



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Les insuficiències de l'escola mixta: apostar per la coeducació a l'Educació Infantil

Maria Herrera Pons

Grau d'Educació Infantil

Any acadèmic 2019-2020

DNI de l'alumna:

Treball tutelat per Carme Pinya Medina
Departament de pedagogia i psicologia aplicada

| | | | | |
|---|-------|----|-------|----|
| S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació | Autor | | Tutor | |
| | Sí | No | Sí | No |
| | X | | | |

Paraules clau del treball:

Coeducació, gènere, educació no sexista i educació infantil.

*Transitar al próximo siglo y al nuevo milenio y
desentendernos de lo que hemos sido y aún
somos, significaría para mujeres y para hombres
no sólo intercambiar cualidades de género y
hacerlas indistintas según el sexo, sino desmontar
lo que cada género contiene de oprobioso.*

Marcela Lagarde, 1997

RESUM

El present Treball de Fi de Grau té l'objectiu de demostrar que l'escola mixta no és sinònim d'escola coeducativa. Es tracta d'una revisió bibliogràfica dividida en dues parts significatives: la primera d'elles aporta una contextualització teòrica que permet detectar les insuficiències de l'escola tal com la coneixem i justificar que les desigualtats de gènere comencen en la primera infància; la segona part pretén ser un recull d'orientacions de caire pràctic per a totes aquelles persones relacionades amb el món de l'educació que creuen en la coeducació però que, alhora, no tenen les estratègies ni els recursos necessaris per a posar-la en pràctica. Per tant, tot i ser un treball completament teòric i hipotètic, la seva essència és pràctica, com qualsevol altre aspecte educatiu.

Paraules clau del treball:

Coeducació, gènere, educació no sexista i educació infantil.

ABSTRACT

The main objective of this University graduate project is to provide evidence that co – education and equal education aren't synonyms. It's a bibliographic review divided into two important parts: the first one provides a theoretical contextualisation that demonstrate the limitations of the school as we know it today and also explain that gender disparities begin in the early childhood. In the second part it can be found some good practice addressed to all related to schooling that believe in equal education but, at the same time, don't have the required resources to put it into practice. In consequence, although it's a theoretical and hypothetical project, it has a practical essence, like any other teaching aspect.

Keywords:

Equal education, gender, non – sexist educational model and Preschool.

Índex

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducció..... | 5 |
| 2. Objectius | 6 |
| 3. Per què és necessari apostar per la coeducació? | 7 |
| 3.1. <i>Aclarim conceptes: el binomi sexe – gènere.....</i> | 8 |
| 3.2. <i>Les insuficiències de l'escola mixta.....</i> | 11 |
| 3.3. <i>El miratge de la igualtat.....</i> | 15 |
| 3.4. <i>Seguim superant fites: el camí a la coeducació.....</i> | 17 |
| 4. Orientacions per a una aplicació transversal de la coeducació | 20 |
| 4.1. <i>Sensibilització de la comunitat educativa.....</i> | 20 |
| 4.2. <i>Els documents de centre.....</i> | 25 |
| 4.3. <i>El rol docent.....</i> | 29 |
| 4.4. <i>Espais i material</i> | 33 |
| 4.5. <i>Aspectes metodològics</i> | 39 |
| 4.6. <i>Escola i famílies.....</i> | 42 |
| 5. Conclusions..... | 45 |

1. Introducció

És cert que la família és el primer i principal agent socialitzador durant la infància, però també és cert que actualment no és l'únic (Ferrer, et al., s.d). L'escola ocupa un paper molt important com a constructora de la identitat, del sentir i del pensar dels infants, ja sigui a causa del temps que passen en ella o per la plasticitat de la psique en les etapes primerenques.

Un dels objectius principals de l'escola és donar resposta a les demandes i necessitats de la societat en què s'envolta; per tant, si es tenen en compte aquestes exigències, l'escola actual no hauria de tenir la possibilitat de ser coeducativa, sinó que hauria de ser-ho per obligació.

La coeducació no és una opció, és una exigència. S'ha de reforçar la coeducació perquè és una exigència de la societat actual, en la que les dones hem pres protagonisme. En un país on, segons el Baròmetre sobre Feminisme, presentat en les I Jornades Internacionals Feministes de Saragossa, un 58% de les dones i un 46% dels homes es declaren feministes, l'escola no pot quedar-se al marge [...]. En un país on el 82% dels seus habitants opina que hi ha desigualtat entre homes i dones pel que fa als seus drets socials, polítics i econòmics, l'educació ha de ser coeducativa (Subirats, Tomé i Solsona, 2019, p.1).

En aquest treball es pretén analitzar l'escola mixta i les seves insuficiències, proposant un model educatiu que possibiliti les mateixes oportunitats d'aprenentatge significatiu als nens i a les nenes. És cert que l'escola mixta ha permès que el gènere femení sigui educat i pugui titular-se, però, alhora, ha estat pensada i elaborada amb un llenguatge i un coneixement androcèntric que col·loca en una posició molt diferent als dos gèneres (Ferrer, et al., s.d).

L'estudi és especialment necessari perquè està enfocat a l'etapa d'educació infantil que, tot i ser un període essencial per a la construcció de les identitats dels infants, no disposa d'eines i materials que serveixin de guia als i a les professionals. A més, ha estat i continua sent una etapa infravalorada per dos motius: per ser considerada una tasca d'atenció més assistencial que educativa i per ser una professió típicament femenina (Abril, et al., 2008).

Llavors, perquè la investigació sigui realment útil, constarà d'una primera part introductòria o teòrica, on es plantejaran debats sobre els gèneres, el caràcter social o natural d'aquests, perquè els podem considerar obsolets, el marc legal del nostre país, etc. i una segona part que enfoqui l'atenció en el personal docent per acompanyar-lo en aquest procés de canvi.

2. Objectius

L'objectiu principal del treball és transmetre la importància de lluitar per una veritable igualtat de gènere dins les escoles mitjançant la implementació de models coeducatius. Per això, es plantegen els objectius específics següents:

- Oferir una definició contrastada i verídica dels conceptes més conflictius i confosos per comprendre la coeducació.
- Analitzar les insuficiències de l'escola mixta tradicional
- Evidenciar la necessària transversalitat de la coeducació en el dia a dia a l'aula
- Recollir les eines necessàries per a incloure a tota la comunitat educativa en el projecte coeducatiu de l'escola.

3. Per què és necessari apostar per la coeducació?

Ens trobem, actualment, en un període d'auge de la innovació educativa; són moltes les escoles que treballen durament per canviar el sistema educatiu tal com el coneixem i obrir el ventall de possibilitats perquè totes les persones que passen per l'escola trobin el seu lloc. D'aquesta manera, es considera que el resultat essencial de l'onada innovadora ha de ser el creixement, de dins cap a fora, de totes les persones implicades (Alegre, et al., 2018). Així i tot, el context social evoluciona a un ritme vertiginós i l'educació troba moltes dificultats per canviar al compàs.

Les aules de les escoles són un reflex d'aquesta diversitat social, per la qual cosa, la inclusió hauria de ser el principal objectiu de tota innovació educativa. Hem de lluitar per una escola que sigui la llar de tots els infants, on cada un pugui tenir la possibilitat de trobar representats els diversos estils de vida per a sentir-se reflectit en el grup (Abril, et al. 2008).

Els infants, encara que tinguin pocs anys d'experiència, formen una part indispensable d'aquest món i s'esforcen amb molta energia per conèixer-lo. La guia *Genderloops* ens aporta una reflexió molt interessant sobre aquesta investigació dels infants:

Des del moment del naixement, els infants s'enfronten al món amb curiositat i set de coneixements. Per a ells i elles, el món és un gran viatge de descobriments. Els nins i les nines es volen moure en aquest món, modelar-lo i comprendre'l. Per a explorar-lo, experimenten amb accions, moviments i llenguatges i, mentrestant, desenvolupen habilitats, interessos i la seva pròpia personalitat. [...] La tasca dels educadors qualificats és donar suport a la set de coneixements i a les ganes d'aprendre dels infants (Abril, et al, p. 3, 2008).

Aquests mateixos infants van comprnent que el món es divideix en dos sexes i que ells han d'encaixar en una de les dues categories, la qual cosa implica comportar-se d'una manera, jugar a uns jocs determinats, vestir-se en consonància... a la vegada que interioritzen que el seu voltant dona més valor a la categoria masculina (Abril, et al, 2008). Per als nins i les nines, comprendre aquest bagatge cultural ple de contradiccions és molt conflictiu perquè “els comportaments estereotípics solen ser l'única guia que tenen a l'hora de reafirmar-se en el seu propi gènere” (Abril, et al., p. 4, 2008).

Com a éssers socials que som, ens preocupa no ser acceptats pel grup i aquesta acceptació implica ajustar-se a la normalitat. Hem après que la diferència incomoda, i per fugir d'ella acceptam processos de socialització homogeneïtzadors que ens fan perdre parts essencials de nosaltres mateixos/es i, a la vegada, perdem la capacitat per apreciar el potencial que té aquesta diversitat (Carrillo, p. 11, 2017).

Els i les mestres han de lluitar per una innovació educativa que acabi amb tots els estereotips de gènere, perquè limiten les capacitats individuals dels infants, i aconseguixi que les qualitats de gènere siguin indistintes, superant així “la separació i jerarquització dels rols masculí i femení assolint la igualtat tot valorant la diferència” (Ferrer et al., p. 4, s.d).

És important, però, que siguin conscients de la magnitud del problema, ja que el sexisme està inscrit en la nostra cultura, en la manera de ser de cada persona i, per això, requereix unes estratègies també complexes per acabar amb ell. La tasca de reconèixer els elements sexistes en l'escola i acordar eliminar-los no és suficient per si sola, necessita també una concreció elaborada que determini com enfrontar-se a les pràctiques educatives i com avançar en cada un dels seus àmbits (Subirats i Tomé, p. 11 – 14, 2010).

Per això, encara que la primera part d'aquesta revisió bibliogràfica pretengui ser un marc teòric de referència perquè les persones adultes reconeguin la necessitat de caminar cap a una escola coeducativa, no tendria sentit sense una segona part que orienti als/les educadors/es per aconseguir que la igualtat s'introdueixi en les escoles en el fer diari i no sols en dates marcades.

Els apartats d'aquest tercer punt tenen l'objectiu principal de fer reflexionar, mai de presentar la veritat absoluta. Es tracta, doncs, d'intentar desmentir els grans mites construïts sobre l'educació feminista des de la invitació perquè cada persona l'entengui des del seu context personal.

3.1. Aclarim conceptes: el binomi sexe – gènere

Les dones d'aquest planeta estam unides, desgraciadament, per una causa comuna: totes nosaltres sofrem condicions de subordinació respecte als homes; aquestes condicions poden ser molt diferents en funció del lloc de naixement, la classe social que ocupam, el color de pell... però alhora similars perquè totes tenim més dificultats per accedir i controlar els recursos i participar en la presa de decisions de la nostra vida (Briñón, 2007). És, d'aquesta manera, com

el patriarcat oprimeix i discrimina les dones pel simple fet d'haver nascut dones, però què significa ser home i ser dona?

La identitat de sexual, juntament amb la identitat humana, és la primera informació que rebem de nosaltres mateixos/es i per tant es tracta de la més profunda que tenim (Subirats i Tomé, 2010); de fet, la majoria de pares i mares que esperen un/a fill/a anhelan el moment de conèixer el sexe del nadó i és, a més, una de les primeres preguntes que es fan a una persona embarassada. Els infants, quan neixen, estan marcats per una càrrega genètica i el sexe és una de les característiques que la conformen; això no obstant, cada persona creix dins un entorn determinat marcat per una cultura precedent al seu naixement que modifica i adapta els aspectes genètics a la societat. És a dir, “mitjançant el gènere s'assignen capacitats, rols, expectatives i pautes esperades de comportament de cada sexe” (Briñón, p. 53, 2007); d'aquesta manera, la infància dels infants es veu determinada per un ambient que afavoreix i potencia aquelles característiques que concorden amb el sexe de cada un i provoca que moltes altres quedin inhibides i limitades o, en alguns casos, generen conflictes constants entre la criatura i l'entorn (Subirats, 2010).

És important destacar que el gènere femení existeix perquè, alhora, ho fa el masculí. Parlem, llavors, de gèneres en plural perquè aquests divideixen els éssers humans en dos grups diferenciats però relacionats entre si, donant lloc a jerarquies i distribucions de poder entre els sexes; entendre aquesta divisió ajuda a comprendre les característiques associades a cada sexe.

Amb paraules de Subirats i Tomé (2010):

Els gèneres constitueixen sistemes d'identitats i comportaments que, en prescriure el que deuen fer els individus segons quin sigui el seu sexe, introdueixen una forta limitació en les seves possibilitats de desenvolupament humà i les forcen a adaptar-se a patrons que no sempre es corresponen a les seves capacitats i desitjos (p. 23).

Aquest context social que defineix els gèneres té la característica de basar-se en valors masculins imperants, que representen i generalitzen el món fent que l'home sigui el protagonista de la història mentre que la participació de les dones s'oculta i s'invisibilitza. Aquest és el conegut androcentrisme, definit per Briñón (2007) com un sistema de pensament

que utilitza l'home com a mesura de totes les coses i, per tant, ofereix una visió distorsionada i insuficient de la realitat.

Totes aquestes assignacions que conformen el gènere són una construcció social i, per tant, han anat variant al llarg de la història perquè, per exemple, la societat no esperava el mateix dels homes i de les dones en l'època medieval que avui en dia. El fet que es tracti d'una invenció social també dona a entendre que els gèneres no són indispensables per a la vida humana i podrien modificar-se i arribar a desaparèixer en el cas que les necessitats de la societat ho exigeixin. La filosofia de Hegel, amb el seu concepte de dialèctica, defineix molt bé la relació entre les persones i el gènere, perquè és cert que aquest darrer conforma als individus, però ells, alhora, modifiquen els gèneres al llarg de la història (Subirats i Tomé, 2010).

No sempre hem estat conscients d'aquesta evidència, de fet, la distinció entre sexe i gènere només té cinquanta anys de vida. Abans es pensava que els gustos, els comportaments i les tendències d'una persona anaven directament relacionades amb la seva naturalesa sexual, és a dir, eren conseqüència de la genètica de les persones, que dividia el món en homes i dones (Subirats i Tomé, 2010).

Assumir que el patriarcat es fonamenta per mitjà d'unes característiques imposades socialment implica entendre també que és una realitat que es pot canviar i que, en contra del que es pensava antigament amb el determinisme biològic, les desigualtats entre homes i dones es donen a causa de fets culturals i no biològics i, per tant, són característiques que es poden desaprendre. Aquesta conclusió obri la porta al canvi, a la lluita per l'eliminació de totes les imposicions que oprimeixen a les dones i que es justificaven mitjançant l'argument de la naturalesa dels sexes.

La utilització teòrica dels conceptes sexe i gènere i la facilitat per definir les seves diferències conceptuals, tot i que ha estat indispensable per avançar cap al canvi, no es tradueix, en la pràctica, en poder identificar quins trets d'una persona procedeixen de la naturalesa sexual i quins són a causa de l'aprenentatge cultural. És, just per aquest motiu, que es parla de binomi sexe – gènere, perquè l'un depèn de l'altre i els límits pràctics entre ells són molt difícils d'identificar amb certesa (Subirats i Tomé, 2010).

El que sí que sabem és que les categories i les etiquetes limiten les possibilitats de les persones i que, per tant, seguir perpetuant des de l'escola pautes de conducta femenines o masculines

empobreix l'educació dels infants, perquè adequant-se a aquesta "normalitat" estan renunciant a moltes característiques enriquidores que podrien completar la seva personalitat.

3.2. Les insuficiències de l'escola mixta

L'escola mixta és, actualment, la forma generalitzada d'entendre l'educació als països occidentals que, superant els mites, prejudicis i creences antiquades han anat avançant cap a un model integrador perquè els nins i les nines tinguin els mateixos drets. Abans d'això, com bé se sap, les escoles es trobaven segregades per sexes i els objectius que es plantejaven per als nins i per a les nines eren molt diferents, ja que els destins socials que havien d'afrontar també ho eren. "L'Emili, o De l'Educació" és un tractat d'educació escrit per un dels filòsofs més importants del segle XVIII, Jean-Jacques Rousseau; en ell defineix que el gènere masculí ha de ser educat treballant la seva personalitat i la seva experiència, potenciant els criteris propis per a formar un home lliure i autònom. Gairebé al final d'aquest tractat, l'autor fa referència a l'educació de les nines, la qual ha de fer d'elles persones dependents de l'home, perquè el seu destí és servir-lo; d'aquesta manera, i seguint les bases del pensament de l'època, Rousseau es converteix en el pare de la pedagogia de la subordinació de la dona (Pérez, 1993).

Per sort, i gràcies a l'evolució del pensament de la societat, a finals del segle XIX els països occidentals van anar apostant pel canvi. Pel que fa al nostre país, la segona República va iniciar la construcció d'una escola pública mixta pensada per a la majoria, l'Escola Nova; així, l'any 1936, aproximadament un 30% de les escoles públiques ja eren de nins i nines. Aquests avanços es van veure paralitzats per la guerra i la posterior dictadura franquista i no fou fins l'any a 1970, amb la *Ley de Educación*, que es va generalitzar l'escola mixta (Subirats, 2010).

Després de cinquanta anys podem observar amb perspectiva el que ha suposat l'escola mixta per a la societat. És indiscutible, per tant, el gran avanç educatiu de la població espanyola en aquests darrers anys i, per tal de reflectir-ho, exposaré unes dades de l'estudi *Las mujeres en cifras* de l'Institut de la Dona (2008), recuperat per Subirats (2010): l'any 1982 hi havia a Espanya més de 6 milions de persones analfabetes o sense estudis, de les quals el 62% aproximadament eren dones (3,7 milions de dones). L'any 2007, l'analfabetisme afecta 858.600 persones, i la majoria d'edats avançades, el que suposa una divisió per 7 de la població de la dada anterior. A més, seguint amb l'estudi, en el nivell educatiu més alt el percentatge de persones amb estudis superiors s'ha multiplicat, per als homes, per 3,3 entre 1982 i 2007 i per

5,1 per a les dones. Les titulades universitàries han passat de 640.000 en la primera data a 3.269.000 l'any 2007, constituint el 53,22% del total de titulats i titulades superiors, superant inclús els homes (Subirats, 2010).

Es parla, doncs, d'un èxit indiscutible de l'escola mixta, però realment sols ens interessa mesurar l'augment de nivells educatius? És la nostra única fita? Hem arribat al final del camí? Per a mi la resposta és rotunda, no.

Analitzem, llavors, les insuficiències de l'escola mixta. El procés d'implantació que es va seguir fou simple: integrar les nines en el model educatiu pensat i configurat per als nins, d'aquesta manera el gènere femení passaria a tenir a l'abast tots aquells aprenentatges que, tradicionalment, eren exclusius dels nins. Gran assoliment, sens dubte, però perillós; darrere aquesta igualtat formal s'amaga una desigualtat d'oportunitats: l'escola, encara que mixta, segueix prioritant aquells continguts i habilitats necessàries per a la vida pública, oblidant i desvaloritzant els sabers femenins, relacionats amb la vida privada (Graña, 2006); així "el nou currículum escolar de pretensió igualitària serà confeccionat a imatge de les necessitats d'aprenentatge de l'home" (Graña, 2006, p. 66). Seguint amb aquesta idea, Solsona (2019, p.20) diu que "el patriarcat es recolza en l'escola mixta" perquè aquesta, en prendre el gènere masculí com a referència universal, permet que el context públic sigui l'organitzador de la vida i del saber.

Per tal de detectar les discriminacions que es donen als centres per motiu del sexe, faré referència a Tomé (2008) i parlaré de tota la informació que ens dona analitzar l'organització dels espais i del temps:

- Espais: els espais funcionen de manera adequada quan, per a la seva organització, s'han tengut en compte les necessitats, els desitjos i les cultures de les persones que l'habiten.

Si volem analitzar els espais del centre, ens hem de demanar preguntes com: "A qui afavoreix més les activitats que tenen lloc en ell?" "Quin sexe es fa més visible en l'espai del menjador?" "S'ha tengut en compte que en el centre no totes les nines i els nins han decidit i els agrada jugar a futbol?" "Existeixen zones tranquil·les en el pati en les quals nins i nines puguin seure i parlar tranquil·lament?" "Qui són els protagonistes en els espais de joc, els nins o les nines (més visibles, que prenen les decisions i gaudeixen del

reconeixement dels altres)?” “Qui ocupen els espais centrals del pati, els nins o les nines?”

- Temps: la planificació i l'ús del temps suposa una part inseparable de l'ésser humà, per tant, quan analitzam l'organització del temps a l'escola obtenim una informació molt valuosa d'aquells aspectes que es prioritzen i aquells que, per contra, s'obliden o no reben el mateix valor.

Algunes preguntes que aporta la mateixa autora ens ajudaran a reflexionar sobre la nostra escola i el temps: “Quin temps dedicam a afavorir les relacions interpersonals?” “Quin temps dedicam a motivar el plaer de la creativitat?” “Dedicam algun temps a reflexionar com aprenem a cuidar-nos i a cuidar?” “Quins són els temps escolars que utilitzam pel coneixement i l'auto – coneixement personal?” “En quins temps cuidam i embellem el nostre centre?” (p. 7).

Les respostes a aquestes preguntes demostraran que totes aquelles habilitats classificades com a femenines obtenen molt poca dedicació de temps i espai i, per contra, es valoren les competències “masculines”. A l'escola, llavors, dedicam molt poc temps a cuidar-nos entre nosaltres, a desenvolupar l'empatia i la col·laboració, a treballar la intel·ligència emocional...

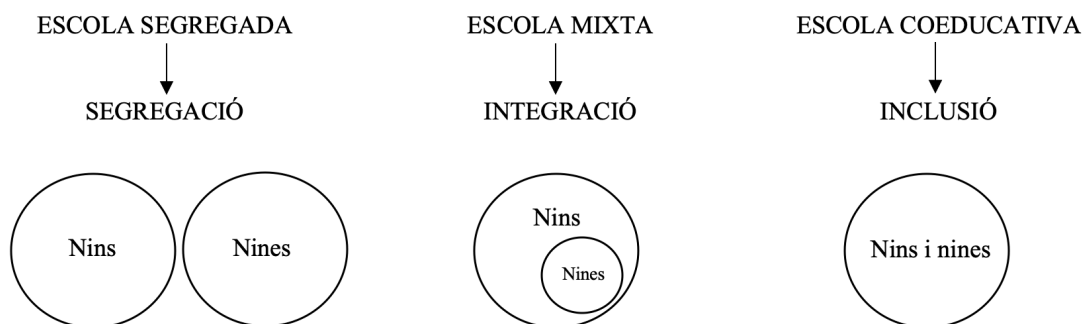
Amb aquest model educatiu, les nines no tenen les mateixes possibilitats que els nins de realitzar un aprenentatge realment significatiu. Reben constantment missatges de com han de ser, la societat ho té molt clar, però a la vegada s'eduquen dins un context purament masculí que no té en compte aquelles característiques enteses com a femenines i, per tant, aprenen a ser invisibles.

Les desigualtats per raó de gènere són encara més profundes; el percentatge de dones mestres que treballen en cicles d'infantil i primari és molt més elevat que el percentatge d'homes, però, a mesura que augmenta el nivell educatiu (ESO, batxiller, universitat), el nombre de dones disminueix. A més, els rètols que trobam per l'escola (sala de professors, director, associació de pares...), l'ús del masculí com a forma general, també, per part dels docents, els espais exteriors destinats als esports i al moviment... transmeten constantment el valor que tenen els homes pel simple fet d'haver nascut homes (Tomé, 2008). D'aquesta manera:

Els nins i les nines van aprenent de manera inconscient qui té privilegis, qui té permís per insultar, per agredir, per parlar, per ocupar els espais de joc, a qui se'ls escolta més, i a poc a poc moltes nines van perdent seguretat en l'ús de la paraula, tenen por a ser ridiculitzades, menyspreades, aquests fets no sols ocorren a les escoles. Moltes d'aquestes nines i nins veuen i viuen sovint a casa seva les agressions, les desqualificacions, les faltes d'entesa, els privilegis, etc. I per altra banda, si miren la televisió, segueixen constatant les indignes representacions que es fan dels rols masculins i femenins (Tomé, 2008, p. 11).

Subirats i Tomé (2010) expliquen que la principal insuficiència de l'escola mixta, amb relació al tractament de les diferències de gènere, radica al fet que la cultura escolar no té en compte les necessitats educatives del gènere femení, ni l'extensa contribució d'aquest a la cultura. En l'escola mixta, llavors “no hi ha hagut fusió de models culturals, sinó inclusió d'individus distints dins el model dominant” (Subirats i Tomé, 2010, p. 48).

Per tal que s'entengui bé aquest punt, m'agradaria explicar la diferència entre els conceptes *segregació*, *integració* i *inclusió*, perquè reflecteixen a la perfecció el camí que ha seguit l'educació. Com bé s'ha explicat anteriorment, fins al final del segle XIX els nins i les nines s'educaven en escoles diferents: no compartien els espais ni els coneixements; es tractava, llavors, d'una escola segregada. Amb l'escola mixta s'aconsegueix la integració, és a dir, les nines entren dins l'espai i els coneixements masculins, però es conserva la mirada androcèntrica de l'educació. L'escola coeducativa implica anar una passa més enllà i apostar per la inclusió, on s'atén a les individualitats de cada persona i és l'escola la que s'adapta a elles, no a l'inrevés.



Quadre il·lustratiu *Segregació, integració i inclusió*. Elaboració pròpia

3.3. El miratge de la igualtat

Analitzar críticament el posicionament polític i jurídic envers la igualtat és indispensable per entendre en quin context es desenvolupa el sistema educatiu i quins elements que es troben en una posició jeràrquica superior poden facilitar o, per al contrari, empitjorar la lluita per una escola coeducativa.

La igualtat es troba en el punt de mira de nombroses campanyes i discursos polítics actuals; per això, són moltes les lleis, els plans, les estratègies, els pactes... que s'elaboren a nivell estatal, europeu i mundial. Són exemples el Pacte Europeu per la Igualtat de gènere (2011 – 2020) i l'article 8 del Tractat de Funcionament de la Unió Europea, on es reconeix com a objectiu de la Unió eliminar les desigualtats entre l'home i la dona i promoure la seva igualtat (García, 2011). A nivell estatal existeix, entre d'altres, la Llei Orgànica 3/2007, del 22 de març, per a la igualtat efectiva de dones i homes, on es reconeix la insuficiència de la igualtat formal i la necessitat d'establir mesures que impliquin la igualtat real.

Amb aquest marc legal ningú pot qüestionar que ens trobam en una societat formalment igualitària, en la que tots els seus membres tenen la llibertat total per decidir lliurement i racionalment sobre ells/elles mateixos/es. Però, si realment és així, perquè ens trobem amb la necessitat de parlar d'“igualtat real”?

L'estudi *Percepción social de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*, del ministeri de Sanitat, Afers Socials i Igualtat, citat per Altell (2016) mostra que:

Un 81% del jovent coneixen la llei integral contra la violència de gènere, el telèfon 016 o recorden alguna campanya de sensibilització contra la violència de gènere, però això no es tradueix en una identificació de les violències masclistes en la seva realitat diària. (Altell, 2016)

Un altre estudi, anomenat *¿Fuerte como papá? ¿Sensible como mamá? Identidades de género en la adolescencia*, elaborat pel Centre Reina Sofia, citat de nou per Altell (2016), aporta xifres que van en la mateixa línia:

Només un 12% dels i les joves diuen no haver conegut, en les parelles properes, algun acte de violència exercit per un noi cap a una noia. [...] un 38% dels i les joves diuen haver vist o sentit insultar la parella i el 31% coneixen casos en què el noi envia SMS/ *Whatsapps* per espantar la

noia. Sembla, doncs, que la freqüència d'actituds masclistes és prou significativa, però, així i tot, ells i elles no solen sentir-se identificats quan es parla de violències masclistes. (Altell, 2016).

El caràcter excessivament optimista i ambiciós de l'àmbit legal ha produït que gran part de la societat abandoni o qüestioni el discurs feminista, assegurant que aquesta lluita és innecessària i antiquada perquè la llei ens tracta a tots i a totes per igual i, per tant, no discrimina. Aquesta situació tan paradoxal és el que es coneix com el miratge de la igualtat: els i les joves, nascuts i nascudes en democràcia i en aquesta igualtat formal, no hem conegut normes discriminatòries evidents i, per tant, se'ns fa especialment difícil identificar tots els residus patriarcals que contaminen la nostra convivència (Rodríguez, 2008).

De fet, si demanem a aquelles persones que tenen un contacte directe amb la infància, com poden ser els mestres i les mestres, pares i mares... si creuen que eduquen diferent als nins i a les nines, serà molt difícil trobar a una simple persona que així ho reconegui (De Miguel, 2015). Aquest fet demostra que en l'actualitat ens hem acomodats en el miratge de la igualtat, normalitzant moltes formes de discriminació que segueixen vigents.

Com, sinó, es pot acceptar amb tanta tranquil·litat i inclús justificació la segregació obligatòria en els esports, la concentració d'homes en unes tasques i funcions i la quasi absència de dones en aquestes mateixes, la desigual remuneració per les mateixes feines, els acomiadaments per embaràs, l'exigència de les tasques no pagades per a les dones i la quasi exempció de les mateixes pels homes? (Rodríguez, 2008, p. 28 i 29)

M'agradaria, arribada a aquest punt, recollir les aportacions que fa Ana de Miguel al seu llibre de 2015 *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección*, en el qual explica quines conseqüències té per a una nina educar-se en un món formalment igualitari però rebre, constantment, missatges que ho contradueixen. Pocs dies després de néixer la família decideix perforar-li les orelles, marcar-la amb unes arracades i, a més, vestir-la amb una gamma de colors que no s'escapa del rosa i el blanc. És una nina i, per tant, ha estat preparada per presentar-se al món i agradar: "Que guapa!", "Quin vestit més maco, amb el seu llacet i la seva diadema a conjunt"... La segona marca que rebrà és el llinatge del pare abans que el de la mare, que, tot i no ser obligatori per llei, la major part de les famílies "decideixen" que sigui així. Aquesta criatura es va fent gran, passen els anys i pot observar com a casa seva les tasques relacionades

amb la neteja, la cuina, la cura... són cosa de la seva mare, la qual, tot i demanar ajuda al progenitor, aquest es troba absent per molts motius (moltes hores de feina remunerada fora de casa, la passió pel futbol...). La nina, llavors, rep el missatge que les dones tenen la funció de fer totes aquelles tasques que, encara que indispensables, no es valoren socialment. En l'adolescència les coses no milloren, mentre que els nins gaudeixen d'una continuïtat entre la infància i l'adolescència, les nines s'han de desfer de tot allò que ha caracteritzat la seva infantesa. L'exemple clar és el futbol i les *Barbies*: els nins interioritzen els valors de l'home adult mitjançant el futbol i, per tant, no han de canviar la forma substancial d'aprendre els valors ni de jugar, a més, veuen com el futbol és una part essencial del món adult (es paralitza el món per alguns partits, se suspelen actes parlamentaris, es tanquen carrers, la premsa en parla, els seus pares en parlen...); en canvi les nines, que han jugat o après que les Barbies i les ninetes són femenins, quan arriben a l'adolescència s'han d'acomiar de tot aquest joc perquè, a partir d'ara, ja no té cap valor. Ja ho deia Rousseau, al capítol "Sofia" del seu llibre *L'Emili*, el joc de les nines s'ha d'interrompre sense motiu perquè es vagin acostumant a la irracionalitat i a la injustícia que els espera amb els seus marits (De Miguel, 2015, p. 55 – 67).

Aquesta és, llavors, la defensada i aconseguida educació igualitària que gaudim? Els fets ens demostren que cal prendre consciència del camí que queda per fer i no deixar-se endur per l'anomenat miratge de la igualtat.

3.4. Seguim superant fites: el camí a la coeducació

Les reflexions anteriors no tenen la intenció d'estar en contra de l'escola mixta, posar en dubte els seus beneficis ni tampoc jutjar i criminalitzar les famílies i escoles; l'objectiu, per contra, és mostrar la necessitat d'entendre que sols ens trobam a mig camí de la coeducació i que queda molta feina per fer. "De les consideracions anteriors sobre el saber androcèntric se'n dedueix que avançar cap a una educació feminista no és una opció, sinó una exigència de la societat actual, on les dones hem pres protagonisme" (Solsona, 2019, p. 22). Malauradament, és un camí prou difícil perquè cada pare, mare, mestre i mestra, psicòleg i psicòloga, pedagog i pedagoga... ens hem educat en la mateixa societat patriarcal, hem rebut els mateixos missatges etiquetadors i hem après que ser dona implica ocupar un segon lloc.

La primera passa, i la més important, és obrir els ulls, canviar la mirada i assumir les conseqüències del sistema androcèntric. Entendre, doncs, que els gèneres oprimeixen, que

l'escola mixta ha suposat un gran avanç, però que a la vegada està invisibilitzant la meitat de la població; entendre també que el model masculinitzat que generalitzam no dona cabuda a tots aquells "sabers de dona" que han de deixar de ser exclusius del gènere femení perquè, d'aquesta manera, guanyam tots i totes. És una passa complexa, ja que com bé explica Subirats i Tomé (2010), és molt complicat adonar-se que existeix un dèficit perquè, inclús als experts i expertes en cultura escolar, els costa identificar com a dèficit cultural un conjunt de fets que mai han estat considerats cultura. La part positiva és que un cop els ulls s'han obert ja no hi ha retorn i, per sort, són moltes les persones que estan destapant els engranatges del patriarcat i estan lluitant per aturar-lo.

M'agradaria recuperar les paraules de Subirats i Tomé (2010) perquè expliquen a la perfecció què suposa avançar cap a la coeducació:

Avançar cap a la coeducació és trobar avui les solucions per a seguir desenvolupament el camí de la igualtat, entesa com a igual accés a totes les possibilitats, no com a construcció obligada d'éssers idèntics, i de llibertat, necessària perquè cada ésser humà arribi a ser el màxim del que pot ser, arribi al màxim desplegament de les seves capacitats, de la seva capacitat de ser feliç, de crear, de produir alegria i riquesa en el seu entorn, que és el mateix que dir produir vida, pròpia i aliena (Subirats i Tomé, 2010, p.51).

També és important tenir en compte que l'educació en igualtat és essencial des del moment zero, mai és massa prest. Quan els infants neixen ja tenen un sexe biològic que els determina i, hem vist com des d'aquest moment, comencen a acceptar i repetir els rols imposats o, el que és el mateix, van aprenent les característiques concretes del seu gènere. Per tant, el gènere s'assigna, a partir del sexe, des del moment del naixement d'una persona o inclús durant l'embaràs, quan ja es coneix el sexe biològic (Freixas, 2001 p. 23).

Sabem, també, que el període de zero a sis anys és especialment sensible per a l'establiment dels vincles afectius amb els adults i les adultes de referència i, per tant, els models que s'ofereixen als infants són essencials per al desenvolupament de la seva personalitat. Aquest fet està directament relacionat amb l'assimilació del gènere (Vendrell, Dalmau, Geis, Capdevila i Ciller, 2014); per això, el sistema educatiu ha d'apostar per una educació que tengui en compte l'afectivitat, l'expressió emocional i la corresponsabilitat tant pels nins com per les nines amb l'objectiu de convertir l'escola en un espai lliure de discriminacions per raó de sexe. Les

paraules de Guix et al. (2017) defineixen amb una especial sensibilitat l'etapa d'educació infantil:

L'etapa de la petita infància és aquella etapa on tot gira al voltant de la vida quotidiana: les emocions, l'autoestima, el respecte, les necessitats bàsiques, el coneixement del propi cos, etc. conformen els sediments amb els quals s'inicia el camí de la vida. En aquest procés la curiositat és la intel·ligència més gran, és la porta d'entrada a la descoberta d'una mateixa, de les altres i del món que ens envolta i és aquella etapa que ens permet seguir avançant (p. 24).

És, a més, una etapa especialment important per actuar a favor de la violència de gènere. Si seguim perpetuant una experiència educativa en que els nens aprenen que l'espai és seu, la veu és seva i que la seva força pot realment intimidar als altres estam cultivant un masculisme que esdevé sempre violent (Tomé, 2014). L'escola ha de servir de balança per a compensar totes aquestes desigualtats, ha de ser la llavor del canvi impulsant un espai on cada persona pot desenvolupar al màxim les seves habilitats sense trobar-se amb límits implícits que la marquin en funció del sexe. És tracta, llavors, d'avançar cap a un model coeducatiu transversal que intenti acabar amb les conseqüències etiquetadores del sistema sexe – gènere i amb l'adquisició imposada dels models hegemònics de feminitat i masculinitat, amb la conseqüent subordinació i infravaloració del model femení (Rivas, 2019).

4. Orientacions per a una aplicació transversal de la coeducació

Teoritzar sobre la coeducació és útil en el sentit que ens permet avaluar en quin punt ens trobam individualment, en quin punt es troba l'escola on feim feina, en quin punt es troba la societat en la qual ens relacionam, etc. Serveix per obrir els ulls i identificar que existeix un problema i que requereix la nostra actuació immediata. Així i tot, hem de tenir clar que qualsevol aspecte de l'educació és insuficient si no es planteja el seu caràcter pràctic. En aquest sentit, podem afirmar que la distància entre el concepte de coeducació i la pràctica quotidiana de les escoles és, encara, molt àmplia (Subirats i Tomé, 2007 citat per Barquín, Agirre, Garcia i Zunzunegi, 2016) i, en certa manera, aquest fet és degut a la manca de recursos pràctics que orientin el fer diari dels educadors i les educadores. Amb altres paraules, un cop identificat el problema, per on començam?

Per dur a terme accions realment significatives, cal tenir present el context on es desenvolupen, les individualitats de l'escola, els recursos humans i materials dels quals disposam i una sèrie de factors que fan que cada projecte coeducatiu sigui únic i intransferible a una altra realitat; és per això que es sol dir que no existeixen receptes o passos màgics a seguir, sinó voluntat, paciència i molta observació.

4.1. Sensibilització de la comunitat educativa

Perquè els canvis realment modifiquin la forma de fer de tota una escola, cal que es tracti d'un projecte col·lectiu i compartit, on cada membre de la comunitat educativa estigui implicat en el projecte i tengui clar quina és la seva funció. És per això que la improvisació no és una aliada fiable, perquè, com bé expliquen Subirats i Tomé (2010):

Quan ho deixam a la improvisació, però a la vegada volem canviar alguna cosa, el resultat acostuma a ser el següent: gastam una gran energia, ens cansam molt, ens irrita que els i les altres no entenguin o discuteixin les nostres propostes. Aquesta irritació es converteix en mal humor en les nostres relacions amb altres persones, que fa que ens retornin acritud. Pitjor encara, que es tanquin completament a les nostres propostes, perquè interpreten la pressió com una acusació. I pot ocórrer que uns mesos o uns anys després ens hàgim esgotat en una lluita que ha donat pocs resultats, i l'abandonem, amb una sensació molt negativa de fracàs (p. 11).

Molts i moltes mestres, professors i professores, mares i pares, conscients del problema però convivint en un entorn poc compromès, es poden sentir identificats amb aquestes paraules de Subirats i Tomé. Cal guardar i optimitzar bé tota aquesta energia transformadora perquè és molt

valuosa. Cal, idò, tenir paciència i entendre que és més potent una passa conjunta que cent sols i soles. Per això, la primera fase del projecte coeducatiu és la de sensibilització i visibilització del currículum ocult.

El currículum ocult, amb paraules de Guerra (2002): “és el conjunt de normes, actituds, expectatives, creences i pràctiques que s’instal·len de forma inconscient en les estructures i el funcionament de les institucions i en l’establiment i el desenvolupament de la cultura hegemònica de les mateixes” (p. 3). Està format, generalment, per prejudicis i opinions estereotipades que simplifiquen i distorsionen la percepció de la realitat, uniformitzant i empobrint els grups humans i anul·lant les diferències individuals (Roset, et al., 2008). Per això, el fet de tractar-se d’un aprenentatge no explícit ni intencional no significa que no tenguí conseqüències negatives; de fet, totes aquestes normes de comportament i de relació no escrites formen part dels processos de socialització homogeneïtzadors que castiguen aquelles característiques que no s’adapten a la normalitat imposada (Carrillo, 2017).

Segurament totes les persones relacionades amb l’educació estaran d’acord en el fet que és necessari l’eliminació dels estereotips i les etiquetes per a assegurar una educació inclusiva de qualitat però, per què hi ha tantes reticències quan es tracta d’eliminar els rols i els estereotips de gènere si limiten els infants de la mateixa manera? La resposta a aquesta pregunta és complexa, però, en general, es pot relacionar amb la gran resistència als canvis que manifestem totes les persones; aquests canvis impliquen, en primer lloc, assumir que defensàvem una postura equivocada i, per altra banda, també requereixen una posada en acció, uns canvis més o menys profunds en la nostra manera de fer i de ser. Per tot això, cal tractar les resistències des de l’empatia i la comprensió.

Subirats i Tomé, que han acompanyat i assessorat moltes escoles que volien posar en marxa un projecte coeducatiu, expliquen al seu llibre de 2010 *Balones fuera*, que entre les persones que s’oposen al projecte o que mostren el seu rebuig, la majoria són homes, segurament perquè no s’identifiquen tan fàcilment amb el problema o per manca de voluntat per a reflexionar sobre els propis privilegis. Així i tot, les resistències acostumen a ser molt variades perquè la realitat de les persones que conviuen a una escola ho és en si mateixa; és important tenir-les en compte per a poder dur a terme una bona tasca de sensibilització, oferint els materials adequats per a fer reflexionar i obrir debat.

Avui dia, els materials disponibles són gairebé infinits, es poden trobar en diversos formats i s'adapten a totes les persones que formen part de la comunitat educativa (vídeos, cançons, articles, conferències, fotografies de la pròpia escola, etc.). L'objectiu principal de tots ells és el de visibilitzar amb fets evidents la presència de sexisme en la societat i, en concret, en l'escola. Com hem dit, aquests materials han de tenir la capacitat d'aconseguir un consens que sigui el més ampli possible (Subirats i Tomé, 2010) i, per això, s'han d'adaptar a les característiques de les persones que formen part de l'escola. A més, també és important que després de la presentació d'un material es dediqui un temps a la discussió i al debat, obrint vies de comunicació respectuoses que afavoreixin l'intercanvi d'opinions.

Exemples de material per a la sensibilització de la comunitat educativa

Alguns recursos per a parlar del paper dels homes dins la lluita per a la igualtat de gènere, així com per a iniciar el debat i reflexió sobre el model de masculinitat i feminitat hegemònica podrien ser:

| | |
|---|---|
| Asociación de Hombres por la igualdad | https://ahige.org |
| Kaufman, M. (1999). Las siete P's de la violencia de los hombres. <i>International Association for Studies of Men.</i> | http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf |
| Bonino, L. (2008). Micromachismos. El poder masculino en la pareja moderna. <i>Voces de hombres por la igualdad.</i> | https://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/07/micromachismos-el-poder-masculino-en-la-pareja-moderna.pdf |
| Vídeo: 48 cosas que los hombres escuchan a lo largo de su vida. | https://www.youtube.com/watch?v=eKWSXBJlpyo |
| Vídeo: 48 cosas que las mujeres escuchan a lo largo de su vida. | https://www.youtube.com/watch?v=wl3CLakCZmA&feature=youtu.be |

Altres recursos d'interès que podrien ajudar a sensibilitzar sobre la importància de treballar la coeducació i a visibilitzar el sexisme dins l'escola:

| | |
|---|--|
| <p>Roset, M., Pagès, E., Lojo, M. i Cortada, E. (2008). <i>Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre</i>. Generalitat de Catalunya, Institut Catalpa de les Dones, Departament de Cultura.</p> | <p>http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017712146&name=D_LFE-1267477.pdf</p> |
| <p>Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. (2019). Pla de coeducació de les Illes Balears 2019 – 2020.</p> | <p>http://www.caib.es/sites/convivexit/f/306051</p> |
| <p>Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. <i>Atlánticas: revista internacional de estudios feministas</i>.</p> | <p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6252696</p> |
| <p>Van den Bogaert, A. (2019). <i>Guia de famílies a famílies: i si eduquem sense sexisme?</i> Diputació de Barcelona.</p> | <p>https://www1.diba.cat/uliep/pdf/61134.pdf</p> |
| <p>Ferrer, C., Mateu, J.M, Pons, M., Barceló, C., Pont, C., Roig, M. (s.d). Llenguatge per la igualtat a la educació. <i>Llenguatge per la igualtat</i>.</p> | <p>https://oficinaigualtat.uib.cat/Guies-per-lus-no-sexista-del-llenguatge-o-dus-inclusiu/</p> |
| <p>Vídeo: ¿Qué significa hacer algo como una niña?</p> | <p>https://www.youtube.com/watch?v=s82iF2ew-yk</p> |
| <p>Vídeo: Inspirando al futuro sin estereotipos.</p> | <p>https://www.youtube.com/watch?v=pJvJo1mxVAE</p> |
| <p>Vídeo: Conte de l'Institut Balear de la Dona (Escola Joviat).</p> | <p>https://www.youtube.com/watch?v=eZLp712BwGs&app=desktop</p> |

| | |
|--|---|
| Vídeo: Pepa y Pepe. La escalera cíclica de la violencia de género en la adolescencia. | https://www.youtube.com/watch?v=IpaabDdQNO8 |
| Vídeo: Volem. Feminisme a l'escola - 8M 2020. 73 centres educatius de les Illes Balears adherits. | https://www.youtube.com/watch?v=2ZIqO9VdUdY&feature=emb_logo |

Per últim, organismes o institucions, la majoria autonòmiques, a les quals es pot acudir per a rebre formació, suport, acompanyament, etc. relacionat en la promoció de la igualtat de gènere a les escoles:

| | |
|---|---|
| Feminisme a l'escola. És una xarxa d'escoles i instituts de les Illes Balears que es reuneixen periòdicament i que organitzen accions conjuntes. | Per a contactar amb elles: feminismealescola@gmail.com i per a veure les accions, reunions, etc. https://twitter.com/feminismealaula?lang=es |
| Institut Balear de la Dona | http://www.caib.es/govern/organigrama/area.do?lang=ca&coduo=232 |
| Institut per a la convivència i l'Èxit escolar | http://www.caib.es/sites/convivexit/ca/mena_presentaciaa2/?campa=yes |
| Cooperativa Coeducació | https://coeducaccio.coop |

Tot i això, serà gairebé impossible aconseguir un consens absolut. Hem d'estar preparats i preparades per assumir-ho, perquè si la nostra resposta és agressiva, els resultats seran contraproductius. A més, és important no culpabilitzar ni etiquetar com a enemic a ningú des del primer dia, excloent-lo o enfrontant-se a ell/a; vulguem o no, els estereotips de gènere, les relacions de poder entre homes i dones i la nostra identitat sexual formen una part essencial de la nostra identitat més profunda com a éssers humans i, per això, són temes de debat que desperten respostes emocionals més vinculades a les experiències personals que a les professionals. Es tracta, idò, de desconstruir una part molt sensible i sovint desconeguda dels individus, que pot fer que aquesta primera fase de sensibilització sigui la més complicada a

nivell relacional i de convivència, però que cal superar mitjançant l'empatia, la paciència i la comprensió (Subirats i Tomé, 2010).

La presentació de materials, les xerrades o conferències, etc. seran el primer pas per a construir un equip de treball, tenint en compte la importància que tota la comunitat educativa (famílies, educadors i educadores i alumnat, si és possible) estigui representada en ell perquè es puguin comprometre en el seguiment del procés de canvi (Subirats i Tomé, 2010).

A més, m'agradaria aclarir que els punts 4.4 i 4.5 inclouran informació més detallada i extensa sobre la coeducació i els infants.

4.2. Els documents de centre

Els documents de centre, i en especial el Projecte Educatiu de Centre (PEC), són una eina molt potent per a reflexionar sobre els trets d'identitat i els principis organitzatius d'una escola. Així doncs, la coeducació hauria de ser l'eix vertebrador d'aquests documents amb la intenció de generar les condicions de convivència més adequades perquè totes les persones de l'escola es desenvolupin en entorns segurs i de benestar (Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, 2019). Per això, les escoles que es proposen introduir la coeducació en la seva metodologia no poden oblidar fer una revisió a fons dels documents de centre, la qual els permetrà començar, alhora, un procés de debat entre les persones que conformen la comunitat educativa, que finalitzi amb un consens sobre el significat i l'abast de la coeducació (Roset, et al., 2008).

Amb paraules de Ferrer, et al. (s.d):

Aquesta coeducació ha de ser present als objectius, als continguts, a la metodologia i als criteris d'avaluació, com indicador de la qualitat de l'educació. Estarà present al Projecte educatiu de Centre (PEC), al projecte curricular de centre (PCC), a les programacions d'aula, etc., essent compromís i responsabilitat de tota la Comunitat educativa: professorat, alumnat, personal de suport, famílies. Un procés coeducatiu a tots els nivells de l'ensenyament suposa un canvi radical en els plantejaments curriculars i organitzatius dels centres (p. 7).

Així, Roset, et al. (2008), en la *Guia de coeducació per als centres educatius: pautes de reflexió i recursos per a l'elaboració d'un projecte de centre*, recomanen fer una revisió del currículum, del Pla de convivència, del Reglament de règim intern, dels Plans de millora, dels Projectes d'Autonomia, etc.

Però, què cal revisar? El primer element és el llenguatge que s'utilitza en ells, ja que és essencial assegurar-nos que aquest no exclou a les alumnes, les professores i altres dones de la comunitat educativa. Del PEC, en concret, serà molt útil fer una nova anàlisi de l'entorn del centre, per a fer visibles moltes situacions que poden haver passat desapercebudes i que estan relacionades en les desigualtats de gènere (gran presència de famílies monoparentals a càrrec de dones, famílies migrants i el treball de la dona en aquestes, casos de violència masclista, etc.). A més, també cal tenir en compte que les tradicions culturals i els models de gènere de les famílies migrants poden ser molt diferents dels de la cultura majoritària del nostre país i per això l'escola, en aquest sentit, ha d'evitar que aquest fet impliqui la creació d'un distanciament entre els dos agents. Per últim, tenir en compte que l'apartat del PEC sobre els trets d'identitat de l'escola ha d'incloure una definició sobre la coeducació i el tractament específic que es fa en el centre (Roset, et al., 2008).

En conclusió, és molt necessari reflexionar profundament sobre tots els àmbits de la vida escolar per a elaborar un projecte coeducatiu que sigui eficaç i, per a fer-ho, els documents de centre poden servir de guia per repassar tots els punts, siguin del tipus que siguin: metodològics, organitzatius, pedagògics, arquitectònics, jeràrquics, simbòlics, etc. L'establiment d'objectius realistes i escalonats serà, també, de gran utilitat i ens ajudarà a comprendre que es tracta d'un procés llarg i profund.

Taula 1. Proposta de qüestionari per analitzar el PEC.

| Proposta de qüestionari per analitzar el Projecte educatiu del centre |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• El llenguatge utilitzat al PEC i altres documents fa visible la presència de dones a la comunitat educativa?• Quan s'analitza l'entorn del centre es té en compte la variable gènere i la diversitat de models de gènere segons la cultura d'origen de l'alumnat?• Es fa una definició del concepte de coeducació que reflecteixi els resultats d'un procés col·lectiu de reflexió?• Els objectius del centre recullen aspectes coeducatius?• El tipus d'organització definida en el PEC és adequada per desenvolupar un projecte coeducatiu? |

- El Reglament de règim intern recull elements per promoure unes relacions entre noies i nois que s'inspirin en el respecte a les diferències i el principi d'equitat?
- El currículum del centre inclou de forma equitativa els sabers considerats femenins i la presència de dones en el món de la cultura, la ciència, la política, etc.?
- El Pla d'acollida del centre té en compte els models de gènere de les diferents cultures d'origen de l'alumnat nouvingut? Ha estat fruit d'un procés de reflexió i consens per preveure possibles interferències entre els models de gènere esmentats i el principi d'igualtat d'oportunitats entre nois i noies?

Taula recuperada de Roset, et al., 2008.

Taula 2. Exemple PEC CEIP S'Hort d'es Fassers.

| Exemple PEC CEIP S'HORT DES FASSERS |
|---|
| <p>El CEIP S'Hort des Fassers aposta per educar i transmetre valors coeducatius fonamentats en el reconeixement de les potencialitats i individualitats de tot l'alumnat, independentment del seu sexe potenciant així la igualtat real d'oportunitats.</p> <p>La coeducació proporciona tant a l'alumnat, com al professorat i a tota la comunitat educativa, estratègies que poden modificar les relacions de poder, d'abús i de limitacions estereotipades per a cada gènere, esdevenint veritables agents de transformació.</p> <p>Una bona acció coeducadora tant a nivell de centre, com d'aula i entorn és fonamental per prevenir la violència masclista i LGTBIfòbica, per reduir conductes de risc i per facilitar la detecció prematura de relacions abusives.</p> <p>○ Valors</p> <p>El CEIP S'Hort des Fassers es defineix com a una escola inclusiva, laica i respectuosa amb la pluralitat. Que promou l'equitat com a garantia d'igualtat d'oportunitats i la integració de tots els col·lectius i garanteix la coeducació i el foment de la igualtat real i efectiva entre dones i homes.</p> |

- **Objectius educatius**

- a) Potenciar un ensenyament democràtic i participatiu, respectant la diversitat, la tolerància i la coeducació, dins dels principis democràtics i de convivència.

- **Tractament transversal en les àrees de l'educació en valors**

Tal i com s'especifica al decret de currículum en el seu article 11, s'ha de fomentar el desenvolupament dels valors que promoguin la igualtat efectiva entre homes i dones i la prevenció de la violència de gènere, i dels valors inherents al principi d'igualtat de tracte i de no-discriminació per a qualsevol condició o circumstància personal o social. S'han d'evitar els comportaments i els continguts sexistes i els estereotips que suposin discriminació.

(...) El professorat haurà de tenir en compte en la planificació de la programació d'aula i el seu pla d'acció tutorial aquests tractaments transversals de l'educació d'aquests valors que estableixen continguts vinculats al currículum, que no estan organitzats per àrees, però que estan immersos en el quefer quotidià.

Taula d'elaboració pròpia extreta del PEC del CEIP S'Hort des Fassers.

Taula 3. Exemple PEC CEIP Son Rullan.

| Exemple PEC CEIP Son Rullan |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ Valors: <p>El nostre centre oferirà una ensenyança IGUAL per a tots i totes, eliminant qualsevol discriminació per raons de raça, religió, sexe, llengua o capacitat intel·lectual.</p> <p>La nostra escola procurarà una educació NO SEXISTA, que no estableixi barreres socials, lingüístiques o d'altres tipus per qüestió de sexe.</p> |

Taula d'elaboració pròpia extreta del PEC del CEIP Son Rullan.

4.3. El rol docent

Com bé diu Marina Subirats, al vídeo *L'escola del demà* (2014), la desigualtat de gènere no és culpa de ningú, sinó que és un element que forma part de la nostra cultura. El que si és responsabilitat nostra és la voluntat d'analitzar aquesta cultura i la capacitat per a fer visibles aquests trets sexistes que encara la caracteritzen. Entendre, a més, que així com les diferents cultures i societats es troben en constant canvi, el que aquestes esperen tant del sexe femení com del masculí també va canviant; és a dir, els gèneres són dinàmics i, per tant, no és la nostra culpa que existeixin desigualtats entre ells però sí que tenim el poder per a canviar quin significat tenen o, inclús, acabar eliminant-los.

Les mestres i els mestres haurien de ser conscients que la desigualtat es crea en les relacions i que, per tant, no és genètica ni biològica. Forma part de la societat i les seves estructures, i també del currículum ocult que es transmet a les escoles (Carrillo, 2017), sobretot mitjançant normes i valors de conducta, transmesos a partir de les actituds, els gestos i les expectatives que tenen els i les docents envers els infants (Altable, 1993 citat per Guerra, 2002).

No es tracta tant de les explicacions verbals que facin, ni de les activitats concretes que proposin, sinó de les seves maneres d'estar i de relacionar-se dins l'espai. Per això, és molt important que el o la docent, un cop ha entès la importància d'actuar a favor de la coeducació, revisi la seva presència dins l'escola i quin és el missatge silenciós que transmet amb aquesta perquè segurament estigui contaminada de prejudicis i expectatives que es corresponen al model tradicional i sexista d'educació, mitjançant el qual ell/a mateix/a ha estat educat/da i amb el qual s'ha relacionat. Com bé diu Rivas (2019):

Aquesta perspectiva permet canviar la interacció amb les criatures, tant a un nivell directe, revisant el llenguatge que utilitzem i els missatges que els transmetem, com a un nivell més indirecte, a través de les propostes de joc i de materials, de la configuració dels espais, de la tria de literatura infantil i d'un llarg etcètera (p. 87).

Per a fer-se càrrec de les pròpies accions cal revisar la motxilla que tots i totes portem a sobre amb la intenció de deixar de tolerar aquells elements que afavoreixen la discriminació. En aquest sentit, cal parlar de l'observació. És sabut que és una de les eines més efectives i respectuoses d'acompanyar els processos dels infants perquè ens permet entendre l'educació com un procés actiu, relacional i constructiu. Per tant, utilitzar l'observació com a recurs

sistemàtic ens aporta informació no sols dels infants, sinó també de les relacions entre aquests i l'espai educatiu (Ferri, 2015). Es tracta, llavors, d'un instrument molt útil per a identificar i evidenciar els trets sexistes que es donen a l'escola perquè, com bé explica Carrillo (2017): “la desigualtat es crea en les relacions, és a dir, és relacional i processual”. En definitiva, tenir les eines adequades per a poder observar també la pròpia pràctica educativa i incloure, en ella, la perspectiva de gènere. A continuació parlaré de les expectatives i del llenguatge, dos dels elements principals que un mestre o una mestra hauria d'autoavaluar mitjançant una observació prèviament planificada i dissenyada, perquè els resultats seran més fiables que en el cas que fos improvisada.

Els infants, en l'etapa d'Educació Infantil, van construint la seva identitat i ho fan mitjançant els estímuls de l'exterior i la imatge que tenen d'ells les persones properes, així com també les expectatives que els transmeten. Aquestes darreres estan condicionades pel gènere, ja que no s'espera el mateix comportament dels nins que de les nines. Així, hem assumit que els nins són més moguts, més desordenats, més agressius, més valents, criden més, ocasionen més conflictes, etc.; en canvi, de les nines esperam que siguin afectives, tranquil·les, ordenades, sensibles, porugues, dèbils, fràgils, etc.

Les expectatives tenen tanta força perquè el que esperem d'algú està molt relacionat amb allò que consideram normal, fet que determina també els límits que posam i la manera de posar-los. D'aquesta manera, si hem interioritzat i consideram normal que els nins cridin i siguin indisciplinats, la nostra tolerància cap a aquestes accions serà major i per tant, les reforçarem. En canvi, si tenim la idea que les nines són més tranquil·les i obedients, ens cridarà més l'atenció quan una no ho és, i els límits que li posarem seran molt més estrictes (Van den Bogaert, 2019).

Estam perpetuant així un model d'educació centrat en l'única diferència biològica demostrada entre els infants, que és l'aparell reproductor. Què passaria, però, si els deixéssim d'identificar a partir dels seus genitals? Si tenguéssim les mateixes expectatives de comportament per a tots? (Castro, 2019). Això no significa que tots es comportessin igual, sinó que no hi hauria canons ni motlles en els quals haurien d'encaixar i, per tant, podrien desenvolupar la seva personalitat sense limitació. Analitzar, idò, els prejudicis que tenim arrelats i desfer-nos del pensament androcèntric, així com també de les expectatives de comportament sexistes, ja que tot aquest

conjunt afavoreix la creació de barreres invisibles que limiten les capacitats i la personalitat dels infants (Roset, et al., 2008).

Per altra banda, el llenguatge també forma part del currículum ocult esmenat anteriorment. És, a més, un dels mecanismes més característics de la nostra espècie perquè des del moment en què naixem sentim la necessitat de comunicar-nos amb el nostre entorn (Fernández y Valero, 1999). El llenguatge s'encarrega de cobrir dues funcions principals; la primera consisteix, bàsicament, a ser un mitjà per a la comunicació; la segona, una mica més complexa, es tracta d'un instrument del pensament, ja que ens permet categoritzar per a comprendre la realitat. Aquestes dues funcions no es poden entendre per separat, ja que funcionen de manera conjunta i ens permeten interioritzar imatges culturals utilitzant la parla per a exterioritzar-les en el procés comunicatiu (Ferrer, et al. s.d).

El llenguatge, per tant, té una gran importància en la creació de la identitat de les persones perquè mitjançant la relació social (i per tant, mitjançant també del llenguatge) cada una desenvolupa una forma particular de veure's i de crear la pròpia concepció, així com de percebre a l'altra persona (Franco, 2013). Per això: "El que es digui, com es digui i quan es digui pot afectar tot el món afectiu i mental de l'alumnat. L'ús del llenguatge influeix en les oportunitats educatives que s'ofereixen a l'alumnat: afecta les seves relacions i la presa de decisions" (Ferrer, et al., s.d, p. 9).

La part positiva és que el llenguatge evoluciona en funció de la societat i de les necessitats que aquesta va desenvolupant al llarg del temps; així, hi ha paraules que queden extingides amb el pas dels segles i n'hi ha d'altres que es formen per a definir alguna cosa que anys enrere no existia. De la mateixa manera, les regles gramaticals no són estàtiques ni inqüestionables, sinó que variaran en funció de l'ús que en fem d'elles.

És per això que és molt important valorar l'esforç per a comunicar-nos de forma no androcèntrica. L'ús del masculí com a forma genèrica n'és un exemple; aquesta norma gramatical invisibilitza la presència del sexe femení en tots els àmbits de l'activitat humana, destacant alhora el protagonisme del sexe masculí. (Ferrer, et al., s.d). A causa d'aquesta característica del llenguatge, sumada a moltes més situacions de desigualtats, les dones i les nines hem après a ocupar sempre un segon lloc, però ja és hora de canviar-ho.

Com podem utilitzar un llenguatge no sexista i inclusiu? Ferrer, et al. (s.d) ens proposen tres vies:

1. Formes dobles: es tracta d'utilitzar tant el gènere masculí com el femení. Es poden utilitzar senceres o abreujades i és molt important tenir en compte la coherència al llarg de tot el text.
 - a. Les nines i els nins d'Educació Infantil sortiran d'excursió.
 - b. Els i les mestres de l'escola.
 - c. Home/dona o home i dona de la neteja

2. Formes genèriques: són formes que engloben els dos gèneres, constituint una forma més econòmica que les dobles i afavoreixen la comprensió del text.
 - Professorat, personal docent, alumnat, direcció

3. Canvi en la redacció:
 - a. El genèric masculí es pot substituir per l'imperatiu plural (escriuiu, analitzau, jugau, etc.)
 - b. Tots es pot substituir per tothom.

Cal tenir en compte que l'eliminació del masculí com a forma genèrica pot ocasionar errors o problemes de concordança entre els determinants i els substituïts del nom en plural:

Taula 4. Concordança

| Ús incorrecte | Ús correcte |
|------------------------------------|---|
| Els nins i nines | Els nins i les nines / Les nines i els nins |
| Els nins i les nines aprovats | Les nines i els nins aprovats |
| Els representants de mares i pares | Les mares i els pares representants |

Taula recuperada de Ferrer, et al., s.d

El masculí com a forma genèrica no és l'únic exemple que evidencia un llenguatge androcèntric i sexista i, per això, és molt útil realitzar una observació sistemàtica sobre la manera de relacionar-nos amb els infants. Es pot tractar d'una autoavaluació, però els resultats són molt més fiables quan la persona que observa és una altra. Què cal observar? És molt comú utilitzar un to de veu diferent quan ens dirigim a un nin o a una nina, així com solem fer-ho utilitzant

diminutius en el cas del sexe femení i augmentatius pel masculí; a les nines solem lloar-les fent referència a la seva roba, a la seva olor, etc. i, en canvi, fem referència a la força, l'altura, etc. quan ens dirigim als nins.

Totes aquestes diferenciacions, acompanyades de les expectatives que es comenten anteriorment, van influint sobre la personalitat dels infants, que es va limitant cada vegada més per les imposicions de gènere. Desaprendre totes aquestes qüestions relacionades amb el llenguatge no és una tasca fàcil i ràpida, perquè es tracta de canviar una part gairebé subconscient de cada persona; el que compta, doncs, és la voluntat d'avançar cap a maneres de relacionar-nos més justes i inclusives.

4.4. Espais i material

Podríem considerar els espais com els diversos escenaris de la nostra vida, formen part de la nostra experiència en el món i, en gran part, la condicionen. Això no obstant, com es tracta d'una dimensió bàsica que ens precedeix i que seguirà existint quan nosaltres ja no, gairebé ni la pensam. En la seva essència, els espais són neutres, però la nostra interpretació i ús d'ells no ho és; per això, la modelació que feim les persones sobre ell fa que sigui inclusiu o exclusiu i és, a més, un instrument per a perpetuar les jerarquies socials (Subirats i Tomé, 2010).

En aquest apartat parlarem de l'ús dels espais i del material educatiu en funció del gènere. M'agradaria anomenar les escoles de Reggio Emilia i el seu plantejament sobre els espais o, millor dit, l'ambient; no és que es tracti d'una metodologia que inclogui la perspectiva de gènere en especial, però servirà per justificar la importància que té l'ambient en l'experiència educativa dels infants. D'aquesta manera, a Reggio Emilia dediquen molta atenció a dissenyar l'entorn físic perquè aquest tingui la capacitat d'acompanyar les relacions, les trobades i la convivència entre els infants i els adults; entenen, llavors, que l'entorn és l'element interlocutor per a l'educació, ja que té la capacitat d'oferir les oportunitats i els estímuls requerits per al joc, el descobriment, la investigació, etc. (González, 2013).

De la mateixa manera que els espais tenen la potencialitat d'oferir oportunitats i estímuls també poden esdevenir barreres. Tenim la sort de poder modificar-los i aconseguir que siguin inclusius, però primer hem de saber què passa en ells; l'observació sistemàtica torna a ser la gran aliada en aquest sentit. És molt sovint parlar amb mestres que assegurin que a la seva escola els infants no fan un ús desigual en funció del gènere (Subirats i Tomé, 2010), sobretot

quan parlem d'educació infantil i els nins i les nines encara no han desenvolupat jocs completament diferenciats. No és per manca d'interès, simplement han normalitzat aquestes relacions i usos de l'espai i necessiten els recursos necessaris per a poder visibilitzar aquesta desigualtat. Les paraules de Van den Bogaert (2019) ho expliquen:

Aquest ús diferenciat es construeix des de la primera infància, sense que tinguem consciència de reproduir-lo. Involuntàriament i inconscientment, enviem missatges diferents als nens i a les nenes, els advertim de manera diferent, els protegim de manera diferent i els posem límits diferents. I tot això – cal repetir-ho – sense adonar-nos-en. Quan els transmetem aquesta informació sobre l'ús de l'espai, la primera reacció sol ser dir «Jo no ho faig, això». Per tant, necessitarem molta paciència, escrupolositat, tenacitat i honestedat per començar a observar els nostres propis comportaments en relació amb l'espai (p. 25).

Triarem, llavors, un moment rutinari del dia a dia. Pot ser un moment en què els infants realitzin joc lliure (al pati, a l'aula, a l'espai de psicomotricitat, etc.) o pot ser moments de trobada de tot el grup (l'assemblea dels matins, l'acomiadament, etc.). Establirem, a més, la temporització de l'observació, per exemple: 15 minuts, tres cops a la setmana durant dues setmanes. Registrar les observacions en vídeo serà molt útil, ja que ens permetrà visualitzar allò observat posteriorment, amb calma. Posam l'exemple que hem elegit observar l'arener de l'escola, en temps de pati; gravam, llavors, 15 minuts de relació entre els infants en aquell espai. El temps de pati és especialment potent perquè es sol associar a temps d'esbarjo i a accions relacionades amb acció, moviment i soroll, les quals no es poden dur a terme dins l'aula; a més, poden triar quina activitat realitzar (Carreras, González i Ciocoletto, 2017).

Un cop passades les dues setmanes d'observació ens proposarem analitzar els resultats. És també necessari establir uns criteris per a aquesta anàlisi; a continuació exposaré una taula amb informació extreta del llibre *Balones fuera*, de Subirats i Tomé (2010) que pot servir de guia per a centrar la mirada. Cal, primer de tot, fer una línia imaginària que delimiti l'espai natural dels infants que apareguin al vídeo (si són quatre, per exemple, fer una creu que reparteixi en quatre parts l'espai). A continuació, començar a demanar-se preguntes tipus:

Taula 5. L'ocupació de l'espai

| <i>Ocupació física</i> | <i>Ocupació acústica</i> |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ <i>Mira els braços dels nins, es mantenen dins el seu quadrat o el sobrepassen? Per quant de temps? Quins espais envaeixen, a qui corresponen aquests espais?</i>○ <i>Ara fixa't en els braços de les nines, es mouen igual? Sobrepassen de la mateixa manera el seu espai? Si es així, quins espais envaeixen, a qui corresponen aquests espais?</i>○ <i>Què passa en els espais contigus corresponents als nins? I en els corresponents a les nines?</i>○ <i>Ara mira la resta del cos, es mouen igual? Com es mouen els nins i com es mouen les nines?</i>○ <i>Què passa amb el material de l'espai? Qui agafa què? A qui "pertany" allò que s'agafa?</i> | <p><i>(amb l'ajuda d'un rellotge que t'ajudi a comptar els segons)</i></p> <ul style="list-style-type: none">○ <i>Durant quant de temps predominen les veus masculines? Durant quant de temps les femenines?</i>○ <i>Suma fins a completar una observació de cinc minuts i divideix pel nombre de nines i de nins. Quin resultat obtenim?</i>○ <i>Quin to de veu utilitzen els nins? I les nines?</i> |

Taula d'elaboració pròpia amb la informació de Subirats i Tomé, 2010.

Com es pot veure, s'ha fet referència a l'ocupació física, el lloc que ocupam físicament; i a l'ocupació acústica, relacionada al to de veu, el temps dedicat a parlar, a escoltar, etc. (Van den Bogaert, 2019). Pel que fa a l'ocupació física, segurament es podrà observar que generalment són els nins els qui envaeixen l'espai aliè i, per tant, les nines són les que es van acostumant a cedir l'espai propi. Per altra banda, l'espai acústic, encara que a simple vista no ho paregui, és

un espai molt sol·licitat, ja que a tothom li agrada parlar i sentir-se escoltat, accions que actuen sobre l'autoestima de les persones i el reconeixement social d'aquestes; són generalment els nins, idò, que l'ocupen amb major grau, criden més i tenen una major visibilitat (Subirats i Tomé, 2010).

Un altre tipus d'observació que també dona molta informació sobre l'ús de l'espai consisteix a analitzar els moviments lliures dels infants. Es tracta d'elaborar un dibuix o un esquema que reproduïxi l'organització de l'aula (les portes, els mobles, etc.); a continuació, cal elegir una situació de joc lliure en la que els infants es puguin moure per tota l'aula amb llibertat i elegeix, també, un nin. Durant tres minuts traça en l'esquema tots els moviments que fa utilitzant, per exemple, un bolígraf vermell; després escull una nina i fes exactament el mateix procediment utilitzant un color diferent, per exemple verd. En el mateix esquema vés reproduint els moviments dels nins i de les nines durant diversos dies, elegint sempre el mateix nombre de nins que de nines. Després de les observacions mira el dibuix que has realitzat i demana't: *quin color predomina? Quin color està més present al centre i quin color als racons? Els moviments o trajectes tenen les mateixes longituds? Es mouen seguint els mateixos patrons?* (Subirats i Tomé, 2010).

Els resultats més probables són que el color vermell, atribuït als nins, sigui el predominant de l'esquema; aquest es mourà sobretot pel centre de l'aula, passant-hi contínuament, sovint formant trajectes sense direcció i en bucle. En canvi, les línies de color verd, que marquen el moviment de les nines, seran més curtes i rectes, denotant direccions precises i, generalment, utilitzant els laterals i racons de l'espai (Subirats i Tomé, 2010).

Les conclusions que podem extreure d'aquests resultats són molt més profundes del que sembla a primera vista; la utilització dels espais per part dels nins, a part de ser majoritària que la de les nines, no mostra una intenció funcional de desplaçar-se d'un lloc a un altre, sinó que es tracta d'una voluntat d'ocupar l'espai i conquerir-lo, de convertir-se en el protagonista i auto reafirmar-se així entre els seus companys. En canvi les nines no l'utilitzen de la mateixa manera, la seva ocupació de l'espai és merament funcional i no simbòlica perquè l'espai no és seu; podrien intentar ocupar el centre, potser ho intentin perquè de segur que la seva voluntat també és ser protagonistes, però implica un esforç tan gran que acaben rendint-se (Subirats i Tomé).

Les accions que es desenvolupen en els espais estan, en certa manera, condicionades també pels materials disponibles. Si oferim materials tancats i estructurats, que sols conviden a utilitzar-lo d'una forma i que les accions que fa cada infant amb ells són les mateixes, estem limitant les capacitats i la imaginació; a més, és molt habitual que aquest tipus de material acabi generant l'interès de sols un dels gèneres (per exemple, les nines estan més interessades en les pepes i els nins en els cotxes de joguina). Cal fer una revisió, per tant, de les possibilitats que tenen els materials que oferim als infants i si les accions que permeten tenen coherència amb el projecte coeducatiu que hem començat. Els materials no estructurats no tenen un objectiu ni una finalitat concreta i, per això, multipliquen fins a l'infinit les seves possibilitats. Són materials que difícilment es relacionaran amb un gènere, perquè un mateix objecte es pot adaptar als interessos i a les necessitats de diversos infants.

Carreras, González i Ciocoletto (2019) ens proposen una sèrie d'aspectes que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar un espai coeducatiu:

- Dissenyar espais molt diversos per a que totes les necessitats i interessos dels infants es vegin cobertes; a més, donar la mateixa importància a tots aquests espais per igual.
- Tots els espais que proposem han de formar part d'un conjunt que estigui en equilibri: hi ha d'haver espais i moments on trobar tranquil·litat i intimitat, moviment i psicomotricitat i naturalesa i experimentació.
- Pensar espais per a que el moviment es pugui entendre de moltes maneres i no sols vinculada a jocs típicament masculins, com poden ser els esports. Es poden potenciar altres habilitats, com saltar, enfilarse, gatejar, etc.
- Apostar per propostes que utilitzin materials inespecífics i neutres i que evitin la marca de gènere.

Cal revisar també les imatges o il·lustracions que estan a l'abast dels infants, perquè el missatge que transmeten té una capacitat d'incidència tan elevada com el llenguatge. Aquesta capacitat la podem utilitzar també a favor nostra. Anem a posar el cas que en la nostra escola documentam els processos dels infants i, per tant, tenim plafons que contenen les històries que es donen a l'escola i a l'aula. Decidim contar la història d'una nina que, al pati, un dia es va atrevir i va aconseguir pujar al sostre de la caseta del pati; per altra banda contem la història de dos nins que van cuinar un pastís a la cuineta, o que s'estimen molt i es fan petons i abraçades. Cal reforçar els exemples positius perquè d'aquesta manera començarem a normalitzar conductes restringides segons el gènere.

Per altra banda, la literatura infantil és un instrument molt potent que cal utilitzar. Amb paraules de Guix, et al. (2017):

El conte és un recurs amb un gran ventall de possibilitats a l'hora de fer un acompanyament a les criatures en el seu procés de desenvolupament. Descobreixen el món que les envolta, aportant imatges i llenguatge carregat de significat, valors, formes de relació, hàbits de convivència, etc. Aquests continguts són referents molt importants amb què comptaran per construir la seva identitat i la seva manera de relacionar-se (p. 11).

En primer lloc, és important fer una revisió de totes aquelles històries, contes, rondalles, etc. que contam als infants; pot ser algunes les descartarem del tot, altres ens podran servir per començar un debat amb els infants o potser també que en modifiquem una mica algunes altres. Cal fixar-se en el nombre de personatges masculins i femenins dels contes que tenim a l'escola i intentar que la diferència sigui la menor possible; a més, és cert que cada vegada existeixen més contes de nines que no es comporten segons el cànon típic de feminitat, però encara n'hi ha molt pocs en què el que ho fa és un nin.

Taula 6. Rols i estereotips de gènere en els contes

| Personatges femenins | Personatges masculins |
|---|--|
| Elles esperen, cuiden, cusen, netegen, ploren, són per als altres. | Els lluiten, salven, rescaten, viatgen, viuen aventures, són per si mateixos. |
| Les nenes i dones es descriuen com a boniques, dolces, delicades, pobres, ingènues, de lletres, intuïtives, volubles... | Els nens i homes es descriuen per la seva valentia o covardia, astúcia, agressivitat, eficàcia, pensament racional, treballs productius o per situacions de poder. |
| Els finals feliços representen la més perfecte existència desitjada: casar-se amb el príncep blau o convertir-se en reina o princesa. | Els finals feliços representen l'obtenció del repte: salvar la princesa, casar-s'hi o triomfar. |
| En les relacions afectives, elles esperen ser escollides | En les relacions afectives, ells són qui escullen |

Taula extreta de Guix et al. (2017).

Incorporar literatura coeducativa de qualitat és cada cop més fàcil; per sort, són cada vegada més les històries que rompen amb els estereotips de gènere, que tenen en compte la diversitat sexual i afectiva i que donen valor a tots els aspectes relacionats amb la feminitat, amb la

intenció que deixin de ser exclusius del gènere femení. A continuació exposaré alguns exemples.

- *Benvingut a la família*, de Mary Hoffman i Ros Asquith. Respon a la curiositat dels infants per saber d'on venen els nadons, però ho fa des d'una perspectiva que inclou la diversitat.
- *L'Artur i la Clementina*, de Nella Bosnia i Adela Turin. Exposar la història de dues tortugues que s'estimen, però la Clementina s'adona que és molt més feliç sense les prohibicions de l'Artur.
- *L'estrella de la Laura*, de Klaus Baumgart. La protagonista és una nina aventurera i amb molta curiositat. El conte treballa les emocions, en concret la dificultat de separar-se d'allò que estimam.
- *Pessigolles*, d'Alba Barbé, Sara Carro i Núria Fortuny. És un conte que treballa l'autoconeixement del cos, així com també l'establiment de límits.

Si volem aconseguir un canvi realment significatiu i global no ens podem limitar a fer modificacions físiques (canvi de material, reorganització del mobiliari, etc.). Serà necessari també organitzar i reflexionar sobre els canvis relacionats en la gestió, l'ús i la dinamització dels espais i del material (Carreras, González i Cicoletto, 2019). Es tracta, llavors, d'organitzar grups heterogenis, fomentar jocs i relacions cooperatives i no competitives, tenir la capacitat de dirigir i orientar als infants per a que es desenvolupin íntegrament, convidant-los a fer un ús de l'espai i dels materials variat, etc. A continuació s'exposaran alguns aspectes metodològics que poden servir per a completar aquesta idea.

4.5. Aspectes metodològics

El poc reconeixement del gènere femení juntament amb la tendència a emfatitzar els valors de la masculinitat tradicional, negant als nins la possibilitat de socialitzar-se en les formes enteses com a femenines, continuen sent les principals mancances de l'escola mixta en relació a la desigualtat de gènere (Subirats i Tomé, 2010).

Educar sentimentalment de manera igualitària, potenciar l'esperit crític dels infants, treballar la seva autonomia, etc. són tècniques o recursos que ens permetran avançar conjuntament pel camí de la coeducació. La docència és una professió molt bonica per a aquelles persones que han entès que els infants tenen més coses per ensenyar-nos a nosaltres que no pas a l'inrevés. Sols

els hem de deixar ser i fer, quan i com vulguin, intentant que el seu pas per l'escola no sigui una experiència limitadora. No han de trobar barreres, sinó portes obertes.

La principal font d'aprenentatges dels infants són el joc lliure i l'experimentació. Gràcies a ells, desenvolupen habilitats socials, s'impliquen emocionalment i posen en marxa tot un entramat d'estructures del pensament. Els estereotips de gènere i els models imperants de la societat es veuen reflectits en els jocs dels infants i, en aquest sentit, el joc simbòlic ens interessa especialment, ja que juga un paper molt important en la imitació i la interiorització de rols de gènere. Els infants reproduïxen situacions quotidianes, sovint pròpies de les persones adultes, aprenent de manera natural i espontània els comportaments que s'associen a cada sexe (Ferrer et al. s.d).

La intervenció, en aquest sentit, anirà encaminada a despertar una actitud crítica davant les situacions androcèntriques, reflexionant amb els mateixos infants per tal de visibilitzar-les, però mai amagar-les o obviar-les. No es tracta d'eliminar la cuineta de l'aula perquè hem vist que són les nines, majoritàriament, les que hi juguen; sinó de reflexionar amb ells i elles per què passa i convidar als nins a participar-hi, fomentant la creació espontània de grups formats per nins i nines.

M'agradaria contar una experiència personal que vaig viure durant el meu període de pràctiques a l'escola, amb un grup d'infants de quatre i cinc anys. Un dia, en Biel va venir a escola i ens volia contar a tots i a totes que s'havia pintat les ungles de la mà; na Laia va dir-li que els nins no ho feien, que això sols ho podien fer les nines. En Biel va fer una cara molt rara i va contestar-li: *però si els nins també tenim ungles!* Les ungles d'en Biel van començar un debat molt interessant entre els nins, les nines i la mestra. Van acabar amb la conclusió que totes les persones i animals que tenen ungles se les poden pintar, perquè és molt divertit fer-ho i és molt injust que sols ho puguin fer les nines. Aquest és sols un exemple de la importància de demanar als infants la seva opinió sobre temes complexos, d'obrir el debat, de no fer com si res.

Els mestres i les mestres haurien de posar a l'abast dels infants totes les eines necessàries perquè cada un pugui triar, lliurement, qui vol ser. Es tracta de potenciar la seva autonomia, sense coaccions ni situacions estereotipades que classifiquen els infants en dues categories. Educar per a l'autonomia consisteix en lluitar per acabar amb els cànons de gènere (Carrillo, 2017).

Els coneixements i les habilitats que es desenvolupen a l'escola han deixat al marge totes aquelles característiques que es relacionen amb el gènere femení. Es tracta d'apostar per una escola que inclogui la perspectiva emocional i relacional de l'aprenentatge perquè de fet, implicar-se emocionalment en alguna cosa és un clar signe de confortabilitat i benestar (Solsona, 2019). Roset et al. (2008) parlen de l'Ètica de la Cura per a referir-se a:

L'Ètica de la Cura explica el fet de “tenir cura de la vida” coma màxima realització moral i humana, que consisteix a trobar l'equilibri entre la pròpia cura i la cura de les persones de l'entorn, però també la cura dels altres éssers vius, dels objectes i del medi. Des d'aquesta perspectiva la relació amb el “jo” i amb el que no són “jo” implica responsabilitat compartida, interdependència, atenció i cooperació, trets fonamentals per a la realització política de les relacions personals (p. 55).

El fet de vincular la cura com a una habilitat exclusivament femenina ha possibilitat la reproducció de les desigualtats entre els homes i les dones. Si ho pensam pràcticament, tothom té la capacitat de cuidar i, alhora, la necessitat que algú ens cuidi (González, et al., 2014). Solsona (2019) explica el que aconseguiríem si aquests sabers deixessin de ser exclusius pel gènere femení:

Treballar els coneixements sobre l'atenció a les altres persones és una via per treballar l'autonomia individual mitjançant una sèrie de valors considerats tradicionalment femenins que, si els homes incorporessin al seu saber, ens permetrien aconseguir una societat un dels reptes principals de la qual seria el benestar de la gent (p. 24).

Però, com aconseguim potenciar totes aquestes habilitats quan la realitat educativa està tan allunyada d'aquesta teoria? A continuació exposaré una possible via, però no deixa de ser això, una possibilitat entre moltes altres que existeixen. Es tracta d'un model que ofereix espais i temps on els nins i les nines estan separats; pot tractar-se d'una hora al dia, dues a la setmana, tres al mes, etc., segons les necessitats detectades, per a potenciar aquelles habilitats que es consideren exclusives d'un gènere. D'aquesta manera, les sessions amb les nines tendran l'objectiu de reforçar una imatge positiva d'elles mateixes, treballant l'autoestima, la valentia, les habilitats motrius, la força, fer renou, córrer, etc. Les sessions amb els nins seran proposades tranquil·les on puguin aprendre a cuidar-se i a cuidar els altres, per exemple fent massatges, parlant, escoltant, treballar la capacitat de concentració, ordre, etc.

L'escola Bressol La Fontana, a Barcelona, va posar en pràctica aquest model en veure que els infants anaven incorporant pautes i rols de gènere corresponents a estereotips de masculinitat i feminitat. Els resultats que van obtenir van ser tan positius que van elaborar una guia anomenada *Guia didàctica. "L'escola del demà"*, on expliquen la seva experiència en profunditat, així com un vídeo, "*L'escola del demà*", que es pot trobar a la plataforma *Youtube*. En aquesta guia expliquen que, si volem donar als infants totes les possibilitats existents, hem de compensar primer tot allò que d'alguna manera se'ls hi nega pel seu sexe. Es tracta de convidar als nins a les nines a desenvolupar altres sensibilitats que no troben en el seu joc habitual (González, Guix i Carreras, 2014).

4.6. Escola i famílies

El sexisme es construeix en la primera infància, amb components bàsicament emocionals, i per això les eines d'intervenció per a la igualtat adreçades a les famílies esdevenen una de les principals eines transformadores de les polítiques d'igualtat. Les famílies són un element clau en el treball sobre el sexisme, la reflexió i la transformació (Van den Bogaert, p.4, 2019).

La comprensió, l'empatia, la confiança, el respecte... són ingredients bàsics per a relació estable i constructiva entre l'escola i les famílies (Ferrer i Riera, 2015). La intenció d'establir una relació entre aquests dos agents ha de sorgir des de l'escola, que ha de facilitar tots els recursos perquè així sigui. A més, és essencial demostrar que no es jutjaran les opinions, actituds o pors de ningú; cada persona es troba en un moment diferent de la seva vida i, per tant, el seu punt de vista no serà igual que el de ningú (Van den Bogaert, 2019).

L'educador o educadora ha de saber valorar l'experiència i competència de totes les famílies, assumint que la seva funció és la d'assessorar i negociar dins un marc de respecte mutu i mantenint un canal de comunicació obert i fluït entre les dues parts. Ha de ser, per tant, una persona amb la voluntat d'acompanyar l'educació dels infants, però que alhora estigui convençuda que la seva labor no serà igual de profitosa sense la intervenció de la família (de la Guardia, 2007).

Les famílies es convertiran en les grans aliades perquè l'impacte de la nostra tasca coeducativa dins l'escola superi els límits d'aquesta i s'impregni en la societat. Avui dia, les preocupacions de les famílies es centren en la individualitat, és a dir, no volen que els seus fills i filles sofreixin el sexisme però, així i tot, són molt poques les que tenen un compromís d'educar els seus fills

i filles al marge del sexisme. L'escola, llavors, hauria de tenir la capacitat per a poder acompanyar les famílies en aquest procés i la comunicació, en aquest sentit, serà la principal via per a fer-ho. Les famílies, si han creat un vincle positiu amb l'escola, sentiran la necessitat de compartir amb el personal docent les seves pors i els seus dubtes, segurament molts d'ells relacionats amb la construcció de la identitat dels seus infants i, per tant, relacionat també amb el gènere. Hem de tenir els coneixements i la informació necessària per a dur a terme un bon acompanyament. El fet de convidar les famílies a compartir les seves pors personals amb la resta farà que entre elles s'adonin que els problemes que pareixen individuals responen, clarament, a uns patrons de gènere compartits. Si aconseguim crear la confiança suficient, seran moltes les famílies que ens exposaran els seus conflictes interns; el nostre objectiu serà cercar la reflexió i transformació a partir de realitats concretes, així com oferir vies d'actuació alternatives, bones pràctiques i solucions per avançar conjuntament (Van den Bogaert, 2019).

És per tot això que és especialment necessari no oblidar les famílies en la fase de sensibilització i, tenir en compte, que cada any s'uneixen famílies noves que necessitaran realitzar el seu procés i ser acompanyades amb la màxima informació i disponibilitat possible. La reunió d'inici de curs pot ser una ocasió molt oportuna per a justificar que la nostra escola treballa a favor de la coeducació i començar un debat perquè totes les famílies que ho necessitin puguin expressar les seves preocupacions o preguntes sobre aquest tema. Cal no oblidar que es tracta d'un primer contacte i que, per tant, l'objectiu principal no és convèncer totes les famílies, sinó que, almenys, tornin a casa i ho reflexionin. La mestra o el mestre pot utilitzar alguns dels recursos que es troben en el punt 4.1 d'aquest mateix treball.

En les reunions grupals posteriors els temes poden ser molt més concrets; resulta molt productiu elegir-los en funció de les necessitats que detecti el/la mestre/a en el grup d'infants o els interessos de les famílies. Per exemple, podríem parlar de la diferència entre sexe i gènere i tot el sistema de rols i estereotips que es desenvolupen a partir d'aquest binomi; una altra reunió podria tenir l'objectiu d'aportar recursos per a identificar joguines sexistes; en una altra, podríem debatre sobre la importància de deixar ser, amb la màxima llibertat, als seus fills i a les seves filles, sense preocupar-se si els seus gustos no encaixen amb el seu gènere; o també sobre la importància de la corresponsabilitat de la llar, establint drets i obligacions per a cada membre en funció de les seves capacitats i de la seva edat, però no en funció del seu sexe.

A més, és igualment necessari estar disponibles per a trobades individuals al llarg de tot el curs; hi ha persones que no es troben del tot a gust en les reunions grupals, n'hi ha d'altres que necessitaran un acompanyament més individual, etc. Es tracta de transmetre confiança i disponibilitat, no en forma de reunió escolar convencional, sinó de demostrar que comptes amb totes elles per a oferir una experiència educativa millor als seus fills i a les seves filles.

5. Conclusions

Arribat el moment de concloure el treball m'agradaria reflexionar sobre la informació que en ell s'exposa. Aquesta revisió bibliogràfica té l'objectiu de demostrar que la coeducació és possible i que, a més, ens beneficia a tots i a totes. L'escola no pot quedar-se al marge dels canvis de la societat i, per tant, es troba en constant revisió i modificació; és per això que ens trobam vivint l'era de les innovacions pedagògiques i dels canvis educatius i metodològics. Una nova escola s'està gestant i la igualtat de gènere no pot caure en l'oblit.

L'escola mixta va possibilitar que les nines, que històricament es trobaven al marge del coneixement, fossin integrades a l'escola i, per tant, poguessin accedir als sabers que fins al moment eren exclusius del gènere masculí. Fou un gran avanç, no es pot negar, però realment podem assegurar que els dos gèneres reben les mateixes possibilitats i drets simplement pel fet de compartir espais? La veritat és que una de les característiques més profundes i bàsiques de la societat que ens engloba a tots i a totes és la de construir, en funció del sexe, una sèrie d'expectatives diferenciades que construeixen el gènere i que oprimeixen les nostres possibilitats des del moment del naixement (Subirats i Tomé, 2010). És il·lusori pensar que l'escola no intervé en aquest procés, de fet, té una gran influència en els processos socialitzadors dels infants.

Existeixen nombroses lleis en l'àmbit estatal i europeu que parlen sobre igualtat de gènere, però transmeten el missatge que és una realitat ja aconseguida que sols s'ha de mantenir; aquest excés d'optimisme acaba alentint el procés perquè, com que no existeixen normes discriminatòries evidents, es fa molt més complicat identificar les característiques patriarcals que continuen vigents en les nostres relacions (Rodríguez, 2008). Apostar per la coeducació és lluitar per un model educatiu que no limiti el desenvolupament dels infants i que tenguí la capacitat d'aconseguir que tots ells siguin el que volen ser, sense imposicions ni prejudicis. Es tracta, a més, de convertir als infants en persones crítiques amb la societat i amb la voluntat de canviar-la per a construir un món més just.

Oferir les mateixes oportunitats als nins i a les nines pot semblar, a priori, molt fàcil. A tall d'exemple, resulta gairebé impossible trobar a una sola persona que reconegui educar diferent en funció del gènere (De Miguel, 2015). Així i tot, és essencial reconèixer que es tracta d'un procés llarg i complex, que requereix unes estratègies planificades que conformin un projecte

coeducatiu de qualitat. La meua experiència elaborant aquest treball m'ha demostrat que existeixen infinits documents, llibres, articles, etc. que teoritzen sobre la coeducació i els seus beneficis però m'ha resultat molt complicat trobar recursos, materials i eines que orientin la pràctica coeducativa.

Educar per a la igualtat suposa tenir la voluntat per a fer-se càrrec del currículum ocult que es transmet a l'escola; consisteix en revisar molt més que els materials, el mobiliari, el currículum explícit i els continguts, ja que implica visibilitzar totes les normes de comportament i els estereotips que seguim perpetuant sense ser conscients de fer-ho. Es tracta d'assumir que les nostres expectatives no són les mateixes pels dos gèneres: dels nins esperam que siguin violents, agressius i poc afectuosos i de les nines just el contrari, tranquil·les i sensibles; aquestes expectatives condicionen el nostre llenguatge i les nostres relacions amb els infants i perpetuen les desigualtats. Pot semblar senzill, però cal no oblidar que totes nosaltres ens hem educat i relacionat en el mateix sistema patriarcal i aquest, desgraciadament, forma part del que som. No es tracta de desanimar-se, simplement tenir present que per a combatre la desigualtat de gènere a l'escola cal disposar de paciència, un bon equip de treball i molta voluntat de deconstrucció personal. Tant de bo ens trobem en el camí.

Referències bibliogràfiques

- Abil, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., Bredesen, O., Raudonyte, J. y Romero, A. (2008). Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil. *Gender Loops*. www.genderloops.eu
- Alegre, C., Alemany, M. J., Botella, A. M., Cerdá, B., Echegoyen, Y., Hurtado, A., Jardón, P., La Viña, I., Mayoral, O., Oltra, M. A., Rausell, H., Soler, B., Talavera, M. y Tudela, A. (2018). *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica*, 247 – 468. Tirant ediciones. https://www.academia.edu/download/58039921/Libro_9911_segundo_envio.pdf
- Altell, G. (19 de desembre del 2016). El miratge de la igualtat de gènere. Ara.cat. https://www.ara.cat/opinio/Gemma-Altell-miratge-igualtat-genere_0_1708629127.html
- Barquín, A., Agirre, O., Garcia, I. i Zunzunegi, I. (2016). Educar sense estereotips de gènere a l'etapa 0-2. *Guix d'Infantil*. <https://www.grao.com/es/producto/educar-sense-estereotips-de-genere-a-l-etapa-0-2>
- Briñón, M. A. (2007). Una visió de gènere... Es de justícia. *Muévete por la igualdad*. https://intered.org/pedagogiadeloscuriosos/wp-content/uploads/2017/07/vision_genero.pdf
- Carreras, A., González, A., Ciocoletto, A. (2019). Avançant cap a uns patis coeducatius. *Graó*. <https://www.grao.com/es/producto/coeducar-posar-la-vida-al-centre-de-leducacio-doc04>
- Carrillo, I. (2017). Els fils invisibles de la teranyina de gènere en educació. En Carrillo (ed.). *Desfer la teranyina del gènere des de l'educació* (p. 9 – 28). Eumo Editorial. <http://eumoeditorial.com/desfer-la-teranyina-del-genere-des-de-educacio-171799>
- Castro, S. (2019). Cap a una mirada no binarista en l'educació. *Graó*. <https://www.grao.com/es/producto/coeducar-posar-la-vida-al-centre-de-leducacio-doc04>
- CEIP S'Hort des Fassers. (2020). Projecte educatiu de centre. <https://www.fassers.org/pec/>
- CEIP Son Rullan. (2012). Projecte educatiu de centre. <http://ceipsonrullan.com/gestio/documents-institucionals-de-centre/>
- De la Guardia, R. M. (2007). La relació professorat - famílies a l'educació infantil: actituds i rols. *Guix d'Infantil*.
- De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual: el mito de la libre elección* (pp. 55 – 88). Ediciones Cátedra.

- Del Castillo, A. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (29), 43-59. <https://ojs3.uv.es/index.php/dces/article/view/3820>
- Fernández, E., y Valero, A. (1999). El lenguaje del centro educativo, elemento impulsor de la igualdad de oportunidades entre géneros: la formación permanente de la comunidad educativa. *Contextos educativos: Revista de educación*. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/201046.pdf>
- Ferrer, C., Mateu, J.M, Pons, M., Barceló, C., Pont, C., Roig, M. (s.d). Llenguatge per la igualtat a la educació. *Llenguatge per la igualtat*. <https://oficinaigualtat.uib.cat/Guies-per-lus-no-sexista-del-llenguatge-o-dus-inclusiu/>
- Ferri, G. (2015). La documentació educativa, entre mite i realitat (II): La funció cognitiva de la documentació. *Rosa Sensat*. <https://www.rosasensat.org/revista/infancia-205/>
- Franco, M. T. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*. <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/download/191/58>
- Freixas A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género. *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*, 23-31. <https://cutt.ly/ntZXtFA>
- García, M. (2011). Sobre la igualdad entre hombres y mujeres en la Unión Europea: la resolución del Parlamento Europeo, de 8 de marzo de 2011. *Anuario de la Facultad de Derecho*, 379-390. <https://core.ac.uk/download/pdf/58908897.pdf>
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación (2017). *El plan de coeducación 2017 – 2021 para los centros y comunidades educativas de Navarra*. https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/09/SKOLAE-Berdin-Bidean-Creciendo-en-Iguadad_Programa.pdf
- Gobierno de Navarra. Departamento de Educación (2017). *El programa Skolae, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1325202/Libro+SKOLAE+CAST+web.pdf/1ba58d8b-d13b-4f2d-0fc1-9c5e99d5946e>
- González, A., Guix, A., Carreras, A. (2014). *Guia didàctica. “L’escola del demà”*. Districte de Gràcia i Regidora de Dona i Drets Civils. Ajuntament de Barcelona. http://associacioperlacoeducacio.org/wp-content/uploads/2016/12/GuiaDidactica_L-ESCOLA-DEL-DEMA.pdf
- González, P. (2013). *Arquitectura, espacios y materiales del aula de Educación Infantil según las principales pedagogías alternativas* (Trabajo de fin de grado). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1881>

- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes: Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (23), 63-75. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6755>
- Guerra, M. Á. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Universidad de Málaga*. http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/07_CursoBasicoResConflict2011/Contenidos/BIBLIOGRAFIA/AFIACOMPLEMENTARIA/2_curriculumocultoyconstrucciondelgeneroenlaescuela%20Santos%20Guerra.pdf
- Guix, V., Carreras, A., Rivas, A., González, A., Santanera, E., Martínez, A., Flores, A., Fidalgo, C., Pérez, E., Fluvià, L., Vélez, A., Porret, G., Pruna, J. i Arisó, O. (2017). *Explica'm un conte. Coeducar en la petita infància a través dels contes*. Ajuntament de Barcelona. https://coeducaccio.coop/wp-content/uploads/2019/02/Explicam-un-conte_-_versio-x-difondre.pdf
- Gutiérrez, J. (2012). *Presencia y tratamiento de la mujer en los libros de texto: ¿invisibilidad, transversalidad o patchwork políticamente correcto? Análisis y reflexión* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1694/Guti%20E9rrez%20S%20E1nchez,%20Judith.pdf?sequence=1>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=726132>
- Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar. (2019). Pla de coeducació de les Illes Balears 2019 – 2020. <http://www.caib.es/sites/convivexit/f/306051>
- Kruse, A. (1992). "... We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over." Single-sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0954025920040107>
- Lagarde, M. (1997). Mujeres y hombres. Feminidades y masculinidades. *Revista de Ciencias Sociales*, (76), 107 – 117.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad mujeres y hombres. Boletín oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Pérez, J. (1993). Educación separada versus educación mixta: Hacia la coeducación. *Anales de pedagogía*, 47 - 74. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/286901>
- Pérez, S. (2011). Educando a través de la Cultura. *Agenda de Mujeres*. <http://mujereslobby.org/2015/01/01/nuestras-agendas/>
- Rivas, A. (2019). L'escola bressol i la coeducació: construint aliances. Graó. <https://www.grao.com/es/producto/coeducar-posar-la-vida-al-centre-de-leducacio-doc04>
- Rodríguez, M. E. (2008). La igualdad resulta inquietante y la desigualdad repugnante. En *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias* (p. 26 – p. 29). Narcea.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=eQ92r16P_VoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=hijas+de+la+igualdad,+herederas+de+la+injusticia&ots=bDG6QJLrRi&sig=nwypkNL0Ltljg1tP_sBDOQnPsuU#v=onepage&q&f=true

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*. Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones, Departament de Cultura. http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500017712146&name=DLFE-1267477.pdf

Solsona, N. (2019). El coneixement androcèntric i la construcció d'un nou saber. *Graó*. <https://www.grao.com/es/producto/coeducar-posar-la-vida-al-centre-de-leducacio-doc04>

Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 3 (1), 143 - 158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3110518>

Subirats, M., y Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

Tomé, A. (2008). Guía de buenas prácticas “Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres”. *Emakunde*. <http://cprtalarrubias.juntaextremadura.net/actividades1819/materialcoeducacion/MATERIAL%20PARA%20ENTREGAR/Diagnóstico%20del%20centro%20en%20materia%20de%20igualdad.pdf>

Tomé, A. [Coeducació]. (17 de desembre, 2014). L'escola del demà: una experiència de coeducació a bressol [Arxiu de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=OCTTAwkkasw>

Vendrell, R., Dalmau, M., Geis, À., Capdevila, R i Ciller, L. (2014). Estudi sobre l'equitat de gènere en el context de l'Educació Infantil. *Aloma: revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32 (1), 23 - 31 . <http://revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/219>