectament jo crec que m’ho està inculcant. Però després jo sóc lliure de dir, continuo la tradició o no continuo la tradició. Així que jo crec que sí que és veritat que a moltes nenes els agrada el rosa. Les princeses porten vestits roses... les fades porten vestits roses... suposo que ho veuen i al veure-ho els agrada.” (GD2-4)
- ~ Hi ha un conjunt de persones que, d’entrada, consideren que moltes de les decisions i eleccions que prenem responen a una qüestió individual o purament personal, i que no estem condicionades o condicionats de forma tan notòria pel grup o pel conjunt de la societat. Així, s’opina el següent entre alguns i algunes participants.
- \* “Però si elles volen jugar a nines o a cuinetes i ells a pilota, potser és perquè en el fons els hi ve de gust i així ho decideixen, no? Que ens oblidem que també poden escollir” (GD2-4)
- \* “Jo també, eh? Perquè no sempre ens han educat tan, tan, tan marcadament, però de vegades sí que potser... si un home no li agrada el rosa serà perquè no li motiva aquest color, I punt. I ell ja és grandet com per saber si realment li agrada o no” (GD2-3)
- \* “Potser sí que veus molt anuncis a la tele de ties guapes amb aquell vestit i aquells talons... jo que sé. Però ningú t’obliga a tu a seguir la moda. Ets lliure de decidir si sí o si no. Moltes noies la segueixen perquè volen seguir-la. Però qui els hi ha dit?” (GD2-4)
- ~ Totes les persones de tots els grups consideren que el o la mestra esdevé una persona influent i que, per tant, té una responsabilitat i un compromís tant professional com moral en aquest sentit. Saben que, depenent de com es comportin a l’aula i al centre educatiu, el seu alumnat absorbirà uns coneixements, unes actituds i uns valors, o uns altres.
- \* “Som referents pels alumnes i crec que alguna cosa hem de fer per intentar canviar... Però jo torno enrere: a mi em falta el “com”, potser. Com ho faig jo ara? (GD1-5)

- \* “I llavors tenir l’objectiu clar, no? Marcar aquest objectiu de dir... quines coses vull que els meus alumnes aprenguin i això, tenir molt clar que tu ets el referent.” (GD1-2)
- \* “El docent, mestre o sigui la responsabilitat recau en nosaltres.” (GD1-3)
- \* “En aquest sentit crec que és el nostre compromís individual experimentar perquè aquests canvis es facin possibles i pregar perquè els nostres companys facin el mateix.” (GD3-6)
- ~ Tret d’una persona integrant del GD2, que en un moment opina el contrari (tot i que més tard s’acaba convençant), els continguts curriculars de les escoles, per norma general, són androcèntrics. Cal dir que es reconeix no haver pensat massa en això anteriorment i no haver notat o estat conscients, en general, de la invisibilització de la veu, de les aportacions i de les figures femenines en matèries com ara ciències o història, però que, certament, l’androcentrisme és una realitat que travessa gairebé tots els continguts escolars. Amb tot, s’acaba opinant que aquest fet no proporciona referents diversos ni equitatius tant per a nens com per a nenes i que això contribueix a la perpetuació dels estereotips i de les desigualtats de gènere i, és clar, del sexisme i del masclisme.
- \* “Però això és .. és història. És real. I això va passar saps? Aleshores... si la història està explicada des d’un punt sexista? Doncs diria que sí. Però és que potser era així...” (GD2-4)
- \* “Ja perquè també és com que comparen la societat que és molt masclista, no? Perquè l’Eva, ja estic parlant de religió, “Eva sale de la costilla de Adan”, a veure aquesta senyora surt d’un home?? Són aquestes coses que ja això, es una tonteria però es veritat, això ja ens condiciona que sempre las dones com que sempre ens quedem amb en un segon marge, i els continguts, doncs es clar que de científics i tot això també n’hi havien, igual que d’educadors i pedagogues i tal...” (GD1-2)
- \* “I les dones no apareixen, la historia de les dones no apareix, s’ha anul·lat d’alguna manera, per tant els referents de la noia que vol estudiar, no sé, química, s’emmiralla, té referència en la química, té referència en la història? Té referència? Qui té de referència?” (GD1-3)
- \* “I l’altre dia fent classes d’extraescolars amb uns nens estàvem treballant els oficis i les tasques que hi havia, que ja estaven preparades, eren 9 feines i totes elles desenvolupades per homes; hi havia el policeman, fireman, tot acabant en “man” i l’única feina representada per una dona era la de “teacher”. Ja em diràs tu a mi quina connotació sobre la dona s’estava donant. Em va semblar horrorós que les targetes presentessin un únic model, la dona com a mestre i que no pogués ser ni grangera, ni doctora, ni banquera ni cap altre ofici.” (GD3-3)
- \* “Jo entenc que sí però el problema és que els llibres de text continuen presentant una família tradicional de tota la vida, no presenten altres models de família, com el monoparental o d’homosexuals o dos pares i una mare o altres tipologies de família. No presenten diversitats sexuals com que jo puc una dona i sentir-me home, o un home que en comptes de tenir penis té vulva o que em poden agradar les dones però també els homes. Clar tu intentes portar les dinàmiques de la classe i després obres el llibre text i t’ho tergiversa tot perquè parles d’enginyeria i et surt un home enginyer, estàs parlant de magisteri i et sortirà una mestra en comptes d’un mestre,” (GD3-4)
- ~ Tot i haver-se adonat que els continguts escolars són androcèntrics, algunes noies integrants del GD1 i del GD2 opina que les dinàmiques d’aula solen ser neutrals pels dos sexes, ja que es mana a fer els mateixos exercicis tant a nens com a nenes, però que és en el moment de joc lliure o d’activitats optatives quan les diferències de gènere prenen força i protagonisme a les escoles. Aquesta

reflexió no és compartida pels i les participants del GD3, ja que aquests últims opinen que, encara que les estones de pati o d'activitats lliures siguin més clares a l'hora de detectar-hi sexisme, a les guiades també se n'hi troba, tot i que aquest es manifesti de forma més difusa i subtil (a través de frases aparentment innocents o mirades i expectatives distintes del docent cap al discent segons aquest sigui un nen o una nena, per exemple), per la qual cosa aquest sexisme costa més d'identificar i sovint ni es percep.

- \* “Jo penso que a classe tot és més neutral.. Perquè tothom fa les mateixes feines... Però... clar, a l'hora d'escollir, si deixes escollir, sí que hi ha un diferencial de les nenes agafen els contes de... jo que sé... princeses.” (GD2-4)
- \* “Els jocs que es desenvolupen a l'hora del pati. Et poso un exemple, nosaltres vam fer un treball que tenia una part pràctica i tots eren el mateix prototip de joc; els nens dominen el camp de futbol i les nenes a un raconet jugant a la xarranca, fent cuinetes o no sé què. Si ets un nen i no t'agrada el futbol? Mala sort, vas a jugar amb les nenes a saltar corda o la xarranca o a jugar a bàsquet? Bueno, també eh? Però normalment tots els jocs de pilota estan ocupats pels nois i una curiositat que vam veure és que les pilotes que es feien servir per les nenes eren de mida i textura diferent, no eren grosses ni dures... eren tovetes i de colors.” (GD3-3)
- \* “Però encara que al pati sigui molt clar, obvi que a la classe també passen aquestes coses, perquè vale, potser sí que ajunten nens i nenes, però dins els grups segueixen havent-hi rols, eh? Que no tot és tan senzill. Aparentment ho pot semblar, però en realitat se segueix donant si no t'hi mires” (GD3-1)
- ~ Tots i totes les participants dels grups de discussió opinen que la coeducació beneficia tant a nens com a nenes, ja que afirmen que el sistema heteropatriarcal afecta a ambdós sexes, creant models tant de nen, noi i home determinats com de nena, noia i dona específics. Així, si algú no se sent identificat/da o no encaixa dins aquest únic patró vàlid i acceptat socialment, ho passa igualment malament, ja siguis un noi o una noia. En general, es contempla com a efecte negatiu pels homes de l'educació diferenciada el fet que se'ls eduqui per a no mostrar les seves emocions ni debilitats i pel fet que se'ls promoguin les actituds competitives i agressives, i quant a les dones, es considera com a negatiu el fet que se les eduqui per estar poc empoderades i molt subordinades als gustos i a les voluntats dels homes. Tot i així, hi ha un consens entre tots els grups realitzats en acceptar que les dones, dins aquest sistema patriarcal, constitueixen el col·lectiu oprimat, ja que aquest sistema col·loca als homes (preferiblement blancs i heterosexuales) a dalt de tot d'una piràmide o jerarquia, atribuint-los molts més privilegis a ells que a elles.
- \* “Ells estaran predestinats a ser forts machos i elles dèbils i princesetes. Tots hem d'encaixar en un patró, no? I si no hi encaixem o no volem encaixar?” (GD1-3)
- \* “Home, ja hem dit que es veritat que sembla que la dona estem a un segon terme. En aquet sentit, a simple vista sembla que la perjudicada és la dona no? Però a nivell intern personal penso que els nens, nois, penso que també són perjudicats.” (GD1-2)
- \* “O el que penso amb l'experiència en pràctiques i com a monitora és que moltes vegades es matxaca molt més a les nenes perquè coses com el tema del color rosa. A vegades són les mateixes nenes qui criminalitzen els nens que trien el color rosa. A les nenes petites els ensenyen a vestir-se d'una forma, a portar-se bé... jo crec que és el sector més afectat. Les pròpies dones es criminalitzen entre elles

i a elles mateixes des de petites, però perquè se'ns ensenya a fer-ho. És molt trist!." (GD3-7)

- \* Penso que les pressions aquestes "el niño no tiene que llorar" ve donada per la societat patriarcal i el propi masclisme és el que ha generat això." (GD3-1)
- \* "Els estereotips de gènere que carreguem les dones són molt més grans que els que carreguen els homes." (GD3-4)
- \* "En el tema alimentari afecta molt més a les nenes, hi ha una diferència molt gran." (GD3-4)
- \* "Els ho tenen tot més fàcil, així en general. Mare meva, només cal veure'ns: que si la pelu, que si la depilació, que si el maquillatge, que si la dieta, que si la moda, que si les arrugues... que si haig de ser bona mare, que si no puc provocar massa quan tinc novio però sí que sempre hem d'estar bones alhora.. Qui és la puta quan escull com viu la seva lliure sexualitat? I qui es el puto amo? Ah senyor..." Què vol dir ser un gos i què vol dir ser una gossa? Per què jo haig de demostrar estar capacitada però a ells d'entrada se'ls considera capacitats? És que tiu... i "suma y sigue" eh?" (GD3-4)
- \* "Les dones porten sotmeses durant molt temps a una dictadura" (GD3-7)

### 6.3.2

#### **Què fan i què deixen de fer o què pensen que faran i que deixaran de fer en relació a la coeducació els i les estudiants participants?**

##### **2. Resultats respecte de les HABILITATS:**

Donant resposta a l'objectiu 2: Analitzar quines habilitats i destreses té la mostra seleccionada i estudiada per educar tenint en compte la perspectiva de gènere. I contestant a les preguntes 2 i 3: Quines necessitats educatives i socials detecten els futurs docents per transformar la realitat social en relació a l'educació diferenciada que es fa quant a sexes?; Quines estratègies i recursos tenen els futurs docents per contribuir a resoldre el problema que suposa rebre una educació no igualitària?

~ Malgrat s'entengui que moltes de les creences, de les actituds i de les pràctiques quotidianes

dins l'escola o en tants altres àmbits de la societat siguin d'essència masclista, una part de les integrants del GD1 i del GD2 considera que, un cop n'ets conscient i decideixes no participar de l'educació sexista, és fàcil i senzill transformar aquestes pràctiques, creences, actituds i valors discriminatoris en igualitaris i inclusius. És a dir, per a moltes participants d'aquests dos primers grups, la coeducació és una pràctica que no requereix de massa anàlisi profunda, de reflexió o de revisió continuada, ni tampoc creuen que exigeixi unes competències específiques. En tot cas, opinen que es tracta de fer una mena de "canvi de xip" automàtic i que és fàcil de dur a terme si és que realment així es desitja. L'alumnat que constitueix el GD3 no subscriuen aquests pensaments. Això ens demostra que les noies dels dos primers grups que afirmen la idea descrita no disposen d'una visió holística, sistèmica ni integral del tema i no tenen en compte la complexitat en la que s'emmarca la coeducació.

- \* "Tampoc ningú t'obliga a ser com volen que siguis. Al final som lliures. És a dir la última paraula, no? Clar que.. com.. si coeduques està bé i si no, és perquè potser no et dóna la gana..." (GD1-1)
- \* "Jo ja ho he dit, crec que sí que coeducaré perquè ara ja sé que no està bé diferenciar entre nens i nenes. I doncs jo no estic a favor del sexisme. I tant que ho faré, de fet ja ho faig perquè no he estat mai a favor d'això." (GD2-4)
- \* "Sí... doncs ja està de fet. Doncs ara ens hi mirem més, no? Jo crec que qui ho vol ho farà i punt. No és tan difícil, i si no estàs coeducant potser és perquè realment no t'interessa" (GD2-4)
- ~ Pel que fa a les estratègies i recursos didàctics, gairebé totes les i els participants que no consideren que coeducar sigui quelcom tan senzill d'aconseguir, confessen que, d'entrada, no sabran garantir aquesta pràctica ideològica pel fet que no se'ls ha format per a tal fi. Poden fer servir el sentit comú o posar en pràctica la competència de l'aprendre a aprendre, adverteixen, però no disposen d'estratègies ni recursos, d'entrada, que els orienti i faciliti la tasca en aquest sentit. D'aquesta manera, com que reconeixen que molts materials estan travessats per l'androcentrisme, apunten que caldria aprendre a detectar el sexisme en ells i promoure activitats, espais i relacions més igualitàries i justes.
- \* "Com escollir bons contes, bons dibuixos, bons exercicis, bons jocs? Jo ara mateix no em veig capaç però és normal, no hi hem pensat prou" (GD2-3)
- \* "És impossible... no en sabem ni en sabrem de la nada. Hauríem d'anar per lliure i espavilar-nos però no hauria de ser així." (GD3-1)
- \* "Oh nonono, no tenim cap estratègia. No ens han ofert cap material de res. Cap classe". (GD3-2)
- ~ En referència a l'ús del llenguatge inclusiu, hi ha una clara divergència entre les opinions majoritàries de les participants del GD1 i del GD2 i les que sorgeixen en el si del GD3: mentre que tothom opina que el llenguatge crea realitat i que alhora és el seu reflex, per les persones integrants dels dos primers grups el llenguatge no constitueix una qüestió prioritària o d'urgència per a la lluita en contra les desigualtats de gènere, mentre que pel GD3 sí. I és que els dos primers grups opinen que si bé és cert que cal parlar de forma no discriminatòria, l'ús del masculí genèric no exclou a les dones, a banda que, pensen, costaria molt -massa- fer el "canvi de xip". Per tant, creuen que el llenguatge escrit sí que és bo d'intentar tornar-lo inclusiu en la mesura dels seus possibles, però que en l'oral és bo apostar per la fluïdesa i la confiança o fe de pensar que ningú se sentirà discri-

minat/da per no anomenar o visibilitzar un col·lectiu determinat mitjançant les paraules durant una conversa o classe. Tot el contrari opinen els integrants del GD3, qui consideren que la lluita a favor de la igualtat passa pel llenguatge, no sols per qüestions purament d'inclusivitat sinó, també, i actualment, per qüestions reivindicatives. Tot i així, accepten que no tothom considera l'aspecte lingüístic com a important i que no tothom està disposat i disposada a fer l'esforç de cercar i practicar altres formes de comunicar-nos diferents a les usades fins ara, les quals ens són còmodes i, a causa de la falta de consciència en gènere, no criden l'atenció ni s'entenen o perceben com a discriminatòries.

- \* “A mi quan ens passem de voltes, perquè últimament ens passem de voltes, a mi em cansa. O sigui a mi no em fa res si em diuen “tots”, que diguessin tots jo, a veure, jo intento ara, estic intentant canviar, però a mi si se’m dirigeixen com a tots m’és igual no em sento atacada, pel mateix motiu de dir, ai és que bla bla, saps, això del feminisme i tal no? Jo penso, no cal que sigui un contraatac, podem canviar algunes expressions però tampoc cal que ens posem allò súúúúper inclusiu.” (GD1-2)
- \* “Sí, jo crec que el llenguatge és important i que s’ha de treballar, però tampoc cal que ens passem i que ens tornem bojós.” (GD1-3)
- \* “Clar es fan servir paraules neutres, no? Com docents, professorat... però arriba un moment que se t’acaben els recursos.” (GD1-1)
- \* “Clar i quan parles tampoc ets una màquina, a veure, et surt el que surt...” (GD1-2)
- \* “És que no pots dir “docents” cinquanta mil vegades... acabes dient el mestre o el profe, o... no ho sé, o el nen. Però és normal.” (GD1-1)
- \* “Si que està bé dir “fills i filles”, però de vegades a mi se’m fa com.. ho diem massa, i raro, no?” (GD1-2)
- \* “Jo crec que una cosa és l’oral i l’altra és l’escrit, a nivell escrit potser sí que cal, però quan parlem... tampoc cal que ens estressem. És com que volem forçar massa la màquina no?” (GD1-1)
- \* “Seria guay, però... parlar tota l’estona de l’alumne/a, no? O de nois i noies... alumnat, i “ala”, això és que és una feinada eh? Com evitar un llenguatge masculista o feminista...” (GD2-3)
- \* “Jo també penso que és molt complicat, a mi esporàdicament em surt el llenguatge... bueno, el normal.” (GD2-1)
- \* “A la Universitat una de les poques assignatures que valen la pena, psicologia, et diuen: “el llenguatge és la base del coneixement”. Doncs si partim d’aquesta premissa, tot el que diguis i com ho diguis influirà sobre la persona. I jo crec que precisament no hi ha problema perquè no es faci referència al sexe masculí. Jo crec que el moviment feminista de dir “anem a parlar de totes”, és una mica per reivindicar el “ei, que també som presents”, perquè se’ns tingui en compte,” (GD3-7)
- \* “És que sí és això, surt l’Anna Gabriel parlant en femení i de cop surten 10 diaris diferents que parlen del fet que estigui parlant en femení però sortirà en Puigdemont parlant en masculí i no trobarem 10 diaris que tractin el fet que estigui parlant en masculí. Quan les dones no utilitzem un llenguatge inclusiu als homes els molesta.” (GD3-4)

### 6.3.3

#### Què senten o com es posicionen les i els mestres en formació enfront la coeducació i la igualtat de gènere?

##### 3. Resultats respecte de les **ACTITUDS**:

Donant resposta a l'objectiu 3: Examinar quines són les actituds dels i les futures professionals de l'educació en relació a la pràctica educativa diferenciada i a la pràctica educativa igualitària quant a gèneres. I contestant a les preguntes 4, 5 i 6: Quines actituds tenen les futures i els futurs mestres de primària enfront les desigualtats de gènere?; Quines barreres o resistències mostren per caminar cap a la igualtat real de gènere?; Existeix entre ells i elles la voluntat de canvi real en relació a la igualtat de gèneres?

- ~ En general i grosso modo, es pot dir que els i les alumnes participants dels grups de discussió es posicionen en contra del masclisme i el sexisme i recolzen la coeducació com a via per alleugerir les desigualtats de gènere.
- \* “No jo crec que no, que tothom està obert a conèixer al respecte [sobre coeducació], de tenir recursos, però lo que diem que internament és molt personal, que cadascú té interioritzat.. perquè li han ensenyat a casa seva o a l'escola... i que si una persona no comparteix internament aquests... pensaments... doncs no ho pensa... Però sí que podem tenir l'actitud si ho sabem.” (GD1-1)
- \* “L'actitud sí, però... perquè... És clar que si això és coeducar, cal coeducar.” (GD1-2)
- \* “S'ha de lluitar per una educació més justa, no? Més igual per tots” (GD2-2)
- \* “Doncs bé, jo crec que és més que important és basic [educar per a la igualtat], no?” (GD2-2)
- \* “L'Educació és el més important. Tot comença aquí” (GD3-4)
- \* “És que de fet mireu... si no comencem per l'educació és com si no comencéssim per la teulada. Ai no! Al revés. Al revés! L'educació és la base vull dir. És la clau que a les escoles això es tingui en compte si ens plantegem canviar la societat masclista en la que vivim. O no? (GD3-2)
- \* Tot i així, i en aquest sentit, varies persones dels grups 1 i 2 opinen que no cal lluitar de forma específica per la igualtat de gènere perquè, realment i en el fons, tots i totes -nens i nenes, homes i dones- som iguals i el fet d'existir una lluita que persegueix quelcom tan bàsic i obvi com aquesta idea, que hauria de ser assumida i compartida de forma natural i per a tothom, comporta un augment de les diferències entre les persones d'un i altre sexe i ens evidencia, a les dones, com a inferiors.
- \* “Jo penso que sí que coeducarem i que en sabem, i que ni ens ho hauríem de plantejar. O sigui que hauria d'estar més que superat això, que no sé perquè... perquè se n'ha de parlar tan saps avui en dia ja?” (GD1-1)



- \* “Clar no sé fins a quin punt està la línia de que sí s’hagi de treballar perquè és necessari perquè sinó passen coses negatives o... o això, donar-ho per fet i deixar-ho passar i que es converteixi en algo natural.” (GD1-1)
- \* “O sigui potser defenseu molt, defenseu molt, però potser no cal defensar tant no?”(GD1-5)
- \* “I hi ha moltes dones que són súper feministes i dius, sí, tens raó, però tampoc cal que ens posem... no, a l'altra banda, no? Sinó en el fons tots som iguals... no? I, i, i... no cal que lluitem. No, no, no call (GD1-2)
- \* “Si lluitem per algo tan obvi és com donar-lis la raó que sí, que som inferiors i que per això necessitem lluitar. Doncs no, actuem amb naturalitat i ja està. Què hem d’aconseguir lluitant? Sembla que no ens creiem que ja som iguals.” (GD2-2)
- ~ Es detecten, en alguns casos (sobretot dins els dos primers grups), resistències a l’hora d’acceptar el pes cultural en moltes de les nostres decisions, gustos i identitats i, també, a l’hora de comprendre el masclisme, en les seves manifestacions i expressions més subtils i naturalitzades, com a ideologia estructural recolzada, reproduïda i legitimada per l’Estat.
- \* “Però si elles volen jugar a nines o a cuinetes i ells a pilota, potser és perquè en el fons els hi ve de gust i així ho decideixen, no? Que ens oblidem que també poden escollir” (GD2-4)
- \* “Jo també, eh? Perquè no sempre ens han educat tan, tan, tan marcadament, però de vegades sí que potser... si un home no li agrada el rosa serà perquè no li motiva aquest color, I punt. I ell ja és grandet com per saber si realment li agrada o no” (GD2-3)
- \* “Potser sí que veus molt anuncis a la tele de ties guapes amb aquell vestit i aquells talons... jo que sé. Però ningú t’obliga a tu a seguir la moda. Ets lliure de decidir si sí o si no. Moltes noies la segueixen perquè volen seguir-la. Però qui els hi ha dit?” (GD2-4)
- ~ Malgrat tots i totes les participants es declarin formalment en contra del masclisme, del sexisme i de l’educació diferenciada, s’han pogut observar algunes actituds, recollides en forma de comentaris, que demostren que, per a algunes noies, no existeix mala fe, maldat o conseqüències negatives en segons quines pràctiques masclistes normalitzades (en el llenguatge androcèntric, en segons quins jocs, cançons o materials sexistes o en determinades conductes quotidianes). Per tant, les seves postures enfront aquests casos o situacions no són de rebuig, d’intolerància o d’auténtica voluntat de canvi, sinó que són de comprensió i naturalització.
- \* “Doncs potser és això que hem dit, no? Que és el que els hi agrada en el fons. Jo entenc que una nena vulgui semblar una princesa. I que els seus pares li fan perquè li agrada i ja està. Qui no ha volgut ser una princesa de petita?” (GD1-2)
- \* “No té perquè ser excloent [el llenguatge androcèntric]. Jo mai m’he sentit ofesa per això.” (GD1-4)
- \* “I que no hi ha mala fe! [en vestir de rosa a les nenes i de blau als nens o regalar cotxes a ells i nines a elles]” (GD2-3).

### 6.3.4

## Què creu, opina o quines valoracions en fa sobre la realitat que ens ocupa el futur professorat d'Educació Primària?

#### 4. Resultats respecte de les VALORACIONS:

Donant resposta a l'objectiu 4: Determinar quines són les valoracions del professorat en formació sobre la igualtat de gènere. I contestant a les preguntes 7 i 8: Quines valoracions fa el professorat sobre el sistema educatiu actual en relació a la igualtat de gènere?; Quines opinions té el professorat en formació sobre la importància d'aquesta temàtica en l'actualitat i en el si dels centres educatius?

- ~ Tornen a detectar-se diferències entre els membres dels diferents grups en relació a la importància i urgència que se li atribueix a les qüestions de gènere en l'àmbit educatiu i de formació. Com a continuació s'exemplifica, hi ha qui pensa que introduir i adquirir una perspectiva de gènere dins el món educatiu és primordial, perquè cal gestionar i prevenir les problemàtiques que es deriven de l'educació diferenciada quan abans millor, ja que les conseqüències que comporta aquesta última forma de fer i de relacionar-nos amb la canalla no són positives ni a nivell personal, ni a nivell social; però també hi ha qui opina que la coeducació, tot i ser una qüestió important, no és el més bàsic o principal, ja que l'escola ha d'oferir resposta a moltes necessitats que, potser, resulten de més urgència actualment, com ara la formació en les TIC o l'atenció a la diversitat (entesa com a les diferències culturals que hi ha entre les persones de diferents procedències, ètnies o religions).
- \* “Jo en aquest sentit estic d'acord, a la facultat hi ha moltes coses que s'haurien de fer però en aquest sentit hi ha tantes coses que s'haurien de fer que el problema és que no acabes mai. No sé si justament això ara és el més important. Jo per exemple, com a professor generalista amb perfil TIC, em trobo amb que em diuen: “el futur és la tecnologia” i veig que de 473 persones en sortim 21 que som amb coneixements TIC. Llavors dic, vale, si la docència és important i hem de fer tantes coses, etcètera, al final la carrera haurà de durar 8 anys i, evidentment, jo no em vull tirar aquí 8 anys ni de puta conya, això per començar, i la segona és hi ha tantíssimes coses que evidentment com a professionals hauríem de fer... És que, no ho sé, jo penso que lo de les TIC ara per ara sí que és un tema imprescindible, perquè ens hi va el futur. [...]. Des del meu punt de vista, clar. Així que s'ha de prioritzar.” (GD3-6)
- \* “Penso que l'atenció a la diversitat per exemple és encara més important i no s'està fent com Déu mana, i aquí sí que tenim un problema” (GD1-1)
- ~ Es detecten diferents graus a l'hora d'autoavaluar-se en coeducació entre els diferents membres dels distints grups de discussió. Mentre que la majoria de persones confessa sentir-se molt poc i alhora molt mal preparada per garantir la coeducació a les aules, hi ha també dues persones en els dos primers grups de discussió que afirmen que, tot i no haver estat formades en aquesta direcció, sabran com fer-ho per educar en la igualtat i que, de fet, ja ho fan en els seus casals i pràctiques respectives. I és que, segons elles, no es tracta de quelcom tan complicat de fer o de garantir, si és que la voluntat d'un o una és real.

- \* “Jo penso que sí que coeducarem i que en sabem, i que ni ens ho hauríem de plantejar. O sigui que hauria d’estar més que superat això, que no sé perquè... perquè se n’ha de parlar tan saps avui en dia ja?” (GD1-1)
- \* “Jo crec que això [coeducar] és molt difícil, eh?” (GD1-1)
- \* “Ja... però penso que sortim de la Universitat una mica peix en general, no? És que ho toquem poquíssim, però jo ara amb la meva pràctica penso que sí que ho fem, no?” (GD2-4)
- \* “Jo penso que sí, perquè com que no estic a favor de la diferència de sexes, com que la meva opinió personal és que hi hagi una igualtat, doncs òbviament que, des del meu punt de vista, doncs educaré d’aquesta manera, no? No crec que costi TANT. A veure, sí, però no tant.” (GD2-4)
- \* “Ara jo sentir-me preparada? Potser jo no sé si estic preparada, però disposada sí, disposada sí.” (GD2-2)
- \* “Perquè jo em sento amb aquest aspecte que he d’aprendre molt, perquè per més que jo vulgui o tingui bona disposició i tot plegat, és que, ... estem molt ... tot el social pesa molt, la conducta social general, et condueix, no? (GD2-2)
- \* “Mes enllà de la preparació cal tenir en compte les eines que no tenim”. (GD3-4)
- \* “Coneixements molt pocs. Si en tens és perquè tu t’has informat.” (GD3-7)
- \* “És que crec que no arribaríem a l’aprovat, eh? Referent a coneixements i actituds depèn del referent que haguem tingut quan hem fet les pràctiques.” (GD3-7)
- \* “Jo crec que el més difícil són les actituds perquè estem educats d’una manera concreta, porto 22 anys amb unes actituds que són les que són. I al no tenir coneixements reproduïm les actituds que hem vist al nostre voltant i així es continuen perpetuant. (GD3-4)
- \* “Jo crec que hem de començar pels coneixements per treballar-los en les habilitats i finalment les actituds que és el que costa més perquè són inconscients però esperem que acabem podent girar la truita. I crec que en general coneixements 0, habilitats 0,2 i actituds igual que la societat en general però potser aquest col·lectiu estem una miqueta més sensibilitzats però sensació negativa.” (GD3-5)
- ~ Tret d’una persona membre del GD2, tots i totes les participants restants opinen que la Universitat no et forma, en absolut, per garantir la coeducació a les aules i a els escoles. Consideren, de forma majoritària, que en cap cas o que en casos ben escassos i insuficients s’ha parlat de gènere, de feminisme o de coeducació a alguna classe. En tot cas, la majoria opina que la institució és reproductora i perpetuadora de rols i actituds masclistes pel que fa a les seves formes de relació i de gestió però, també, en tant que omet continguts de base feminista.
- \* “Som referents pels alumnes i crec que alguna cosa hem de fer per intentar canviar... Però jo torno enrere: a mi em falta el “com”, potser. Com ho faig jo ara? No ens ho han explicat!” (GD1-5)
- \* “Ja... però penso que sortim de la Universitat una mica peix en general, no? És que ho toquem poquíssim, però jo ara amb la meva pràctica penso que sí que ho fem, no?” (GD2-4)
- \* “Bueno, en el meu cas ha sortit per un treball en un grup d’alumnes, sí, sí, però ja està. En cap altre moment de la carrera...” (GD1-3)

- \* “Sí, se’n parla però.....és que és això, és més entre nosaltres, no? Entre companys però no se li, no se li dedica molt a tractar el tema de coeducació. Per lo menys en la meua experiència.” (GD2-1)
- \* “Jo penso que sí que ens preparen. Potser podrien aprofundir més però sí... Però és que jo no em sento preparada ara per estar a una classe amb 25 nens... per això haurien d’aprofundir en general. I potser alguns conceptes com feminisme no? Que jo doncs no... no sabia no?” (GD2-4)
- \* “El bagatge personal de cadascú importa perquè la Universitat tampoc ajuda. No recordo ni un Power Point amb la paraula coeducació.” (GD3-5)
- \* “De fet aquí a la facultat en teoria els mestres són els nostres models però a la classe parlen de nois o “els mestres”. Són petits fets però al cap i a la fi contenen discriminació implícita.” (GD3-2)
- \* “Hi ha una sèrie de valors que aquí a la facultat s’haurien de prioritzar i que probablement no s’estiguin prioritzant.” (GD3-2)
- \* “És que ara estava pensant en allò que diuen “és homosexual però és bona persona”. Jo vinc en metro a la facultat i de camí a la facultat em trobo publicitat súper masclista de discoteques que diuen “chicas gratis”, ets el producte fins no sé quina hora... fotografies de noies amb cossos 10 i arribaré a la classe i hi haurà un sol noi i la resta dones i el professor o la professora continuarà dirigint-se cap a mi com si jo també fos un noi. Doncs clar, s’ha d’intentar canviar. I des de la perspectiva de gènere... quants dels nois que esteu aquí a la taula sabreu què fer quan a una nena li vingui la regla? Com abordariu el fet que a una nena li arribi la regla prematurament i els nens es fiquin amb ella?” (GD3.4)
- \* “Penso que la formació que estem rebent a la Universitat sobre perspectiva de gènere és nefasta.” (GD3-4)
- \* “No hi ha una sensació que hi hagi un protocol o unes normes a tenir en compte”. (GD3-5)
- \* “Això és com a totes les assignatures, segons l’interès del professor o professora que tinguis en transmetrà unes coses o altres. I no hi ha una unitat acadèmica-formativa, cada grup aprèn coses molt diferents.” (GD3-7)
- \* “I l’ambigüitat dels conceptes també complica les coses. Si a mi em posen coeducació i no especifiquen què vol dir el terme. Els interessa especificar? A la meua classe hi ha homes i dones, saps? Ja està, coeducació. Si deixes espai per l’ambigüitat totes les universitats ho estan complint amb la llei de coeducació.” (GD3-7)
- \* “A nivell de la UB per exemple és molt clar. Sí que s’ha fet el protocol sobre el tema masclista i igualtat. Però... fins quin punt s’està aplicant? Si posem el punt de mira al rector veurem que al seu servei només hi ha tot homes, de doctorats el percentatge d’homes és elevadíssim. Tampoc els interessa que hi hagi canvis. Els poders es continuaran perpetuant i les enginyeries continuaran sent d’homes. Crec que no hi ha una voluntat de canvi real.” (GD3-4)
- \* “Jo crec que el coneixement te l’has de buscar tu. Aquí la facultat no te’l garanteix i realment.” (GD3-4)
- ~ Tots i totes les persones col·laboradores en els grups de discussió opinen que la pràctica coeducativa a les escoles milloraria si des de la Universitat es formés a l’alumnat en gènere i coeducació, això és, que oferís més coneixements i més recursos i estratègies per tal que, a poc a poc, tot mes-

tre o mestra que surti al món laboral hagi pogut qüestionar l'ordre establert i hagi pogut revisar les seves actituds, els seus valors i les seves conductes des d'una perspectiva de gènere, així com, també, les que són habituals dins el sistema educatiu. Pensen, doncs, que sense una formació obligatòria i específica en aquesta direcció el sexisme se seguirà transmetent i reproduint de forma generalitzada a les escoles. I és que, tal com diuen, per començar a canviar les pràctiques masculines cal, sí o sí, ser conscient, primerament, de la problemàtica existent i, segonament –i gràcies a l'anterior-, poder-te sensibilitzar amb la causa. Sense aquestes dues prèvies, assegura la majoria, no serà possible assolir el canvi.

- \* “Jo crec que la primera cosa és ser-ne conscient, no?” (GD1-2)
- \* “Jo crec que aquesta sensibilització s'adquireix si realment coneixes una mica el tema, si no coneixes el tema no pots arribar a aquet grau de sensibilització...per tant...” (GD1-3)
- \* “De fet a les pràctiques que he fet amb la facultat veig coses que potser penso “són horribles” però potser inconscientment reproduiré actituds que estic veient en els meus referents mestres, tutors o qui sigui. I crec que l'arrel del canvi ve de la pròpia facultat.” (GD3-1)
- \* “Doncs si aquests mestres des del primer moment ja estan sent un model adequat en el sentit de que no parlen amb distinció de gènere, que no parlen només dels nens i dels mestres sinó que és tot més igualitari i no hi ha cap discriminació des del principi jo crec que amb quatre anys pots sortir amb un bagatge prou bo per anar a les aules i començar el canvi. Jo crec que ara mateix no em sento pas ben format i em veig molt condicionat pel que he vist aquí durant els quatre anys a la facultat i pel que estic veient a les aules. Per tant considero que el canvi s'ha de produir a les facultats.” (GD3-2)
- \* “Parlem d'exemples de professors, que comencin per aquí, que a mi a classe, cada dia, em parlin dels infants i no dels nens o que utilitzin paraules neutres o és igual també pot dir els nens però després dius les nenes o primer les nenes i després els nens. Tampoc crec que s'hagi de fer servir sempre el femení però fer-lo servir amb naturalitat, no? Llavors el mateix, si jo vaig cada dia durant quatre anys, tinc temps de sobres per interioritzar-ho i aplicar-ho. I val, aniré a una escola i veuré una mestra que no ho fa bé però és igual, jo ja tindrè el meu propi aprenentatge. I crec que és el que diu el meu company que quan ja tens un coneixement, te n'han parlat, quan veus una cosa que no està bé ja ho saps distingir i et dius: “això jo no ho faré”. I quan arribi a l'escola ja serà cosa meua fer-ho bé i aplicar el que m'han ensenyat. Però és que ara, a la Universitat és el moment i també depèn de cadascú de nosaltres, de la voluntat que tinguem de fer l'esforç perquè crec que és un esforç important portar-ho a terme i crec que no es pot confiar en que tothom ho faci.” (GD3-5)
- \* “Que jo, estic molt d'acord en això que diuen els meus companys, primer s'ha de començar des de la facultat,” (GD3-7)
- \* “Jo crec que és una mica el que has dit tu... demanaria que la formació que ens donen des d'aquí ens faci més conscients i ens permeti créixer com a persones.” (GD3-7)

Amb tot, mitjançant els grups de discussió i les exemplificacions que, com bé s'ha dit, es poden anar consultant als annexos adjunts al final del treball (Veure Annex 6, 7 i 8), s'ha pogut crear una mena de fotografia que retrata els diferents graus de formació en gènere i coeducació de l'alumnat en formació i que ens permeten, alhora -i a través del mètode inductiu- comprendre quin és l'estat de la qüestió en el nostre aquí i ara. La veu de l'alumnat conté totes aquelles respostes que es cercaven en

la investigació i, gràcies a la seva aportació i a partir d'ella, s'elabora la proposta de millora que es presenta més endavant, la qual pretén donar resposta a les necessitats detectades i a la problemàtica compartida.

Tot seguit, però, s'escriuen de forma sintètica les conclusions a les que s'ha arribat a través de l'anàlisi de resultats.

---

7.

## CONCLUSIONS

*“Cuantos siglos necessita la razón para llegar a la  
justicia que el corazón comprende instantáneamente”*

*– Concepción Arenal –*

---

## 7.

**Conclusions**

En aquest apartat em proposo donar resposta a les diferents preguntes que han mobilitzat la recerca, tot relacionant les diferents conclusions a les que es va arribant amb al marc teòric presentat inicialment, així com, també, pretenc concretar si els objectius, tant el general com els específics, s'han vist assolits després de la investigació realitzada, o no.

Tal com s'ha pogut anar observant al llarg de l'exposició de l'anàlisi de resultats, es detecta una clara i evident necessitat formativa entorn la coeducació entre l'alumnat d'EP de la UB, la qual és percebuda i compartida tant pel col·lectiu docent entrevistat, com pel grup discent estudiat i, també, és clar, per la mateixa investigadora.

Abans de sintetitzar les conclusions que emergeixen de l'estudi, però, i tal com Andreu (2002), Anguita (2011) i Morales et al. (2010) ja informaven, cal tenir present que per tal que els i les estudiants del grau d'EP es formin de manera desitjable en coeducació dins la Universitat i garantir, així, pràctiques coeducatives als centres escolars –contribuint, d'aquesta manera, en la creació d'una societat més justa i harmoniosa–, serà necessari que el col·lectiu docent de la UB que el guiï disposi de les competències necessàries per possibilitar-ho i assegurar-ho.

D'aquesta manera, més endavant es llença la proposta de millora que s'ha elaborat com a resposta a aquesta necessitat detectada i compartida, la qual representa la consecució de l'últim objectiu específic perseguit en aquesta investigació (*“elaborar una proposta de millora que guiï una formació en coeducació al Grau d'Educació Primària”*).

Dit això, es passa a escriure, de forma sintètica (ja que es considera que els detalls i les exemplificacions s'han exposat durant l'explicació dels resultats), les conclusions a les que, gràcies a la informació oferta per les diferents fonts consultades, s'ha arribat i que, alhora, justifiquen i emmarquen la mateixa proposta de millora.

Si l'objectiu general que ens ha orientat en tot moment era *“conèixer el grau de formació en coeducació de l'alumnat de 4t curs del grau d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona”*, podem afirmar que aquest és baix i insuficient. I és que, com més endavant s'apuntarà i concretarà, l'alumnat no disposa, per norma general, ni dels coneixements, ni de les habilitats ni de les actituds necessàries o desitjables per transformar la problemàtica estudiada tot educant, a les escoles, *en i per* a la igualtat de gènere. Així, i tal com López (2007) ja assenyalava, es corrobora i justifica la necessitat i la urgència d'introduir la perspectiva de gènere a l'àmbit universitari pel que fa, almenys, a nivell de docència del grau estudiat. I és que sense ella, la reproducció i perpetuació del sexisme i del masclisme que viu



en tantes pràctiques escolars actuals s'asseguren, i es mantenen, a la vegada, invisibilitats. A banda que, cal insistir-hi, sense aquesta inclusió de la mirada, la teoria i la pràctica feminista a la Universitat, les lleis que defensen el dret a la igualtat de gènere i a l'educació coeducativa no es veuen ni aplicades ni respectades, cosa que Donoso i Velasco (2013) ja denunciaven de forma explícita en el seu estudi i que el P1 també comentava com a rellevant i preocupant durant la conversa mantinguda amb ell.

Així, s'ha pogut arribar a aquesta conclusió principal tot analitzant el grau de coneixements, d'habilitats i d'actituds que presenta l'alumnat envers aquesta qüestió, la qual cosa, a més, ens ha servit per fer front a un altre dels objectius que ens proposàvem inicialment: *descobrir quines necessitats educatives demana l'alumnat d'Educació Primària en relació a la coeducació*. Gràcies a aquesta detecció de necessitats, com ja s'ha esmentat, la proposta de millora final acaba essent la que és.

Amb tot, es pot dir, primerament, que aquells i aquelles alumnes que estan conscienciats i conscienciades en qüestions de gènere, ja que disposen d'interessos particulars que els mouen a formar-se en aquest àmbit fora del context universitari i de forma totalment lliure i voluntària (la majoria dels i les integrants del GD3), han demostrat un nivell de coneixements més elevat que les seves companyes dels dos primers grups de discussió realitzats i un grau d'anàlisi i de capacitat crítica entorn la temàtica molt major, també, a elles. A més, han mostrat una actitud més proactiva a l'hora de plantejar reptes i propostes futures que ajudin a millorar la realitat que ens ocupa. D'aquesta manera, es confirma, un cop més, la relació directa que existeix entre formació feminista, capacitat crítica i compromís ètic pel canvi, la qual Downing i Roush (1985) va saber identificar oportunament en el seu moment.

Tenint present aquesta desigualtat entre uns i altres alumnes, s'observa com en el GD1 i en el GD2 es produeix una mínima evolució i transformació en les opinions i pensaments de les seves integrats durant el transcurs de les diferents discussions, ja que aquestes, en la seva majoria, inicien les converses afirmant qüestions que, més tard, i gràcies a l'intercanvi d'idees i punts de vista que es donen, acaben rebutjant. Per exemple, es comença pensant que la coeducació és sinònima d'educació mixta, però, afortunadament, aquesta idea es deixa de mantenir després de contrastar coneixements. D'aquesta manera, mentre que ens els dos primers grups es produeix una certa adquisició d'aprenentatges entorn la temàtica estudiada, no dona la sensació que en el si del GD3 succeeixi el mateix. I és que aquets últim grup, com ja s'ha dit, ja tenia antecedents en reflexions i anàlisis sobre gènere i coeducació i, per tant, les seves idees inicials no han sofert, aparentment, massa transformacions, sinó que s'han mantingut i reafirmat.

Tot i que no es pot negar la presència d'alumnat que, per voluntat pròpia, es forma en gènere, aquesta no és una realitat compartida per a tot el grup de quart que conforma el grau d'EP, per la qual cosa és bo centrar-nos en els resultats que ens regalen aquelles persones que no han estat formades en gènere fora de la Universitat. I és que cal recordar que la nostra anàlisi es focalitza en la formació feminista que ofereix el grau de la UB i, per tant, no seria realista basar les nostres conclusions en les respostes d'una minoria que s'ha format en aquesta direcció fora de la institució estudiada. La formació en gènere per a futurs i futures mestres s'ha de garantir dins el grau.

Partint, doncs, de les respostes d'aquelles estudiants del grup 1 i 2, es conclou que la falta de coneixements envers continguts de gènere provoca opinions i discursos basats en anàlisis simplistes i reduccionistes, les quals desvinculen i allunyen la coeducació de la complexitat i dificultat que

l'envolta. Segons elles, coeducar és quelcom tan fàcil com lògic. Aquesta sensació ve donada per una falta d'informació, de consciència i de visió sistèmica de la temàtica en qüestió. Així, com que no s'han proporcionat uns coneixements durant el grau, la seva consciència sobre el que comporta no és massa elevada i, per tant, encara que algunes d'elles proclamin saber, en certa mesura, com coeducar, ens adonem que aquesta creença respon a una falsa sensació donada, com ja s'ha dit, per la ignorància de molts aspectes que són clau per assegurar aquest tipus d'educació (la necessitat de deconstrucció, per exemple). Amb tot, les seves habilitats i les seves actituds actuals tampoc són les més favorables per poder coeducar, tot i que com més endavant es comentarà, la disposició a aprendre a fer-ho sí que és positiva i bona.

D'aquesta manera, tot i que a nivell discursiu confirmen estar conscienciades del sexisme implícit en moltes pràctiques educatives, alguns comentaris o actituds senyalades a l'apartat de resultats ens demostren que això no acaba de ser així, i que es necessita de més coneixements per detectar el perill de segons quines actuacions o actituds quotidianes i normalitzades.

I és que, en aquest sentit, s'ha detectat, tal com assegurava que passava Valcárcel (2008), que el "*miratge de la igualtat*" és un dels problemes que dificulten i alenteixen els èxits dins la lluita feminista. Tot i reconèixer-se majoritàriament que la igualtat encara no és present en diversos àmbits de la nostra societat, sí que aquesta es percep en molts d'altres contextos on, realment, no hi es present. Per tant, aquest "*miratge de la igualtat*" descrit per Valcárcel (2008) no s'estén, en el cas de les i els estudiants d'EP de la UB en tots els àmbits de la vida, però sí que ho fa en molts punts en els quals el sexisme i el masclisme s'hi mantenen de forma subtil i disfressats de simple naturalitat i normalitat.

D'altra banda, es conclou, també, donant la raó a tot un seguit d'autors i autores que investigaren la qüestió, que el feminisme és una ideologia i un moviment social i polític mal vist i mal entès i, per tant, rebutjat (Renzetti, 1987; Ventura, 2008; Barbera i Cala, 2008; Williams i Witting, 1997; Callaghan et al., 1999; Alberdi, Escario i Matas, 2000; Reid i Purcell, 2004; Rosell i Hartman, 2001; Buschman i Lenart, 1996; Griffin, 1989; Henderson-King i Stewart, 1994; Kamen, 1991; Cowan 1992). El fet que el feminisme no sigui defensat per les alumnes del primer i del segon grup de discussió ens demostra que ignoren el que aquest realment suposa i pel que realment lluita i es mobilitza. I és que la majoria de persones que no han estat formades en gènere confonen el feminisme amb el femellisme, el qual s'usa com a sinònim de misàndria, ja que es basa en la creença, en la voluntat i en la cerca de la superioritat de les dones envers els homes (val a dir que el femellisme és pràcticament inexistent a escala mundial i que, per tant, aquesta ideologia no conforma cap preocupació a nivell social). Tot i així, s'observa que malgrat les participants es posicionin obertament en contra del feminisme, aquestes recolzen els seus ideals sense saber-ho o ser-ne conscients, tal com Purcell (2004), Twenge i Zucker (1999); Percy i Kremer (1995); Renzetti (1987), Escario i Matas (2000) i Ventura (2008) havien detectat. Amb tot, es reconeix una falta d'informació al respecte, la qual es considera rellevant pel fet que és justament el feminisme qui ha proposat i impulsat la teoria i la pràctica coeducativa, tan necessària per contribuir a la formació d'una ciutadania més lliure i feliç en la mesura que prevé les violències de gènere i afavoreix el desenvolupament i el reconeixement de totes les identitats de la mainada, del jovent i de la ciutadania en general (Lojo, 2009; Donoso i Velasco, 2013).

Quant a habilitats, hi ha una unanimitat en les respostes analitzades que afirmen la total manca de recursos i d'estratègies per part de l'alumnat facilitades per la UB que afavoreixin i facilitin les pràc-

tiques igualitàries als centres educatius, ja sigui pel que fa als materials, als estils de socialització i relació o participació, o als sistemes d'organització i gestió de l'aula, pati o centre. S'identifica una llacuna important dins l'organització del grau pel que fa tant als objectius, als continguts com a les competències relatives a les destreses de l'alumnat en aquesta direcció. I és que, tal com deia Lojo (200), si no hi ha coneixements en gènere, difícilment hi haurà habilitats.

El mateix passa amb les actituds: aquestes, malgrat formalment es mostrin obertes a l'aprenentatge i ens semblin positives, d'entrada, encara amaguen moltes resistències que dificulten la pràctica eficaç de la coeducació. Tal com Anguita (2011) i Morales et al. (2010) manifestaven, les actituds desitjables es van formant en la mesura que un/a és conscient de la problemàtica en qüestió i, a través de la informació i de l'adquisició de coneixements entorn ella, pot anar construint una sensibilització que orienti i guiï els canvis d'hàbits i de conductes necessaris per millorar la situació de partida.

Amb tot, si la Universitat no ofereix ni formació a nivell de coneixements conceptuals i teòrics, ni formació a nivell pràctic en forma d'una oferta de recursos i estratègies per poder aplicar la coeducació, l'actitud i els valors que aquesta demana difícilment podran desenvolupar-se. El desconeixement és la clau, per tant, que fa que no es doni valor al repte plantejat o a la necessitat detectada.

Així mateix, es pot dir que, en general, l'alumnat no disposa de les competències necessàries per garantir la coeducació a les aules. Però, en adonar-se d'això, aquest la demana i l'entén com a una mancança dins la seva formació universitària. Per tant, la proposta de millora que els i les alumnes suggereixen per tal de canviar aquesta realitat és la d'introduir, de forma transversal o específica, continguts de gènere i coeducació al mateix grau. Azorín (2014), recordem-ho, també recolzava aquesta via per tal de construir un model social més equitatiu.

Cal dir, però, que durant el procés, ens hem adonat que, tal com avisava Benhabib (1992), no es tracta de quelcom senzill ni amable, això de qüestionar la realitat en la que vivim, però sí que és una acció i hàbit necessari i positiu de fer. Cal que des de la Universitat s'ensenyi a l'alumnat a ser crític/a i propositiu/va, tot fomentant actituds participatives que ajudin a la construcció col·lectiva d'una societat més justa i inclusiva.

Així, constatant l'assoliment de tots els objectius que guiaven aquesta recerca i, per tant, havent-nos adonat de la realitat que ens envolta quant al tema que ens ocupa, trobem precís fer memòria de les paraules de Martínez (2015), qui apuntava que l'escola és el lloc preferent per a la igualtat. D'aquesta manera, es conclou que cal seguir lluitant per tal d'introduir la perspectiva de gènere dins el currículum del grau d'EP, ja que serà així com ens assegurarem que aquesta igualtat entri i visqui, de forma més segura, als centres escolars. I és que la formació dels futurs i les futures mestres de les escoles constitueix la via més lògica i més sostenible per aconseguir, certament, que aquestes escoles esdevinguin espais privilegiats on les relacions i les experiències basades en el respecte i la igualtat real siguin una realitat viscuda.

Subirats i Brullet (1988) comentaven que el sistema educatiu, per si sol, no pot eliminar totes les desigualtats de gènere que amaga la societat, però elles mateixes ens recorden que el canvi, tot i així, ha d'iniciar-se en algun punt i en algun moment. La Universitat, per ésser el lloc on es cou la futura educació, i pel seu compromís amb el canvi i la millora social, amb l'ètica i amb els drets de les persones, constitueix, sí o sí, un d'aquests espais potencialment revolucionaris i transformadors.

---

8.

## PROPOSTA DE MILLORA

*“Se ha establecido científicamente que el abejorro no puede volar. Su cabeza es demasiado grande y sus alas demasiado pequeñas para sostener su cuerpo. Según las leyes aerodinámicas, sencillamente, no puede volar. Pero nadie se lo ha dicho al abejorro. Así es que vuela”*  
– Paulina Readi Jofré –

---

## 8.1

### Contextualització de la proposta

*“La enredadera feminista se hace de muchos nudos y de muchos lazos  
que se tienden imperceptiblemente para los ojos  
controladores del orden patriarcal”  
– Marcela Lagarde –*

Després dels resultats obtinguts i les conclusions que se’n deriven, es confirma la necessitat de replantejar la formació inicial que reben els i les futures docents des de l’àmbit universitari en relació a la coeducació. Així, també s’evidencia la necessitat de realitzar canvis estructurals tant en la cultura, com en les polítiques i les pràctiques universitàries actuals en referència a aquesta temàtica.

La igualtat de gènere és considerada un dels reptes més importants de la nostra societat (UNESCO, 2012; Lagarde, 1996; Lojo 2009; Arnaiz, 2012; Donoso, 2016), però sembla ser que, en general, les institucions educatives (siguin del nivell que siguin) encara no estan prou sensibilitzades amb les problemàtiques més subtils que es deriven de l’androcentrisme i del masclisme i sexisme institucional o, més ben dit, encara no estableixen la relació o la connexió que hi ha entre les conseqüències del masclisme i del patriarcat amb molts aspectes educatius, socials, culturals i personals que les reproduïxen, perpetuen i legitimen. Per tant, existeix una falta de visió holística i sistèmica de la qüestió, la qual explica aquesta falta de comprensió, de voluntat o fins i tot, d’interès real per a la revisió i renovació de les pràctiques, dels coneixements i dels valors educatius.

Per tal de millorar aquesta realitat, cal garantir la coeducació a les escoles (que, recordem-ho, és una obligació recollida dins la LOMCE). I per tal que els centres educatius contribueixin de forma conscient i eficaç a la construcció d’una ciutadania i d’una societat més justa i igualitària, caldrà que, entre d’altres coses, els i les docents en formació coneguin, reconeguin i valorin les implicacions que demana i comporta una educació en perspectiva de gènere. Òbviament, i per tal que això succeeixi de forma generalitzada, serà necessari que el professorat universitari d’aquesta disciplina també estigui conscienciat, sensibilitzat i format en aquesta direcció o matèria. Sense la condició prèvia que suposa la formació dels i les formadores serà molt difícil assolir l’objectiu principal i final: el d’educar *des de i per a* la igualtat.

Recordem que, tal com diu la Generalitat de Catalunya (2015), l’educació en perspectiva de gènere ha d’impregnar la cultura de tots els centres i, per fer-ho, s’ha de tenir en compte tant la seva perspectiva transversal com la seva perspectiva longitudinal (la qual garanteix la coherència entre totes les etapes, des de l’educació infantil fins a l’educació universitària).

D’aquesta manera, penso que la formació en perspectiva de gènere per part dels docents que imparteixen classe al grau d’EP (encara que també seria extensible als d’EI i d’ES) és fonamental per activar el canvi que la societat demana. Ells i elles representen el punt de partida d’una cadena de

formadors i formadores i d'educadors i educadores que seran els i les responsables de coeducar i, per tant, de construir aules, escoles i centres lliures de sexisme i masclisme. En definitiva, de treballar per una societat més equitativa, justa i inclusiva.

Cal recordar, també, que la formació del professorat (siguin quin sigui: el de les escoles, els dels instituts o el de les universitats) representa un recurs que contribueix a la millora dels projectes educatius dels centres i les institucions i a l'enfortiment de les competències professionals d'aquest professorat, la qual cosa ha de servir per donar una resposta eficient i proporcionada a les necessitats educatives de l'alumnat i de la societat en general (Generalitat de Catalunya, 2015).

Esmentar, en aquest sentit, que segons l'article 110 de la Llei d'Educació, la formació permanent és un dret i un deure del professorat, que la seva programació és prioritària i que cal exercir-la preferentment dins l'horari laboral (LOMCE, 2013).

Amb tot, la proposta de millora que elaboro i comparteixo va dirigida a abonir la formació en relació a la coeducació que l'alumnat d'EP de la UB rep dins el context universitari passant, és clar, per la necessitat d'enriquir prèvia i continuadament la del col·lectiu docent d'aquesta institució i grau. És important deixar clar, abans de res, que en cap cas aquesta proposta de millora pretén ser d'una rigorosa exactitud o gran profunditat. Tan sols aspira a ser orientativa i generalista per tal de situar les línies bàsiques o punts de partida clau cap a un canvi que, sí o sí, s'ha de donar.

Tenint tot això present, i no oblidant que els resultats d'aquest estudi, com ja s'ha dit, evidencien un falta de coneixements i d'habilitats per part del futur professorat d'EP de la UB relacionades amb la coeducació i, també, una necessitat de fomentar actituds més crítiques i propositives -més feministes- entorn les relacions que es viuen en el si de l'escola, vers el mateix procés d'ensenyament-aprenentatge i, en definitiva, en relació a la vida en general, em proposo a oferir, grosso modo, algunes orientacions pedagògiques al respecte.

Enfront la situació descrita, emergeixen dues possibles respostes o solucions de naturalesa preventiva:

1. La creació d'una assignatura nova i obligatòria dins el grau dedicada als continguts de gènere i a la coeducació.
2. La inclusió dels continguts de gènere i coeducació en matèries ja existents dins el grau.

Donades les limitacions que emmarquen aquest treball i, alhora, per la manca d'informació i dels coneixements i les habilitats necessàries, jo desenvolupo i presento tan sols el primer punt, però cal dir que, sigui quina sigui la millor opció i independentment d'aquesta, la transversalitat de certs coneixements, pràctiques, actituds i valors relacionats amb la perspectiva de gènere ha de ser respectada i garantida per totes i cada una de les altres assignatures del grau, encara que moltes d'elles no es vegin afectades de forma massa directa pels canvis que calgui dur a terme.

Així, per exemple i molt ràpida i superficialment, en matèries com *Psicologia de l'Educació Primària* caldria que es revisessin tots els continguts que es treballen a l'assignatura i assegurar-se que aquests estan lliures de biaixos androcèntrics; en el cas de *Didàctica de la Literatura Infantil i Juvenil* seria bo que el/la docent no promogués contes, lectures o recursos sexistes i que ensenyés a identificar

quins elements eduquen en la desigualtat i quins promouen la igualtat (ja siguin elements gràfics o literaris o narratius), a *Aprenentatge i Ensenyament de les Ciències Naturals* caldria que es transmetés a l'alumnat la importància d'oferir referents i veus femenines dins el camp científic i tecnològic, a *Educació Física a Primària* seria convenient que s'eduqués pel foment dels esports cooperatius i els valors i les actituds de la no violència, tot procurant les relacions sanes entre sexes i la participació activa i equitativa de tot l'alumnat, alhora que es promoguessin esports i s'oferissin referents del món de l'esport variats i diversos quant a sexe de forma equitativa i es combatessin i trenquessin, així, prejudicis i estereotips de gènere lligats a molts d'ells; a *Sistema Educatiu i Organització Escolar*, també, caldria introduir la perspectiva de gènere per qüestionar les organitzacions habituals dels sistemes escolars, sovint exemplificadora i reproductora de la jerarquia que s'estableix entre homes i dones; etc.

És evident, però, que aquestes revisions i modificacions que necessita cada matèria, per petites i senzilles que puguin semblar, no seran possibles de dur a terme de forma adequada i efectiva si no existeix al darrere una consciència, una sensibilització, uns coneixements i unes habilitats específiques pròpies de la perspectiva feminista. És precisament per això que la formació docent constitueix un element bàsic i essencial per a la consecució d'aquest repte: es necessita educació i competència coeducativa per fer front al sexisme i al masclisme impregnats en els materials didàctics, en els continguts, en les metodologies, en els sistemes organitzatius... i en les actituds i valors que transmetem i promovem de forma quotidiana i naturalitzada.

Aquesta educació i competència coeducativa, però, no és sols responsabilitat dels docents universitaris; també ho és, com ja s'ha dit, de tots els demés professionals de l'àmbit educatiu. Els estudiants de mestre/a que es troben en formació, doncs, necessiten ser educats per saber, poder i voler evitar les perpetuacions d'aquells coneixements, actituds, valors i normes que no caminen cap als objectius que es planteja l'educació del segle XXI (ja siguin la igualtat, la justícia social, la sostenibilitat o la interculturalitat, per exemple). En aquest sentit, i com diu Sabariego (2016), l'escola coeducativa s'ha d'ubicar dins el marc de la *postmodernitat crítica*. I, un cop més, per tal de facilitar que això sigui possible, seria positiu i també ben lògic que la Universitat s'ubiqués, és clar, dins aquest mateix marc estructural.

Amb tot, em centraré ara en la primera mesura presentada com a preventiva de la perpetuació del sexisme a les escoles i a la societat, referent a "*la creació d'una assignatura nova i obligatòria dins el grau dedicada als continguts de gènere i coeducació*". Aquesta matèria es crea pensant en assolir la finalitat última que persegueix aquesta investigació, que és la de contribuir a la transformació social de les pràctiques educatives des d'una perspectiva feminista. I és que formar des de les Universitats per tal que els i les mestres d'escola siguin capaços i capaces d'educar *en i per a* la igualtat entre nens i nenes és sinònim a contribuir a la creació d'una societat més justa i pacífica, assentada en el respecte dels drets humans i en les llibertats ciutadanes.

Així, aquesta assignatura ajuda a desenvolupar una activitat professional basada en el respecte als drets fonamentals i d'igualtat entre dones i homes. I es pretén, mitjançant la seva aplicació, facilitar els aprenentatges dels fonaments socio-psico-pedagògics que justifiquen la coeducació, així com el coneixement de bones pràctiques docents que milloren les relacions entre els homes i les dones en la nostra societat i que prevenen, per tant, la violència de gènere. D'aquesta manera, serà possible

sensibilitzar a l'alumnat (ja sigui als futurs formadors de mestres o als mateixos estudiants d'EP) sobre les desigualtats educatives de gènere i les seves conseqüències negatives tant nivell individual com social, alhora que permet una comprensió lògica del procés i de per què segueix sent necessari aprofundir en l'educació per a la igualtat en els centres educatius del segle XXI.

Per tant, el sentit final de la matèria que presento a continuació és el de facilitar l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquells continguts que permetin als actuals o als futurs docents l'adquisició de competències bàsiques per exercir, efectivament, com a agents coeducatius i de canvi en els diferents centres educatius. Així mateix, i es bo esmentar-ho, la posada en pràctica d'aquesta proposta (o de qualsevol altra oferta formativa que persegueixi el mateix objectiu) es considera un factor de qualitat en l'avaluació de l'activitat universitària.

La següent proposta, doncs, tot realitzant les adaptacions que es considerin pertinents segons cada cas i context, serà aplicable i s'entén com a oportuna tant per a l'alumnat d'EP (a mode d'assignatura obligatòria dins el grau que estudien) com pels seus docents (a tall de *formació del professorat*). Cal recordar que tant un com altre col·lectiu són requeridors d'una formació en perspectiva de gènere i coeducació, ja que els dos grups disposen de la responsabilitat i del compromís professional i moral i d'educar *en i per a* la igualtat, entre d'altres valors considerats democràtics i justos.

Sigui quin sigui el col·lectiu discent, val a dir que convé que la didàctica o la metodologia d'aquesta assignatura respongui a una lògica feminista, per tal de garantir la coherència entre la teoria i la pràctica i dotar de sentit tota l'experiència. Per fer-ho possible, és clar, cal que el o la docent que l'imparteixi (ja sigui al professorat d'EP o a l'alumnat del mateix grau) estigui format/da en matèria de gènere i sigui capaç de transmetre uns coneixements, unes habilitats i unes actituds afins i en congruència amb la temàtica estudiada. Recordem que la competència s'aconsegueix *amb i en* la unió i la interrelació d'uns coneixements, unes habilitats i unes actituds determinades.

## 8.2

### **Els fonaments d'una hipotètica assignatura de gènere al grau d'ep de la UB**

*“Sense canvis no hi ha papallona”*

– Anònima –

**NOM DE L'ASSIGNATURA:** Educació en perspectiva de gènere: aprendre a coeducar per un món més igualitari.

**TIPOLOGIA DE L'ASSIGNATURA:** Obligatòria  
[Número de crèdits, hores, temporització, curs i semestre per determinar]

**OBJECTIUS DE L'ASSIGNATURA:**



1. Oferir una perspectiva holística, sistèmica i integral dels continguts teòrics i pràctics per a la promoció de la igualtat de gènere.
2. Desenvolupar competències professionals entre l'alumnat que permetin la intervenció coeducativa.
3. Oferir coneixements relacionats amb el gènere i la coeducació.
4. Fomentar habilitats i destreses per dur a terme una intervenció educativa igualitària i inclusiva.
5. Promoure actituds i valors democràtics com el respecte, la justícia, la llibertat, la diversitat i la igualtat.
6. Crear consciència crítica sobre la realitat actual.

### **OBJECTIUS PER A L'ALUMNAT:**

#### ~ **Respecte dels coneixements:**

1. Adquirir una visió holística, sistèmica, integral i interdisciplinària de l'educació en perspectiva de gènere.
2. Conèixer recursos, materials, estratègies i fonts pedagògiques per a la promoció de la igualtat.
3. Conèixer procediments i estratègies de relacions coeducatives entre els centres escolars i les famílies.
4. Conèixer la història de l'educació i de la coeducació.
5. Comprendre la diferència entre el que comporta una educació segregada, una educació mixta i una educació coeducativa.
6. Conèixer el procés de creació de la identitat i la sexualitat i les fases de la socialització en el període 6-12.
7. Comprendre el funcionament del sistema sexe-gènere.
8. Qüestionar el model de masculinitat hegemònica heteropatriarcal.
9. Entendre l'educació com a instrument polític transmissor d'ideologies, normes i valors.
10. Saber detectar la violència de gènere en tots els seus nivells.

#### ~ **Respecte de les habilitats i les destreses:**

1. Aprendre a coeducar: formar per una intervenció educativa en i per el respecte dels drets i les llibertats fonamentals i en i per la igualtat de gènere, així com per garantir els principis democràtics de convivència.
2. Detectar l'androcentrisme en els diferents camps del saber curricular (ciència, història, filosofia, religió, tecnologia, esports...) i els seus efectes sobre l'educació.
3. Identificar l'androcentrisme en els materials audiovisuals, en els llibres de text, en els contes, en els jocs i en d'altres recursos o materials educatius.
4. Saber analitzar, des d'una perspectiva de gènere, els espais, els temps, les metodologies i els sistemes d'organització escolar.
5. Promoure l'ús del llenguatge inclusiu.
6. Adquirir competències per a la prevenció de conflictes i per a la seva resolució pacífica.
7. Fomentar l'ús de metodologies participatives i cooperatives.

8. Aprendre a dissenyar, desenvolupar i avaluar plans d'igualtat i projectes coeducatius de centre.
9. Aprendre a visibilitzar les veus, figures i aportacions femenines.
10. Saber oferir models de masculinitat i feminitat alternatius a través de les practiques quotidianes.

~ **Respecte de les actituds i valors:**

1. Adquirir consciència sobre la rellevància de la problemàtica entorn les diferències de gènere.
2. Esdevenir sensibles a la importància de formar ciutadans i ciutadanes amb els valors d'igualtat, llibertat, justícia i respecte.
3. Situar-se en una postura ètica i compromesa en relació a la igualtat de gènere en la pràctica professional.
4. Revalorar el món tradicionalment femení.
5. Reconèixer i valorar la diversitat d'identitats de gènere i d'opcions i orientacions sexuals.

**BLOCS TEMÀTICS I CONTINGUTS:**

**1. Enmarcant la coeducació:**

Els conceptes clau sobre gènere:

- ~ Masclisme
- ~ Feminisme
- ~ Patriarcat
- ~ Androcentrisme
- ~ Sexisme
- ~ Igualtat

**2. Història de l'educació i gènere:**

- ~ Passat, present i futur de l'educació de les dones en el context mundial.
- ~ Possibilitats i límits de l'educació de les dones.
- ~ L'educació segregada, l'educació mixta i la coeducativa.

**3. La socialització i la contrucció de la identitat des de la perspectiva de gènere:**

- ~ El procés i les fases de la creació de la identitat.
- ~ El procés i les fases de la socialització.
- ~ El sistema sexe-gènere: la construcció social de la masculinitat i la feminitat.
- ~ La identitat sexual i la identitat de gènere.

- ~ El model de masculinitat hegemònica i els models alternatius de masculinitat no opressiva.
- ~ La diversitat d'orientacions sexuals i el combat de l'heteronormativitat.
- ~ Els rols i els estereotips de gènere.
- ~ L'escola com a institució socialitzadora.
- ~ El rol dels docents com a promotors del canvi social.
- ~ Els models de relació i de participació equitativa i igualitària.

#### **4. La igualtat de gènere a l'escola:**

- ~ La revisió del currículum i de les pràctiques escolars des de la perspectiva de gènere:
- ~ La transmissió d'estereotips, rols, normes, valors, actituds i creences sexistes dins el sistema educatiu.
- ~ L'androcentrisme i el sexisme en els materials didàctics, en els espais, en els temps, en les metodologies i en les organitzacions escolars.
- ~ El llenguatge inclusiu.
- ~ L'educació afectivo-sexual.
- ~ La coeducació, avui.

#### **5. La igualtat de gènere i els drets humans:**

- ~ La convivència i la cohesió social a l'escola: la prevenció de conflictes i la resolució pacífica dels mateixos.
- ~ La intersecció de les variables sexe, gènere, raça, cultura, religió i classe.
- ~ Els valors del respecte, la llibertat, la justícia, la diversitat i la igualtat.
- ~ De l'escola coeducativa a la societat inclusiva.

#### **6. Bones pràctiques coeducatives:**

- ~ Els indicadors d'igualtat de gènere a les escoles.
- ~ Els plans d'igualtat als centres d'educació primària: disseny, desenvolupament i avaluació de plans i projectes coeducatius.
- ~ La orientació educativa i professional des d'un enfocament de gènere.
- ~ La relació amb les famílies:
- ~ Els nous models familiars.
- ~ Recursos i estratègies per a la igualtat dirigit a les famílies.

**METODOLOGIA:**

- ~ La metodologia que s'empri respondrà a la llibertat de càtedra del o la docent que imparteixi l'assignatura.
- Es recomana la combinació del mètode expositiu/magistral amb el col·laboratiu i participatiu.

**AVALUACIÓ:**

El tipus d'avaluació que s'utilitzi respondrà a la llibertat de càtedra del o la docent que imparteixi la matèria.

- ~ Es recomana servir-se d'una avaluació contínua (pre, durant i post) i global que respongui a una lògica orientadora i formativa i que informi dels processos d'aprenentatge tant individuals com grupals.
- ~ També es recomana que es contempli tant l'avaluació que analitza l'adquisició per part de l'alumnat de les competències i dels continguts de l'assignatura, com la que valora la pràctica docent del o la guia de la matèria en qüestió.
- ~ Recordar, per finalitzar, que aquesta avaluació pot esser dirigida o bé participativa, consensuada i/o autoavaluativa.

---

9.

## REFLEXIÓN FINAL

*“La educación debe ampliar las  
ventanas por las que vemos el mundo.”*

*– Arnold H. Glasgow –*

---

## 9.

**Reflexió final**

Seré breu; però no m'agradaria finalitzar aquest treball sense compartir algunes de les reflexions que embolcallen i floreixen de tot el procés que ha aquest ha comportat.

Primerament, deixar clar que és a causa i a conseqüència de la confiança i l'estima que li tinc a l'escola, al col·lectiu docent i, molt especialment, a la mainada i al jovent, que aquesta investigació avui, senzillament, existeix. La tasca i funció de les escoles, tan agraïda, valorada i admirada per mi, constitueixen un pilar fonamental d'aquesta societat i, si bé és cert que la present investigació s'ha mostrat crítica amb ella, així com amb la Universitat, ho ha fet amb l'únic objectiu d'intentar millorar-la. Sense creure en ella, això, evidentment, no hagués estat possible.

Per altra banda, esmentar que el que em duu avui aquí és, també, el desig de viure en un món millor, on el respecte i la diversitat, entesa sempre, SEMPRE, des de la igualtat, siguin una realitat que ens permeti a tots i a totes participar d'aquest projecte comú i compartit que és el de viure, estimar i aprendre tot cuidant i cuidant-nos els uns als altres. La vida té sentit en la mesura que ens sabem interdependents i valorem aquest vincle. I, oh, això és el més bonic d'aquesta.

Així mateix, és el compromís que tinc amb l'escola, però també amb la lluita feminista, que tant m'ha ensenyat i descobert, que la temàtica d'aquest treball, avui per avui, no podia ser cap altra. L'escola i la Universitat s'han de deixar tenyir i impregnar dels plantejaments i sabers d'aquest moviment i sumar-se en la seva cerca d'igualtat per un món més ètic, just i inclusiu. Queda molt per fer, però anem per bon camí. Per això cal sumar esforços, energies i caps, cors i mans des de diferents col·lectius i contextos i transformar, efectivament, els espais de convivència en espais segurs, construïts, també SEMPRE, *des de l'amor i per a l'amor*.

Amb tot, de la realització d'aquest treball que, com es pot veure, neix d'una voluntat real de canvi i d'un enteniment que aquest és possible, n'extrec, a banda d'un seguit de conclusions ja exposades i molt vàlides que ens ajuden a la comprensió de l'estat de la qüestió estudiada, uns aprenentatges, tan teòrics, com pràctics i metodològics, immensament rics i valuosos.

L'aventura d'investigar no és senzilla, però l'experiència que comporta i que en resulta et permet créixer a molts i a diversos nivells, a banda que t'ofereix sensacions i estones de gaudi i de motivació indescriptibles. En el meu cas, m'és impossible, si bé tampoc ho desitjaria, separar el que la realització d'aquest treball m'ha aportat a nivell personal, acadèmic i professional. I és que la línia que separa cada un d'aquests àmbits -si és que en el meu cas aquesta existeix-, és molt fina i, per tant, allò que aprenc considerat específic d'un o altre context s'estén, fàcil i agradablement, per tots els altres, afectant positivament al global de la meua persona i transformant les meves maneres de fer, de pensar, de ser i de sentir en qualsevol moment i espai de la meua vida; i en qualsevol dels rols que jo pugui encarnar.

Així, i a grans trets, destaco els coneixements que es deriven de l'elaboració d'un marc teòric que t'avalua les preguntes proposades i justifica tant el problema presentat com els objectius perseguits i, també, que contextualitza i nodreix l'enteniment de l'objecte d'estudi elegit. He nadat en mars de llibres, revistes, articles, conferències, debats i vídeos feministes i educatius. És impossible no sortir benparada de tot això.

També, he esdevingut conscient del treball, de l'esforç, del temps i de la dedicació que demana i comporta la investigació educativa i social. Si bé és cert que jo en sóc una simple aprenent, a aquestes alçades ja puc fer-me càrrec de la coherència i del rigor científic que requereix i del seguit de competències que aquesta demana. Gràcies a la nova consciència percebuda fruit dels aprenentatges que es deriven de la pròpia vivència, actualment li puc donar molt més valor a la tasca i a la funció investigadora, així com a tots i totes les professionals que la duen a terme i que possibiliten, d'aquesta manera, l'evolució i el progrés col·lectiu.

És clar, també, que havent apreciat ara el valor i la importància de la investigació, m'adono de l'igual valor i mateixa importància que té l'ètica en ella. Sense ètica no és possible, des del meu punt de vista, realitzar bones investigacions. I és que aquestes sempre estaran mancades del més important. La investigació educativa i social, per tant, però com qualsevol altra obra o acció humana, no hauria d'estar mai desvinculada d'uns principis ètics fonamentals que garanteixin i assegurin, almenys, valors tan essencials com l'honestat i la noblesa de les seves intencions.

Amb tot, i per tal de tancar aquest producte tot intentant recollir i sintetitzar la idea central articuladora de tot el projecte, em serviré de les ja famosíssimes paraules de Nelson Mandela, el qual afirmava que l'arma més poderosa que podem utilitzar per canviar el món és l'educació. Aquesta és, doncs, l'origen de la present investigació i la filosofia que la impregna. Hi afegiria, això sí, un breu apunt a les paraules de Mandela: cal que aquesta sigui feminista. Perquè si l'educació no és feminista, mai podrà arribar a ser certament revolucionària, realment inclusiva, ni efectivament excelsa.

---

10.

REFERÈNCIES  
BIBLIOGRÀFIQUES

---



- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Alberdi, I., Escario, P. i Matas, N. (2000). *Las mujeres jóvenes en España*. Barcelona: FLC.
- Amorós, C. (1987). Espacio de los iguales, espacio de las idénticas: Notas sobre poder y principio de individuación. *Arbor*, 121, 113-127.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkía*, 1, 41-48.
- Andreu, S. (2002). La Carrera Académica por género (A propósito de dos investigaciones recientes). *Revista Complutense de Educación*, 13, 13-31.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista electrónica interuniversitària de formació del profesorado*, 14, 43-51.
- Azorín, M.C. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: Claves para una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-2, 159-174.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista de la Facultad de Educación*, 30, 25-44.
- Barberá H. i Cala, M.J. (2008). Perspectiva de género en la Psicología académica española. *Psicothema*, 20(2), 236-242.
- Barbieri, T. de (1993). Sobre la categoría género: Una introducción teórico— metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 2-19
- Beauvoir, S. de (1987). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Beeyman Fink, C., Verderber, K. S. (1985). Attributions of the term feminist. A factor analytic development of a measuring instrument. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 51-64.
- Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: La controversia Kohlberg— Gilligan y la teoría feminista. A S. Benhabih i D. Cornell (ed). *Teoría feminista y teoría crítica*, (2a ed., p. 74-92). València: Alfons el Magnànim.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Bonino, L. (1998). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Recuperat el 27 desembre de 2015, des de [http://laciutatinvisible.coop/wp-content/uploads/2014/05/micromachismos\\_0.pdf](http://laciutatinvisible.coop/wp-content/uploads/2014/05/micromachismos_0.pdf)

- Bou, J., Casanovas, L., Carro, S. i Monsech, N. (2013). *La coeducació i la gestió de la diversitat a les aules. Un dossier adreçat al professorat de primària i secundària*. Recuperat el 3 d'octubre de 2015, des de <http://www.educatolerancia.com/pdf>
- Breen, A. i Karpinski, A. (2008). What's in a name? Two approaches to evaluating the label feminist. *Sex Roles*, 58, 299-310.
- Buschman, J. i Lenart, S. (1996). "I am not a feminist but...". College women, feminism and negative experiences. *Political Psychology*, 19, 59-75.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Callaghan, M., Cranmer, C., Rowan, M., Siann, G. i Wilson, F. (1999). Feminism in Scotland: Self-identification and stereotypes. *Gender & Education*, 11(2), 161-177.
- Cacace, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: Valores, cultura y comportamientos frente a frente*. Madrid: Narcea.
- Castells, M. (1998). *La era de la informació: Economía, Sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Cobo, R. (1995). Género. A C. Amorós (Dir.): *Diez palabras clave sobre mujer*. (p. 1-23). Navarra: Verbo Divino.
- Cobo, R. (2008) El género en las ciencias sociales. A P. Laurenzo, M. Maqueda i A. Rubio: *Género, violencia y derecho* (p. 72-106). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cohen, L. i Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T. i Reichardt, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cowan, G. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles*, 27 (7/8), 321-330.
- Cushman, P. (2012). You're not a teacher, you're a man: The need for a greater focus on gender studies in teacher educations. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790.
- De Ketele, J. (2008). La pertinència social de la educació superior. *GUNI*, 14, 55-59.
- Delphy, C. (1991). Penser le genre: quels problemes. A M. C. Hurtin, M. Kail, H. Rouch (eds.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. (89-101; 92). París: CNRS.
- Días Sobrinho, M. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. A J. Tres i B.C. Sanyal (eds.). *La educación superior en el Mundo 2007. Acreditación para la garantía*

*de la calidad: ¿Qué está en juego?* Tres, J., Sanyal, B.C. (eds.), Global University Network for Innovation, GUNI/UNESCO, Madrid/Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.

— Donoso, T. (2015). *Gènere i Ciutadania: Todo acto educativo es un acto político*. [Apunts Acadèmics] UBMoodle.

— Donoso, T.; Figuera, P. i Rodríguez, M.L. (2011). Barreras de género en el desarrollo profesional de la mujer universitaria. *Revista de Educación*, 355, 187-188.

— Donoso, T., Montané, A. I Pessoa, M. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 157-171.

— Donoso, T., Velasco, A. (2013). ¿Por qué una formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. 17, 70-88.

— Dowing, N. i Roush, K. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminism identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13, 695-709.

— Esquembre, M. (2010). *Género y derechos fundamentales*. Granada: Comares.

— Faludi, S. (1991). *Blacklash: The undeclared war against American women*. Nova York: Crown Publishers.

— Ferrer Guardia, F. (1908). *La escuela moderna*. Barcelona: Tuscuets editors.

— Filosofia en Xarxa (2015). *Diccionari Enciclopèdic de Filosofia*. Recuperat el 2 gener de 2016, des de <http://www.pensament.com/filoxarxa/filoxarxa/terc3dov.htm>

— Gabarró, D. (2010). *Fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació*. Lleida: Boira Editorial.

— Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?* Recuperat el 18 de maig de 2016 des de: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1395>

— García-Pérez, R., Rebollo, M.A., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O. i Piedra, J. (2011). El patriarcado no es transparente: Competencias del profesorado para reconocer desigualdad. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.

— Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further essay in interpretative anthropology*. Nova York: Basic Books.

— Generalitat de Catalunya (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú. Materials per a l'atenció a la diversitat*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D.F.: Fondo de Cultura económica.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Griffin, C. (1989). I'm Not a Women's Libber, But... A Skevington, S.; Baker, S. (Eds.) *The Social Identity of Women*. (p. 173-193). London: Sage.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborg y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morada
- Henderson-King, D., Stewart, A. (1994). Women or feminists? Assessing women's group consciousness. *Sex Roles*, 31, 505-516.
- Horne, S.; Mathews, S.; Detrie, P.; Burke, M., Cook, B. (2001). Look it up under "F": Dialogues of emerging and experienced feminists. *Women and Therapy*, 23, 5-18.
- Institut d'Estudis Catalans (2015). *Diccionari de la llengua catalana. Segona edició*. Recuperat 7 gener 2016 des de <http://dlc.iec.cat/>
- Instituto de la Mujer (2013). *Diccionario on-line de coeducación. Educando en Igualdad*. Recuperat 27 desembre 2015, des de <http://www.educandoenigualdad.com/portfolio/diccionario-online-de-coeducacion/>
- Kamen, P. (1991). *Feminist fatale: Voices from the "twentysomething" generation explore the future of the "women's movement"*. New York: Donald I Fine.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid: Horas y horas.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de género. *Nueva antropología*, 30, 18-37.
- Lee, J. (2013). 6 women scientists who were snubbed due to sexism. *National Geographic*. Recuperat el 19 de març de 2016, des de: <http://news.nationalgeographic.com/news/2013/13/130519-women-scientists-overlooked-dna-history-science>.
- Espanya, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de desembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). (BOE, núm. 295, 8-12-2013).
- Espanya, Ley Orgánica 14/2011, de 1 de juny, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. (BOE [en línia], núm. 131, 02-06-2011). Recuperat 6 de març de 2016 des de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
- Espanya, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Edu-

- cativo. (BOE [en línia], núm. 238 de 03-10-1990). Recuperat 6 de març de 2016 des de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Espanya, Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia Género. BOE [en línia], núm Boletín Oficial del Estado, núm. 313 de 28-12-2004). Recuperat 6 de març de 2016 des de: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2004-21760)
- Espanya, Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. (BOE [en línia], núm. 131 de 02/06/2011). Recuperat el 6 de març de 2016 des de: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2007-6115)
- Espanya, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades. BOE. NÚM. 307. 12-04-2007).
- Lojo, M. (2009) *Segregació o coeducació? Cultures tradicional de gènere en les preferències relacionals de noies i de nois. Un estudi de dades sociomètriques en escoles i instituts de la Comunitat Autònoma de Catalunya*. (Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.) Qualitat i Processos d’Innovació Educativa.
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Madrid: Cruz Roja.
- Lucini, F. (1998). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Anaya
- Kuhn, T. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicado, University of Chicago Press.
- Markowitz, L. (2005). Unmasking moral dichotomies: Can feminist pedagogy overcome student resistance?. *Gender and Education*, 17 (1), 39-55.
- Martínez, M. (2015). *Educació en valors i ciutadania* [Apunts acadèmics]. UB Moodle.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 17-43.
- Mc. Carl, J.; Marschke, R.; Sheff, E. i Rankin, P. (2005) *Vital Variables and Gender Equity in Academia: Confessions from a Feminist Empiricist Project*, *Signs : Journal of Woman in Culture and Society*. 31:1, 1-28.
- McRobbie, A. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture and social change*. London: Sage.
- Morales, M., Luna, M. i Esteban, A. (2010). Diagnóstico de paridad en la universidad: análisis a través de indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 7 (2). Recuperat el 7 de març de 2016: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-morales-luna-esteban>

- Moreno, M. (1993). *Como enseñar a ser niñas: El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz, J.E. (2009). *Cruising Utopia. the then and there of queer futury*. New York University Press. Nova York i Londres.
- Myaskovsky, L., Witting, M. (1997). Predictors of feminist social identity among college women. *Sex Roles*, 37 (11/12), 861-883.
- Nash, M. (2005). *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*. Madrid: Alianza
- Percy, C., Kremer, J. (1995). Feminist identifications in a troubled society. *Feminism & Psychology*, 5, 201-222.
- Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quadrens de Psicologia*. (16/1), 55-72.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical Philosophy*. University of Chicago.
- Programa Municipal per a la Dona (2007). *Experiències coeducatives desenvolupades pel PMD*. Recuperat el 19 desembre 2015, des de <https://www.l-h.cat/gdocs/d594364.pdf>
- Propp, V. (1971) *Morfologia del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- Ramsey, L., Haines, M., Hurt, M., Nelson, J., Turner, D., Liss, M. i Erchull, M. (2007). Thinking of others: Feminist identifications and the perceptions of other's beliefs. *Sex Roles*, 56, 611-616.
- Rebollo M.A., García, R., Piedra, J. i Vega, L. (2008). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355. Mayo-Agosto 2011, pp .521-546.
- Reid, Purcell (2004). Pathways to feminist identification. *Sex Roles*, 50, (11/12), 759-769.
- Renzetti, C. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex roles*, 16(5/6), 265-77.
- Riera, J. M. i Valenciano, E. (1991). *Las mujeres de los 90: El largo trayecto de las jóvenes hacia su emancipación*. Madrid: Morata.
- Riley, S. (2001). Mainaining male power: male constructions of “feminists” and “feminist values”. *Feminism & Psychology*, 11 (1), 55-78.
- Rodríguez, C., Pozo, T. i Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 289-305. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm)

- Reguant, M. (2016). *Estratègies d'Obtenció de la Informació en la Investigació Educativa i Social*. [Apunts Acadèmics]. UB Moodle.
- Rosell, M., i Hartman, S. (2001). Self-presentation of beliefs about gender discrimination and feminism. *Sex Roles*, 44 (11/12), 647-659.
- Roset, M., Pagès, E., Lojo, M. i Cortada, E. (2008). *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Rowe-Finkbeiner, K. (2004). *The F Word: Feminism in Jeopardy*. Seal Press.
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: Génesis, Evolución y Características. A: Bisquerra Alzina, Rafael (Coord) 2a Ed. *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. (2016). *Educació Intercultural*. [Apunts acadèmics]. UB Moodle.
- Sanz, J. (2011). Guia pràctica 8: La metodologia qualitativa en l'avaluació de polítiques públiques. Ivalua. Recuperat el 19 de maig de 2016 des de [http://www.ivalua.cat/documents/1/11\\_04\\_2011\\_10\\_41\\_12\\_Guia8\\_MetodologiaQualitativa.pdf](http://www.ivalua.cat/documents/1/11_04_2011_10_41_12_Guia8_MetodologiaQualitativa.pdf).
- Sau, V. (2001). *Diccionario Ideológico Feminista*. Barcelona: Icaria.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, p. 265-302. Mèxic: PUEG.
- Skelton, C. i Hanson, J. (1989). *Schooling the teachers: Gender an initial teacher education*. Sage.
- Subirats, M. (1998). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 63-89.
- Subirats, M. i Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Titus, J. (2000). Engaging student resistant to feminism: 'How is this stuff going to make us better teachers?' *Gender and education*, 12(1), 21-37.
- Tunnermsnn, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Guatemala: Lección inaugural
- Twenge, J. i Zucker, A. (1999). What is a feminist? Evaluations and stereotypes in closed— and open-ended responses. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 591-605.

- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO
- UNESCO. (2007). *Educación para todos en 2015. ¿Alcanzamos la meta?* París: UNESCO
- UNESCO. (2008). *La educación superior. Nuevos desafíos y funciones para el desarrollo humano y social*. París: UNESCO
- UNESCO. (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO
- Universitat de Barcelona (2016). Classificacions. La UB en les classificacions Internacionals més destacades. Recuperat el 12 de març de 2016 des de: [http://www.ub.edu/web/ub/es/universitat/la\\_ub\\_avui/ranquings/](http://www.ub.edu/web/ub/es/universitat/la_ub_avui/ranquings/)
- Valcárcel, A. (2004). *Qué es y que retos plantea el feminismo. Jornades 'Hacia la plena ciudadanía de las mujeres'*. Barcelona, 21, 22 i 23 d 'abril de 2004. Diputació de Barcelona i Urbal– EuropeAid.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.
- Ventura Franch, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155– 184.
- Williams, R., Witting, M. (1997). "I'm not feminist, but...": Factors contributing to the discrepancy between pro-feminist orientation and feminist social identity. *Sex Roles*, 37 (11/12), 885-904.





11.

ANNEX




## ANNEX I:

## Pla Docent assignatura "Sociologia de l'Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat"

PD:Sociologia de l'Educació: Canvis Socials, Educatius i Multiculturalitat

11/04/16 9.0

 <b>UNIVERSITAT DE BARCELONA</b>	<b>Pla docent de l'assignatura</b>
---	------------------------------------

### Dades generals

**Nom de l'assignatura:** Sociologia de l'Educació: Canvis Socials, Educatius i Multiculturalitat

**Codi de l'assignatura:** 361044

**Curs acadèmic:** 2015-2016

**Coordinació:** MARINA ELIAS ANDREU

**Departament:** Dept. Teoria Sociològica, Filos. Dret i Met. CS

**Crèdits:** 6

**Programa únic:** Sí

### Hores estimades de dedicació

Hores totals 150

<b>Activitats presencials</b>	60
- Teoricopràctica	60
<b>Aprenentatge autònom</b>	90

### Competències que es desenvolupen

#### Transversals de la titulació

- 1. Identificar necessitats d'informació, buscar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç, crítica i creativa.

#### Específiques de la titulació

- 6. Potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica responsable i poder dinamitzar la construcció participada de normes de convivència democràtica i enfrontar-se i resoldre de manera col·laborativa situacions problemàtiques i conflictives. Ser capaç d'analitzar les desigualtats socials en

el marc de la relació complexa educació-escola i el paper del mestre per reproduir-les o transformar-les.

---

### Objectius d'aprenentatge

---

#### Referits a coneixements

- Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació familiar i escolar; impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals: multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible.
- Capacitar els futurs ensenyants perquè analitzin des de la perspectiva sociològica l'estat de l'educació en el marc de societats multiculturals, democràtiques i desiguals, i desenvolupin el propi compromís ètic, educatiu i de justícia social.
- Capacitar els futurs ensenyants amb la perspectiva sociològica a fi que l'apliquin en processos de canvi educatiu, de desenvolupament de projectes educatius i en altres decisions pedagògiques, escolars i cíviques.

---

### Blocs temàtics

---

#### 1. Anàlisi dels enfocaments sociològics i de la sociologia de l'educació

- 1.1. El caràcter científic i crític de la sociologia
- 1.2. Cultura i socialització. Agents de socialització. El grup d'iguals com a agent socialitzador: infància i grup d'iguals. La família com a agent socialitzador. Altres agents socialitzadors

#### 2. Canvis socials i sistemes educatius

- 2.1. Origen i evolució dels sistemes educatius moderns
- 2.2. Societat de la informació i nous canvis educatius
- 2.3. Educació, infància i tecnologies de la informació i la comunicació. Educació i democràcia
- 2.4. Polítiques educatives. Èxit i fracàs escolar

#### 3. Desigualtats socials, currículum i professorat

- 3.1. Educació, classes socials i desigualtats. Evolució i models explicatius

3.2. Multiculturalisme, racisme i escola. Evolució i models explicatius

3.3. Coeducació, detecció precoç de la violència de gènere, sexisme i escola. Evolució i models explicatius

---

#### Metodologia i activitats formatives

---

Activitats orientades a facilitar el seguiment i la comprensió de la matèria i de valoració, argumentació i presa de decisions: lectures guiades. Recerca documental. Debats argumentatius. Reflexió i anàlisi crítica.

La matèria es desenvolupa a partir de les propostes que el professorat té especificades en el programa específic i en el Campus Virtual (Moodle) de l'assignatura. Es combinen les sessions presencials a l'aula (amb tot el grup classe), les sessions de treball dirigit (grups reduïts), el treball personal i les activitats d'avaluació.

- Treball presencial: explicació i anàlisi dels continguts; activitats pràctiques presencials individuals o en grup sobre lectures, documents, notícies, etc.; exposicions; recerca, i tractament de la informació.
- Treball tutelat: seguiment acadèmic de la matèria a través de les tutories individuals i de petit grup.
- Treball autònom: consulta de bibliografia recomanada, estudi i elaboració de documents, comentaris, etc., elaboració individual o grupal dels treballs.

---

#### Avaluació acreditativa dels aprenentatges

---

##### **Avaluació continuada**

Cada professor concreta els criteris generals d'avaluació tenint en compte les dues opcions d'avaluació (continuada i única) i els objectius d'aprenentatge proposats mitjançant diverses modalitats i exercicis. Les activitats són variades i corresponen a la dinàmica acordada amb cada grup classe: lectures de llibres relacionats amb l'assignatura, resums de continguts, recerca d'informació, exàmens, comentaris, treballs en grups reduïts, comentaris de textos sociològics, síntesis de llibres, dossier de seguiment de l'assignatura, exercicis a l'aula o intervencions en els fòrums. El professorat, a més, destina a cada estudiant un temps de tutoria individualitzada.

El professorat, en qualsevol de les formes en què concreti l'avaluació, entén que avaluar és fer un seguiment continuat de la formació de l'alumnat. Per tant, l'acumulació d'evidències significa que l'alumnat:

- a) Ha d'entregar dins els terminis establerts les activitats que s'hagin acordat.

- b) Ha de seguir les orientacions que se li indiquin (modificacions en les activitats, millora en treballs posteriors, assistència a tutories i treball tutelat, etc.).
- c) Cal que demostrï el coneixement progressiu del contingut de l'assignatura, que es concreta en les qualificacions que obté.
- d) En cas que alguna de les qualificacions que obtingui al llarg del curs no superi la nota mínima establerta pel professorat, cal seguir les orientacions d'aquest perquè pugui qualificar-se de manera satisfactòria en finalitzar el curs.

Cada un dels blocs s'avalua segons els següents criteris:

Bloc 1. Sociologia i sociologia de l'educació: 30 %.

Bloc 2. Canvis socials i sistemes educatius: 30 %.

Bloc 3. Desigualtats socials, currículum i professorat: 30 %.

Participació a l'aula i a les tutories presencials i virtuals: 10 %.

Per a la nota final de l'assignatura, cada estudiant ha d'haver aprovat els tres blocs.

### **Reavaluació**

El sistema de reavaluació consisteix en la possibilitat d'avaluar de nou alguna o algunes de les proves de l'avaluació continuada o única que no havien estat superades dins d'un règim d'una sola convocatòria ordinària. Exigeix, per tant, haver estat avaluat prèviament i exclou aquells casos en què els estudiants tenen la qualificació de no presentat.

Després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi suspès alguna de les activitats d'avaluació, tant a l'avaluació continuada com a l'única, tindrà la possibilitat de repetir-les.

### **Avaluació única**

En cas que un estudiant manifesti que no pot complir els requisits d'una avaluació continuada, tindrà dret a una avaluació única. Aquesta decisió ha de constar per escrit, amb una còpia per a l'estudiant i una altra per al professorat (article 12.1).

L'alumnat que vulgui sol·licitar l'avaluació única ha d'emplenar el formulari que està disponible al web de la Facultat, imprimir-lo i lliurar-lo signat al professorat, que l'informarà dels requisits establerts en el pla docent de l'assignatura i li retornarà el full signat per tal que l'estudiant en tingui constància. Els terminis previstos per sol·licitar l'avaluació única són els que determini la Facultat, disponibles al web.

S'hauria d'acollir a l'avaluació única l'alumnat que no pugui assegurar l'assistència a un mínim del 80 % de les sessions presencials. Per poder preparar el contingut de l'assignatura i els productes d'avaluació de cada una de les parts, el professorat estableix amb l'alumnat les lectures complementàries obligatòries per a cada un dels blocs. Els productes d'avaluació i la ponderació són els mateixos que per a l'avaluació continuada, però en lloc d'entregar-se en finalitzar cada bloc, han d'entregar-se tots junts en finalitzar el curs.

### **Reavaluació**

El sistema de reavaluació consisteix en la possibilitat d'avaluar de nou alguna o algunes de les proves de l'avaluació continuada o única que no havien estat superades dins d'un règim d'una sola convocatòria

ordinària. Exigeix, per tant, haver estat avaluat prèviament i exclou aquells casos en què els estudiants tenen la qualificació de no presentat.

Després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi suspès alguna de les activitats d'avaluació, tant a l'avaluació continuada com a l'única, tindrà la possibilitat de repetir-les.

---

#### Fons d'informació bàsica

---

##### **Llibre**

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.

BRIGIDO, A.M. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Buenos Aires: Brujas.

GUERRERO SERÓN, A. (2002) *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.

ROTGER, J. M. (coord.) (1990) *Sociología de l'educació*. Vic: Eumo.

APPLE, M.W.; (2013). *Can Education Change Society?* New York: Routledge

EUROPEAN COMMISSION, (2009). *Gender and education (and employment)*. Gendered imperatives and their implications for women and men.

DE LA FUENTE BLANCO, M.G., MERINO, R. (coord.) (2007): *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense

GRATACÓS, P, UGIDOS, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió social*. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat. Fundació Bofill.

FERNANDEZ PALOMARES F. (2009) *Sociología de la Educación*. Pearson Educación, Madrid


##### **Article**

FLECHA, R. (2011). The dialogic sociology of education. En *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7 – 20

**ANNEX II:****Pla Docent assignatura “Acció Tutorial:  
relacions entre escola, família i comunitat”**

PD:Acció Tutorial: Relacions entre Escola, Família i Comunitat

11/04/16 9.14

 <b>UNIVERSITAT DE BARCELONA</b>	<b>Pla docent de l'assignatura</b>
---	------------------------------------

**Dades generals****Nom de l'assignatura:** Acció Tutorial: Relacions entre Escola, Família i Comunitat**Codi de l'assignatura:** 361041**Curs acadèmic:** 2015-2016**Coordinació:** MARINA ELIAS ANDREU**Departament:** Dept. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educ.**Departament:** Dept. Teoria Sociològica, Filos. Dret i Met. CS**Crèdits:** 6**Programa únic:** Sí**Hores estimades de dedicació****Hores totals 150**

<b>Activitats presencials</b>	60
- Teoricopràctica	60
<b>Aprenentatge autònom</b>	90

**Competències que es desenvolupen****Transversals de la titulació**

- 1. Identificar necessitats d'informació, buscar-la, analitzar-la, processar-la, valorar-la, usar-la i comunicar-la de manera eficaç, crítica i creativa.
- 5. Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
- 8. Entendre l'aprenentatge com un fet global, complex i transcendent; autoregular l'aprenentatge

propi, mobilitzar sabers de tot tipus adaptant-se a noves situacions i connectar coneixements com a mètode per elaborar-ne de nous.

- 6. Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
- 4. Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i compartir coneixement.
- 7. Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats, i comprometre's èticament, personalment i professionalment. Estar motivat per millorar la qualitat.
- 2. Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes. Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.

#### **Específiques de la titulació**

- 1. Conèixer l'organització de les escoles d'educació primària, i si escau els centres i les aules de formació de persones adultes, i la diversitat d'actors i accions que implica el seu funcionament. Col·laborar amb els diferents sectors de la comunitat educativa i de l'entorn i treballar en equip amb els companys com a condició necessària per millorar l'activitat professional, compartint coneixements i valorant experiències.
- 5. Identificar i donar suport a l'alumnat amb qui es treballa perquè no assoleix el potencial d'aprenentatge o té dificultats de comportament, emocionals o socials. També saber com sol·licitar assessorament als diferents serveis i a especialistes per atendre la diversitat de necessitats educatives especials.
- 8. Assumir la dimensió ètica del docent, actuant amb responsabilitat, prenent decisions i analitzant críticament les concepcions i propostes sobre educació procedents tant de la recerca i la innovació com de l'administració educativa.
- 6. Potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica responsable i poder dinamitzar la construcció participada de normes de convivència democràtica i enfrontar-se i resoldre de manera col·laborativa situacions problemàtiques i conflictives. Ser capaç d'analitzar les desigualtats socials en el marc de la relació complexa educació-escola i el paper del mestre per reproduir-les o transformar-les.
- 2. Comprendre les característiques i condicions en què es produeix l'aprenentatge escolar i identificar com pot afectar el desenvolupament de l'alumnat i exercir la funció tutorial, orientant els alumnes i els pares del grup d'alumnes. Tot això buscant l'entesa i la cooperació amb les famílies, tenint en compte els diferents contextos familiars i estils de vida.

---

#### **Objectius d'aprenentatge**

---

#### **Referits a coneixements**

- Conèixer i entendre la realitat social de Catalunya.
- Identificar i analitzar els canvis que es produeixen en l'estructura social i les diferents realitats



familiars.

- Relacionar els diferents models familiars i de convivència amb el procés educatiu.
- Situar els diferents serveis educatius i socials presents en el territori i vincular-los amb l'acció tutorial.
- Comprendre la naturalesa de l'acció tutorial com a marc de relació de la comunitat educativa (alumnat, escola i família).
- Conèixer i identificar les competències professionals i personals del tutor.
- Analitzar i valorar estratègies d'acció tutorial amb l'alumnat, l'escola i la família.

#### Referits a habilitats, destreses

- Adquirir habilitats socials per a la cooperació entre família, escola i comunitat.
- Identificar els diferents models familiars i entendre les diferents expectatives familiars.
- Detectar noves necessitats socials i trobar formes d'intervenir-hi des de l'escola.
- Aplicar formes d'anàlisi i d'interpretació dels esdeveniments socials des d'un enfocament intercultural.
- Analitzar el paper educatiu de les ciutats i de tots els seus elements com a agents educatius.
- Elaborar estratègies d'acció tutorial personalitzada i grupal dirigides a l'alumnat.
- Construir estratègies d'informació, participació i formació per a les famílies.
- Dissenyar intervencions d'acció tutorial.

#### Referits a actituds, valors i normes

- Tenir consciència del valor de l'acció tutorial en el procés educatiu.
- Valorar el paper educatiu de les ciutats i de tots els elements que les constitueixen.
- Considerar l'escola com a part de les xarxes educatives locals.
- Promoure l'acció col·lectiva i el compromís dels ensenyants.
- Tenir una actitud crítica i col·laborativa davant de tots els reptes i procediments professionals.
- Mostrar respecte, comprensió i acceptació de la diversitat en totes les seves dimensions.
- Apreciar la importància del treball en equip i del paper que té en el treball professional.

### Blocs temàtics

#### **1. Transformacions de les estructures familiars: transicions, varietats tipològiques i funcions de la família. Nous sistemes familiars, noves relacions familiars, nous estils de vida**

\* 1.1. *Estructura social de Catalunya. Aspectes demogràfics i socials. Pràctiques educatives en les societats occidentals.* 1.2. *Història de la infància i la família. El paper de l'educació formal, no formal i informal.* 1.3. *Models familiars. Canvis en l'estructura, les relacions i els estils de vida. Expectatives educatives i socials de les famílies.* 1.4. *Canvis en les funcions de la família i dels sistemes familiars. Noves relacions familiars, noves necessitats educatives*

#### **2. Escola i comunitat. Noves necessitats socials en un marc de pluralitat cultural. Desigualtat,**

**pobresa i exclusió. Infància en risc social, circuits de protecció. Els maltractaments en l'àmbit familiar i social. Integració de l'escola en les xarxes educatives locals. Projectes educatius de ciutat. Promoció de l'acció col·lectiva**

\* 2.1. *Desigualtat, pobresa i exclusió. Classe social, ètnia i gènere.* 2.2. *Infància i família en risc social, circuits de protecció. Els maltractaments en l'àmbit familiar i social.* 2.3. *Treball educatiu en xarxa. Xarxes educatives locals: pla d'entorn, projectes educatius de ciutat, etc.* 2.4. *Participació i acció col·lectiva. L'educació, servei essencial d'interès general*

**3. Polítiques familiars. Polítiques de conciliació de la vida familiar i laboral a Espanya i Europa. Drets dels infants. Treball interprofessional amb altres serveis socials comunitaris: salut, serveis socials, cultura, urbanisme, etc.**

\* 3.1. *Estat del benestar. Polítiques educatives i familiars.* 3.2. *Serveis socials i educatius municipals i comarcals.* 3.3. *Educació i territori. Ciutats i desenvolupament local.* 3.4. *Comunitat, família i serveis educatius*

**4. L'acció tutorial a l'escola. La dimensió orientadora de l'acció educativa. Les competències professionals, personals i socials del mestre tutor. Els moments i àmbits d'acció tutorial. El Pla d'acció tutorial**

\* 4.1. *La dimensió orientadora de l'acció educativa: l'acció tutorial (marc conceptual, legislatiu i organitzatiu).* 4.2. *La tutoria a l'escola: els moments clau i els àmbits de l'acció tutorial.* 4.3. *El Pla d'acció tutorial.* 4.4. *Les competències professionals, personals i socials dels mestres i tutors*

**5. Estratègies d'acció tutorial amb l'alumnat. La relació interpersonal del tutor amb l'alumnat. L'acció tutorial individualitzada i grupal**

\* 5.1. *La relació interpersonal del tutor amb l'alumnat.* 5.2. *Les estratègies d'acció tutorial personalitzada* 5.3. *Les estratègies d'acció tutorial grupals*

**6. Estratègies d'acció tutorial amb la família. La relació interpersonal del tutor amb la família. Estratègies d'informació, estratègies de participació, estratègies d'orientació i formació**

\* 6.1. *La relació interpersonal del tutor o tutora amb la família.* 6.2. *Estratègies d'informació i acompanyament.* 6.3. *Estratègies de participació.* 6.4. *Estratègies d'orientació i formació*

---

**Metodologia i activitats formatives**

---

La metodologia utilitzada en l'assignatura combina situacions d'aprenentatge teòric i pràctic, amb

l'objectiu que l'estudiant pugui desenvolupar les competències previstes en el pla docent. En les situacions d'aprenentatge teòric, l'estudiant (individualment i en grup) durà a terme activitats formatives que l'han de conduir a la comprensió dels blocs temàtics i, a la vegada, l'han d'induir a la reflexió i a l'anàlisi crítica, així com a la presa de decisions.

Així mateix, és pretén ajudar a desenvolupar, amb les situacions d'aprenentatge pràctic, les competències d'acció que l'estudiant haurà de posar en marxa en el seu entorn professional.

---

### Avaluació acreditativa dels aprenentatges

---

#### Avaluació continuada

L'avaluació de l'assignatura es basa en dues parts. La primera comprèn els blocs 1, 2 i 3 i la segona els blocs 4, 5 i 6 del pla docent. Per superar l'assignatura cal haver aprovat cadascuna de les parts i haver assistit al 80 % de les sessions.

A l'assignatura s'avalua, per una banda, el treball individual fet per l'estudiant i, per l'altra, el treball elaborat en grup. És imprescindible la presentació de totes les evidències proposades pel professorat.

**Treball individual:** 60 %. Primera part 30 % (blocs 1, 2 i 3) i segona part 30 % (blocs 4, 5 i 6).

- Recull de les activitats proposades per a cadascun dels blocs.
- Valoració i reflexió personal dels continguts.
- Altres aportacions i informacions recollides i elaborades relacionades amb les temàtiques treballades.

**Treball grupal:** 40 %.

- Primera part: recull i anàlisi d'una experiència educativa comunitària (20 %).
- Segona part: elaboració d'un Pla d'acció tutorial (PAT) (20 %).

#### Revaluació

El sistema de revaluació consisteix en la possibilitat d'avaluar novament alguna o algunes proves de l'avaluació continuada o única que no han estat superades. Exigeix, per tant, haver estat avaluat prèviament i exclou aquells casos en què els estudiants tenen la qualificació de no presentat.

En relació amb els blocs 1, 2 i 3 i després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi suspès alguna de les evidències d'avaluació, tant a l'avaluació continuada com a l'única, tindrà la possibilitat de repetir-les.

En relació amb els blocs 4, 5 i 6 i després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi aprovat el treball de grup però que hagi suspès les activitats individuals tindrà la possibilitat de repetir-les.

**Avaluació única**

L'avaluació de l'assignatura es basa en dues parts. La primera part comprèn els blocs 1, 2 i 3 i la segona part els blocs 4, 5 i 6 del pla docent. Per superar l'assignatura cal haver aprovat cadascuna de les dues parts.

**Blocs 1, 2 i 3: 50 %.**

- Recull i anàlisi d'una experiència educativa comunitària (20 %).
- Recull d'activitats proposades per a cada bloc i/o prova escrita (30 %).

**Blocs 4, 5 i 6: 50 %.**

- Elaboració del PAT (20 %).
- Recull d'activitats proposades per a cada bloc i/o prova escrita (30 %).

**Reavaluació**

El sistema de reavaluació consisteix en la possibilitat d'avaluar novament alguna o algunes proves de l'avaluació continuada o única que no han estat superades. Exigeix, per tant, haver estat avaluat prèviament i exclou aquells casos en que els estudiants tenen la qualificació de no presentat.

En relació amb els blocs 1, 2 i 3 i després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi suspès alguna de les evidències d'avaluació, tant a l'avaluació continuada com única, tindrà la possibilitat de repetir-les.

En relació amb els blocs 4, 5 i 6 i després de la publicació de les qualificacions finals, l'alumnat que hagi aprovat el treball de grup però que hagi suspès les activitats individuals tindrà la possibilitat de repetir-les.

---

**Fonts d'informació bàsica**


---

**Libre**

BISQUERRA, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISS-Praxis.

BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinvençió de la família: en busca de noves formes de convivència*. Barcelona: Paidós

GALLEGO, S. ; RIART, J. (coords.) (2006) *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

GINER, A. ; PUIGARDEU, O. (2008). *La tutoría y el tutor: estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.

GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

PÉREZ-DÍAZ, V. ; CHULIA, E. ; VALIENTE, C. (2000) *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria: Visor.

SANTANA, L.E. (2007) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.

VILA, I. ; CASARES, R. (2009) *Educación y sociedad: una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y entorno social*. Barcelona : ICE, Universitat de Barcelona : Horsori.

VV.AA. (2001). *La acción tutorial: el alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.

**Article**

VALLS, R. ; PUIGVERT, L. ; DUQUE, E. (2008) "Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention". En *Violence Against Women*, Vol. 14, No. 7, p. 759-785


---

Revisat pels Serveis Lingüístics de la UB.

**ANNEX III:****Pla Docent assignatura  
“Teoria i Pràctica de l’escola inclusiva”**

PD:Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva

11/04/16 9.26

 <b>UNIVERSITAT DE BARCELONA</b>	<b>Pla docent de l'assignatura</b>
---	------------------------------------

**Dades generals****Nom de l'assignatura:** Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva**Codi de l'assignatura:** 361029**Curs acadèmic:** 2015-2016**Coordinació:** IGNASI PUIGDELLIVOL AGUADE**Departament:** Dept. Didàctica i Organització Educativa**Departament:** Dept. Psicologia Evolutiva i de l'Educació**Departament:** Dept. Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educ.**Crèdits:** 6**Programa únic:** No**Hores estimades de dedicació****Hores totals 150**

<b>Activitats presencials</b>	60
- Teoricopràctica	60
<b>Aprenentatge autònom</b>	90

**Competències que es desenvolupen****Transversals de la titulació**

- 5. Treballar en equip, col·laborant i liderant quan sigui necessari.
- 6. Valorar la diversitat com un fet natural i integrar-la positivament.
- 4. Fer ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació per aprendre, comunicar-se i

compartir coneixement.

- 7. Exercir la crítica i l'autocrítica emetent judicis raonats, i comprometre's èticament, personalment i professionalment. Estar motivat per millorar la qualitat.
- 2. Planificar, organitzar i gestionar processos, informació, resolució de problemes i projectes. Tenir iniciativa, esperit emprenedor i capacitat de generar noves idees i accions.

#### **Específiques de la titulació**

- 11. Comprendre que el fet educatiu en general i els processos d'ensenyament i aprenentatge en particular són complexos. Assumir que l'exercici de la funció docent ha de millorar, actualitzar-se i adaptar-se als canvis científics, pedagògics, socials i culturals. Entendre la importància de participar en projectes d'innovació i de recerca relacionats amb l'ensenyament i l'aprenentatge, i d'introduir propostes innovadores a l'aula.

---

#### **Objectius d'aprenentatge**

---

#### **Referits a coneixements**

- Conèixer les institucions i els serveis externs amb els quals cal col·laborar per atendre la diversitat a l'escola.

#### **Referits a habilitats, destreses**

- Mostrar capacitat per avaluar per diferents procediments el progrés de l'alumnat, emfatitzant la funció incentivadora de l'avaluació.

- Dissenyar entorns educatius fonamentats en els principis de l'escola inclusiva que permetin identificar i superar les Barreres per a l'Aprenentatge i la Participació (BAP).

- Identificar les dificultats d'aprenentatge més comunes en l'etapa i conèixer els criteris psicològics i educatius que permeten prevenir-les o minimitzar els seus efectes sobre el desenvolupament integral de l'alumnat.

#### **Referits a actituds, valors i normes**

- Mantenir expectatives altes sobre el progrés de l'alumnat basades en les capacitats de l'alumne, les d'un mateix com a mestre, i també en el treball col·laboratiu amb altres professionals i agents educatius.

— Mostrar una actitud oberta a la diversitat, fonamentada en l'anàlisi crítica de la funció de l'escola i en el coneixement de la literatura científica més rellevant.

---

### Blocs temàtics

---

#### **1. El moviment internacional vers la inclusió educativa**

- 1.1. Fonaments i principis de l'educació inclusiva. La inclusió educativa i l'educació per a tothom (EPT/EFA) en els organismes internacionals
- 1.2. La inclusió a la Unió europea i a Espanya. La inclusió educativa a Catalunya: marc legal i situació del sistema educatiu. L'escola com a agent transformador

#### **2. Components inclusius i excloents de l'escola: les respostes a la diversitat i a les necessitats de l'alumne/a**

- 2.1. Anàlisi i alternatives al fracàs escolar. Resposta educativa i social a les diferències culturals i lingüístiques
- 2.2. La comunitat com a agent inclusiu: graus d'implicació de la comunitat. La importància del treball col·laboratiu dins del claustre i en relació amb les famílies
- 2.3. Coeducació i desigualtats de gènere: el paper de l'educació en la prevenció de la violència de gènere
- 2.4. El paper de l'escola en la defensa de l'alumne que rep maltractaments

#### **3. Prevenció i superació de les dificultats específiques d'aprenentatge i dels problemes de conducta**

- 3.1. Aptituds bàsiques per a l'aprenentatge i el seu foment a l'aula. El suport a l'alumnat amb dificultats d'atenció, percepció, memòria i hiperactivitat
- 3.2. El currículum com a element per a la inclusió. Entorns inclusius per a l'alumnat amb altes capacitats
- 3.3. Resposta educativa a les dificultats d'aprenentatge més freqüents a l'escola: comunicació i llenguatge oral, adquisició de la lectura i escriptura, raonament i matemàtica
- 3.4. L'alumnat amb problemes de conducta: respostes educatives i socials. Eines per lluitar contra l'assetjament escolar (*bullying*)



#### 4. La inclusió educativa de l'alumnat amb discapacitat

- 4.1. Capacitat i discapacitat: el paper de l'escola en la reducció de la discapacitat i en la superació de les barreres per a l'aprenentatge i la participació
- 4.2. Resposta educativa a l'alumnat amb discapacitat motriu, sensorial, intel·lectual i psíquica
- 4.3. Valoració de les necessitats de suport i optimització dels recursos
- 4.4. Recursos didàctics per incloure tot l'alumnat a les activitats de l'aula. L'elaboració de plans individualitzats com a eines inclusives
- 4.5. Les relacions i la col·laboració amb la família de l'alumne amb discapacitat. Serveis que donen suport a la inclusió

---

#### Metodologia i activitats formatives

---

Els mòduls descrits en l'apartat dels blocs temàtics de l'assignatura són els que l'articulen. Per treballar-los exhaustivament es combinen diferents procediments, d'entre els quals destaquem:

- Les exposicions dels temes nuclears, amb els debats corresponents.
- Els debats de gran grup a partir de lectures compartides.
- Els exercicis reflexius i pràctics en relació amb les temàtiques abordades.
- El treball en grups a partir de la distribució d'articles.
- Les tutories presencials i les activitats dutes a terme a través del Campus Virtual.
- La possibilitat de fer un treball monogràfic o tallers sobre temes d'interès vinculats a l'assignatura.

---

#### Avaluació acreditativa dels aprenentatges

---

##### Avaluació continuada

###### Requisits

- Seguiment regular de l'assignatura.
- Lliurament de les aportacions requerides per al treball presencial.

###### Activitats i criteris d'avaluació

D'acord amb el programa concretat a l'inici de curs amb cada grup d'alumnes, l'avaluació es fa a partir de la combinació d'algunes de les activitats següents:

- Aportacions que enriqueixen l'aprenentatge del grup classe.
- Treball de les lectures d'articles en grups reduïts.

- Activitats pràctiques fetes a classe.
- Tallers.
- Treball monogràfic.
- Prova conceptual.

#### Criteris de qualificació

- A l'inici de cada curs el professorat responsable especifica la ponderació de les diferents activitats en l'avaluació continuada.

#### Ponderació

- Per bé que la ponderació s'especifica a l'inici de cada curs, tant la part teòrica com la pràctica de l'assignatura poden tenir un pes relatiu en l'avaluació d'entre **un 40 % i un 60 %**. A l'inici de curs, en cada grup s'especificarà la proporció concreta.

#### Reavaluació

Seguint la normativa de la Universitat de Barcelona, aquesta assignatura preveu el procediment de reavaluació. Donat el caràcter continuat de l'avaluació ordinària, la reavaluació no es considerarà mai com una avaluació global de tota l'assignatura, sinó una possibilitat de compleció de determinades tasques sotmeses a l'avaluació continuada.

1. A l'inici de curs i en el programa de l'assignatura, cada docent fixarà quins components de l'avaluació continuada i en quina proporció podran ser reelaborats o completats pels estudiants que hagin suspès l'assignatura.
2. Durant les dues primeres setmanes, l'alumnat de cada grup disposarà per escrit del procediment concret de reavaluació a través del document d'avaluació que es penjarà al Campus Virtual.

#### Avaluació única

L'avaluació única es pacta amb cada estudiant que ho sol·liciti a començament de curs dins del període que fixa la Facultat.

#### Requisit

- Haver sol·licitat d'una manera argumentada l'avaluació única i haver-se entrevistat amb el professor corresponent per fixar el pla de treball en el termini que estableix la Facultat.

#### Activitats i criteris d'avaluació

Segons l'acord establert a l'inici de curs, les activitats d'avaluació poden incloure:

- Un examen teòric i pràctic sobre els continguts de l'assignatura.
- Un treball individual sobre articles i documentació de l'assignatura.
- Un treball monogràfic.
- Un nombre determinat de tutories presencials o virtuals fixat a l'inici de curs.

La ponderació del valor s'acordarà també a l'inici de curs.

#### Ponderació:

- Per bé que la ponderació s'especifica a l'inici de cada curs a cada alumne que demani l'avaluació

única, tant la part teòrica com la pràctica de l'assignatura poden tenir un pes relatiu d'entre **un 40 % i un 60 %** de la nota final.

---

#### Fonts d'informació bàsica

---

##### **Llibre**

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Beane, A.L. (2006). *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Casajús, A.M. (2009). *Didáctica escolar para alumnos con TDAH*. Barcelona: Horsori.
- Elboj, C. ; Puigdemívol, I. ; Soler, M. ; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Giné, C. (2006). *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona: UOC.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lewis, V. (1991). *Desarrollo y déficit*. Barcelona: Paidós.
- Macarulla, I. ; Saiz, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva: la inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat*. Barcelona: Graó.
- Oliver, E., Valls, R. (2004). *Violencia de género*. Barcelona: El Roure.
- Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. 6a ed. rev. i ampl.. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Rigo, E. (2006). *Las dificultades de aprendizaje escolar: manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Ars Medica.
- Stainback, S. Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- Tartar, E. (2008). *Prevenir y tratar la violencia en la escuela*. Mensajero: Bilbao.

Tomlinson, C.A. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

Szatmari, P. (2014). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

---

Revisat pels Serveis Lingüístics de la UB.

## ANNEX IV:

### Transcripció Entrevista 1 (P1)

#### TRANSCRIPCIÓ PRIMERA ENTREVISTA

##### **Informació general:**

- ~ **Persona entrevistada:** Professor de l'assignatura "Teoria I Història de l'escola inclusiva"
- ~ **Dia:** 19-05-2016
- ~ **Hora:** 12:00
- ~ **Lloc:** Despatx professor (Edifici Llevant, Campus Mundet)
- ~ **Duració:** 24 minuts
- ~ **Mètode d'enregistrament:** Gravadora telèfon mòbil

##### **Iniciem:**

- ~ Agraïment.
- ~ Presentació de la investigació.
- ~ Informació sobre anonimat i confidencialitat de la seva identitat.

#### **1. Quins continguts treballes a la teva assignatura relacionats amb la coeducació?**

A veure, el primer que t'hauria d'aclarir és que no sóc especialista en temes de coeducació, la meua especialitat és l'educació inclusiva, i dins de l'educació inclusiva, el tema de la coeducació i el gènere, les desigualtats de gènere, etc. estan molt presents, no? Però específicament en el contingut de l'assignatura que és obligatòria per mestres d'infantil i de primària, que és tenir pràctica de l'escola inclusiva... Doncs en aquesta assignatura bàsicament, així de manera més directa, estaria per una banda, hi ha un mòdul en el que s'aborda específicament el tema de la coeducació i aleshores el rol dels nens i de les nenes, els prejudicis que hi ha sobre les diferències entre lo masculí i lo femení, com es transmet el tema de la socialització que estan fent els nens, és una reflexió que fem amb unes lectures dins el mòdul dos, crec que és. Aquest seria específic. I després també es torna a abordar això específicament, jo diria que és en el mòdul tres, que hi ha un punt, un tema molt important, que és el del maltractament i dins del maltractament estaria també el tema de l'abús sexual. Dins del tema de l'abús sexual tornen a sortir una mica temes relacionats amb el que seria el tema de la coeducació, no? Específicament ja dic, amb aquets mòdul quan es parla de coeducació, en el tema que parlem

de l'abús també... Llavors de manera més indirecta, també, és clar, quan es parla del fracàs escolar o quan s'analitzen les conseqüències que té el fracàs escolar per les noies, pels nois... la taxa d'ocupació... Són temes no analitzats directament com aquests altres dos altres casos.

**2. De quina manera ho treballau? (De forma específica o transversal? Es dediquen sessions a l'anàlisi, reflexió o debat del tema? Es treballa amb algun tipus de material en concret? Quins?**

Mira, és una assignatura que té molts continguts. Llavors, t'enganyaria si et digués que hi podem dedicar molt temps o que es fa fent de forma transversal. Però hi dediquem el temps de computar-ho... Home, tampoc està malament, no? Perquè et diria que com a mínim una classe, que ja saps que són de dues hores, com a mínim una classe abraçava el tema com ja t'he dit de la coeducació i el tema també del maltractament i llavors a més a més fem alguna lectura específica que aborda temes de coeducació, eh? Llavors amb aquesta lectura a la classe hi dediquem un debat que és mitja classe més. I ja està eh? Et mentiria si digués... O sigui, específicament de coeducació, una classe i mitja. Però de vegades, això sí, clar... Com que no hi ha temps per a tot és cert que sovint aquests temes són els que s'acaben treballant més superficialment o fins i tot eliminant. Jo intento donar-ho, però...

**3. Consideres que és important que coneguim, s'interessin i es preocupin per aquesta temàtica? Per què?**

Sí, perquè té moltes conseqüències. És una urgència, de fet. És a dir, penso que és important pel seu paper com a mestres que facin un anàlisi de les atribucions que fem diferenciades, de la pressió social que tenim a l'hora d'identificar el rol masculí i el rol femení i aleshores, això com a mestres penso que és molt important. I penso que és més important que altres assignatures, diguéssim, no? Perquè jo penso que és molt positiu que amb la canalla que puguin tenir una vivència igualitària, positiva, de la complementarietat del gènere i no aquestes vivències tan diferenciadores que moltes vegades per pressió dels mitjans es porta a terme, no? És més important que ves a saber quina altra cosa s'estudia. Avui això jo no ho he tocat a l'assignatura però potser l'any que ve... També s'està parlant i és un altre tema, ja ho sé, és de la pornografia. Abordar en el sentit de dir com estan preparats perquè aquests nens accidentalment, llegia un estudi, que aquests nens ja en veuen... A llavors també haurien d'estar preparats per a això. Però bueno, amb això ja surto del tema. I... Ara ja no me'n recordo del què estàvem parlant. Ah sí! Que és important que hi pensin i es preocupin per l'educació com també pels propis estudiants, perquè els estudiants sou joves i.. bé a totes les edats ens importa, no? Però bé... jo veig que entre els meus estudiants hi ha estudiants que els fa pensar per ells mateixos, no? Perquè com és que t'agrada el que t'agrada, el macho alfa, no? I que l'altre que és molt bon amic però no t'excita, a llavors és el que et dic...també a nivell personal és molt importat. Llavors tots sabem que un mestre no és un autòmata de transmetre informació sinó que es posa ell com a imatge i com a model. Si a un mestre no li agrada llegir difícilment farà que els nens s'aficionin a la lectura i si el mestre no ha reflexionat sobre els seus desitjos, el que li agrada, el que li deixa d'agradar... fins a quin punt està influenciat pels mitjans i tal... molt difícilment podrà transmetre això en els seus alumnes... Ells acaben absorbint el que veuen, llavors...

**4. Consideres que hi ha uns coneixements que l'alumnat acaba assolint a l'acabar l'assignatura? Quins?**

És difícil aquesta pregunta... El tema de l'avaluació és sempre difícil, clar que fem avaluacions i aquestes coses però és que és difícil. Jo et diria que com a mínim no deixa indiferent a massa ningú, però per dir-te és suficient amb una classe per canviar segons què? Doncs jo et diria que em penso que no,

sobretot depèn de cada persona, no? Com estigui, en quin moment estigui, però bueno, almenys pensar-hi, no sé si és un consol... Però almenys pensar-hi... Penses que almenys hi reflexionaran, i penses que almenys ho hauran debatut, perquè fem un debat d'una hora i que surtin les coses.. I llavors la gent, de vegades, clar, són temes que treuen coses de dintre, no? Hi ha gent que ho passa malament. Jo vaig tenir una alumna que per exemple havia patit abús sexual en l'entorn familiar i que s'ho va passar malament a la classe. Llavors li va anar molt bé parlar-ne, però s'ho va passar malament. A llavors sí que hi ha canvis que són positius i que penses això és positiu i no ho treguis. La llàstima és que no hi pugui dedicar més temps. Però si t'hagués de dir de què estic segur? Home, puc estar segur de coses més instrumentals, no? Puc estar segur que saben com actuar en cas d'un nen amb maltractament o abusos. Saben on han d'anar, quins recursos hi ha... Això sí que t'ho puc casi assegurar perquè és un tema d'estudi, no? Però quant a canvis més profunds jo no m'aventuraria, no? Penso que és un element de reflexió que tenen, però bueno.

### **5. Creus que hi ha un canvi en les habilitats i destreses de l'alumnat per dur a terme la coeducació a les aules després de cursar la teva assignatura?**

Estaríem una mica amb lo d'abans, però parles d'habilitats i destreses... I jo diria dues coses: una, que perquè realment fos un canvi molt constatable, per poder-te contestar sí, faltaria més temps. Penso que no és suficient amb el que faig. Però com que també fem tallers encara que no siguin d'un tema prou clar i que hi està implicat aquesta anàlisi de casos, etcètera... jo penso q sí que hi ha algunes habilitats, no, el que et deia abans, de tenir referents de com tu has d'actuar, de quina manera pots parlar amb les famílies si sospites, a qui t'has d'adreçar, el telèfon de la infància respon i totes aquestes coses. Penso que amb això s'hi estan com familiaritzant, eh? Però... tampoc et podria garantir que tingui suficients indicadors per dir, sí, sí, majoritàriament adquireixen algunes coses concretes, però que necessitarien per poder aplicar més aquest canvi que suposa la coeducació, que no només és barrejar nens i nenes sinó que és explicar d'una manera diferent, sentir les coses d'una manera diferent, crear un entorn d'interacció enter els nanos diferent, amb les famílies, etc, Això jo no t'ho podria assegurar que s'aconsegueixi.

### **6. Venen sensibilitzats amb la temàtica? O la van construir aquí, durant l'assignatura?**

Jo crec que la van construir bastant... N'hi ha alguns que sí que hi han pensat però hi ha molts que els hi és com una sorpresa, i que a més tenen una visió de la coeducació molt utòpica, no? De dir nens i nens junts i ja està, no? Llavors es tracta d'anar veient que es tracta d'anar veient què hi ha al darrere... són els processos de socialització que fan els nens o que hem fet nosaltres mateixos. Quins ideals ens hem anat formant, i clar, llavors això provoca aquest tipus de sorpreses. Però estan atents, estan atents... sí que els interessa. Jo penso que un cop saben, es queden sorpresos i descol·locats però mostren una bona actitud al respecte.

### **7. Mostren una actitud favorable o desitjable per garantir la coeducació a les aules?**

A veure, fins que no lliguen una cosa amb l'altre, una causa amb una conseqüència... no comencen a dir, ostres, doncs sí! I a poc a poc notes que es van interessant pel tema. Però en general sí, en general sí... Hi ha persones en que notes una certa resistència eh? Doncs perquè tenen molt introduïts altres patrons i també hi ha els que passen... Però en general sí que penso que tant els xicots com les noies, a més jo he tingut un grup bastant equilibrat quant a gènere, que no és gaire habitual... Doncs... tenen una sensibilitat.

**8. Creus que els que mostren resistència és perquè ho tenen tot molt interioritzat i s'han de revisar, i això costa? O notes que els nois mostren més resistència que les noies? Creus que no té res a veure això?**

Mira amb això vull que sàpigues que estic molt a nivell intuïtiu, bueno, és una entrevista així que tot és a nivell intuïtiu... Però a veure potser sí que els nois tenen o poden tenir més resistència que les noies encara que se saben adaptar i dir el políticament correcte, però notes que no hi ha reflexió al darrere. O potser és que tenen una manera de plantejar-s'ho diferent. Però la resistència també hi ha noies que sí que es resisteixen. Jo diria que la resistència està sobretot en noies que tenen com molt interioritzat que l'estat de les coses és natural, diguéssim, i que lo altre és voler forçar la situació. Són persones que els costarà d'admetre coses que es considerin poc normals, diguéssim, no?

**9. Quin paper creus que juga la Universitat a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats quant a gènere o combatre les violències masclistes, per exemple?**

A veure jo penso que la Universitat com a institució, a nivell d'actuacions o a nivell de declaracions fa el paper que s'espera, però jo estic decebut amb aquest aspecte, perquè per exemple, costa de que la Universitat compleixi amb la Llei de...contra... com es diu la Llei? Bé, aquesta llei que va sortir fa uns anys. Contra l'abús, etc. La llei d'igualtat de gènere! Que estableix que els mestres haurien de tenir aquests continguts garantit, tots els mestres. I aleshores, tu ets la primera persona que s'interessa per si en aquesta assignatura fem o no fem això. A mi no m'ho havia preguntat mai ningú. I per sort aquesta assignatura és obligatòria i tots els mestres com a mínim el toquen. Però t'estic parlant d'una sessió i mitja...A llavors, segons la llei hauria d'haver-hi molta més presència del currículum, de la temàtica per la lluita perquè és un problema social de primera magnitud. Per parlar-te de la lluita contra la diferència de gènere, de la socialització... I jo penso que la Universitat amb aquesta qüestió no és una "avanzadilla" com hauria de ser. Perquè està en una situació privilegiada i hauria d'anar inclús més enllà, més endavant de la Llei. I jo penso, i a més a més, que hem fet alguna recerca al respecte, penso que està en una situació no sé si d'il·legalitat o d'al·legalitat, perquè això no s'està complint. Costaria demostrar que s'està complint.

**10. Creus que hauria d'haver-hi algun canvi a nivell d'Universitat (polítiques, docència...) per tal d'afavorir la pràctica real de la coeducació? Quin/s?**

Jo no t'ho sabria com articular, però des del meu punt de vista hi ha dues coses: una, el compliment de la llei, que és el que et deia abans, amb els futurs mestres ho veig claríssim... això està clar... I jo penso que la Universitat hauria d'anar més enllà. I aleshores jo no sé, tampoc et sé dir la forma concreta que hauria de tenir, però jo penso que si a mi em preguntessin, hi hauria d'haver-hi un caràcter transversal a tots els ensenyaments. És a dir, ja no és un enfocament només de magisteri, sinó que a tots els ensenyaments hi hauria d'haver-hi com uns crèdits obligatoris que tots els estudiants de la UB haguessin de fer sobre aquesta temàtica, sobre la temàtica dels gèneres, diferències de gènere, desigualtats, etc. Que coneguessin la llei, que coneguessin els principis ètics, etc. I que fessin la reflexió els processos de socialització que hem viscut. Jo penso que això donaria molta qualitat als estudiants de la UB. Una cosa transversal que podria ser inclús a semi distància, però que tingui un contingut clar al respecte. Jo penso que seria molt interessant.

**11. Penses que a més a més, perquè si es fa així, potser estàs transmetent el contingut però no la forma, penses que haurien de tenir els docents d'Universitat aquesta formació coeducativa? I que els seus continguts i classes i llenguatge tinguin en compte la perspectiva de gènere?**



Clar, això seria lo ideal. Perquè aleshores tu ho complementes. Jo el que et deia abans era pensant en els alumnes, que els alumnes poguessin tenir aquesta informació i també formació amb el sentit que puguin reflexionar i tal, no? Però el que dius tu tens tota la raó i és el que dèiem també al començament, no? Que un mestre no pot ensenyar allò que no té. A llavors això ho veig com un altre font, que estaria a través de l'ICE, la formació que es fa als professors de la Universitat, no? I per exemple a mi em consta que s'ofereix un Màster de docència universitària que fan els professors més joves que entren a la universitat. Estaria bé veure el currículum que tenen en aquest màster perquè en allà seria un molt bon lloc més de cara al futur, no? Perquè són més joves... Però independentment d'això... jo penso que es podrien fer actuacions obertes a tot el professorat i a l'alumnat de l'edat que sigui al respecte, no? Perquè també sóc conscient que tu estàs en una situació més privilegiada perquè a mes tens molts professors, però soc conscient que hi ha una proporció no pas ridícula de professors que tenen comportaments bastant masclistes a les aules. Amb els i les estudiants. I llavors això fa o no deixa des ser un model que fa mal, no? Que es va transmetent. Sobretot si a algú li fa gracia doncs ja l'hem cagada. Perquè representa que estem valoritzant una cosa que pot ser més perjudicial del que sembla i que no és tan innocent com sembla.

## ANNEX V:

### Transcripció Entrevista 2 (P2)

#### TRANSCRIPCIÓ SEGONA ENTREVISTA:

##### **Informació general:**

- ~ **Persona entrevistada:** Professora de les assignatures “Sociologia de l’Educació: canvis socials, educatius i multiculturalitat” i “Acció Tutorial: relacions entre escolar, família i comunitat”.
- ~ **Dia:** 24-05-2016
- ~ **Hora:** 10:30
- ~ **Lloc:** Despatx professor (Edifici Llevant, Campus Mundet)
- ~ **Duració:** 24 minuts
- ~ **Mètode d’enregistrament:** Gravadora telèfon mòbil

##### **Iniciem!**

- ~ Agraïment.
- ~ Presentació de la investigació.
- ~ Informació sobre anonimat i confidencialitat de la seva identitat.

#### **1. Quins continguts treballes a la teva assignatura relacionats amb la coeducació?**

D’acord. Com has vist en el Pla Docent hi ha el tema de la coeducació com a un punt del temari. Llavors la qüestió és que el professorat del departament cadascú s’ho manega una mica a la seva manera de com ho vol tractar. El que sí que és cert és que jo pertanyo a un grup d’Innovació Docent que som ara uns 7 o 8 professors, que més o menys tots intenten compartir material, idees i intentem més o menys fer no fer les mateixes coses però sí tractar els mateixos temes i com que compartim material hi ha coses que les fem... Jo et puc explicar més el que jo faig i llavors dir-te que alguns dels meus companys també fa el mateix i altres no... altres fan altres coses.

Llavors la qüestió és... no sé si t’has ficat que en el pla docent en la qüestió de... Bueno, parlem bàsicament de desigualtat en l’assignatura de sociologia i com a eixos de desigualtat parlem de classe social, de qüestions de pobresa bàsicament, la veritat, amb la crisi econòmica que hi ha hagut ara, claríssimament. I a l’últim de tot hi apareixen qüestions de gènere, però no amb tanta profunditat, la veritat. Llavors el que passa en totes les assignatures és que anem justos de temps i que cal retallar.

I el que passa sovint és que acabem retallant aquest tema. Llastimosament acabem retallant aquest tema.

Una altra cosa interessant seria tenir una visió transversal, no? Que no només fos un tema... sinó tractar-ho de la manera transversal. Però que jo sàpiga cap de nosaltres ho fem. Cap, cap professor. Es encanta parcialitzar! Sí que és cert que hi ha un parell de professores que són més conscients sobre això i han fet estudis sobre gènere etcètera, etcètera, i si que fan una mirada més transversal, però la majoria a Sociologia ens ensenyen a que estiguem molt preocupats per temes de desigualtat econòmica i cultural de les famílies, llavors es aquí on posem el focus. I el tema del gènere queda una mica més en segon pla.

La pregunta que puc dir-te és els continguts, no? Els continguts sí que intentem que quedi clar la diferència entre gènere i sexe... Jo des de fa un parell d'anys he intentat que quedés clar el que és el feminisme simplement, perquè jo me n'he donat que també tenen una idea esbiaixada de què és el feminisme, com a moviment de les dones en contra dels homes i el curs passat ja ho vaig intentar i fins i tot aquest curs vam fer un debat sobre aquest tema perquè els hi queda molt poc clar. Doncs és això: és la diferència entre sexe i gènere i també la diferència entre escola mixta, segregada i coeducativa i en aquest sentit doncs els hi expliquen una mica què és la coeducació. Jo aquí m'hi entretinc... són dues classes per això, llavors... Com que ara parlaràs amb gent de quart, si no els hi han tornat a explicar segur que no se'n recorden de res de dues classes de primer de sociologia final de curs, perquè anaven atabalats i pensant en l'examen. I a més a més, com que és a finals de curs... jo els dic que no entra això últim a l'examen. I es dediquen a fons a lo altre. Desgraciadament va quedant com relegada.

I llavors això, a final de curs que quedi clar el que és la coeducació i també, normalment tots els anys els hi passo un vídeo d'una escola bressol d'Islàndia, que fan educació coeducativa, però defensen que educació coeducativa ha de ser segregada, i el que fan és agafar les nenes i els hi ensenyen assertivitat, que parlin fort, que donin la seva opinió, que es vincula més al gènere femení... i en els homes els hi fan fer massatges, tocar-se entre ells, ballar, els hi incentiven això altre. I com els fa reflexionar. Perquè una de les coses que he detectat és que no són gens conscients de les desigualtats en aquest sentit. Que ells creuen que això està superat, que era cosa de les àvies i les mares i que avui en dia ja hi ha igualtat total. I jo una cosa que els sorprèn molt és quan els hi faig reflexionar que acostumen a ser a infantil 50 noies i 2 nois i a primeria no he parat a contar-ho però deuen ser un 60 per cent, 40, o un 30-70... que es veu clarament. Però tot i així, en els que estan allà els hi costa una mica... no fan el clic, perquè una de les coses que he detectat és que no en són gens conscients de les desigualtats en aquest sentit. Per exemple als nois els hi pregunto sovint si han tingut algun impediment, però normalment ells com que no ho han viscut no creuen que sigui una qüestió generalitzada. Ho veuen com "a mi m'agrada i vol dir que als altres nois no els hi agrada", però no tenen cap tipus de reflexió sobre això. I el que intentem, el que intento és una mica que reflexionin una mica sobre si hi ha desigualtats a la societat que els influeix a que triïn unes carreres o unes altres, o unes professions o unes altres... sí, això ho hem tractat una mica.

**2. De quina manera ho treballau? (De forma específica o transversal?) Es dediquen sessions a l'anàlisi, reflexió o debat del tema? Es treballa amb algun tipus de material en concret? Quins?**

D'acord doncs... ja et dic que de manera específica, materials... tenim alguna lectura. Això de la coeducació també els hi expliquem, tots fem servir algun tipus de Power Point i un material així, que

després penjo al Campus. Jo faig servir específicament aquets vídeo que et deia de l'escola islandesa i alguna vegada mirar revistes d'adolescents o de nens i catàlegs de joguines... coses així perquè vegin una mica la diferència. No és quan parlem sobre gènere, és a meitat de curs, però en el fons toca molt de gènere quan parlem un dia específic de mitjans de comunicació. Llavors, què fem? Doncs mira, mirar anuncis i normalment dediquen una classe sencera a mirar-los i repartir-los entre grups per analitzar-los entre ells i llavors surt tot... és un tema que surt de seguida i per nens petits encara més. I desigualtat en aquest tema, rols... sí, està claríssim...que es perpetua any rere any. I per tant, una mirada transversal, veus?

**3. Consideres que és important que coneguim, s'interessin i es preocupin per aquesta temàtica? Per què?**

Sí, considero que és molt important i no en són - o no en som! - gens conscients. És que va molt relacionat amb la capacitat d'anàlisi crític. Un mestre ha de ser crític amb l'entorn, amb el que passa, amb la realitat... i amb un mateix, no? I quan també a principi de curs els hi faig reflexionar sobre l'important que és la cultura que t'inculquen des de ben petit i per exemple com hi ha prejudicis sobre qüestions de diversos àmbits però també en qüestions de gènere, i recordo, no sé fa uns quants cursos o pocs, no sé, un dia que vaig dir per exemple com des de ben petits d'infantil ja se'ls inculca clarament els rols de gènere, no? I com les nenes s'han de preocupar per l'aspecte físic i que en canvi en els nens no és tan important. I com hi ha estudis, per exemple mol antic que es diu Rosa y Azul de la marina Subirats que fa un anàlisi de què fan els mestres amb els alumnes i analitzen una miqueta tot això i com davant de les nenes, entren classe i a els nenes els hi fem comentaris de "ah, avui t'has tallat els cabells, quina cua més bonica que portes", qüestions físiques i en canvi als nens potser d'una samarreta "xula" o d'una joguina que portava... però poques vegades una preocupació estètica. I, recordo de fet un comentari el segon dia de classe i sentir a algú per davant de dir "home, però això és el que ha de ser, no?". Llavors clar, jo en l'assignatura de sociologia tenim tres mesos, tres mesos i mig i ja costa trencar tot això, no? Quan ja per la pròpia socialització, tenen 17, 18 anys i veuen com que el món que existeix és el que ha d'existir, que és normal que les nenes se'ls digui coses físiques i que als nens no se'ls hi han de dir tant. Una mica de reflexió sobre això ja costa, però és molt important per aprendre de nosaltres mateixos no també? En aquest sentit és molt important perquè t'ajuda a anar-te descobrint tot i que no sempre és un procés còmode...

**4. Consideres que hi ha uns coneixements que l'alumnat acaba assolint a l'acabar l'assignatura? Quins?**

Algun aprenentatge en general és complicat.. tenim molt poc temps i estem molt sols... ho dubto. En relació a aquets tema però jo crec que donar-hi voltes i reflexionar-hi i ser una mica conscient de la desigualtat que hi ha i jo crec que queda clara la diferència entre sexe i gènere i també la diferència entre una escola mixta i una escola coeducativa, que això... tinc la sensació que no en tenien absolutament ni idea. I que per ells l'escola mixta i l'escola educativa són el mateix. I llavors, clar, els hi he d'explicar exemples concrets de per exemple que hi ha escoles que, tu en sabràs més, però que hi ha escoles que decideixen a les hores de pati no donar joc lliure cent per cent perquè llavors els nens sempre jugaran a pilota i les nenes en un raonament... tots que tots hagin de jugar a pilota... fomentar i orientar una mica. I llavors això, es queden interessats.

**5. Creus que hi ha un canvi en les habilitats i destreses de l'alumnat per dur a terme la coeducació a les aules després de cursar la teva assignatura?**

Després de cursar la meva assignatura no ho crec, no. Jo els ajudo a reflexionar, però eines en aquest

sentit... com que és una assignatura de primer el que intenta és fer trencar una mica d'esquemes i reflexionar i se suposa que durant la carrera hi hauria d'haver alguna altra assignatura que els hi doni eines sobre això. Però jo diria que aquesta assignatura no hi és, perquè no crec que es valori molt en l'educació de mestres. Específicament sobre això no...i jo crec que hi hauria de ser, perquè sinó l'únic que fem és perpetuar-ho.

### **6. Venen sensibilitzats amb la temàtica? O la van construir aquí, durant l'assignatura?**

Un 10% vénen sensibilitzats amb la temàtica, no sé per quina raó, potser perquè tenen algun germà o germana que els ha sensibilitzat, un pare, o mare, una circumstància de la vida... però la majoria... la gran majoria no. Zero sensibilitzats. O sigui per ells estan absolutament superades les desigualtats en aquest sentit. Perquè no hi ha reflexió. Plantejar-se que les coses poden ser d'una altra manera? No. El tema dels colors blau-rosa? No. Que per què existeix la transfòbia? No. O fins i tot la homofòbia... tampoc. No sé, no es fan preguntes en aquest sentit. I jo els hi faig reflexionar, perquè potser en cert moment se n'adonen que sí que n'hi ha de diferències. Sobretot amb el tema dels nens de blau, les nenes de rosa i les joguines i això, però quan els hi fas reflexionar sobre la seva pròpia realitat pensen que no, que jo ara que sóc adult jo ja no visc això. I tota la reflexió de quan vas a una discoteca, les noies que entren de manera gratuïta ho fan perquè així capten nois... La frase aquella que si tu no pagues és perquè ets el producte, no? I tot de coses d'aquestes que els fa reflexionar. És que sinó ni s'ho plantegen... De fet aquest any a través, bé ja t'he dit que vam parlar molt, bé un parell de classes, sobre feminisme, i hi va haver una noi que va portar un rap d'un grup de música que es diu "Violadores del Verso" que tenen una cançó sobre violència masculista. I va estar bé. I et fa reflexionar com ja des de petit et fan ser a les noies submises, als nois violents i com tot això pot comportar violència masculista de gran. Així a poc a poc es van com il·luminant... i sí. D'altres en canvi els hi costa més assumir-ho i com que s'hi neguen o no ho veuen tant important. Segons com els hi és dur. Saps? D'acceptar, de gestionar...i hi posen distància o ho ridiculitzen. Però no tots. El tema vídeo els fa adonar que realment sí que es tracta d'un tot, no, que afecta a un tot també. I això els sorprèn però a partir d'aquí tot s'ho comencen a mirar amb uns altres ulls. La majoria flipa. I volen canviar-ho, clar que sí.

### **7. Mostren una actitud favorable o desitjable per garantir la coeducació a les aules?**

Sí, claríssim. Quan en són conscients, actitud molt favorable. Una altra cosa és que, com et deia, tampoc els dono eines. Tampoc no sóc mestra i per tant em costa fer el pas de donar eines i segurament seria una necessitat que tenen, que algú hauria de saber donar-los-en. Interès sí, actitud també. Una altra cosa és que davant de l'aula o davant d'una situació X els hi sigui fàcil trobar les eines per fer-ho. Això sí, el tema vídeo que t'he dit els fa adonar que realment potser sí que es tracta d'un tot, no, que afecta a un tot també. I això els sorprèn però a partir d'aquí tot s'ho comencen a mirar amb uns altres ulls. La majoria flipa. I volen canviar-ho, clar que sí.

I detectar-ho? Perquè potser l'actitud la tenen però si estem dient que potser no acaben de reconèixer certes desigualtats, potser la tenen enfront i no estant percebent que allò provoca o forma part d'una desigualtat. O sigui potser en un cas molt clar sí, però en d'altres que són més subtils o que estan més normalitzats...

Uf sí, és que la sensibilitat en aquest tema és molt... és difícil. Se'n va una mica d'això, eh? Però perquè vegis: jo en teoria sóc molt conscient del tema de les desigualtats de gènere, però alhora estic en un grup de Facebook d'aquests interns que és sobre Feminisme i la veritat és que els graus de sen-

sibilitat són molt dispersos o sigui pel que a mi és una naturalitat o no em molesta per una altra és un micromasclisme i escriu un post súper enfadada que li ha passat X cosa. Sí, jo entenc que que et piropegin pel carrer és un micromasclisme però en canvi una altra noia ho viu com una cosa agradable i bonica. Costa molt. I a més a més això que et dic de la sensibilitat és un llindar ben diferent per uns i pels altres.

**8. Quin paper creus que juga la Universitat a l'hora de vetllar per la igualtat d'oportunitats quant a gènere o combatre les violències masclistes, per exemple?**

A veure jo crec que també està bastant assumit que és una desigualtat superada i en aquest sentit de vegades hi ha el risc de perpetuar-les. Sí que hi ha xerrades sobre violència de gènere, sobre certa desigualtat, el que passa és que de manera puntual. De manera transversal no ho acabem de trobar. I torno a repetir que durant la carrera trobo que no es donen eines. Potser a sociologia els fem conscienciar una mica però eines específiques com a mestra que puguin utilitzar a l'aula... això no ho veig. Ni en la meva assignatura ni enlloc. I falta, i falta...

**9. Consideres que l'alumnat surt ben preparat de la Universitat per tenir en compte i garantir la coeducació a les escoles?**

Bueno, és el mateix. Reflexionar sí però crec que eines específiques no. Jo crec que això fa un paper molt important l'escola. Si quan entren ells a fer pràctiques a l'escola o entren a una escola, dintre de l'escola és una realitat que és més present. Segurament no en totes, però sí que allà n'aprenen una mica més d'això. Però a la Universitat llastimosament no gaire. No es fa tot el que es podria fer. I és que... No, no... amb el temari de la meva assignatura no n'hi ha prou, no surten ben preparats en aquest sentit si depenen de mi. I com que crec que massa ningú més s'hi dedica... Seria important de canviar aquesta realitat, no? I començar a pensar-hi i abordar el tema de forma transversal i a consciència. Que és important però ningú ho fa.

**10. Creus que hauria d'haver-hi algun canvi a nivell d'Universitat (polítiques, docència...) per tal d'afavorir la pràctica real de la coeducació? Quin/s?**

Sí, crec que hi hauria d'haver claríssimament canvis. Primerament ajudant més a la conscienciació i segona, com deia, donant eines. Llavors, com et deia el principi, aquesta idea de falta de conscienciació, nosaltres ens en hem adonat en els últims anys que hi havia poca consciència sobre el tema, que hi havia també poca consciència sobre altres realitats sexuals, com per exemple hem començat a tenir alumnes transsexuals, o a les escoles han començat a sortir casos... Fa poc aquest noi que es va suïcidar, etcètera, etcètera. Llavors des d'aquest grup d'Innovació Docent que t'he dit que en formo part, aquest curs una de les nostres professores va portar un conferenciant que és un noi transsexual que va fer una conferència. En teoria havia de només anar-hi el grup-classe, però altra gent se'n va assabentar, li va interessar i ho van fer al final en una aula, hi va anar molt alumnat interessat, a més a més era a dos quarts de nou del matí! I, bueno, va ser un èxit brutal. És un noi que se'n ensurt molt bé a més a més comunicant la seva situació i fent conscient de les desigualtats, no només de la transsexualitat, sinó en general... amb desigualtats de gènere. I llavors el que hem decidit en aquest grup és muntar un projecte on aquest noi segurament, aquest alumne d'aquí que és transsexual, doncs parli sobre aquests temes. I estem intentat-ho vendre, diguéssim, a la Facultat perquè ens ho impulsi, no només com una qüestió concreta d'una assignatura en una aula sinó com una conferència, perquè vam veure que realment l'alumne està súper interessat amb aquest tema i que ho demana constantment i a moltes de nosaltres també en interessa.

## ANNEX VI:

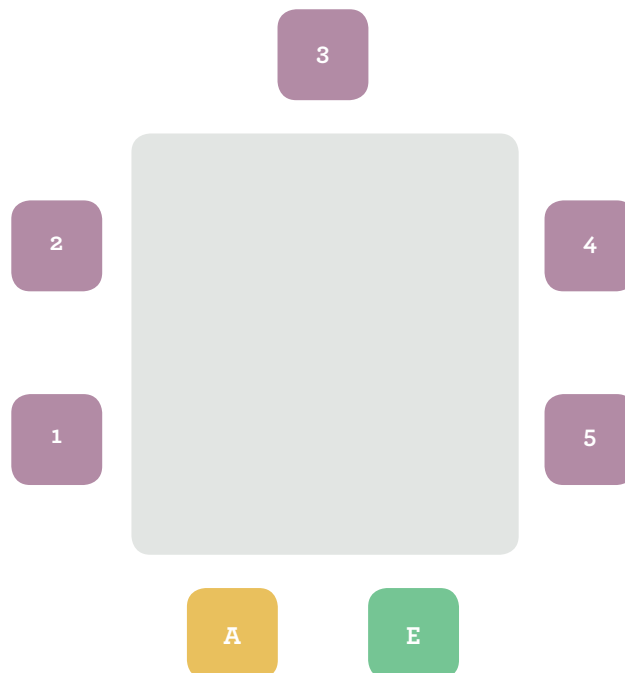
### Transcripció Grup de Discussió 1 (GD1)

#### TRANSCRIPCIÓ PRIMER GRUP DE DISCUSSIÓ

##### Informació general:

- ~ **Dia:** 25-05-2016
- ~ **Hora:** 12:00
- ~ **Lloc:** Aula Julia Espín, Edifici Llevant del Campus Mundet
- ~ **Duració:** 55 minuts
- ~ **Mètode d'enregistrament:** Gravadora telèfon mòbil
- ~ **Assistents:**
  - Cinc participants (1, 2, 3, 4 i 5)
  - Una apuntadora (A)
  - Una entrevistadora (E)
- ~ **Disposició**

espacial:



**Iniciem:**

- ~ Agraïment.
- ~ Presentació de la investigació.
- ~ Informació sobre anonimat i confidencialitat de les identitats.
- ~ Informació sobre funcionament del GD.
- ~ Presentació de les persones participants.

**E. Què en sabem sobre “Coeducació”?**

**1, 2, 4.** Uhhhh..

**1.** Coeducació és que nens i nenes aprenen conjuntament

**2.** A mi quan em dius “Coeducació” em ve el CAU. Perquè jo al CAU, sóc molt de CAU, i ho treballem molt. És un dels objectius que tenim amb els nens, no? I doncs quan em dius coeducació em ve això. El que ha dit la 1, sí. Nens i nenes tots junts, és això.

**5.** A mi m’ha vingut el casal, coincideixo, que fem educació coeducativa.

**4.** Sí, sí, igual. Sobretot a les escoles s’està posant molt ara aquesta línia, no? La coeducació i que treballin els nens i les nenes igual i tal, no? Ai, no sé!!

**3.** Sí, igual. He, he!

**1.** Sí ara ja es fa. Era abans que.. Clar, la meua escola era coeducativa. Jo sempre he anat nens i nens junts.

**2.** I que no només treballin, sinó tractar-lo des d’un mateix... O sigui uns valors, no? Tractar-los de des un mateix... o sigui... és que avui estic molt espessa, eh? He, he!

**E. - Tranquil·la, ja t’entnem!**

**2.** És que no només que treballin sinó que els nens i les nenes convisquin més que treballar, sinó conviure, aprendre a conviure amb persones diferents, de tots els sexes.

**3.** Ah val, val, ja ho he pillat: o sigui que per més que estiguin junts no vol dir que aprenguin el mateix. Yeah!

**E. I per què creieu, com has dit tu, que les escoles van en aquesta línia?**

**3.** És una realitat de la societat també, no? Abans potser no era així, no es vivia així, hi havia d’una banda uns rols i luego uns altres. I ara no és així. La necessitat que... es va treballant.

**4.** Hi havia les escoles separades. Hi havia l’escola de nens i la de nenes. I a llavors ara doncs són mixtes. I inclús en edificis antics hi podem trobar, a Badalona per exemple, posa “puerta de los niños” y “puerta de las niñas” i jo ho he vist. I llavors ara sí que és mixta i és coeducativa l’escola, però abans no.

**1.** És com, per mi, l’escola és com un reflex de la societat i llavors com que la societat tira cap a aquesta línia, doncs l’escola també. Abans hi havia les escoles segregades i ara doncs.. ve alguna encara sí, no? Però la majoria ja no, ara ja ens mesclen i ho fem així amb coeducació.

**4.** Hi ha alguna privada que sí, eh? Que encara és de nenes i algunes que són de nens.

**1.** Hi ha privades que sí però en teoria...



**E. Heu anat a una escola coeducativa vosaltres, com a alumnes, dic?**

**TOTES:** Sí, sí. Sí, sí, coeducativa sí.

**E. El fet una escola sigui mixta implica que sigui coeducativa, també? O sigui, pel fet que estiguin junts nens i nenes...**

**TOTES:** Ah no... No.

**3.** No només perquè estiguin junts sortirà aquest tema ni es treballarà ni res. S'ha de treballar...

**2.** És una cosa natural, els infants quan tenen 6-7 anys, o no, més... Bé a una etapa de primària ja tenen aquest "nens i nenes" per separat, perquè és natural. Doncs sí, no? Perquè de sempre, excepte alguns grups o algunes persones que sí que... que tendeixen a... A llavors a les escoles què passa? Què fa? Llavors a les escoles ho pots treballar o no. Llavors ho has de tenir present perquè si a la classe per més que hi hagi nens i nenes junts si tu no ets el qui ho dinamitza... no hi haurà coeducació. I per molt que comparteixin no? O que estiguin a la mateixa aula.

**E. D'acord. Doncs una altra qüestió: Així d'entrada, per fer una autoavaluació inicial, vosaltres com us autoavaluaríeu en aquest aspecte? Creieu que esteu preparades per garantir la coeducació a les aules? Sabríeu com fer-ho? O sigui, penseu que quan vosaltres estigueu de mestres amb nens i nenes pel simple fet de tenir-los junts ja estareu coeducant? Com ho avalueu?**

**1.** Jo penso que sí que coeducarem i que en sabem, i que ni ens ho hauríem de plantejar. O sigui que hauria d'estar més que superat això, que no sé perquè... perquè se n'ha de parlar tan saps avui en dia ja?

**3, 5.** Sí, sí.

**4.** Totalment.

**1.** Que no s'hauria de treballar, que s'hauria de donar per fet...

**2.** Jo ja he dit, crec que sí que coeducaré perquè ara ja sé que no està bé diferenciar entre nens i nenes. I doncs jo no estic a favor del sexisme. I tant que ho faré, de fet ja ho faig perquè no he estat mai a favor d'això.

**4.** És que si nosaltres ho donem per fet, els nens també d'alguna manera si nosaltres ho tenim com natural, potser, llavors els nens també ho tindran com natural. Llavors nosaltres potser també segreguem o no donem un exemple bo.. A part de treballar-ho doncs també és una mica el que nosaltres mostrem als nens.

**1.** Clar no sé fins a quin punt està la línia de que sí s'hagi de treballar perquè és necessari perquè sinó passen coses negatives o... o això, donar-ho per fet i deixar-ho passar i que s converteixi en algo natural.

**2.** Jo crec que s'ha de treballar de manera natural. O sigui no cal que els nens els hi diem: "mireeeeu: nens - nenes", no, sinó tu, dinamitzar activitats en les quals sense voler, ells no ho sàpiguen, no? Però tu ja estàs fent, no? Jo que sé, faig un grup i faig un grup de... un nen i una nena saps? Clar, això és molt complicat, perquè sempre es tira molt dels recursos de "nen i nena!" i llavors ells ja fan: "joliiiín...!" I llavors això sí, ho estàs treballant, però la gràcia també és que ells comparteixin un moment -per mi, eh?- amb un nen, una nena amb un nen, no? I després, diguin "Ostres, doncs m'ho he passat bé, no sé què". Però no cal que diguis "veus com anàveu nen i nena?". La reflexió la pots fer més endavant, no cal sempre que reflexionem nen-nena, nen-nena.... perquè sinó és un tema que els matxaca, no? I clar, ara sí, ara ho tornem a fer, vinga. O sigui, jo crec que de vegades no cal dir-ho tant, o sigui que el mestre aquí té...

**4.** Sí... Ara que estic a l'escola a primer que hi ha colònies i per anar amb l'autocar hi ha un nen que

va dir que volia anar amb una nena. I a mi em va sorprendre una mica perquè normalment els nens volen anar amb els nens, però “no, no! Jo vull anar amb ella!”, “bueno vale...” deia, “molt bé, ves amb ella”, saps?, És el sentit que ja ho tenien com molt natural i molt integrat. Però a mi em va sorprendre molt, la veritat.

**E. I si ara us parlés sobre “Masclisme” i “Feminisme”... quines opinions en teniu al respecte? Què us suggereixen aquestes paraules? Quina opinió en teniu al respecte?**

**1, 2, 3, 4 5.** - .... (llarg silenci compartit)

**E. Què són aquestes paraules, què volen dir, què comporten? Feminisme, per exemple.**

**1.** Bueno doncs jo penso que és una paraula que ha derivat del masclisme, s’ha creat per la necessitat d’eliminar o d’intentar compensar el masclisme, però que no va per bon camí perquè fa com el mateix, no? Però a la inversa. I tampoc està bé això.

**2.** Jo crec que s’ha posat molt de moda últimament, i ens estem passant. No? Perquè, “tots i totes”... que.. que sí... però que clar, no? Ho segreguem tot... Tenim tendència.. I dius no, no, no passa res, però és això, no? La nostra societat què passa? Que aquestes dues paraules s’han posat de moda i això no, el que ella deia de el masclisme sorgeix doncs contraataquem amb el feminisme, però en el fons el que estem fent és defensar defensar i... és com que no acabem d’arribar enlloc. Per mi, eh?

**5.** O sigui potser defenseu molt, defenseu molt, però potser no cal defensar tant no? Som iguals i... hem de tenir present que tots som iguals, que hi ha diferències però... tampoc cal... bueno, no sé.

**4.** Bueno també, jo penso que va una mica relacionat amb la coeducació. Si tu tens educació per mi no ets ni masclista ni feminista, tampoc. Bueno, jo ho veig així, eh? Llavors és com.. bueno, si treballem la coeducació això s’anirà com eliminant una mica, perquè abans aquesta base no la tenien i això ja sorgit arrel de tot això, per mi.

**2.** Ha sorgit també arrel de les societats, no? Sobretot d’abans. Sí, dels rols que hi havia abans súper marcats del rol que tenia l’home i del rol que tenia la dona, llavors... clar. La societat ha canviat i avança, però hi ha coses que costen molt de canviar. I són dos termes que estan molt presents en el nostre dia a dia, que estan presents a l’aula i que sense voler moltes vegades, no? Fem comentaris o fem... que no, que fem com masclisme o feminisme, però per això, perquè jo crec que estan com súper, súper arrelats a la societat que hi havia abans i costa molt, tot i que s’està canviant molt. Costa no? Les arrels, no? Del, del...de tot, costa com molt de treure.

**E. Per tant creieu que avui en dia masclisme i feminisme, ni una cosa ni l’altra són necessàries?**

**1. Clar, jo penso és que què ens aporta no pensar en feminisme o en masclisme, no? Clar és que el feminisme és com un contraatac jo el que veig no?**

**3, 4.** Sí, sí.

**2.** I hi ha moltes dones que són súper feministes i dius, sí, tens raó, però tampoc cal que ens posem... no, a l’altra banda, no? Sinó en el fons tots som iguals... no? I, i, i... no cal que lluitem. No, no... si estem ara mateix així.

**3, 4:** Sí, sí...

**1.** Suposo que si existeix és que hi ha hagut aquesta necessitat...

**2.** Exacte...

**1.** I encara hi ha molts masclistes, i també hi ha moltes feministes. La solució no sé quina és, no sé si és, però no sé si és contraatacar. No sé, crec que haurien de desaparèixer aquestes dos conceptes...

**2.** Home, espero que sí eh?

4. És difícil, eh? Penso que està molt arrelat...

**E. “Igualtat de gènere”: podríeu explicar-me el que en penseu, sobre això?**

5. Bueno el que em ve al cap sempre és això de les baralles sempre per exemple dels moviments econòmics, no? Que es veu que diuen que les dones cobren menys que els homes, els moviments aquestes de les actrius que també es queixen arrel de xarxes socials, que diuen que també cobren menys que els homes... Bueno, a mi em ve al cap això, no? Que... és desigualtat en aquest cas perquè és diferent, però...

2. Sí, bueno. Desigualtat entre les condicions o no? Entre els home si les dones.

**E. Considereu que és un terme actual o que avui en dia no fa falta parlar d'igualtat de gènere perquè ja s'ha assolit?**

4, 5. Tot no, tot no.

4. Bueno, tot no. S'ha assolit bastant, una mica... comparat amb abans sí.

2. Sí, hem millorat però encara ens queda molt.

4. Però hem millorat per moltes lluites eh? Vull dir... uf! Déu n'hi do eh tot el que hem lluitat les dones!

**E. I en quins àmbits creieu que avui en dia no hi ha igualtat de gènere i seria necessària la igualtat de gènere?**

5. Igualtat de gènere... mmm...

1. Home, al de les feines sí. Tema sou... Vull dir hi ha estudis i sí, està demostrat que encara hi ha...

3, 4 i 5. Sí, sí..

3. I l'accés també a alguns llocs de treball. No sé, a algun càrrec directiu o així, de dones n'hi ha poques.

1. Però parlem d'aquest context o d'altres països?

**E. D'aquest, encara que podeu parlar del que us vingui al cap, faltaria més.**

1. És que la diferència amb altres països la diferència és molt gran.

5. Però ara que comentaves això dels càrrecs superiors... és que, m'ha vingut al cap que també és en el plan acadèmic. O sigui, per exemple a les enginyeries per exemple hi ha molts més homes que dones però és pel fet de que es pensen que es necessita com més nivell... Les noies això no ho fan perquè això és cosa de nois. No! Saps?? O sigui... a mi m'hagués agradat també fer una enginyeria... em tirava més això però això no vol dir que... Saps? També és una cosa que aquí també veig que és desigual.

3, 4: Sí

2. I les tasques domèstiques... Si compares fa vint anys... Jo crec que ha millorat molt.

4. Si bueno, però depèn de a quina casa...

1, 5. Ja...

2. S'ha millorat però. Partint d'on veníem doncs... hem millorat molt. Però sí que això hauria de millorar molt, que hauria d'estar totalment equilibrat.

**E. I sobre “Estereotips de gènere”? Què penseu quan parlem d'“estereotips de gènere”?**

1. A la societat?

E. Sí, a on sigui.

1. De feines per homes i feines per dones? El que ha comentat ella per exemple. Bueno estudis per homes i estudis per dones... Les tasques de la casa...

2. I també que qui té més habilitats físiques, no? Els homes tenen més força, i els homes... que sí que

potser és cert que tenen més capa... no? Però vull dir, Això no vol dir que hi hagi una noia que no, saps?

**E. I com creieu que això es va transmetent i reproduint? Per què avui en dia encara segueixen havent-hi estereotips? Com es passen de generació en generació?**

1. De generació, sí. Amb l'educació. A casa, a l'escola...
2. Sí, el context en general.
1. És que pel sol fet de viure en societat ja ho estàs... mamant. És constant, la publicitat o...

**E. L'escola creieu que hi té alguna cosa a dir?**

4. Respecte a què?

**E. Creieu que l'escola està lliure de sexisme o penseu que d'alguna manera reproduceix estereotips?**

- 1,2,3,4 i 5: Sí, sí...
4. I tant.
1. Els mestres transmeten i els mestres són persones, i aquestes persones tenen prejudicis... i això es transmet, és inevitable.
4. Sí. Més o menys depèn del grau d'educació que tu hakis tingut, però..
5. Però potser també en el que seria l'àmbit docent és el fet de no saber el com canviar-ho. Perquè com que és una cosa que tens tan a dins... i ho vols intentar canviar però potser no saps el com, no? No sabries com... com poder tractar-ho sense.. "ai, ara he dit així i això, ah!! Se m'ha escapat!". Hi ha gent molt... No sé. És teu ja.
1. Sí, exacte.
4. Però tampoc no només és a l'escola. Si només canviem l'escola i no canviem a casa...
- 1, 2, 5: Exacte... Sí.
4. Perquè tu a l'escola li pots dir algo però passa molt de temps a casa i a casa doncs... potser li diuen el contrari... i dius, vale, no està servint de res.
1. Però jo a l'escola per exemple segueixo escoltant contínuament els mestres que li diuen als nens: "diga-li a la teva mare que no sé què, diga-li a la teva mare... a la teva mare, la teva mare, la teva mare...". la teva mare és la que s'ocupa de tot. Així què fem? Els hi diem que les mares són qui s'han d'ocupar ells i els pares no tant, no?
2. Està ple d'aquestes coses que no ens adonem.
4. Sí...
2. Eh, però nosaltres també, eh? Ho fem sense...
4. Sí, sí...
5. Sí.
2. Però a tot arreu.

**E. Està molt interioritzat, no?**

- 1, 2, 3, 4 i 5: Sí.

**E. Llavors vosaltres, si us penseu com a mestres, quin paper creieu que tindreu, què implica el vostre rol? Quines són les vostres obligacions en aquets àmbit? O com influiu vosaltres als infants amb els que estareu? Què podeu fer? Què està a les vostres mans? Com us imagineu que**

**serà la vostra pràctica en aquest sentit? Realment, eh? Molt sincerament..**

4. La veritat és que no hi havia pensat mai.

5. Bueno, jo sempre m'he vist com si fos per ells un model, no? Els nens et seguiran sempre i et guardaran en el record, no? Jo, és que si tiro enrere, jo sóc així perquè he viscut... no sé, vaig veure que un mestre feia això i vaig pensar: "ostres", que natural, que guay, que bé... no sé, jo crec que això et marca. Som referents pels alumnes i crec que alguna cosa hem de fer per intentar canviar... Però jo torno enrere: a mi em falta el "com", potser. Com ho faig jo ara?

4. Clar, bueno perquè clar si ho fa un... tampoc, saps? També hem d'anar una mica... Jo crec que això és molt difícil, eh?

2. Jo crec que la primera cosa és ser-ne conscient, no?

3. Sí

2. I llavors tenir l'objectiu clar, no? Marcar aquest objectiu de dir... quines coses vull que els meus alumnes aprenguin i això, tenir molt clar que tu ets el referent. Per tant: Hi ha molts d'aquests comentaris que ja podries canviar tu i que ja a ell, doncs li serien no? Amb tota normalitat... Llavors doncs parlar-ho amb normalitat a casa. no? De la diferència de gènere, o la coeducació... o el que es vulgui treballar en la qual els nens hi tinguin a dir. O sigui que expressin també el que ells pensen, escoltar-los i després ja guiar-los. Però penso que és important també veure la seva opinió, no? I també a través del que diguin tu pots veure els rols que hi ha a casa, no? I a partir d'aquí tu llavors a més també, no? Els orientes i els hi proposes una altra manera de fer les coses, una altra manera de veure les coses.

3. Sí.

4. Sí. I jugant també veus molt els rols que tenen. És una passada. Sobretot a infantil. Quan veus que juguen a nines o a algo... Sempre veus: vale, a casa veu això. Perquè és el que fa i és el que reproduceix tota l'estona...

3 i 5: Sí, sí.

1. Jo crec que també es podrien fer alguna cosa amb els pares.

2, 3, 4: Sí.

1. No sé si xerrades o formacions... O intentar veure com es viu això a casa seva i parlar-ne, no sé, no sé...

2. O el projecte d'escola. I treballar tot d'una, no? Està sortint aquest projecte jajaja Veus, tot al final esta relacionat com totes aquestes coses si penses una mica així no farien..

4. La continuació també està a casa vull, dir si en realitat tu vas a la escola però també lo que passa és que també las famílies són molt complexes hi ha famílies amb moltes cultures, hi ha famílies que potser no ho entenen, que tinguin uns altres rol clar i clar, llavors...

2. Clar, però lo que és importat és fer veure l'alumne que hi ha aquesta possibilitat, no? Que per molt que a casa les coses vagin així, que hi ha aquesta possibilitat i que quan ell creixi ja optarà per dir ostres, no realment doncs no, jo això crec això s'ha fer així com a casa, que el paper de la dona.. O, ostres no, és cert que també hi ha aquestes possibilitats i potser que haurien de canviar les coses.

**E. Molt bé, perfecte. Vaig ja per la següent pregunta, sobre què penseu sobre els materials, els continguts, els jocs... a les aules a les escoles, solen ser neutrals o són transmissors de normes, valors i ideologies? Quines estratègies tenim per transmetre i practicar valors igualitaris?**

4. Depèn molt del mestre.

2. Sí

3. No és el joc, és el mestre, el joc no és, és el mestre que faci jugar també als alumnes junts, nois i

noies.

### **E. I el tema relació ?**

**2.** Jo penso que sí. I a veure ara, ja no és el joc en si, que si hi ha nines o qualsevol cosa... pos que els nens també juguin amb les nenes al mateix joc.. perquè no poden jugar?

**3.** Jo això tampoc no ho veig, clar jo penso que és com ho transmet el mestre, no que els jocs de per si siguin masculistes.

### **E. I els continguts de les escoles per exemple? Continguts que ensenyem... En quin sentit poden ser condicionadors, o no? O pot ser que els continguts ja hagin passat per un filtre? Què en penseu?**

**1.** Home jo estic fent coses curriculars i a nivell de les ciències penso que s'assimila a homes científics. És una realitat això que sabem, però també és veritat que encara costa una mica introduir aquestes conceptes.

**3.** I les dones no apareixen, la història de les dones no apareix, s'ha anul·lat de alguna manera, per tant els referents de la noia que vol estudiar, no sé, química, s'emmiralla, té referència en la química, té referència en la història? Té referència? Qui té de referència?

**2.** Ja perquè també és com que comparen la societat que és molt masculista, no? Perquè l'Eva, ja estic parlant de religió, "Eva sale de la costilla de Adan", a veure aquesta senyora surt d'un home?? Són aquestes coses que ja això, es una tonteria però es veritat, això ja ens condiciona que sempre las dones com que sempre ens quedem amb en un segon marge, i els continguts, doncs es clar que de científics i tot això també n'hi havien, igual que d'educadors i pedagogues i tal...

**3.** Hahaha.

**1.** Això és molt el mestre, perquè jo em recordo que estava a una escola de pràctiques i el professor d'Educació Física, el mestre d'Educació Física, els va fer buscar noies esportistes que haguessin guanyat un premi i clar els nens deien que no n'hi ha, que sí que sí, busqueu, busqueu. La primera cosa es això hem de ser conscients i llavors com per exemple a nivell de continguts de llibres per exemple trobaràs homes i llavors si vols ser conscients o marcar-te com objectiu la coeducació i tot això doncs llavors ja ho has de treballar.

### **E. Perfecte, creieu que perjudica als dos sexes, o un d'ells és l'únic perjudicat si no coeduquem?**

**4.** És difícil aquesta pregunta.

**2.** Home, ja hem dit que es veritat que sembla que la dona estem a un segon terme. En aquet sentit, a simple vista sembla que la perjudicada és la dona no? Però a nivell intern personal penso que els nens, nois, penso que també són perjudicats.

### **E. De quina manera?**

**2.** Clar i haurà un moment que seran grans, no? I viuran, no sé, suposo que viuran en una societat així que sigui tan.. que hi ha tanta diferencia, no sé directament de quina manera però així en general es veu perjudicat en el fet de viure en aquest món.

**3.** Ells estaran predestinats a ser forts machos i elles dèbils i princesetes. Tots hem d'encaixar en un patró, no? I si no hi encaixem o no volem encaixar?

**1.** Doncs te jodes. A llavors és quan es passa malament.

**2.** Però de vagades molt eh? I el bullying...

**1.** Sí, són aquests casos..

**E. Molt bé, i el tema del llenguatge creieu que és important? Creieu que val la pena usar el llenguatge inclusiu o que això ja és filar massa prim?**

2. A mi quan ens passem de voltes, perquè últimament ens passem de voltes, a mi em cansa. O sigui a mi no em fa res si em diuen “tots”, que diguessin tots jo, a veure, jo intento ara,estic intentant canviar, però a mi si se’m dirigeixen com a tots m’és igual no em sento atacada, pel mateix motiu de dir, ai és que bla bla, saps, això del feminisme i tal no? Jo penso, no cal que sigui un contraatac, podem canviar algunes expressions però tampoc cal que ens posem allò súúúúper inclusiu.

1. Sí...

3. Sí, jo crec que el llenguatge és important i que s’ha de treballar, però tampoc cal que ens passem i que ens tornem bojos.

2. Sí s’ha de treballar... però tampoc, no sé, jo a vegades flipo.

1. Clar ens fan servir paraules neutres, no? Com docents, professorat... però arriba un moment que se t’acaben els recursos.

2. Clar i quan parles tampoc ets una màquina, a veure, et surt el que surt...

1. És que no pots dir “docents” cinquanta mil vegades... acabes dient el mestre o el profe, o... no ho sé, o el nen. Però és normal.

4. És difícil

**E. Creieu que crea realitat el llenguatge? Crea o és el mirall de la realitat? A veure, aquesta me l’acabo d’inventar sobre la marxa eh?**

3. A veure jo crec que és les dues coses, es reflecteix la realitat però de vegades la crea, llegeixes, percebeixes, i d’allà...et fa descriure tot.

**E.** Abans havia sortit el tema que sempre es diu “digues-li a la teva mare”. Vull dir... que això es un tema lingüístic també, creieu que aquet aspecte sí que s’ha de corregir però per exemple dir “tots i totes”, això ja és filar massa prim?

1. Jo crec que una cosa és l’oral i l’altra és l’escrit, a nivell escrit pot ser sí que cal, però quan parlem... tampoc cal que ens estressem. És com que volem forçar massa la màquina no?

2. Si que està be dir “fills i filles”, però de vegades a mi sem fa com.. ho diem massa, i raro, no?

4. No, bueno, ara cada vegada s’està com normalitzant més però clar jo crec per exemple que sí que es important dir famílies, no? Bueno jo ara, des dels últims anys ja intento dir famílies, perquè a vegades hi han nens que no tenen pare o no tenen mare i això està canviant molt i no, las famílies ara no estan formades per un home i una dona potser, i llavors per això jo sempre intento dir famílies.

2. A mi personalment no m’afecta que em diguin “tots” llavors ...però com a cosa personal, saps?

3. A mi tampoc.

**E.** Perfecte, això s’ha dit abans, però... l’escola, actualment i aquí, centrar-nos aquí, està lliure de sexismes? Creieu que és un tema fonamental de tractar això o no tant, que hi ha altres necessitats?

1. Home lliure de sexismes no està, crec jo, perquè forma part d’una comunitat que viu en societat i la societat té sexismes. Si no ho treballes específicament... és el que dèiem que en teoria lo ideal i la utopia seria que no, que no calgués, però la realitat és que no és així. O el que deia ella... tractar-ho de manera natural, no expressament sinó potser incloent dins altres continguts, no?

3. Clar això seria xulo, no? Treballar això de manera continua però a través del que va sorgint a través de las vivències o del que diuen els alumnes o les necessitats que hi ha a l’aula, però pot ser tot i així

jo crec que seria interessant fer un projecte, o sigui, és una cosa que mira, bé, jo no conec.

**2.** Ja... és una cosa que nosaltres, bueno jo, mai m'ho havia plantejat de treballar i penso que sí que és interessant, no sé, jo treballaria el sexisme i tot això abans que altres coses, això sí que ho tinc clar per exemple al CAU això sí que ho treballem molt, perquè no tenim uns continguts que s'han de fer, perquè jo penso que a nivell personal pels nens i per a tots els alumnes seria molt interessant treballar-ho, i s'ha de treballar de manera oculta diem, no, jo crec, sí o sí.

**3 i 4.** Sí.

**4.** Però també hi ha altres temes, eh? Vull dir que tu preguntes si és un tema fonamental. Si clar. Però sense oblidar els altres.

**1.** És cert, és cert... "Penso que l'atenció a la diversitat per exemple és encara més important i no s'està fent com Déu mana, i aquí sí que tenim un problema. No?

**4.** Clar és això. Però implícit sí que s'ha de treballar i és molt important.

**1,3.** Sí. Implícit, és a dir, natural. Que no fes falta... jo que sé.

**E. O sigui, que hi ha temes que cal treballar de forma més directa, com l'atenció a la diversitat, però potser creieu que el tema de gènere hauria de ser quelcom com més... natural? Treballar-ho sense incidir en especial sobre això? A veure si ho he entès bé... O sigui, que si els docents ho tinguessin integrat no faria falta fer programes específics... o formació concreta?**

**4.** Uff, moltes coses.. però sí, no?

**1.** Jo penso que sí.

**E. I això com es fa?**

**3.** El docent, mestre o sigui la responsabilitat recau en nosaltres.

**1.** Bueno i també en la societat i l'escola i més actualment que cada escola pot decidir si agafa un mestre o no l'agafa i potser l'escola pot triar, si ha algunes coses d'aquesta persona que no li agrada perquè ha vist que té indicis d'una persona masclista i que ho transmet.. doncs no l'agafo.

**4.** No, i a part que la base de la societat és l'Educació. Jo penso que potser ara som masclistes perquè abans els mestres eren així, llavors clar, hem pujat i hem sortit així. No? Potser si no som així...

**3.** Jo penso igual.

**2.** Jo crec que moltes vegades no es diu al PEC, no es duu a terme, és a dir sí però no. Mmm, realment no hi ha precisió, si coeduquem, coeduquem per què? Perquè hi ha nens i nenes junts l'aula per això diem que coeduquem? O perquè realment hi ha un treball, jo crec que aquest treball no hi es a les escoles...

**4.** L'assignatura d'educació en valors, vale, això no serveix. Perquè una assignatura que es fa un dia a la setmana no serveix, s'ha de... continuar no?

**E.** Però com podem garantir que els mestres, de manera natural com vosaltres dieu, no eduquin en la diferència de gèneres i d'oportunitats?

**3.** Mmmm... Bueno, això és la voluntat de cada un.

**2.** Està clar però que clar que ens haurien d'ensenyar a com fer-ho. Sí sí.

**1.** Sí, jo també em penso que això és important.

**E. i ja per acabar, noies, creieu ara que estem ben formades i preparades per garantir la coeducació als centres educatius? Que aquí a la Universitat ens han format i que hem après el suficient durant aquest carrera per fer front a les desigualtats de gènere? Ens han donat coneixements, recursos i creieu que ho podem fer bé?**



**TOTES:** No

**3.** De coeducació a la Universitat? Jo crec que no.

**1.** Perquè si, per exemple, per què hi ha una menció d'atenció a la diversitat quan tots hem d'atendre a la diversitat? O sigui si tu estàs a classe de música i tens nens, doncs tots, es que tots, i a llavors jo crec que això, en aquest aspecte la uni doncs...

**3.** Bueno a la uni, és que també es una mica difícil.

**2.** És que també què voleu que ens doni la uni de coeducació?

**4.** Precisament algo enfocat a aquest com, que preguntava ella, de com ho faig, diguem recursos, com lo puc fer...

**1,3.** Sí...

**2.**-Però potser hi ha molta gent que pensa, que no ho troba com una necessitat o no ho pensa... i llavors diguem, que realment ens expliquin, el que ens pot aportar als alumnes que treballem això, com ho podem fer, quins recursos tenim? No?

**4.**- Igual, penso igual.

**E. Perfecte, o sigui que ens falten estratègies, recursos, maneres...**

**1.** Sí, i la sensibilització també.

**2.** Si és que és per això, dic que sense que ens expliquin bé el perquè...

**1.** Clar perquè si algú no ho pensa o no ho comparteix...

**3.** Jo crec que aquesta sensibilització s'adquireix si realment coneixes una mica el tema, si no coneixes el tema no pots arribar a aquet grau de sensibilització...per tant...

**E. I ara que més o menys, nosaltres ara que n'hem estat parlant mínimament, creieu que l'actitud enfront això, per part vostra i si voleu atrevir-vos a generalitzar a nivell del vostre grup classe, creieu que l'actitud seria favorable, l'actitud per canviar les coses en aquet aspecte o penseu que hi ha molta gent que mostra resistències en aquest àmbit?**

**1.** No jo crec que no, que tothom està obert a conèixer al respecte, de tenir recursos, però lo que diem que internament és molt personal, que cadascú té interioritzat.. perquè li han ensenyat a casa seva o a l'escola... i que si una persona no comparteix internament aquests...pensaments... doncs no ho pensa... Però sí que podem tenir l'actitud si ho sabem...

**3.** Clar, no podrà després aplicar-ho...no podrà.. o no en sabrà.

**2.** L'actitud sí, però... perquè... És clar que si això és coeducar, cal coeducar.

**E: Per tant, la proposta que vosaltres suggeriríeu... quina proposta posaríeu sobre la taula així molt ràpidament, a nivell de formació? Què creieu que es podria millorar, què proposem per fer-ho?**

**4.**- D'aquí de formació de la Universitat?

**E: Sí.**

**2.** Bueno jo crec que ens falta... això, no? Tots aquets temes, que moltes vegades surten reflectits al PEC, a l'escola, i que en el fons no s'acaben de treballar perquè hi ha uns continguts que s'han de fer...i llavors diguem que, el currículum ocult, diem-ne, no? Queda com, sí, sí, sí, el treballem, el treballem, no, no, no, treballem-lo bé! A part de... de respectar-nos de no sé què, anem a treballar això, com ho podem fer, no, o sigui que donar mes importància, perquè ens centrem molt en els continguts, i si que és cert que, no, la sensació que ara jo tinc, que estic fent pràctiques, és "no hi ha temps... no hi ha

temps... no hi ha temps..." i tot va molt de pressa, no, i llavors clar, a nivell jo crec, a nivell de valors, a nivell de la coeducació. Bueno, jo es que vaig a un CAU i tot el que es treballa al CAU és molt important, que jo considero que és molt important que s'ha de treballar molt poc a poc, no, educació emocional, també tot això, crec que a l'escola no té un pes important, i crec que s'hauria de treballar a fons i això, sensibilitzant als mestres amb tot el que comporta eh treballar a fons? I els mestres hauríem d'estar molt més... informats... molt més sensibilitzats... conèixer els temes a fons, per així poder transmetre-hi bé i així poder tenir recursos... i treballar-ho de manera natural, sense dir que ho treballem i no treballar-ho... o treballar-ho dient, "nens-nenes barregeu-vos!". Estem treballant alguna cosa? No, estem donant una ordre.

**E. Heu tingut alguna assignatura que hagi fet referència a això? Us en han parlat específicament en algun moment ?**

**TOTES:** No.

**E. Ha sortit la paraula "gènere" o "coeducació" en alguna classe?**

**3.** Bueno, en el meu cas ha sortit per un treball en un grup d'alumnes... sí, sí, però ja està. En cap moment de la carrera...no fa falta parlar ... ni la profe ni...

**4.-** S'hi trobava absent, sí, sí, sí...

**E: Molt bé. Penso, noies, que hem fet una discussió genial... Bueno, per mi.. Realment us dono un munt les gràcies per la vostra aportació... Moltíssimes gràcies... I amb això pretenem, bé, apropar-nos a la vostra realitat, per poder-la millorar, per tant sou part d'aquesta millora. Us ho agraeixo molt.**

**2.-** A veure si ho aconsegueixes!

**TOTES:** Hahahaha!

## ANNEX VII:

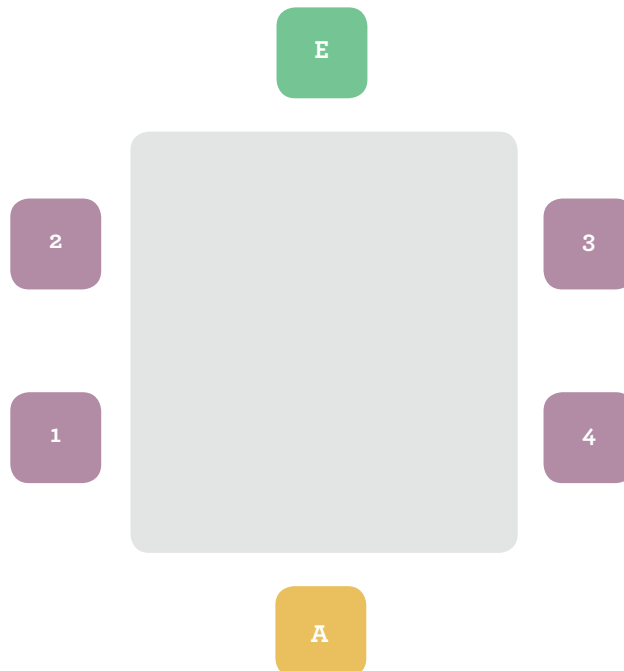
### Transcripció Grup de Discussió 2 (GD2)

#### TRANSCRIPCIÓ SEGON GRUP DE DISCUSSIÓ

##### Informació general:

- ~ **Dia:** 01-06-2016
- ~ **Hora:** 19:00
- ~ **Lloc:** Sala de treball en equip de la Biblioteca de la Facultat d'Història de la UB
- ~ **Duració:** 48 minuts
- ~ **Mètode d'enregistrament:** Gravadora telèfon mòbil
- ~ **Assistents:**
  - Quatre participants (1, 2, 3 i 4)
  - Una apuntadora (A)
  - Una entrevistadora (E)
- ~ **Disposició**

**espacial:**



**Iniciem:**

- ~ Agraïment.
- ~ Presentació de la investigació.
- ~ Informació sobre anonimat i confidencialitat de les identitats.
- ~ Informació sobre funcionament del GD.
- ~ Presentació de les participants.

**E. Vale, llavors així, d'entrada: què en sabem sobre coeducació? Coeducació, que us diu aquesta paraula, què en sabem, què vol dir?**

**1,2,3,4.** Hahahaaha

**4.** Coeducaquè??? Jojojo... Hòstia... Jo ni flowers però utilitzaré el meu institnt. O sigui, coeducar. "Co". On he fet les pràctiques hi ha dues coeducadores a P3 perquè hi ha dues tutores. Doncs coeducació és que són dues parts que eduquen als infants, entenc, no?

**1.** Uh... Jo penso més que és per la igualtat, no? O treballar a través de la igualtat, de nens i nenes, no? Treballar d'una manera igualitària, sense... Sense donar més importància al nen que a la nena i d'una manera, pues, integral, completa i ...

**2.** A veure, jo... dir que fa temps que estic vinculada amb nanos perquè estic a un casal i faig les extraescolars a una escola i per tant... A veure, coeducació ho dic de manera intuïtiva, d'acord, perquè jo aquesta paraula no la domino... vull dir, no l'he sentit mai. Jo entenc per coeducació tot el que és com cooperar, cooperativa, etc., etc., per tant coeducació és educar de la mateixa manera, doncs, aspectes molt diversos, nanos de realitats molt diverses, jo ho entenc de aquesta manera...

**3.** Coeducació per mi és un tema súper nou, i suposo que sí que es posa en pràctica però no sé com dir-t'ho... aleshores ...no sé ben bé com explicar-t'ho.

**E. Perfecte, vale, mmm, en principi.. la coeducació té a veure amb la voluntat i la manera d'educar des de la igualtat i per a la igualtat els nens i a les nenes o sigui, sense distinció de sexes ni gèneres. És a dir, la variable que s'estudia en coeducació és el gènere, però sí, de manera més indirecta inclou totes les altres variables, raça, cultura, etc. Però l'essencial és no distingir entre gèneres, d'acord? Com us autoavaluaríeu en aquest aspecte? Penseu que esteu preparades per garantir la coeducació a la aules? Sabríeu com fer-ho? O durant aquestes pràctiques creieu que heu estat coeducant?**

**2.** La igualtat entre gèneres i els nanos? A val, sí... Clar perquè mixta és junts i ja està però després coeducativa és més enllà. És com més profund, no? Ja sé... A veure, l'escola que jo he estat i les que conec, no hi ha massa desigualtat entre gèneres. Tots conviuen junts i no hi ha cap problema. Però clar, o sigui, tractar diferent entre els nens i les nenes s'entén, eh? I aixins. La veritat és que fins i tot arriba un moment com a mestre que és molt curiós perquè vols que hi hagi, en el sentit que siguin mixtes, busques que tot sigui mixta i hi ha algunes edats que si els deixes voluntàriament fer activitats mai són mixtes, però mai dels mais. Jo he arribat a pensar fins i tot que aquest fet no és res més que per reafirmar el gènere que un té, per exemple els nens s'han de reafirmar com a nens i per tant buscant nens i la nena s'ha de reafirmar com a nena i busca nenes perquè sinó l'escola que busca sempre... no

sé, estar barrejats i tot plegat així, ells no es barregen per afinitat.

**3.** Jo és que personalment jo vinc d'una educació molt sexista, aleshores sé que tinc molt, molt encara per aprendre. Col·lectivament penso que estem guanyant molt, jo he après molt i els nens penso que encara falta que aprenguin molt a casa perquè després a l'escola ho van posant en pràctica tot allò que de veritat voldrien que fos la coeducació, les joguines, la roba, doncs pantalons, faldes...

1. Jo penso que des de les escoles s'està començant a treballar encara que els que realment haurien de canviar una mica de perspectiva són els pares, ja que si ets nen ja t'estan comprant roba blava i si ets nena roba rosa, o si ets nena, barbies, o els nens els cotxes... Des de l'escola s'hauria d'intentar treballar més igualitàriament, que les dones també poden jugar amb cotxes i els nens amb nines.

**4.** Ja... però penso que sortim de la Universitat una mica peix en general, no? És que ho toquem poquíssim, però jo ara amb la meva pràctica penso que sí que ho fem, no? No sé. Si que és veritat penso, que veig que els nens no volen jugar amb les nines. Qui volen jugar amb les nines són les nenes i els nens volen jugar amb cotxes i trens. Jo ho veig així sempre. Però si elles volen jugar a nines o a cuinetes i ells a pilota, potser és perquè en el fons els hi ve de gust i així ho decideixen, no? Que ens oblidem que també poden escollir.

**3.** Sí, jo ho penso... Jo també, eh? Perquè no sempre ens han educat tan, tan, tan marcadament, però de vegades sí que potser... si un home no li agrada el rosa serà perquè no li motiva aquest color, I punt. I ell ja és grandet com per saber si realment li agrada o no.

**1.** Sí... és que és així.

**4.** A vegades si que veus que hi ha alguna nena... "Oh, ara vaig a jugar amb el Martí!" i van a jugar però... Tu dius "ah! Traiem les nines!" I hi ha molts nens que diuen "booooh, quin avorriment!" Clar, aleshores en quin punt tu has de dir, nono, avui tots juguem a nines si els nens no volen jugar amb nines? Clar, potser si que té a veure amb el sexe o pel gust del nen.

**1.** Ja.

**4.** Potser sí que veus molt anuncis a la tele de ties guapes amb aquell vestit i aquells talons... jo que sé. Però ningú t'obliga a tu a seguir la moda. Ets lliure de decidir si sí o si no. Moltes noies la segueixen perquè volen seguir-la. Però qui els hi ha dit?

**3.** Bueno... d'alguna manera tens pressió eh? I fan que t'agradi.

**4.** Ja, sí.

### **E. Aleshores creieu que esteu ben preparades per garantir la coeducació? Que vosaltres ja ho feu o ho fareu?**

**4.** Jo penso que sí, perquè com que no estic a favor de la diferència de sexes, com que la meva opinió personal és que hi hagi una igualtat, doncs òbviament que, des del meu punt de vista, doncs educaré d'aquesta manera, no? No crec que costi TANT. A veure, sí, però no tant.

**1.** Sí jo igual

**4.** Sí... doncs ja està de fet. Doncs ara ens hi mirem més no? Jo crec que qui ho vol ho farà i punt. No és tan difícil, i si no estàs coeducant potser és perquè realment no t'interessa.

**2.** Doncs jo no sé si ho faig o ho faré bé... no sé si em falta formació, no?

**3.** Clar, jo penso que hi ha d'haver algo més. Jo vull coeducar perquè vull la igualtat. Penso que ho faig però potser no... No és tan marcat com molts que sí que diferencien molts entre nens i nenes... però potser encara se m'escapen coses.

**1.** Clar. Sí.

**3.** Ajá, sí.

**2.** A mitges doncs! Preparades a mitges estem!

**E. Hehe, per què?**

**3.** Perquè jo tinc tota una motxilla apresa i sé que l'he cagat moltes vegades, amb el vocabulari, amb les maneres de... aleshores dic, ostres, això no ho hauria de fer així ara.

**2.** Bueno, a veure la nostra societat a més a més, tota està enfocada a, bueno, tot és masculí. Perquè quan t'adreces en general a algú a classe hi ha molt vocabulari que es masculí, totalment, no te'n dones ni compte, perquè es cultural jo penso. Ara jo sentir-me preparada? Potser jo no sé si estic preparada però disposada sí, disposada sí.

**1, 3 i 4:** Sí.

**E. I sobre masclisme i feminisme? Quines opinions en teniu al respecte? Què me'n podríeu dir? Què us suggereixen?**

**4.** Bueno masclisme i feminisme ho veig extrems, no? És a dir, feminisme és que la dona sigui superior a l'home i masclisme és que l'home és superior a la dona. No és igualtat. Perquè una dona feminista trepitja als homes, no busca la igualtat...

**1.** Sí, i un home masclista pega a la seva dona.

**2.** És que jo a les pràctiques hi ha un grup que ha treballat sobre vulnerabilitat i estem treballant ara.. estaran unes jornades a la... sobre feminisme, transsexualitat i tota la història... sobre feminisme diguem-ne i sobre gènere i estic empenyada perquè per parlar de feminisme s'han tret els homes, vale, aleshores la història sempre sempre sempre ha estat patriarcal, masclista i aleshores ens han fet fora dels grups de discussió, de discurs i d'acció. I ara, el feminisme fa el mateix però al revés, aleshores jo tinc ganes de arribar a un consens a on podem parlar homes, dones i persones que no s'identifiquen amb cap dels dos sexes i que podem parlar i construir de veritat una educació coeducativa .

**3.** Jo la veritat es que estic molt d'acord amb el que ha dit la [número 2]. M'ha agradat molt sentir-te perquè jo he escrit darrerament amb un.. una mena de una novel·la... i les feministes l'han utilitzada molt com una reivindicació de la dona, jo en realitat estic molt lluny d'aquí, no volia reivindicar res de la dona perquè jo no hi estic d'acord amb el feminisme, perquè crec que és l'altre extrem, o sigui és el pèndol d'una banda o el pèndol de l'altra banda, que si no m'agrada una banda tampoc m'agrada l'altra banda, no perquè sigui dona m'agradarà que estigui a la banda de les dones ho trobo a més a més com molt infantil, i penso que en realitat l'equilibri de la vida, l'equilibri de l'individu, etc., etc., quan parlem d'equilibri sempre són punts mitjos i llavors doncs estic d'acord amb què hem de madurar moltíssim socialment i ni la dona ha de reivindicar el paper de la dona ni l'home ha de reivindicar el paper de l'home, ni ningú s'ha de reinventar sinó senzillament hem d'aprendre a escoltar-nos i arribar a aquests termes mitjos que són de respecte. No?

**1.** Sí opino igual, igual. Estic d'acord amb elles tres, crec que el masclisme és un terme molt antic, no, però el feminisme ara en l'actualitat se'n parla molt, però crec que és un terme,.. és com el masclisme, són oposats però... exactament iguals.

**3.** Jo he parlant amb feministes que per exemple a mi m'han dit i perquè el protagonista en comptes d'un nen no és una nena? I jo digui i perquè no pot ser un nen? A veure si és que s'hauria d'esborrar a tots els homes del planeta i em sento malament aquesta és la veritat...

**1.** Són extrems i jo crec que els extrems no són bons mai, ni en política ni en espècie ni...

**2.** Res, res, res.

**1.** És que... a veure. Si lluitem per algo tan obvi és com donar-lis la raó que sí, que som inferiors i que per això necessitem lluitar. Doncs no, actuem amb naturalitat i ja està. Què hem d'aconseguir lluitant? Sembla que no ens creiem que ja som iguals.

4. Oh, true..

### **E. Ok... Què em podeu explicar sobre "igualtat de gènere"?**

2. Doncs jo ho associo amb respecte i equilibri..

1. La importància de les persones, el que importa és la persona, no si és home o dona i serà lluitar perquè hi hagi aquesta igualtat.

4. Sí, home, per mi igualtat de gènere és que tant homes com dones tenen les mateixes oportunitats laborals, mateixos sous, mateixos drets, mateixos deures... Llavors veig que actualment a la societat veig que sí que hi ha hagut unes millores, no? Envers anys enrere i que no cal anar gaire lluny. Amb una generació... la generació dels nostres pares... crec que tampoc ... o sigui no està tan lluny i hi ha hagut un canvi abismal des d'aleshores. Aleshores això..

1, 2, 3: Sí, sí...

3. La igualtat sempre és ... la igualtat funciona si es té en compte les diferències, és súper important, val ? Perquè si parlem d'homes, si parlem de dones, com parlem de persones de tu a jo i de jo a tu, som diferents i aleshores hem de tenir en compte que per ser iguals ens hem de reconèixer com a diferents.

### **E. I sobre estereotips de gènere, què podeu dir-ne?**

4. Mmmmm.. no ho havia sentit mai estereotips de gènere... o sigui, diferents tipus d'homes-dones? És que a mi així, aquesta paraula no em sona gaire... No sé.

2. Estereotips són nen blau, nena rosa, nen futbol, nena ballet, saps? Que l'home treballa i la dona cuida.. Aquestes diferències que es fan entre homes i dones.

4. Llavors mira quants: les dones condueixen malament, que les dones han de fer les feines domèstiques... jo crec que això no s'ha arreglat... mmmm... Jo crec que a poc a poc es va canviant la percepció, no? O almenys aquesta és la meva il·lusió... però... és veritat que com diu la dita "cuando el río suena, agua lleva" No? Sí. És per algo... s'ha dit sempre. Si es diu que les dones condueixen malament, és perquè realment hi ha un percentatge de dones que condueixen malament. Això no vol dir que no hi hagi homes que no condueixin malament.

### **E. I et preguntes per què?**

4. Perquè és com l'ensenyen a conduir.

### **E. No és per naturalesa?**

4. No, no, què va. Hehe!

1. És com el que no sabem aparcar o tot això, però l'altre dia va sortir un estudi que deien que les dones són millors aparcant que els homes, o sigui que tots aquests estereotips sobre la dona en aquest aspecte queden anul·lats.

2. Es desmitifica, l'home al mateix temps ha hagut de fabricar mites al voltant d'ell suposo que arrel que la dona s'ha hagut de reafirmar, llavors la denominació reafirmar com a persona, doncs, l'home ha necessitat, doncs, utilitzar mites no? O fins i tot, doncs, bueno jo he de mantenir el meu lloc perquè sinó em "dessituo" i com mantinc el meu lloc perquè sinó em "dessituo", això em farà qüestionar-me moltes coses que no em vénen de gust ni res no tinc ganes de qüestionar-me res, doncs, fer molt fort del que fa dessituar-te. .. és una estratègia, és una estratègia de poder, de manteniment de poder però a veure la dona també té els seus mites, jo penso eh, el que passa és que en una societat que fins ara ha sigut patriarcal, doncs, és més lògic que hi hagi més mites "machistes", sí jo penso que sí.

4. És que jo crec que la qüestió és criticar... Clar no et sé dir la raó... No sé però clar ara en temes sexuals, per exemple les hormones... el fet de tenir el període, jo que sé, és com que tenim aquells moments hipersusceptibles. Però això que les dones són més callades i més carinyoses, doncs no. Perquè hi ha homes carinyosos i dones que no. O sigui això no crec que tingui res a veure. Però per exemple una cosa que he llegit, o m'ho han dit? Qui m'ho ha dit? Bé, se dice el pecado però no el pecador.. haha Doncs que crec que era en algun país de l'est que diuen que les dones quan tenen la regla no haurien de treballar. A ja sé!! Això és a una conversa de tren, d'una tia del costat, d'una espanyola amb un estranger. I deia això, que les dones quan tenen la regla que estan més sensibles, blablabla i que creu que no haurien e treballar. I dius, en serio que per una cosa fisiològica les dones haurien d'estar 4 o 5 dies al mes sense treballar? I un home no té aquest període... Això vol dir que l'home sí que hauria de treballar aquest període? Home.. llavors no és igualtat!

1. Wow...

2. No sé... sí i no. És xungo, eh?

...

#### **E. Voleu afegir alguna cosa sobre estereotips?**

...

1. Bueno, això de rossa-blau, cotxes-nines, etc. estan molt arraigats a la cultura també i costarà molt poder de eliminar-los de la...

3. I que no hi ha n'hi mala fe!

2. Jo per exemple la meva mare pues pot dir coses al meu pare, pot posicionar-se d'una manera pot ser més "machista" però és encantador i és una bellíssima persona... i per lo tant el problema és més cultural que li perdones i així per exemple a casa hem sigut dos nois i dues noies, els nois han seguit amb l'empresa, però no per res, no per capacitat sinó perquè eren nois d'una empresa agrícola, qui estava capacitat per continuar amb l'empresa han estat els nois, i la meva germana i jo pues ja sempre hem tingut claríssim no hi teníem lloc en allà perquè era un món d'homes, no? Actualment, curiosament el meu germà ha tingut dues nenes, no ha tingut nois i perquè hi hagi continuïtat són les nenes les que estan en allà, o sigui que així que imagina't. S'han de trencar aquestes coses, es trenquen, però la generació dels meus pares que ha sigut una generació que la dona ha tingut un paper i l'home n'ha tingut un altre, etc., etc., jo penso que ha sigut molt cultural i educatiu.

1. Sí.

#### **E. Com es traspassen aquests estereotips d'una generació a una altra?**

2. Energèticament.

1. Bueno convivint, convivint totalment, o sigui els nens són esponges, si ho dius a casa, si ho veus a la televisió, si vas a l'escola, doncs, els nens aprendran això inconscientment.

2. Els anuncis és que són una passada, anuncis de colònia, perquè no pot haver-hi una colònia per a dos, a mi em fa molta gràcia això, colònia per a ella, colònia per a ell, jo dic, no hi ha una colònia que ens pugui agradar a tots dos? No sé... me la inventaré! Haha!

3. Costa molt, costa molt...

2. Sempre ha de ser per un o per l'altre, i l'espai mig, no té mai res d'espai mig, i pels nens que no se senten nens? I les nenes que no se senten nenes? Costa dir en aquest espai mitjà no? No hi han juguines, no hi ha colònies ...

1. S'ha de trobar el punt intermig en tot, i quant als estereotips, s'ha d'intentar pues no traspasar tant.

4. Però és que és per tradicions. Perquè tu reproduïxes el que t'han ensenyat, saps? Aleshores, la



meva àvia té súper clar, saps? Nens, blau, nenes, rosa. Per quan ha de fer ganxet a un nen recién nacido. El jersei o gorrito blau si és nen i si és nena tot rosa. I tu diga-li a la meva àvia que no, no, no, fem-li verd. Verd?? Perquè? Si és un nen! Aleshores com ella pensa així jo crec que indirectament jo crec que m'ho està inculcant. Però després jo sóc lliure de dir, continuo la tradició o no continuo la tradició. És que per mi jo que sé, el lila és gay? No. Però és que és cert que ara que he estat segon, moltes nenes només volen rosa. Puc pintar la casa rosa? I de quin color pintem la taula? Rosa! Així que jo crec que sí que és veritat que a moltes nenes els agrada el rosa. Les princeses porten vestits roses... les fades porten vestits roses... suposo que ho veuen i al veure-ho els agrada.

1. Sí, sí. És perquè ho veiem així.

4. Sí.

### **E. Com descriuríeu el rol dels docents en aquest àmbit, que creieu que ...**

2. El paper de ..?

### **E. ...el rol dels docents, el seu paper. Creieu que podeu influir en alguna mesura al vostre alumnat... amb les vostres pràctiques, les vostres actituds, amb els vostres valors ... quin paper teniu en aquest àmbit?**

1. Corregir, no? Corregir l'infant al moment que hi ha una disputa o que puguin sortir temes de desigualtat de gènere, doncs intentar corregir doncs, les seves opinions i explicar perquè no és d'aquesta manera o perquè ho està dient així, no, una mica a través de l'observació del nen.

4. Clar, trencar esquemes. Jo per exemple vaig tenir una conversa amb nens de 7-8 anys sobre homosexualitat. Perquè no sé on un nen va anar a passejar per la platja i no sé què i va veure a dos homes agafats de la mà i que es feien petons. I veies al nen amb la cara de fàstic!!! I dius... això ho ha après dels seus pares? Perquè no pot ser que un nen petit, no? Es planteja això.. I dic. Per què fas aquesta cara? I diu perquè no està bé o és raro. I dic, però si s'agafen de la mà a tu et molestes? No. I si es fan un petó a tu et molestes? No. I dic, aleshores? Per què poses aquesta cara? I els nens petits no ho saben contestar... és que deien: és que no és correcte. És que no... no està bé. Aleshores és que això ho han après del seu entorn.. proper.

2. Però jo sóc molt crítica amb això, perquè jo penso que..., perquè jo em sento amb aquest aspecte que he d'aprendre molt, perquè per més que jo vulgui o tingui bona disposició i tot plegat, és que, ... estem molt ... tot el social pesa molt, la conducta social general, et condueix, no? I llavors has d'anar trencant i de vegades és molt desgast l'actitud de trencar sempre i moltes vegades ja abaixes la guàrdia i et deixes portar, però ... l'escola pot fer més? Sí clar, l'escola ha de canviar en tants aspectes que ... Però sí... S'ha de lluitar per una educació més justa, no? Més igual per tots.

### **E. En quina mesura creieu que aquest aspecte és important?**

2. Doncs bé, jo crec que és més que important és bàsic, no ?

3. Jo crec que el sistema és molt inflexible amb la qual cosa hem de seguir un currículum que té una pauta per ensenyar i sortir d'aquella pauta ... perquè si jo vull treballar la coeducació, vull treballar la diferència de gènere, la igualtat, el que hauríem de fer és sortir dels temes i fer-los transversals i... perquè és un tema transversal, i per fer-ho transversal aquí ja no es pot avaluar i el sistema educatiu et demana que avaluïs i això no es pot avaluar, això s'ha d'ensenyar... no tant de corregir, sinó fent més consciència de... bé sent conscients de la història que tenim al darrera on estem i on volem anar, ens agrada on estem o no?

**E. A veure ... penseu que els materials, els continguts, els espais, els jocs a les escoles, a l'aula, solen ser neutrals o que són transmissors de normes, valors i ideologies?**

**3.** Els lavabos, hi ha lavabos per a "chicas" i lavabos per a "chicos", per rentar-se abans d'anar a classe ... jo ho he vist a les escoles que nenes de la primera, de segon i fins a tercer tracten el cos de manera espontània sense pudors. Està a partir del quart i cinquè, quan s'han hagut d'anar canviar per anar al gimnàs o quan van fer qualsevol activitat ho han fet amagats i queestic d'acord amb la privacitat però no és la privacitat del cos sinó de la privacitat del sexe,... jo em quedo molt tallada quan els nens i les nenes van a ... perquè jo no vull que una nena em vegi.

**E. Exacte, i la pregunta en aquest sentit era que quines estratègies tenim, no? Per treballar-ho?**

**2.** Bueno. A veure si.. si a l'escola no vigilés, no tingués aquests temes cuidats, les famílies aquí tindrien problemes eh, socials. Jo no crec que una família no estigui d'acord que una... la filla o el fill es desvestís sense separació de sexe, a partir d'una edat.

**1.** No per que és el mateix...Estem parlant de cultura?, i.. és molt complicat canviar...

**2.** Hi ha molt per evolucionar, hi ha molt per evolucionar. Això ho veus molt a l'escola. Perquè es que, es que hi ha molta divisió de nens i nenes sense que l'escola ho vulgui. Ni ho promociona ni ho potencia, perquè ni jo ni els meus companys de classe ho potenciaríem, però, ja ve una pressió social del... de...externa, que et fa que l'escola, hagi de tenir en compte coses que tu no tindries a compte com a educadora, però que les has de tenir en compte per que és el respecte també.

**4.** Jo penso que a classe tot és més neutral.. Perquè tothom fa les mateixes feines... cadascú agafa els contes que vol.. Però... clar, a l'hora d'escollir, si deixes escollir, sí que hi ha un diferencial de les nenes agafen els contes de... jo que sé... princeses. Però ve de vegades hi ha nens que també agafen el de les princeses. És que crec que fomentar, no es fomenta. És la individualitat no? Com a mínim el que jo he vist... Però a l'hora d'escollir si que es diferencia. A l'hora del pati es treuen pilotes i motos. I les nenes també juguen amb pilotes i motos de vegades.. vull dir no... si que és més masculino jugar a futbol... però les nenes de vegades jo que sé... juguen al pilla pilla amb la pilot saps? Ja s'ho fan... O sigui no crec que estiguin sexualitzats...

**1.** Clar, pots exposar unes estratègies no? Personals o fer unes activitats per.. per treballar tot lo que dius, però lo complicat és a casa. Que si tu estàs fent una educació a casa.. ah a l'escola després has de re-educar tot lo que... lo... les coses malament que estan fent els pares. No? llavors seria qüestió de re-educar.

**2.** Es que els pares són el mirall també de la societat eh

**1.**Exactament, per això.

**2.** Per tant, a veure, jo penso que hi ha molt treball a fer, molt, hi ha molta cosa..

**1.** I en molts molts àmbits.

**3.** Però jo sí que crec que cal.. o sigui... Com escollir bons contes, bons dibuixos, bons exercicis, bons jocs? Jo ara mateix no em veig capaç però és normal, no hi hem pensat prou...

**3.** També es fa difícil de les investigacions fa molt més que ahir, fa molta pressió sobre les famílies, aleshores, eh, i ha un paper molt important de l'escola, però està molt, molt al costat dels...pels currículums. És que, el sistema educatiu, el sistema educatiu ...en aquest sentit, perquè hem d'anar....hem de fer un temari així mig científic....i sortir-te d'aquí.

**E. O sigui en general esteu dient que a l'escola, que sí que hi ha cert sexisme, sense que es vulgui, no? Quin tant per cent diríeu que el centre educatiu és sexista? En quin tant per cent, per**

**sobre? Intuïtivament.**

4. A veure potser ara la cagaré però potser a les escoles religioses... sí... que hi ha més... de fet jo vaig anar a una escola religiosa i recordo que tant nens com nenes cosíem punto de cruz o... al pati cadascú escollia. Sí que les nenes anàvem amb faldilleta i els nens anaven amb pantalons... Aquí sí que hi havia diferència de vestimenta... però pel que fa a l'educació... tothom cosia. No és que es fèiem tallers de les nenes com antigament.

**E. I en les escoles no religioses? En les públiques de l'Estat? Creus que hi ha cert sexisme en elles?**

4. Jo crec que no.. no ho puc dir rotundament perquè no ho sé però si que crec que des de X anys s'està incentivant molt el canvi...

1. És que és complicat eh?

**E. A veure, fixem-nos per exemple amb els continguts de... d'història, per exemple. Com s'explica la història?**

4. Uuhhh... a veure diuen que la història la escriuen els que guanyen. No? Aleshores què... a l'època feudal les dones estaven al pati... bevent.... i el rei estava al castell saps?

2. Haha.

4. I la princesa estava a la torre. Però això és .. és història. És real. I això va passar saps? Aleshores... si la història està explicada des d'un punt sexista? Doncs diria que sí. Però és que potser era així...

1. A vera a vera.... per la ... a mi em costaria molt dir-ho... però jo penso que sí.

2. Doncs jo penso que a l'escola que jo vaig és el mirall social, per tant si tu penses que el 80% de la societat, del que dius, socialment, el 90% és sexista pues això és el que hi ha a l'escola, per mi. O sigui, les escoles que realment són una mica diferents, són escoles que ja fan...fan, jo que sé, són escoles alternatives, que tenen doncs un ideari molt diferent, de l'escola estàndard, i que les famílies que ja porten el nen en allà també es mouen en part altes molt diferents.

3. Fixa't com a...per tenir un percentatge, quantes mestres hi ha? Quants mestres hi ha? I agafem un barri de totes les escoles... mestres, educació, no, bueno també...però d'educació física, quants mestres i quantes mestres? I...monitores i monitors a menjador, perquè això s'ha parlat a la carrera i se'n parla a les escoles. L'ensenyament sembla ser un tema de cuidadors. I és un tema només de cuidadors? Ahí ho deixo.

1. I parlant amb.. per la educació primària que es la meva part, no? Casi tot som noies, no.. hi han molt pocs nois, "pudé" deu de cent noies, perquè, pues, se'ns relaciona amb que es cuida un nen i.. i bueno, i que això és paper de dones. Però això aquests pensaments sexistes ens condicionen no? Acaben afectant-nos. I fem allò que s'espera de nosaltres. Només cal que miris les classes de magisteri.

**E. Molt bé. Considereu que l'ús del llenguatge és important? Creieu que val la pena utilitzar un llenguatge inclusiu? O que això és ja filar massa prim?**

3. Seria guay, però... parlar tota l'estona de l'alumne/a, no? O de nois i noies... alumnat, i "ala", això és que és una feinada eh? Com evitar un llenguatge masclista o feminista...

1. És molt complicat, crec jo.

2. Jo també penso que és molt complicat, a mi esporàdicament em surt el llenguatge... bueno, el normal.

1. El desenvolupament lingüístic està com està, escrit, no? I costarà molt canviar-lo, no? Si ens referim a una persona ja és.. ens referim en masculí no? Costarà canviar molt el sexe.

2. Canvien molt les formes, però el fons es manté. Per exemple, a la meua escola de pràctiques pues hi han mestres a P3 nois, també n'hi ha a P5, el coordinador d'infantil també és noi, i això ho vigilen, val? Però es funciona igual com si fossin noies, o sigui que cuiden la forma, però... però hi ha molt..., jo penso que no es tracta d'això.

**E. L'escola, bé, això que estem parlant, si està lliure de sexisme...**

1. No
2. No, ni l'escola ni enlloc!

**E. voleu afegir-hi alguna cosa?**

2. És que ja veus... jo crec que si n'hi ha a fora n'hi ha dins. Són el mirall de la societat.
4. Sí.
- 1,3. Exacte.

**E. i...la última doncs, després d'aquest repàs, creieu que les universitats formen bé per a aquest fi a l'alumnat? Per tant el professorat que surt de les universitats surt amb tota la teoria, amb totes les habilitats, les actituds necessàries per a garantir aquesta coeducació? O creieu que li falta?**

1. Jo crec que li falta molt.

**E. n'heu parlat vosaltres a la vostra carrera d'aquest tema? Per exemple?**

**Definir millor alguns conceptes no? Perquè...**

4. A veure si que es toca, eh? Jo penso que si que ens formen per exemple jo recordo un dia que la Meritxell, que és una de la meua classe, va enviar una foto de l'Abacus d'un llibre que era molt fort. Veies una nena amb la fregona i un nen amb un avió. I jo ho recordo perquè si que vaig pensar que era fort saps?

**E. Però dins la carrera, en l'àmbit formal, dic? O sigui, que el professorat us ho faci treballar o us en faci parlar de tot això?**

1. Sí, se'n parla però.....és que és això, és més entre nosaltres, no? Entre companys però no se li, no se li dedica molt a tractar el tema de coeducació. Per lo menys en la meua experiència.
4. Jo pensó que si que ens preparen. Potser podrien aprofundir més però si... Però és que jo no em sento preparada ara per estar a una classe amb 25 nens... per això haurien d'aprofundir en general. I potser alguns conceptes com feminisme no? Que jo doncs no... no sabia no?
3. Jo a primer, quan vaig començar la carrera vam fer diferents tandes de sociologia com a educació per a la diversitat, vam fer treballs molt xulos sobre,, sobre,, això de... jolin. Estereotips de gènere, vam mirar els dibuixos que miren els nens, Disney, vam fer tot un treball de fons de, Déu n'hi do tot el que ens estan ficant per la vista a través de les pel·lícules i de les cançons, el patiment de la mort, jo que sé...(la part màgica)... el romanticisme aquest i la dona com ha d'esperar al noi, al príncep... i vam fer molt,.. I després també vam fer una altra feina molt potent que a mi em va agradar molt, per això t'he dit des del principi que a mitges perquè jo tinc molt encara que aprendre, vam fer això de..."es correcto escribir uno/a con la barra? O uno, para uno y para una" Como eliminas este uno, una, ella, él, hay que eliminarlo? Tenim que eliminar-lo? Sí? No?
2. Buah, és molt difícil, l'anglès per exemple no té femení ni masculí, l'anglès ja ni diríem... es que no, es que no, que no, que no..

1. Bueno per contra l'alemany, jo vaig estar estudiant i... no es que no tingui ni femení ni masculí, simplement lo que nosaltres entenem com gat, no? Que..
2. Tenen el neutre..
1. Exacte, tenen el gènere neutre, això podria ser un avanç no? Però bueno.
2. Però es que en la nostra llengua no, la nostra llengua és masculí o femení, es que ja parteix d'aquí.

**E. Fins a quin punt el llenguatge és important per a la creació de realitat?**

2. Home, el llenguatge és importantíssim per la creació de la realitat, moltíssim, o sigui, el nano enriqueix la seva realitat, o sigui el nano quan enriqueix la seva realitat amb aquest llenguatge, jo per mi van a una, van de bracet, no és primer una o l'altra. Es que el lleng... jo per exemple el que escric, jo sempre penso que si escric és perquè m'obre la ment i el qui llegeixi el que jo escric és per obrir la ment. O, mira ara us explico, una anècdota molt curta per que veieu. Jo per exemple, a Vic, és.. es diu es tracte de rei tant si és nen com nena, si és rei, per que rei no és masculí o femení, rei és un adjectiu, i és "sí, rei", per un com "Sí, guapo." I jo per exemple, a amb nens o a classe ho faig molt, em surt automàtic, el " Sí, rei, sí rei", i tant em fa que sigui una nena com que sigui un nen. Jo vaig dient rei a tothom i totes les nenes, totes, és: Sóc una nena, sóc una nena! I dic, es que no t'estic tractant de reina, és una manera de dir: que guai. No no, no estic dient nena ni nen, és rei. I ells per això ho troben molt malament, és el...o sigui, es desajusten, es desajusten. no, no, no, es que no ho entenen, et miren amb una cara de sorpresa: Jo? rei? si sóc nena.

1. Sí, sí, jo estic completament d'acord.
4. És així.
- 1,2,3. Sí, sí, sí
2. Jo igual, és el que fa el pensament .
3. Totalment, i tant.

**Doncs bé, em penso que ja hem esgotat totes les preguntes, eh? Moltíssimes gràcies, noies!!!**

## ANNEX VIII:

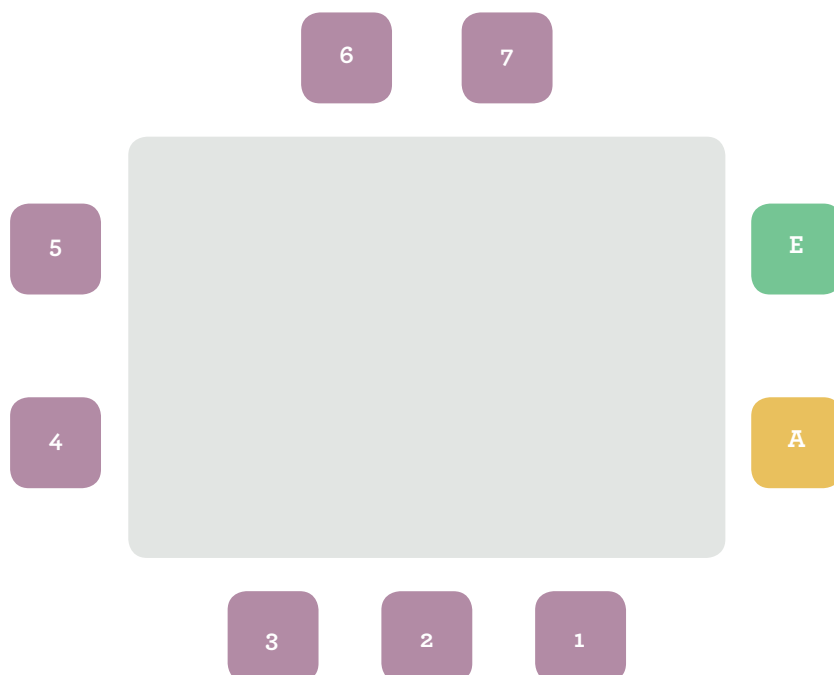
### Transcripció Grup de Discussió 3 (GD3)

#### TRANSCRIPCIÓ TERCER GRUP DE DISCUSSIÓ

##### Informació general:

- ~ **Dia:** 02-06-2016
- ~ **Hora:** 14:30
- ~ **Lloc:** Sala Xavier Gil, Edifici Llevant del Campus Mundet
- ~ **Duració:** 1 hora, 7 minuts
- ~ **Mètode d'enregistrament:** Gravadora telèfon mòbil
- ~ **Assistents:**
  - Set participants (1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7)
  - Una apuntadora (A)
  - Una entrevistadora (E)
- ~ **Disposició**

espacial:



**Iniciem:**

- ~ Agraïment.
- ~ Presentació de la investigació.
- ~ Informació sobre anonimat i confidencialitat de les identitats.  
Informació sobre funcionament del GD.
- ~ Presentació de les persones participants.

**E. Què en sabem sobre “Coeducació”?**

3. Jo el que entenc és que és un tracte igualitari entre nens i nenes. D’educar mitjançant la igualtat dels dos sexes. I no ser discriminatori a través del discurs ni les accions.
4. Bueno a part de nens i nenes, també sobretot amb el col·lectiu LGTB de presentar opcions” sexuals.

**E. Tothom d’acord?**

**TOTS/ES.** Síííí.

**E.** Com us autoavaluaríeu en aquest aspecte? Estem preparats i preparades per garantir la coeducació a les escoles?

**TOTS/ES.** No...

4. Mes enllà de la preparació cal tenir en compte les eines que no tenim.
5. El bagatge personal de cadascú importa perquè la universitat tampoc ajuda. No recordo ni un Power Point amb la paraula coeducació.
7. Sembla que les escoles ho donen implícit, com que a moltes escoles ja conviuen nens i nenes ho donen per normalitzat.

**E. O sigui ja es dona la coeducació per fet d’haver mesclat els dos sexes en una aula...**

1. O sigui, l’únic que estem fent és barrejar-los i ja està, no es treballa.
2. De fet aquí a la facultat en teoria els mestres són els nostres models, però a la classe parlen de nois o “els mestres”. Són petits fets però al cap i a la fi contenen discriminació implícita.

**E. Perfecte, llavors la vostra avaluació inicial, o sigui ara mateix parlant de coeducació penseu que falten elements, des de la Universitat no ens han donat totes les eines que ens farien falta?**

**1-7:** No...

2. Oh nonono, no tenim cap estratègia. No ens han ofert cap material de res. Cap classe.
- 3 Potser pautes d’actuació en algun conflicte perquè, vulguis o no, si vols fer grups interactius a l’aula, jo, personalment, intento barrejar nens i nenes. Però dins dels grups hi poden haver rols que estic assignats més a nois o noies...
7. Que potser ho fem per sentit comú que no pas pel fet que tinguem uns coneixements o ens basem en una teoria o estudi, sinó que ho fem conscientment i ens diem: “passarà això o allò altre”.
5. Sí...

**E. Llavors si jo ara us parlo de masclisme i feminisme què us suggereixen aquestes dues paraules?**  
(riuen)

4. No sé suposo que el masclisme l'entendem com la figura de l'home dins d'una societat patriarcal que té un sistema cultural, legislatiu i polític que ho sustenta més enllà de les actituds masclistes que et trobes dia a dia. Vivim en una societat que està feta per homes i a la mida dels homes i en què interessa que les dones tinguin un paper de submissió. I el feminisme no és que les dones siguin superiors, és una lluita contra el patriarcat i l'empoderament de la dona. I si es diu feminisme és perquè és una lluita de les dones.

**E Per tant per a tu hi ha una paraula que té connotacions negatives i l'altra no.**

5. Jo crec que, amb això he debatut molt, perquè el masclisme és tan extrem que aleshores el feminisme tendeix a posicionar-se cap al centre, però perquè no queda altre remei. El masclisme és tan extrem que veiem el feminisme com un fet normal, no? Després ens trobem comentaris de persones masclistes que ubiquen el feminisme com el contrari del masclisme. El feminisme és més inclusiu i igualitari.

3. Sí...

**E. I per què creieu que existeix aquest imaginari social, aquesta consideració negativa tan estesa del feminisme?**

5. Perquè els moviments socials feministes no estan ben considerats per les cares més poderoses del capitalisme.

7. I perquè hi ha molt desconeixement. La gent llegeix un titular curt i es diu: "vale, ya lo sé todo sobre el feminismo" i realment no. Es jutja abans d'investigar què volen dir aquests conceptes.

**E. Molt bé, alguna altra aportació sobre aquests dos conceptes? (Silenci). Segueixo doncs: igualtat de gènere, què en penseu, què és? Existeix? No existeix?**

6. No, ni existeix ni crec que vagi a existir sincerament. I jo, per exemple, em sento contínuament discriminat també. Jo he fet de cangur i he buscat feina de cangur i hi ha dones que m'han dit: "no et deixo la meva filla perquè la violaràs". Jo com a home també estic sent discriminat en moltes ocasions. Quan acabi la carrera no trobaré feina als menjadors d'una escola perquè tot són dones. Per tant, hi ha sectors on els homes també estem sent discriminats i estigmatitzats. Jo respecto a tothom independentment del seu gènere, del seu color, etc... més absolutament igual. Una persona és una persona i ja està. Però crec que hi ha un sector que ataca als homes així, en general. Estic a favor del feminisme però no de l'hembrisme. I és com: "me echan las hostias y yo no he hecho nada".

2. Jo penso que això pot ser arrel d'uns principis i uns valors instaurats en una societat on l'home té un estat i unes tasques i uns deures diferents als de la dona, i això a casa, en la vida quotidiana pregunta-li a qualsevol nen pel carrer què caracteritza un home i una dona i et dirà coses diferents. Aquests valors concrets instaurats en la societat que estan portats a l'extrem i aleshores és quan les dones pensen: "potser no està tan bé" i quan hi ha canvi de rol o de tasques és quan poden sorgir aquestes conductes.

6. Sí, sí, de fet jo estic d'acord en aquestes coses...

1. Jo no sé si estic d'acord que en magisteri o a la primària, l'ensenyament es considera més per dones. L'origen és masclista, la dona s'encarrega de cuidar i educar els nens i l'home no hi entra perquè és treball de dones. I l'home a picar pedra. Més enllà d'això, si es vol entrar amb calma al tema, s'ha de treballar des de dues bandes per això estem parlant d'igualtat de gènere. Una dona pot ser bombera i un home pot ser professor. No trobo que cap de les dues sigui una bogeria.



3. Jo en aquest sentit amb la última frase que acabes de dir referent a la igualtat en el món laboral, jo el veig molt desigual i l'altre dia fent classes d'extraescolars amb uns nens estàvem treballant els oficis i les tasques que hi havia, que ja estaven preparades, eren 9 feines i totes elles desenvolupades per homes; hi havia el policeman, fireman, tot acabant en "man" i l'única feina representada per una dona era la de "teacher". Ja em diràs tu a mi quina connotació sobre la dona s'estava donant. Em va semblar horrorós que les targetes presentessin un únic model, la dona com a mestre i que no pogués ser ni grangera, ni doctora, ni banquera ni cap altre ofici.

**E. Jo ara us anava a preguntar justament sobre els estereotips de gènere. Què en sabem, quins hi ha, quins veieu a la societat i quins es colen a l'aula o als centres?**

6. Haver-hi n'hi han masses. Jo vaig estar treballant a un McDonald's fa una temporada i a vegades quan demanaven el Happy Meal, els pares s'asseguraven que els nens tinguessin joguines de nen i les nenes de nena. És evident que des de casa vénen amb la idea de "tu ets un nen i tu una nena" i per tant només podran fer coses de nen o de nena. De totes maneres si parlem d'igualtat i ens posem a distingir no hi veig el què.

7. Jo el que penso amb l'experiència en pràctiques i com a monitora és que moltes vegades es matxa molt més a les nenes perquè coses com el tema del color rosa. A vegades són les mateixes nenes qui criminalitzen els nens que trien el color rosa. A les nenes petites els ensenyen a vestir-se, a portar-se bé... jo crec que és el sector més afectat. Les pròpies dones es criminalitzen entre elles i a elles mateixes des de petites, però perquè se'ns ensenya a fer-ho. És molt trist!

4. Els estereotips de gènere que carreguem les dones són molt més grans que els que carreguen els homes... Els nens clar que poden tenir complexos però seran molt més menors que els que poden tenir les nenes. En el tema alimentari afecta molt més a les nenes, hi ha una diferència molt gran.

1, 2, 5. Sí, sí. Cert.

4. Ells ho tenen tot més fàcil, així en general. Mare meva, només cal veure'ns: que si la pelu, que si la depilació, que si el maquillatge, que si la dieta, que si la moda, que si les arrugues... que si haig de ser bona mare, que si no puc provocar massa quan tinc novio però sí que sempre hem d'estar bones alhora... Qui és la puta quan escull com viu la seva lliure sexualitat? I qui es el puto amo? Ah senyor... Què vol dir ser un gos i què vol dir ser una gossa? Per què jo haig de demostrar estar capacitada però a ells d'entrada se'ls considera capacitats? És que tiu... i "suma y sigue" eh?

7. És que és tal qual. Clar que no t'ho diuen clarament. Però tu ho mames tot això.

**E. Com creieu que es van traspasant aquests estereotips? Quins mecanismes utilitzem?**

3. Les joguines.

4. Publicitat.

7. Televisió.

3. Els propis pares potser.

1. Els mestres també, jo crec que també, el gran problema és que la majoria de mestres són dones que no són conscients ni conseqüents del problema. Han de ser les primeres en començar la lluita i valorar-se.

3. Sí...

**E. Penseu que la majoria, doncs, no són conscients que això està passant? Estaríeu d'acord amb aquella idea que molta gent té i diu: "la igualtat ja s'ha assolit" i que, per tant, no cal posar-nos a filar prim perquè ja no és evident que hi hagi desigualtats de gènere en el si d'una aula o escola?**

**2.** Arrel de la pregunta inicial en que ens preguntaves sobre els estereotips, crec que estan a tot arreu, eh? Si t'hi pares a pensar, a la vida quotidiana els trobem a tot arreu i parlant de les escoles, per exemple, els jocs, la manera de vestir, els colors, les actituds, que em fan pensar en la frase “no llores porque eres un hombre”, això ja és brutal, no? Són diferents per uns i per altres. M’han vingut aquests quatre exemples ara mateix estan a tot arreu i després a casa depèn de com ens eduquin els estereotips seran més marcats o menys.

**3.** I els jocs que es desenvolupen a l’hora del pati. Et poso un exemple, nosaltres vam fer un treball que tenia una part pràctica i tots eren el mateix prototip de joc; els nens dominen el camp de futbol i les nenes a un raconet jugant a la xarranca, fent cuinetes o no sé què. Si ets un nen i no t’agrada el futbol? Mala sort, vas a jugar amb les nenes a saltar corda o la xarranca o a jugar a bàsquet? Bueno, també eh? Però normalment tots els jocs de pilota estan ocupats pels nois i una curiositat que vam veure és que les pilotes que es feien servir per les nenes eren de mida i textura diferent, no eren grosses ni dures... eren tovetes i de colors.

**4.** Això és com una mena d’espiral que s’ha anat fent gran. No és el futbol l’objecte discriminatori sinó la gent que diu que el futbol és un esport de nois o a la televisió que només veiem futbol masculí. No són els jocs o els objectes sinó que som nosaltres qui realment estem separant i etiquetant.

**3.** I en relació al que deies de la igualtat, jo no crec que s’hagi aconseguit, sinó que ara és molt subtil. Tots tenim accés al mercat laboral però les dones continuem fent-nos càrrec de les feines domèstiques, les nenes poden jugar a futbol però les nenes al futbol professional no tindran la repercussió que tenen els homes. Tot és molt subtil, vale, sí, aquí potser no ens lapiden per ser infidels però tenim un munt de noies joves ingressades en centres per anorèxia o bulímia. Aquí no ens diuen “heu de portar vel” però ens diuen “heu de portar la talla 36”. Són coses que tenim molt arrelades i no som capaces de percebre-les i denunciar-les. Continua sent una societat molt masclista però molt subtil.

**6.** Jo crec que és per totes dues bandes, jo veig una dona grossa. “Oh, és que és bella, és natural”. Jo peso, 120kg i em diran que sóc un gordo de merda. Com ja dic això passa per totes dues bandes però si ve d’una dona “es bien” i això també és masclisme perquè evidentment si tu ets un machomachito no pots tenir més tetes que la teva dona, “oh, por Dios!”. I clar, jo ho penso i és que és subjacent a tot. I llavors si empreses que guanyen milers i milions controlant el món es dediquen al masclisme doncs...

**7.** Jo penso que les pressions aquestes “el niño no tiene que llorar” ve donada per la societat patriarcal i el propi masclisme és el que ha generat això. I el feminisme és la resposta a això i no acaba sent tan radical, perquè realment si ho fos radical els homes no podrien viure perquè les dones porten sotmeses durant molt temps a una dictadura. I referent a la pregunta sobre si s’ha assolit la igualtat a la societat jo crec que la societat moltes distraccions, està tot molt ben muntat perquè la gent no es preocupi per aquestes coses. De manera que realment hi ha un gran gruix de persones als quals els és indiferent el tema, llavors no se’l plantegen, simplement segueixen fent la seva vida i, per tant, segueixen reproduint els mateixos rols que després fan que no estiguin a gust.

**5.** Jo crec que venim d’un temps com tan fosc, una mica com el mite de la caverna en que no som conscients de la gravetat de la situació però perquè no s’ho arriben a plantejar, perquè ho tinc molt arrelat al seu interior i són fets normals. A molts països segons quines actituds ens fan preguntar-nos “però per què?” doncs perquè és l’únic que han vist i viscut. Crec que és una mica responsabilitat del mestre fer veure que vivim en un món intercultural i que hi ha coses pròpies d’una cultura que la defineixen molt per la seva història però que no hauria de ser així, i sempre és així. I hi ha un tema, també, que és el de la llengua que... la llengua és molt nostra, és el que ens fa ser com som i hi ha una qüestió de gènere molt marcada a la llengua, quan fas treballs a la Universitat costa trobar paraules neutres perquè l’alumnat, els infants i el professorat i els docents no es pot dir d’una altra

manera, és l'única manera d'incloure'ls als dos (tant homes com dones). I una altra cosa que també crec que genèticament hi ha uns rols de gènere, com en els animals, i nosaltres no hem d'oblidar que ho érem no fa tants milers d'anys i encara estem com lluitant contra això. Hi ha coses instintives com la sobreprotecció de l'home cap a la dona, és instintiu però perquè és genètic, jo no hi penso i passa igualment.

4. Molt masculista... Jo qüestiono en quin punt és sobreprotecció i en quin punt és possessió.

5. Hi ha un punt genètic i un punt de factors ambientals que des de que naixem que ja ho agreugen. Un nen petit que ha vist una pel·lícula de Disney el que veurà ho sentirà com una cosa normal, com amb les joguines... em donaran una pistola per matar i després a l'escola la llengua em diu que sóc d'aquesta manera, i vas sumant.

1. Jo crec que això de sobreprotecció que és més una resposta de la societat que no que sigui instintiu, és a dir, crec que el vincle primitiu va desaparèixer fa temps. Hi ha el cas de la nena salvatge que es van trobar no caminava, anava a quatre potes perquè això és el que havia après per si sola, sense referents per imitar. Llavors penso que és un actua segons allò que li ensenyen a casa o veu al seu entorn.

**A. Puc afegir... que ara mateix estava pensant en els primats i tot això. I si que hi ha mascles que protegeixen i dominen la femella però entre els monos, que són uns primats als que estem connectats genèticament, són les femelles són les que dominen i manen dins del grup.**

**TOTS/ES.** (Discussió sobre animals que no es considera rellevant pel debat)

**E. Llavors qüestionant el vostre rol com a docents, què considereu que heu de fer? Considereu que és una obligació, un compromís professional, moral... coeducar?**

4. Jo entenc que sí, però el problema és que els llibres de text continuen presentant una família tradicional de tota la vida, no presenten altres models de família, com el monoparental o d'homosexuals o dos pares i una mare o altres tipologies de família. No presenten diversitats sexuals com que jo puc una dona i sentir-me home, o un home que en comptes de tenir penis té vulva o em poden agradar les dones però també els homes. Clar tu intentes portar les dinàmiques de la classe i després obres el llibre text i t'ho tergiversa tot perquè parles d'enginyeria i et surt un home enginyer, estàs parlant de magisteri i et sortirà una mestra en comptes d'un mestre, llavors en quin punt La LOMCE ha tret la paraula...Llavors de què serveix el que jo pugui fer a la meua aula de 25, que és molt eh, si al següent any agafaran una altra mestra que potser es guiarà pels llibres de text i ja està. Per això crec que s'ha d'incidir a nivell social i global en aquest canvi.

6. Jo més enllà d'això crec que el que hem de fer és normalitzar-ho. Per començar hi ha mil tipus de famílies i crec que aquests casos s'han de contemplar en un context concret. Estic molt d'acord en que hem d'obrir el cap i que res és com nosaltres ens pensem, que hi ha moltíssima diversitat que no ens podem ni imaginar però crec que tot això s'ha de fer des de la normalitat, i amb això no vull dir que s'ha de perpetuar l'estereotip i a partir d'aquest desgranar, sinó que un dia sortirà la família d'un nen i una nena amb dos pares i un altre dia que surti el pare amb un home xinès o una dona xinesa i un fill negre.

4. El problema és que això no es farà...

7. Com que no està normalitzat tu has de tenir una actitud de "vale, vull incidir en això"

4. I per tant es manifesta [fragment intel·ligible, minut 27:57]

7. A tu a la facultat et poden venir a dir mètodes pedagògics, et poden venir a dir moltes coses però després a l'hora de posar-los en pràctica...

2. Jo sóc dels que pensa que els nostres mestres són els nostres models i per a tu, una cosa que no

has vist et serà molt difícil de implantar-la i reproduir-la. De fet a les pràctiques que he fet amb la facultat veig coses que potser penso “són horribles” però potser inconscientment reproduiré actituds que estic veient en els meus referents mestres, tutors o qui sigui. I crec que l’arrel del canvi ve de la pròpia facultat. Jo tinc un bagatge com a persona i entro a la facultat d’educació perquè he pensat que vull ser mestre, però fins el moment, per molt bagatge que tingui no m’han donat res per incidir a les aules. Doncs si aquests mestres des del primer moment ja estan sent un model adequat, en el sentit de que no parlen amb distinció de gènere, que no parlen només dels nens i dels mestres sinó que és tot més igualitari i no hi ha cap discriminació des del principi, jo crec que amb quatre anys pots sortir amb un bagatge prou bo per anar a les aules i començar el canvi. Jo crec que ara mateix no em sento pas ben format i em veig molt condicionat pel que he vist aquí durant els quatre anys a la facultat i pel que estic veient a les aules. Per tant considero que el canvi s’ha de produir a les facultats.

**5.** Jo estic totalment d’acord amb el que dius perquè en algun moment hem de trencar la cadena. Jo crec que l’oportunitat si s’aplica als nens, encara que sigui petita... Qui els educa a aquests nens? Els mestres. Vale. Llavors crec que és on hem d’entrar i són quatre anys, és obvi que el canvi radical no és possible però parlem d’exemples de professors, que comencin per aquí, que a mi a classe cada dia em parlin dels infants i no dels nens o que utilitzi paraules neutres o és igual també pot dir els nens però després dius les nenes o primer les nenes i després els nens. Tampoc crec que s’hagi de fer servir sempre el femení però fer-lo servir amb naturalitat, no? Llavors el mateix, si jo vaig cada dia durant quatre anys tinc temps de sobres per interioritzar-ho i aplicar-ho. I val, aniré a una escola i veuré una mestra que no ho fa bé però és igual jo ja tindrè el meu propi aprenentatge. I crec que és el que diu el meu company que quan ja tens un coneixement, te n’han parlat, quan veus una cosa que no està bé ja ho saps distingir i et dius: “això jo no ho faré”. I quan arribi a l’escola ja serà cosa meva fer-ho bé i aplicar el que m’han ensenyat. Però és que ara, a la universitat és el moment i també depèn de cadascú de nosaltres, de la voluntat que tinguem de fer l’esforç perquè crec que és un esforç important portar-ho a terme i crec que no es pot confiar en que tothom ho faci.

**6.** Jo en aquest sentit estic d’acord, a la facultat hi ha moltes coses que s’haurien de fer però en aquest sentit hi ha tantes coses que s’haurien de fer que el problema és que no acabes mai. No sé si justament això ara és el més important. Jo per exemple, com a professor generalista amb perfil TIC, em trobo amb que em diuen: “el futur és la tecnologia” i veig que de 473 persones en sortim, 21 som amb coneixements TIC. Llavors dic, vale, si la docència és important i hem de fer tantes coses, etcètera, al final la carrera haurà de durar 8 anys i, evidentment, jo no em vull tirar aquí 8 anys ni de puta conya, això per començar, i la segona és hi ha tantíssimes coses que evidentment com a professionals hauríem de fer... És que, no ho sé, jo penso que lo de les TIC ara per ara sí que és un tema imprescindible, perquè ens hi va el futur. Evidentment la majoria no ho farà i probablement jo tampoc ho faré però tinc el meu bagatge personal i evidentment un s’ha d’actualitzar, no pots quedar-te “anclat” però definitivament és impossible fer-ho tot amb quatre anys. Des del meu punt de vista, clar. Així que s’ha de prioritzar.

**3.** Ui, jo no ho veig així... lo altre és bàsic.

**2.** Probablement, anem a les necessitats bàsiques i és que partim tots d’una mateixa base, no? I que tu i la companya que està asseguda al teu costat tingueu un mateix ambient i, o sigui, és molt difícil, és treballar des de un mateix punt de partida. Partim de zero tots i anem creixent amb les mateixes oportunitats. Després hi ha altres coses sí però el fet de néixer amb un cos o un altre.. t’hagi de condicionar. Hi ha una sèrie de valors que aquí a la facultat s’haurien de prioritzar i que probablement no s’estiguin prioritzant.

**6.** Però també estem al mateix, darrera de cada professor hi ha una entitat que s’obeeix però la veritat

és que són persones amb braços i cames i que fan el que els rota. I evidentment ells tenen el seu bagatge personal i tot i que els valors de la UB siguin: aquest, aquest i aquest, i ens diguin que hem de transmetre això. Encara que el contingut curricular surti el nom “igualtat” però potser a X persona no li importi res i aleshores si volem heterogeneïtat és impossible tenint homogeneïtat, en aquest cas que estem parlant de ciències socials. En aquest sentit crec que és el nostre compromís individual experimentar perquè aquests canvis es facin possibles i pregar perquè els nostres companys facin el mateix.

7. Que jo,estic molt d'acord en això que diuen els meus companys, primer s'ha de començar des de la facultat però el que diu ella sobre treballar des de l'aula crec que hi ha l'error de creure que el mestre és una persona 10 sense cap error. Si hi ha un mestre que és homosexual és tabú i, a sobre, també és tabú per les famílies i si s'arriben a assabentar és un problema... I aleshores jo crec que els nens veuen una figura que és irreal, jo potserestic davant dels nens i els puc semblar un model perfecte i després surto al carrer i puc ser la persona més quinquè del món. I potser hauríem de trencar amb el rol que hi ha del mestre, hauria de transcendir, ser una mica més persona i no tant el mirall aquest...

4. És que ara estava pensant en allò que diuen “és homosexual però és bona persona” (tots riuen). Jo vinc en metro a la facultat i de camí a la facultat em trobo publicitat súper masculista de discoteques que diuen “chicas gratis”, ets el producte fins no sé quina hora... fotografies de noies amb cossos 10 i arribaré a la classe i hi haurà un sol noi i la resta dones i el professor o la professora continuarà dirigint-se cap a mi com si jo també fos un noi. Doncs clar, s'ha d'intentar canviar. I des de la perspectiva de gènere... quants dels nois que esteu aquí a la taula sabreu què fer quan a una nena li vingui la regla? Com abordariéu el fet que a una nena li arribi la regla prematurament i els nens es fiquin amb ella? Després m'he trobat comentaris a una classe de: “tu com a dona hauries d'estar a la cuina”. Penso que la formació que estem rebent a la universitat sobre perspectiva de gènere és nefasta. L'Educació és el més important. Tot comença aquí.

2. És que de fet mireu... si no comencem per l'educació és com si no comencéssim per la teulada. Ai no! Al revés. Al revés! L'educació és la base vull dir. És la clau que a les escoles això es tingui en compte si ens plantegem canviar la societat masculista en la que vivim. O no?

4. T'has fet una mica “la picha un lío”, però sí.

**E. Bueno, veig que més o menys tot lo altre realment ja m'ho heu anat contestant. Jo us llenço les preguntes però ja veig per on aneu, hehe. A veure... Penseu que el material, els espais, els continguts, els jocs solen ser naturals a les escoles o són transmissors de normes, valors i ideologies? Penso que ha quedat clar que hi ha sexisme implícit i, de vegades, inclús explícit. Potser m'interessa que aprofundim en el llenguatge. En quina mesura penseu que el llenguatge ha de ser inclusiu o qui de vosaltres creieu que això és filar massa prim? Us deixo al vostre aire, que reflexioneu. Què en penseu sobre el llenguatge?**

4. És l'etern debat, no? Feminisme i llenguatge...

6. Jo considero,estic molt a favor de separar el llenguatge en nens i nenes però si realment es vol igualtat s'ha de reconèixer tant una banda com l'altra, bé, més aviat que es tracti amb normalitat, que no s'imposi. Jo sempre he vist que hi ha racisme perquè jo considero que si distingim els dos gèneres és racisme no pel fet que existeixi sinó per tractar dues persones diferent pel gènere que posseeixin. Però a mi aquesta idea de filar tant prim en el sentit de dir: “no, és que si utilitzes una paraula de gènere masculí no m'estan incloent” crec que és l'oposat al que s'hauria de buscar. Jo em dirigeixo a l'altre sempre que sigui amb respecte. Realment el “quid” de tot és tenir respecte pels altres. Llavors en el moment que a mi em molesta que et dirigeixis a mi amb una distinció, significa que la distinció

que vull fer és que sigui l'oposada, per tant... M'estic fent la picha un lío.

7. Penso que no és tant que s'hagi de dir: noies o noies o que haguem de parlar-ho tot en femení, sinó que tu has de ser conscient i conseqüent. A la Universitat una de les poques assignatures que valen la pena, psicologia, et diuen: "el llenguatge és la base del coneixement". Doncs si partim d'aquesta premissa tot el que diguis i com ho diguis influirà sobre la persona. I jo crec que precisament no hi ha problema perquè no es faci referència al sexe masculí. Jo crec que el moviment feminista de dir "anem a parlar de totes, estem contentes d'haver fet aquesta discussió és una mica per reivindicar el "ei, que també som presents", perquè se'ns tingui en compte, no perquè...

4. És que si és això surt l'Anna Gabriel parlant en femení i de cop surten 10 diaris diferents que parlen del fet que estigui parlant en femení però sortirà en Puigdemont parlant en masculí i no trobarem 10 diaris que tractin el fet que estigui parlant en masculí. Quan les dones no utilitzem un llenguatge inclusiu als homes els molesta.

7. I per reducció a l'absurd totes les persones, jo crec que quan utilitzem llenguatge inclusiu hem de ser conseqüents i també saber comunicar de la millor manera possible, és utilitzar un llenguatge coherent.

2. Al cap i a la fi, jo personalment el que valoro és l'actitud, la manera d'expressar-te, les paraules que utilitzis ja és secundari, si tu tens una relació amb una persona i coneixes a aquella persona i ella et coneix a tu, el llenguatge que utilitzaràs serà secundari en cas que el saber fer demostris el que no demostra el llenguatge. Per tant, en tot cas si les actituds i la manera de ser de les persones fos molt similar el llenguatge seria en un segon pla però com que no ho és... és aquí on entrem i són petites coses que s'arrelen en el cap de la gent. Per això si li ha donat aquesta importància, em penso.

5. Jo crec que és molt important la intenció tant del que ho expressa com del que ho rep. És a dir, jo quan parlo i dic: "bon dia, nens" en el meu cap no m'estic adreçant als nois, m'adreço tant als nois com a les noies. I si les alumnes ho entenen d'aquesta manera crec que no és problemàtic. El problema és quan es fan referències únicament al gènere masculí o quan fent referència a uns té connotacions que deixa de banda als altres. Quan jo m'estic adreçant al públic en general, crec que haig de tenir en compte qui és el meu interlocutor i què li estic dient. Però no per això vol dir que jo sigui una persona masculista. En aquests moments estic totalment a favor d'utilitzar el femení perquè la gent quan ho veu posa el crit al cel però llavors si posa el crit al cel vol dir que alguna cosa no va bé. Les dones també podrien posar el crit al cel quan es parla en masculí... com és que aleshores no es posa el crit al cel? Per això em sembla fantàstic utilitzar-lo (el femení) perquè te'n adones que si crida l'atenció és un símptoma de que les coses van malament.

4. Jo ho veig més com un ús reivindicatiu que pràctic.

5 Totalment, i m'és igual si ara dic nens o nenes, ara diré alumnes o alumnat o és igual. Mentre se m'entengui quan utilitzi el masculí o femení o qualsevol para neutra ja està.

#### **E. La formació aquí a la Universitat... Us han explicat alguna cosa sobre el tema del llenguatge?**

5. A mi, aquest any... molt fort eh. L'última assignatura de tota la carrera i el professor de pràctiques ha penjat a l'intranet el document de gènere de la Universitat, per primera vegada.

4 Només al teu grup, eh...

#### **E. Creieu que quan un professor o professora us explica coses d'aquest tema això respon a la seva particular sensibilització i al seu interès personal?**

4 i 5: Sí.

5. No hi ha una sensació que hi hagi un protocol o unes normes a tenir en compte.

7. Això és com a totes les assignatures, segons l'interès del professor o professora que tinguis en transmetrà unes coses o altres. I no hi ha una unitat acadèmica-formativa, cada grup aprèn coses molt diferents.

**E. Hi ha hagut diferències, no? No tothom sortirà igual d'aquesta carrera, no? Val, m'heu respòs moltes preguntes... L'escola actualment i d'aquí està lliure de sexisme?**

2-7. No.

3. Ben plena que està. Subtil, subtil... però allí està. Que no sé si és pitjor. Perquè si no es veu a simple vista, ningú farà res per canviar-la, no?

5 i 6: Clar.

**E. Considereu, doncs que no esteu prou preparats des de la universitat. I si acabeu i esteu preparats serà perquè us haureu interessat pel vostre compte. Què proposaríeu a la Universitat en aquest sentit?**

1. És impossible... no en sabem ni en sabrem de la nada. Hauríem d'anar per lliure i espavilar-nos però no hauria de ser així.

6. Jo en molts sentits no em sento preparat per ser professor i menys com a professor i coeducador.

**E Creus que hi ha moltes mancances en molts àmbits, que no et donen els elements necessaris des de la Universitat?**

6. Sí, és més que res que veig difícil que una Universitat et pugui ensenyar a ser professor. Joestic aquí perquè vull ser professor i necessito un títol, però per ser professor aprendré un cop ho sigui i un cop conegui als nens i un cop conegui la diversitat, no abans de res.

7. Jo crec que és una mica el que has dit tu... demanaria que la formació que ens donen des d'aquí ens faci més conscients i ens permeti créixer com a persones.

**E. La llei de les universitats diu que s'ha de coeducar des de la Universitat i ha d'oferir elements per fer efectiva la coeducació a l'alumnat, o sigui, els docents han de ser coeducadors i t'han de donar eines per tal que tu ho siguis a les aules. Això no està succeint. Per què creieu que no s'està aplicant la llei? I per què ningú ho denuncia?**

4. No passa i tampoc interessa que passi, suposo.

2. Bueno suposo que ens estem abstraient molt i arribant al punt àlgid de la piràmide dins del sistema, no? Aquí hi ha un rector o una rectora que si controla l'empresa, no? Al cap i a la fi és una empresa.

7. I l'ambigüitat dels conceptes també complica les coses. Si a mi em posen coeducació i no especifiquen què vol dir el terme. Els interessa especificar? A la meva classe hi ha homes i dones, saps? Ja està, coeducació. Si deixes espai per l'ambigüitat totes les universitats ho estan complint amb la llei de coeducació.

4. A nivell de la UB per exemple és molt clar. Sí que s'ha fet el protocol sobre el tema masculista i igualtat. Però... fins quin punt s'està aplicant? Si posem el punt de mira al rector veurem que al seu servei només hi ha tot homes, de doctorats el percentatge d'homes és elevadíssim. Tampoc els interessa que hi hagi canvis. Els poders es continuaran perpetuant i les enginyeries continuaran sent d'homes. Crec que no hi ha una voluntat de canvi real.

**E. Creieu que és per falta de consciència de la problemàtica real que engloba el tema o que sim-**

**plement és per falta de voluntat?**

4. Consciència n'hi ha...

7. És que jo no crec que sigui falta de consciència. Jo crec que som molt conscients del que passa, per això hi ha polítiques al respecte. Però potser necessitem que nosaltres veiem com a coeducadors que seria... "anem cap una societat més igualitària i tal" no són les que interessen a la gent que aplica les polítiques.

6. Jo és que també trobo que aquestes consciències ja són presents. Jo encara no he sentit a ningú a la facultat dient: "no, no, les dones a fregar"... A veure, en general imbècils sempre n'hi haurà i evidentment no és una cosa que sigui àmplia. En aquest sentit jo crec que les podríem considerar com "nadius masclistes", en el sentit que hem nascut en una època on el masclisme està ben vist, queda natural i a més, és difícil qüestionar-ho. I ara mateix nosaltres, com a futurs professors, ens trobem que aquests principis que nosaltres tenim els anirem transmeten sigui com sigui i els nostres alumnes, potser, els transmetran a la seva descendència.

2. D'altra banda sí que és veritat que a les universitats s'estan muntant festes sense discriminacions sexuals i que rebutgen les actituds discriminatòries.

4. No, però a mi que em posin un cartell on posi: "aquesta festa està lliure de sexisme" no em diu res. Continuaré trobant-me de cop un tio fotent-me mà perquè sí.

7. A vegades et diuen aquesta festa està lliure de sexisme però el que veus a les barres és molt sexist... ta...

2. Jo pensava a nivell de consciència general. Cada dia floreixen altres alternatives.

4. I realment la majoria de festes universitàries ara sí que et trobes informació o pancartes condemnant aquesta mena d'actituds.

**E. Llavors, per acabar, a nivell de coneixements, actituds i habilitats. Podríeu dir a quin nivell us trobeu? Com penseu que surten de preparats i preparades els i les docents en aquests tres eixos que he esmentat?**

7. Coneixements molt pocs. Si en tens és perquè tu t'has informat.

4. Jo crec que el coneixement te l'has de buscar tu. Aquí la facultat no te'l garanteix i realment..

7. És que crec que no arribaríem a l'aprovat, eh? Referent a coneixements i actituds depèn del referent que haguem tingut quan hem fet les pràctiques.

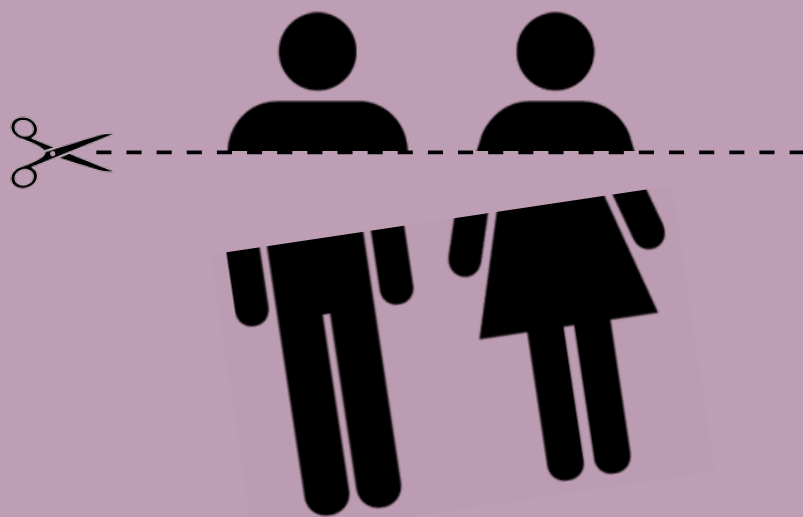
4. Jo crec que el més difícil són les actituds perquè estem educats d'una manera concreta, porto 22 anys amb unes actituds que són el que són. I al no tenir coneixements reproduïm les actituds que hem vist al nostre voltant i així es continuen perpetuant.

5. Jo crec que hem de començar pels coneixements per treballar-los en les habilitats i finalment les actituds que és el que costa més perquè són inconscients però esperem que acabem podent girar la truita. I crec que en general coneixements 0, habilitats 0,2 i actituds igual que la societat en general però potser aquest col·lectiu estem una mica més sensibilitzats però sensació negativa.

**E. Noies nois.... wow! Quin grup de discussió més dinàmic i ric!! Gràcies, gràcies i gràcies per tot!! Ha estat un plaer escoltar-vos i aprendre amb vosaltres! Espero que a partir del que m'heu explicat en podem elaborar una bona proposta de millora! Gràcies!!!**







UNIVERSITAT DE  
BARCELONA