



**Universitat**  
de les Illes Balears

**Títol:** EDUCACIÓ INCLUSIVA I FEMINISME: BONES PRÀCTIQUES. Estudi sobre l'autoconcepte i la influència dels rols de gènere en diferents etapes educatives.

**NOM AUTORA:** Ana Llull Garcés

### **Memòria del Treball de Fi de Màster**

Màster Universitari d'Educació Inclusiva  
(Especialitat/Itinerari d'investigació)  
de la  
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2019/2020

*Data: 25 de juny de 2020*

*Nom Tutor del Treball: Begoña De la Iglesia Mayol*

*Acceptat pel Director del Màster Universitari d'Educació Inclusiva: Dolors Fortesa*

## ÍNDIX DE CONTINGUTS

<b>Resum i paraules clau / Summary and key words</b>	<b>3</b>
<b>Introducció</b>	<b>4</b>
<b>1. Origen, motivació, justificació i agraïment</b>	<b>4</b>
<b>2. Estructura i objectius</b>	<b>5</b>
<b>Primera part: Marc teòric</b>	<b>7</b>
<b>1. Inclusió i educació inclusiva</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Conceptes de normalitat i diversitat</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Estereotips, prejudicis i etiquetes</b>	<b>12</b>
<b>1.3. Autoconcepte i autoestima</b>	<b>14</b>
<b>2. Feminisme</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Què és?</b>	<b>16</b>
<b>2.2. Què no és? Què no vol ser?</b>	<b>18</b>
<b>2.3. El feminisme i el gènere</b>	<b>21</b>
<b>2.4. Una visió del passat: origen, bases i etapes</b>	<b>24</b>
• <b>Context</b>	<b>24</b>
• <b>Etapas del feminisme</b>	<b>27</b>
<b>2.5. Pinzellades a estudis de la realitat actual</b>	<b>28</b>
<b>3. El pont entre feminisme i la inclusió educativa</b>	<b>39</b>
<b>3.1. El paper de l'educació i l'escola</b>	<b>41</b>
<b>3.2. Pedagogia no sexista</b>	<b>43</b>
<b>3.3. Bones pràctiques: exemples i factors</b>	<b>46</b>
<b>Segona part: Recerca</b>	<b>49</b>
<b>1. Objectius</b>	<b>49</b>
<b>2. Metodologia</b>	<b>50</b>
<b>3. Consideracions ètiques</b>	<b>54</b>
<b>4. Resultats</b>	<b>56</b>
<b>Conclusions, limitacions i possibles línies de continuació.</b>	<b>74</b>
<b>Referències bibliogràfiques</b>	<b>80</b>
<b>Annexos</b>	<b>93</b>

## RESUM I PARAULES CLAU

### Resum

En l'actualitat, homes i dones es troben en situacions diferents d'inclusió social, tal com demostren les estadístiques nacionals i locals. Els rols i etiquetes de gènere ajuden a provocar la reproducció i continuïtat d'aquesta situació. Per tal de poder canviar-la, és necessari un canvi genèric i específic també en l'educació que vagi enfocat a dur a terme bones pràctiques inclusives i feministes. La investigació d'aquest treball cerca analitzar una mostra de nins i nines de l'illa de Mallorca en base a si l'autoconcepte i les decisions que prenen estan influenciades per aquests rols de gènere. Per dur-lo a terme es proposa una metodologia majoritàriament quantitativa que, a partir d'un qüestionari, demostra la forta influència sociocultural, però també dóna llum a determinats punts que són clau per avançar en equitat de gènere, en feminisme.

**Paraules clau:** educació, feminisme, educació inclusiva, bones pràctiques, rols de gènere.

### Summary

At present, men and women find themselves in distinct situations of social inclusion according to local and national statistics. Gender roles and labels help fuel the reproduction and continuation of this situation. In order to alter this, a broad change is necessary, along with specific changes in education with a focus on implementing positive inclusive and feminist practices. The nature of this research seeks to analyze a group of boys and girls of the island of Mallorca on the basis of whether self-concept and decisions they make are influenced by these gender roles. To carry this out, a methodology that is mostly quantitative is proposed which, drawn from a questionnaire, demonstrates the strong sociocultural influence, but also sheds light on certain points that are key in advancing gender equality, in feminism.

**Key words:** education, feminism, inclusive education, good practices, gender roles.

## INTRODUCCIÓ

### 1. Origen, motivació, justificació i agraïment.

Com la major part de la meua generació, he nascut i viscut en el si d'una família convencional: pare, mare, un fill i dues filles, en la que eren molt clares les directrius d'educació. A l'escola era bona alumna. Al meu temps lliure, en canvi, categoritzada de "rebel". Milers de vegades vaig sentir "amenaces" de contar a les meves mestres el meu mal comportament a casa. I jo, òbviament, reaccionava. "Senyoreta Rottenmeier" i "Rambo" eren dos malnoms que vaig sentir durant la meua infància, adolescència i adultesa, per voler prendre decisions i jugar a baralles amb els nins. Vaig estudiar magisteri de primària, com moltes altres al·lotes (sense tenir en compte que som més dones les que decidim enfocar la nostra vida laboral a l'educació d'infants). Molts d'anys vaig sortir amb una noia. "Com, si sóc tan femenina, em pot agradar una dona?". Menyspreu a casa. M'independitzo als 23 i canvio de ciutat. Viatjo pel món i conec altres cultures. La meua ment, a la fi, és oberta per deixar fugir els estereotips. Ara no em sento culpable de ser diferent. No em sento culpable de ser dona. Tampoc vull que tu et sentis culpable pel fet de ser-ho.

Les següents línies tracten sobre el vincle que existeix entre l'educació inclusiva i el feminisme i parteixen no només d'un moviment personal fortament arrelat com el que acabo d'esmentar, sinó d'una necessitat global d'un col·lectiu discriminat que requereix visibilitat per poder ser lliure per decidir el seu recorregut de vida (s'assembla més o menys als tradicionalment estructurats), sense que cap persona sigui emmarcada en un estereotip social lligat de per vida.

Un agraïment especial a Iria Marañón i les seves paraules, per tenir una manera d'expressar-se que va fer fàcil empatitzar:

Todo lo que tenía a mi alrededor me hizo explotar: harta de los referentes culturales hechos por y para los varones, de los machismos cotidianos a los que me sometían mis propios amigos

y familiares, del miedo a ir sola de noche por la calle, del acoso sexual, de las agresiones machistas que padecían otras mujeres, me convertí en feminista. (Marañón, 2018, p.114).

## **2. Estructura i objectius**

Ja han passat cinquanta anys des que Dewey (1970) va reivindicar l'estreta relació que hi havia entre l'escola i la socialització dels nins i nines, remarcant-la com a factor clau que contribueix a formar les seves identitats, cossos, cultures, grups socials, emocions, conductes, etc. Seguint aquesta línia i assumint, per tant, que l'escola és un ambient influenciable en la infància de les persones que, a més a més, passem un alt percentatge de temps en aquest espai, és important saber com es gestiona en termes d'equitat i llibertat.

El present treball està dividit en dues parts àmpliament diferenciades. En primer lloc el focus es centra en la fonamentació teòrica actualitzada en la que es basen l'educació inclusiva com a model educatiu i el feminisme com a moviment, per, finalment, lligar-los en un mateix sentit, l'escola. Els objectius a assolir respecte aquest bloc són:

- Explicar què és l'educació inclusiva des d'una perspectiva polièdrica.
- Explicar què és i què no és el feminisme i desenterrar els mites entorn a aquest terme. El neomasclisme com a perill actual.
- Justificar amb evidències actuals les desigualtats entre homes i dones.
- Enllaçar aquelles característiques, factors i objectius que vinculen l'educació inclusiva i el feminisme gràcies a les definicions prèviament esmentades.
- Conèixer els trets d'una educació inclusiva no sexista i extreure aquells exemples i factors que garanteixen bones pràctiques als centres educatius.

La segona part consisteix en una investigació que pretén confirmar les següents dues hipòtesis: per una banda, que les decisions dels nins i les nines estan influenciades pels rols de gènere establerts socioculturalment i, en segon

lloc, i en conseqüència, que són imprescindibles tota una sèrie de factors, enfocats en l'àmbit educatiu (però extrapolables a qualsevol altre sector) per dur a terme una educació inclusiva i feminista dins les aules que elimini les barreres de gènere i que aconseguixi una igualtat real d'oportunitats entre ambdós sexes.

Per realitzar aquesta segona part, s'ha seleccionat una mostra de nines i nins de centres educatius de Mallorca de les etapes d'infantil, primària i secundària. La informació obtinguda s'ha realitzat mitjançant d'un qüestionari a través de canals digitals i s'ha analitzat amb una metodologia quantitativa (majoritàriament) i qualitativa.

Els objectius a assolir en base a la recerca s'engloben en aquests punts:

- Detectar respostes freqüents entre els sexes per comprovar la seva relació amb estereotips i rols de gènere.
- Comprovar si hi ha diferències segons les etapes educatives en relació als rols de gènere.
- Extreure conclusions que ajudin a desenvolupar futures investigacions respecte a una pedagogia inclusiva i feminista.

Finalment, s'exposen les conclusions generals de la investigació, les limitacions detectades al llarg d'aquest procés (especialment per la idiosincràsia del moment en el que es realitza la recerca) i les possibles línies d'investigació i continuïtat que sorgeixen i li donen sentit a aquest petit avanç.

## **PRIMERA PART: MARC TEÒRIC**

### **1. Inclusió i educació inclusiva.**

Està globalment estès que el terme inclusió al llarg dels anys ha sigut àmplia i repetidament definit de moltes formes, estant inclòs (en totes les seves concepcions) en múltiples àmbits: legislatiu, sanitari, educatiu, comunicatiu, relacions internacionals, als quals s'assumeix com un repte o una meta a assolir (Plancarte, 2017). No obstant, tot i la seva globalitat i les diferents perspectives sobre les quals enfocar-lo, Echeita (2008) assenyalava un denominador comú: la reducció de l'exclusió social.

Encara que algunes persones encara només associen el terme inclusió amb discapacitat o necessitats especials, el concepte ha evolucionat al llarg dels anys per, a dia d'avui, oferir un sentit i una definició molt més amplis perquè englobi i afavoreixi totes les persones. Així és que hem de concebre la inclusió com un procés no acabat i no com un estat. Aquesta condició li atorga la possibilitat d'anar adaptant-se a les diferents demandes depenent de la història, les polítiques, els recursos, els avanços, entre d'altres, que cada entorn tingui (García, Romero, Aguilar, Hernández, Abril i Rodríguez, 2013).

A l'àmbit educatiu, l'educació inclusiva va aparèixer l'any 1994, amb la Declaració de Salamanca (UNESCO, 1994) com a principi o criteri orientatiu al qual aferrar-se per aconseguir una educació de qualitat per a tots i totes. Tot i que en aquell moment semblava moralment important establir la inclusió com a base de l'educació, aquesta no suposà cap compromís fins que a l'any 2006 les Nacions Unides li atorgaren el caràcter de dret, el que significà la pèrdua de la seva condició d'opcionalitat i, alhora, l'obligació de crear les condicions òptimes pel fer-ho efectiu, eliminant tot tipus de barreres que poguessin impedir el seu exercici (Echeita i Ainscow, 2011).

La UNESCO a l'any 2005 va definir l'educació inclusiva de la següent manera:

Un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els educands a través d'una millor participació en l'aprenentatge, les activitats culturals i comunitàries i reduir l'exclusió dins i fora del sistema educatiu. L'anterior implica canvis i modificacions de continguts, enfocaments, estructures i estratègies basats en una visió comú que abasta tots els nins en edat escolar i la convicció que és responsabilitat del sistema educatiu regular educar a tots els nins i nines. L'objectiu de la inclusió és brindar respostes apropiades a l'ample espectre de necessitats d'aprenentatge tant en entorns formals com no formals de l'educació. L'educació inclusiva, més que un tema marginal que tracta sobre com integrar a certs estudiants a l'ensenyament convencional, representa una perspectiva que ha de servir per analitzar com transformar els sistemes educatius i altres entorns d'aprenentatge, amb la finalitat de respondre a la diversitat dels estudiants. El propòsit de l'educació inclusiva és permetre que els mestres i estudiants se sentin còmodes davant la diversitat i la percebin no com un problema, sinó com un desafiament i una oportunitat per enriquir les formes d'ensenyar i aprendre" (UNESCO, 2005, p. 14.).

Més d'una desena d'anys després, en l'actualitat, tot i trobar-nos immerses en la segona dècada del segle XXI, existeix una mena de consens en que no existeix un acord a l'hora de concretar la definició d'educació inclusiva. Mac, Ottesen i Precey (2013) la categoritzen com a un concepte *polièdric*, amb moltes cares des dels quals es pot enfocar.

És important remarcar que l'educació és un dret humà fonamental i, aleshores, si aquest dret es compleix i qualsevol persona pot tenir accés i participació de qualitat, independentment de la seva diversitat racial, classe social, ètnia, religió, gènere i/o aptituds, entre d'altres, això vol dir que l'educació és la base d'una societat més justa (Blanco, 2010). No obstant, tot i ser un dret, s'ha de tenir en compte que no val qualsevol tipus d'educació, sinó que l'educació inclusiva, tal i com afirma Medina (2018), és el model idoni perquè comprèn la diversitat com a element enriquidor per a tot el conjunt, a través de l'acceptació,



el respecte i l'adaptació de les diferències com a factor plenament positiu. En aquest moment, podríem estar parlant de societat justa o d'equitat.

Si l'educació inclusiva es converteix en un gran projecte polític preocupat per l'anàlisi de la identitat, la diferència, el privilegi, els desavantatges i l'opressió, més que en una pràctica per desenvolupar a l'aula (tot i que també és molt important), que fa complir el seu caràcter de dret humà, aleshores, coincidint amb Moore i Slee (2012), l'educació inclusiva és el "prerequisit per a una societat democràtica<sup>1</sup>".

Després de molts d'anys d'investigació, Echeita (2016) engloba en quatre elements clau a tenir en compte que qualsevol definició d'educació compleix:

- En primer lloc, "la inclusió és un procés". Ha de considerar-se una tasca sense fi en la qual trobar noves i millors formes per respondre a la diversitat, és a dir, "com aprendre a viure amb la diferència i aprendre a com aprendre des de la diferència".
- La inclusió es vincula amb "identificar i eliminar barreres per a l'aprenentatge". Aleshores, suposa una àrdua tasca de recerca, recopilació i avaluació d'informació per planificar i millorar les polítiques i pràctiques educatives.
- Té a veure amb la "presència, participació i rendiment de tots i totes" entenent per presència per on són educats i educades els infants. Simón i Echeita (2016) fan referència a les escoles de la comunitat propera i a l'aula ordinària, sense segregacions ni centres especials. I com únicament la presència no podria ser garantia d'una educació de qualitat, incideixen en la participació, que fa menció a la qualitat d'aquesta experiència, i el rendiment, és a dir, a que aquesta participació tingui resultats valorats segons l'evolució de cada persona, tenint en compte l'heterogeneïtat.

---

<sup>1</sup> La RAE defineix democràcia com a "forma de societat que practica la igualtat de drets individuals, amb independència d'ètnies, sexes, religió, etc." i "participació de tots els membres d'un grup o d'una associació en la presa de decisions".

- Finalment, els autors remarquen que la inclusió educativa, tot i cercar una educació de qualitat per a tot i totes, fa un èmfasi particular en les mesures que assegurin l'èxit de les persones més vulnerables, com en risc de marginalització, exclusió o fracàs escolar.

Tan sols coneixent els quatre requisits que defineixen l'educació inclusiva no és suficient per poder avançar en el seu procés, sinó que és imprescindible una actitud personal positiva per part de la comunitat i, especialment, una adequada formació docent que faciliti estratègies metodològiques (Pegalajar i Colmenero, 2017). Ja a l'any 2012, Ainscow, Dyson, Goldrick i West van afirmar que el resultat sempre dependran d'un conjunt de processos interdependents, dintre i fora de l'escola, com la demografia, la cultura o la realitat econòmica. És el que van denominar "ecologia de l'equitat".

En tots aquests àmbits interdependents és on cada persona intenta trobar el benestar apel·lant a vuit necessitats o dimensions fonamentals. És el que Schalock (1996) va nomenar qualitat de vida i engloba: "benestar emocional, relacions interpersonals, benestar material, desenvolupament personal, benestar físic, autodeterminació, inclusió social i drets". La inclusió social, en la definició de l'autor, es basava en acceptació, suports, rol i posició social i ambient laboral. D'altra banda, l'autodeterminació es referiria a l'autonomia, a prendre decisions, en l'elecció i control personal.

Si avui en dia agafem la definició de qualitat de vida i la completem amb el que actualment s'entén per inclusió social i autodeterminació, aleshores, la qualitat de vida va íntimament lligada amb l'educació inclusiva, definida en les línies superiors. En resum, la inclusió educativa pretén que no només uns pocs arribin a aquesta condició de qualitat de vida i tinguin les vuit dimensions cobertes, sinó que dona resposta a certes necessitats perquè tothom, independentment de les seves característiques, pugui ser inclòs socialment (aquesta dimensió es vincula amb la presència que Echeita mencionava en línies superiors) i tingui el dret a l'autodeterminació (participació i decisió) per aconseguir avançar.

## 1.1. Conceptes de normalitat i diversitat.

Les definicions d'educació inclusiva aborden de manera continuada l'objectiu de respondre a la diversitat, de veure-la com una part positiva de la societat. No obstant, en el dia a dia el terme 'normalitat' és una constant: "aquesta persona/actitud no és normal", "tornem a la normalitat"... són expressions quotidianes. Però és important entendre el significat d'ambdues parts per comprovar la seva relació.

Per una banda, la RAE defineix el terme polisèmic "normal" d'aquestes quatre formes, entre d'altres:

1. "Dit d'una cosa: que es troba al seu estat natural."
2. "Habitual o ordinari."
3. "Que serveix de norma o regla."
4. "Dit d'una cosa: que, per la seva naturalesa, forma o magnitud, s'ajusta a certes normes fixades per endavant."

Sobre aquestes definicions, en resum, és important destacar la importància de que hagi normes, regles o hàbits perquè la normalitat tingui cabuda. No obstant, aquesta normalitat es pot qüestionar quan unes normes, hàbits o costums són diferents, contradictòries o antagòniques. Aleshores, la diferència i la normalitat no poden anar de la mà?, què i qui decideix el que és normal?

Marañón (2018) reflexiona sobre aquest punt qüestionant-se si la normalitat parteix d'una raça, lloc, tipus de societat, etc., o si les estandarditzacions que donem per suposat com a normals tenen més de relatiu que d'estàndard. Per exemple: per a una família catòlica la normalitat serà anar a l'església cada setmana, per a una família àrab resar direcció La Meca i per a una família gitana tenir descendència molt jove o anar al culte? Les respostes podrien basar-se en el que la societat coneixem com a normal i aleshores, afirmariem que sí a les tres situacions, que, a més a més, poden tenir contradiccions entre elles. Aleshores, quina de les tres opcions és la normalitat general? O globalment no pot existir la normalitat?

Però si anem més enllà, la reflexió hauria de partir d'aquestes qüestions: no són aquestes tres afirmacions tan sols estereotips o prejudicis de com ha de ser o actuar certa població? Què passa amb una persona catòlica o musulmana que no segueix els hàbits religiosos? O una persona d'ètnia gitana que decideix no tenir infants? No són normals? Aleshores, pel contrari s'han d'etiquetar com "anormals"?

És interessant evidenciar que el concepte de normalitat s'ha de replantejar ja que té a veure, com les seves definicions destaquen, amb un context, família, costums concrets... I si, aleshores, aquestes són canviants, podem suposar que la normalitat és relativa. Si és així, per què insistim tant en aquest concepte si el que és generalitzat és la diversitat?

Continuament, les persones evidenciem que no formar part de la normalitat, de l'homogeneïtat, és el que és la diversitat. Amb aquest tipus de pensament, es concep la diversitat com una al·lusió a la diferència, fora del que soc "jo", i no com l'essència de cada persona (García, Rubio i Fernández, 2018). No obstant, en un sentit més global, Durán i Climent (2011) i Echeita (2016) defineixen la diversitat com aquella característica i qualitat que és connatural, objectiva dels éssers i objectes i, per tant, dels éssers humans. Aleshores, totes les persones som diverses per naturalesa i el que cerca l'educació inclusiva és donar resposta de manera equitativa a aquesta naturalesa, com han afirmat els autors i autores esmentats al llarg d'aquest capítol.

## **1.2. Estereotips, prejudicis i etiquetes.**

Si partim del fet que existeix una normalitat homogeneïtzadora, sempre hi haurà alguna cosa o ésser categoritzat com a "no normal". No obstant, atenent-nos a la perspectiva recent esmentada de que la diversitat és innata i infinita, aleshores existeixen infinites formes de ser, pensar, actuar, relacionar-nos... (Durán i Climent, 2011; Echeita, 2016). A més a més, no sols és suficient entendre d'aquesta manera la diversitat, sinó que cal tenir clares les diferències semàntiques sobre diversitat, diferència i desigualtat:

“Diversitat no és el mateix que diferència, diferència no és el mateix que desigualtat. El divers és quelcom propi tant dels nostres entorns com de nosaltres [...], independentment de qui o què sigui aquest nosaltres. [...] La diferència no té a veure amb com es produeixen les relacions teòrico pràctica amb i de la diversitat i el procés de legitimació i autoritat que s’atorga als sistemes de referència que les funden, orienten i regulen. Sobre la diferència s’articulen els processos d’alterització [...] Però de l’alterització no se segueix necessàriament la desigualtat, que és una pràctica i representació de la dominació i de la distribució social dispar del poder, les llibertats i autonomies, les decisions, els sabers, els recursos, les oportunitats , els mitjans de vida” (Goicoechea, 2011, p.597).

Ser conscients de la diversitat cultural permet a l’ésser humà veure el món alliberat d’estereotips i prejudicis, perquè sense una perspectiva homogeneïtzadora es descarta que existeixen les persones “diferents” i es crea un camí paral·lel al de les desigualtats (Velasco, 2016, citat en García, Rubio i Fernández, 2018, p.2; Skliar, 2014).

No obstant, la pràctica no és tan senzilla com la teoria i els humans tenim una necessitat d’entendre la nostra identitat i de sentir-nos inclosos en un conjunt social (per vincle de raça, estatus, gènere, etc.) que té com a conseqüència categoritzar les altres persones amb altres trets identificadors, en la seva gran majoria, procedents de determinades creences consensuades per aquests conjunts socials: els estereotips<sup>2</sup>. Els prejudicis<sup>3</sup> són la base a partir de la qual es generen estereotips en determinats grups de persones, que tenen com a conseqüència etiquetes, conductes agressives, menyspreu i actituds discriminatòries cap a determinats grups socials, bloquejant la seva inclusió (Furrer, 2013; Aguilar-Morales, 2011; Díez i Rodríguez, 2020).

---

<sup>2</sup> La RAE defineix estereotip com “imatge o idea acceptada comunament per un grup o societat amb caràcter immutable”.

<sup>3</sup> La RAE defineix prejudici como aquella “opinió prèvia i tenaç, en general desfavorable, sobre quelcom que es coneix malament”.

Les etiquetes són conseqüència dels prejudicis i estereotips. Skliar (2014) ho sintetitza de la següent manera:

Els noms que atribuïm als altres mai es dirigeixen als altres. Els donem, però no se'ls donem. No els oferim: els instal·lem. Són noms que nombren als altres però que no els criden. No els convoquen a venir, sinó a quedar-se quiets. Cap definició ha canviat radicalment una relació. Són noms per usar entre parells i per tornar a separar, una vegada i una altra, als suposats imparells. (Skliar, 2014, p.159)

Finalment es troben la discriminació i l'exclusió. La RAE defineix "discriminar" com "donar tracte desigual a una persona o col·lectivitat per motius racials, religiosos, polítics, de sexe...". És significativament rellevant que la pròpia definició ja inclogui aquelles diferències o tipus de col·lectius que, per norma general, senten més discriminació: si una persona és d'una altra raça, si té unes creences diferents, la dona en societat patriarcal... En definitiva, el que deixa entreveure la definició és que la discriminació dóna més importància al grup estereotipat, a la col·lectivitat, que a la capacitat que té aquella persona. A més, tal com diu Rey (2008), aquesta discriminació per ser considerada diferent impacta principalment la seva dignitat humana.

### **1.3. Autoconcepte i autoestima.**

Els primers anys de socialització, especialment els anys escolars, són clau per crear les identitats socials. La societat, els referents, estan replets d'estímuls, missatges i estereotips, que influeixen positiva i negativament en la construcció de la identitat, com un arma de doble tall (Marañón, 2018; Castillo i Gamboa, 2013).

Dos conceptes íntimament lligats a aquesta identitat, personal i social, són l'autoconcepte i l'autoestima (Barrios, 2005; Scandroglio, López i San, 2008). Per una banda, l'autoconcepte és definit com el conjunt de percepcions i judicis, tant descriptius com avaluatius, construïts a través de les experiències i

l'entorn, que cada persona té de si mateixa, englobant tant com ella es representa, es coneix i es valora (Harter, 2012; Cardenal i Fierro, 2003).

D'altra banda, originalment, l'autoestima fou definida per James (1890, citat en Massenzana, 2017, p.45) com aquella mesura en la que els individus s'avaluen a ells mateixos en base a l'èxit o fracàs percebut a l'hora d'assolir les seves fites. És rellevant donar-li una especial importància a l'autoestima en edat primerenca, durant la qual es duu a terme l'escolarització, ja que és el moment en el que les criatures aprenen com són les relacions amb l'entorn, amb la resta de persones, comencen a construir la seva personalitat i adquireixen la seva identitat (Heinsen, 2018).

El progrés de les etapes de la infància, juntament amb els factors biològics i les influències culturals i socials donen com a resultat el desenvolupament psicosocial de l'adolescent (Gaete, 2015). Després, al llarg de la vida, tal com comparteixen Simkin, Azzollini i Voloschin (2014) i Simkin i Becerra (2013), les persones ens veiem influenciades per quantitat d'agents socialitzadors que, al mateix temps, ens imposen un estil de vida, la jerarquització dels valors, la reafirmació de determinades creences i les bases per a la pròpia avaluació.

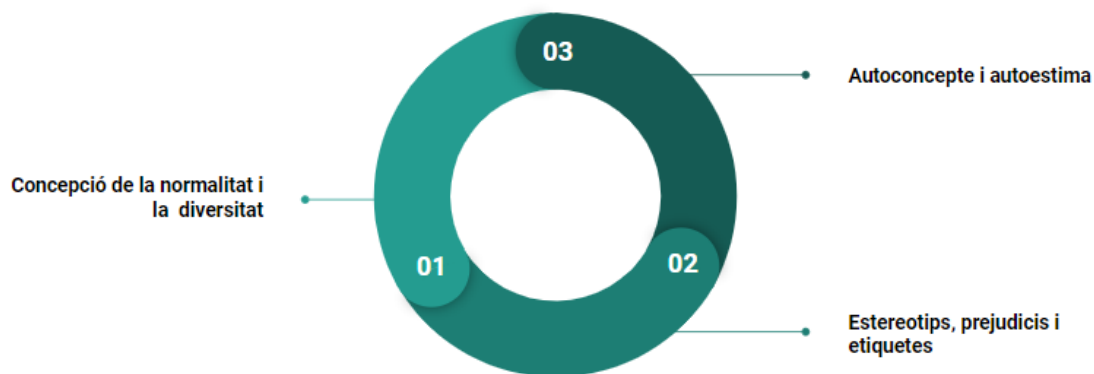
Aleshores, els termes d'autoconcepte i autoestima s'han d'analitzar tenint en compte dues vessants que sempre convergeixen: totes les persones creem la nostra identitat en relació amb l'entorn i, al mateix temps, formem part de l'entorn que contribueix a crear les identitats dels altres individus. En termes d'inclusió, s'ha de tenir en compte que una persona se sent part d'un grup i, aleshores, el seu autoconcepte es construirà a partir de les diferents influències que rebí. Si aquesta persona se sent part d'un grup potencialment vulnerable, prejudicat, estereotipat o exclòs, el seu autoconcepte (i en conseqüència l'autoestima) es veurà influenciat.

En definitiva, per concloure aquest apartat, el següent esquema mostra el vincle que tenen la concepció de l'entorn en base a la normalitat o a la diversitat com a factor normalitzador; la creació d'estereotips, prejudicis i

etiquetes en funció de les idees preconcebudes i, finalment, la influència que tenen en l'autoconcepte i l'autoestima de cada persona.

### **Figura 1.**

*Relació entre el tipus de concepció de la diversitat i les seves conseqüències*



Font: elaboració pròpia a partir del marc teòric exposat.

Com destaca Platero (2012), la clau serà qüestionar-nos com ens mirem i com mirem a les persones que no compleixen amb les expectatives culturals. I serà en aquest procés de de-construcció en el que serà necessària una educació feminista que ajudi als nens i les nines a pensar, parlar, sentir i actuar des del respecte al que no són ells i elles, a les diferències.

## **2. Feminisme.**

### **2.1. Què és?**

Actualment, són múltiples i diversos els autors i les autores que s'animen a definir el terme "feminisme", posant èmfasi en diversos aspectes o arrelant les seves bases a diferents punts com la història de la que venim, a les evidències i necessitats de justícia i equitat social i també en base al futur que s'espera de la societat humana.

En primer lloc, com a Institució per essència de la llengua, cal remarcar que la RAE (2020a) defineix feminisme, amb la simplicitat amb la qual es caracteritza, com a "principi d'igualtat de drets de la dona i l'home" i "moviment que lluita per



la realització efectiva en tots els ordres del feminisme”. No obstant, hi ha altres definicions que li afegeixen més informació que la complementen i que fan més comprensible i complet el seu significat.

Garzón (2018) per exemple coincideix que el feminisme és un moviment de transformació sociopolítica i cultural que promou el compliment del principi d'igualtat de totes les persones i, afegeix, “principi que se suposa que totes les persones defensem”. L'explicació que ofereix l'autor està profundament vinculada amb una perspectiva històrica, ja que fa menció al fet que ha estat la societat la que ha “acumulat desigualtats en les institucions, ments i realitats” per les decisions que la humanitat ha pres com a normalitzadores. A més a més, no tan sols ho defineix com a moviment, sinó que va més enllà i ho atribueix a una faceta de la modernització econòmica, social i política. Aleshores, si Garzón entén la modernitat com a procés de canvi i el feminisme és part d'aquesta, en conclusió, la modernitat significa la ruptura amb els mandats d'autoritat tradicionals.

Per una altra banda, Varela (2014) exposa una definició més generalista en la que no incideix en les diferències de les dones respecte als homes sinó que declara el feminisme com una lluita contra tot tipus d'opressió que discrimina i subordina a les persones. L'autora ho conceptualitza tant des de la filosofia i l'ètica (com a forma de pensar i estar al món) com de moviment social.

Finalment, les aportacions que fa Varcárcel (2016) al concepte de feminisme són de caràcter reflexiu i filosòfic, amb una tendència molt forta cap el sentit comú. L'autora diu que “feminisme és aquella tradició política de la modernitat, igualitària i democràtica, que manté que cap individu de l'espècie humana ha de ser exclòs de qualsevol bé i de cap dret a causa de sexe”. Per tant, feminisme és pensar normativament com si el sexe no existís. És un dels valors més forts d'una democràcia. L'objectiu del feminisme, afegeix Varcárcel (2016), rau en “convertir en públic, en objecte de lleis i acords, el que els seus enemics volien que no sortís de l'esfera privada”. Conclou afirmant que el feminisme no és el contrari del masclisme, però sí que és contrari al masclisme.

En aquest mateix sentit, Marañón (2018) manifesta que l'objectiu màxim del feminisme és “eliminar l'opressió del patriarcat, els estereotips sexistes, les agressions sexuals, la violència sobre les dones i la visió androcèntrica de la societat”. En definitiva, donar llibertat per ser, per decidir.

Amb la finalitat de tenir una visió completa (i no donar pas a conceptes difusos, incomplets o erronis), és necessari especificar què signifiquen alguns dels conceptes exposats contra els que lluita el moviment i donar llum a aquella terminologia que pretén desacreditar la importància del feminisme.

## **2.2. Què no és? Què no vol ser?**

El concepte feminisme s'ha convertit a l'àmbit popular en un terme incompès i mal interpretat de moltes maneres i a causa de molts factors. Tal com assenyala Marañón (2018), si una persona en qualsevol entorn social afirma que és feminista, tindrà que suportar o una cara de desaprovació o una resposta de “radical”. A causa del desconeixement o l'interès d'alguns, el terme feminisme ha estat una paraula incòmoda. Afirmar l'autora que aquesta reacció és causa de, per una banda, falta de comprensió i, d'altra, excés de normalització de les desigualtats.

En aquest punt, aleshores, és indispensable conèixer els marges i límits als que s'associa el feminisme, ja sigui establint aquelles causes per les quals va sorgir el moviment feminista i contra les que lluita, inclús fent menció als “nous conceptes” (o creences) que són popularment arrelats dintre de la societat però que res tenen a veure amb la realitat.

Santos (2018) analitza aquells elements a partir dels quals està regit el món: el capitalisme, el colonialisme i el patriarcat. I al que es refereix és que els tres elements són les formes de poder i maneres d'entendre el món que tenim normalitzades però que causen injustícia i opressió de determinats grups socials.

Respecte la branca del feminisme, el patriarcat, a la qual la RAE li vincula altres diferents definicions<sup>4</sup>, és definit com aquella “organització social primitiva en la que l'autoritat és exercida per un home cap de cada família, estenent aquest poder als parents llunyans d'un mateix llinatge”. Actualment, els poders polític, financer, econòmic, cultural i social són a càrrec d'homes i és l'home la mesura de totes les coses: el llenguatge, les posicions de poder, la construcció del sexe, les famílies... (Marañón, 2018). Afirma l'autora que el feminisme és la lluita d'igualtat per desfer aquesta estructura social tan “primitiva”.

Un exemple molt evident de com l'estructura social fins el moment segueix recreant models patriarcals són els permisos de maternitat i paternitat, com afegeix Castro (2015), que (sense enfocar concretament els motius pels quals succeeix) estan esbiaixats cap al costat femení, provocant una penalització laboral que afecta indirectament a totes les dones.

En aquest sentit, l'androcentrisme, un altre concepte destacable en el tema, és la “visió del món i de les relacions socials centrada en el punt de vista masculí” (RAE, 2020a) que podríem exemplificar a l'àmbit del llenguatge, com s'ha esmentat anteriorment, amb el masculí genèric (RAE, 2020b).

D'altra banda, el sexisme és la “discriminació de les persones per raó de sexe” i està vinculat directament amb el masclisme, que és definit com “una forma de sexisme caracteritzada per la prevalença de l'home” (RAE). Ambdós conceptes són mètodes i actituds apreses en el si del patriarcat, tal com conclou Marañón (2018). Un exemple actual de masclisme s'evidencia amb els resultats d'un estudi realitzat per Díez i Rodríguez (2020), els quals van extreure que entre un 63,8% i un 83,9% de la mostra considerava que l'empresa no contracta a dones embarassades i que entre un 4,3% i 18% que sí.

La misogínia, definida com “aversió a les dones” segons la Real Acadèmia Espanyola, es pot manifestar de moltes diferents formes: des de delegar les

---

<sup>4</sup> 1. m. Dignidad de patriarca. 2. m. Territorio de la jurisdicción de un patriarca. 3. m. Tiempo que dura la dignidad de un patriarca. 4. m. Gobierno o autoridad del patriarca. 6. m. Sociol. Período de tiempo en que predomina el patriarcado. (RAE, 2020a)

tasques de la llar i les cures a les dones (Soriano, 2012), passant per la cosificació i la violència (Suárez, 2019). El resultat d'aquestes accions, que la majoria de vegades no són tan evidents ni tan extremes, és que són conductes que els infants aprenen perquè formen part de la cultura establerta com a normalitzadora. No obstant, la igualtat també s'aprèn (Morian, 2017).

En l'actualitat aquestes conductes mencionades com no tan evidents ni tan extremes no es poden assumir com a conductes típiques ni normalitzades si creen desigualtats. Són múltiples els autors i les autores que fan menció a un nou tipus de masclisme ocult, nomenat neomasclisme, el qual defensa que les dones ja han obtingut la igualtat davant la llei i que per tant no són necessàries més reivindicacions (De Miguel, 2015). Són homes que es consideren feministes, però que segueixen perpetuant comportaments que creen desigualtats en situacions quotidianes, comunament utilitzant aquestes tècniques (Marañón, 2018):

- Ridiculitzant les dones que lluiten pel feminisme.
- Afirmant que hi ha homes maltractats per les seves dones (sense haver investigat quin ínfim percentatge és) i que les lleis afavoreixen que les dones posin denúncies falses.
- Farà ús de frases com “ni masclisme, ni feminisme: igualtat”,

Per canviar aquests models socialment estandarditzats i normalitzats a la nostra societat, va sorgir el feminisme, que s'allunya molt de dos conceptes que s'han estès de manera popular i informal amb significats que desprestigen l'únic sentit que té el feminisme: la igualtat. Parlem del “hembrisme” i el “feminazisme”. Tot i que es podrien considerar neologismes, són dos conceptes que no formen part de la RAE ni de cap realitat i que, en termes generals, fan referència a la supremacia de les dones respecte dels homes (Barba, 2016). Tal com apunta Marañón (2018), caldrien segles de dominació femenina sobre els homes pel fet de ser-ho i, en cap moment, aquesta és una fita del moviment feminista.

El discurs patriarcal intenta, amb aquests conceptes, desprestigiar la ideologia feminista i, aleshores, posa el focus en l'hembrisme, com a “conjunt d'actituds i

pràctiques sexistes de prepotència i discriminació de les dones respecte dels homes, o bé un parcialisme discriminatori clarament favorable a la dona en accions o opinions” (Sánchez, 2014, p.2).

Per la seva part, “feminazisme” és un terme que res té a veure amb l'àmbit acadèmic i que, aleshores, no hi ha un marc teòric en el que fonamentar-se. D'aquest concepte sabem, tal com exposa Lenz (2019), que el va crear Rush Limbaugh l'any 1992, fent referència a les dones més actives de manera despectiva, considerant-les radicals: “una feminista per a qui el més important en la vida és assegurar que es produeixen tants avortaments com sigui possible”, vinculant-lo així amb l'extrema ideologia del nazisme (Lenz, 2019, p.2).

### **2.3. El feminisme i el gènere.**

Com s'ha evidenciat fins aleshores, el feminisme lluita per aconseguir que un sexe no estigui subordinat a l'altre i que hi hagi igualtat en tots els àmbits entre dones i homes. En aquest punt, diversos autors i autores ajuden a aclarir la importància d'entendre les diferències entre sexe i gènere i, a més a més, donar llum al caràcter cultural que té aquest segon i la lluita feminista que hi ha darrera perquè cap gènere senti desigualtat, menyspreu o la situació de no poder decidir.

En primer lloc, la RAE defineix la paraula polisèmica “sexe”, entre totes les altres definicions que no es vinculen amb el tema vigent, com a “condició orgànica, masculina o femenina, dels animals i les plantes”, fent referència així a la seva part biològica. Sobre el terme, en l'actualitat la mateixa Real Acadèmia de la Llengua segueix mantenint la definició de conceptes com “sexe dèbil” per referir-se al “conjunt de les dones” (especificant que s'utilitza amb una intenció despectiva i discriminatòria) i, d'altra banda, “sexe fort” per definir al “conjunt d'homes” (en aquest cas, utilitzat amb sentit irònic).

En canvi, sobre el gènere es pot extreure d'entre totes les definicions que és el “conjunt d'éssers que tenen un o diversos caràcters comuns” i “grup al qual

pertanyen els éssers humans de cada sexe, entès aquest des d'un punt de vista sociocultural en lloc d'exclusivament biològic", atorgant-li clarament la condició sociocultural. Montecino (2007) i Lamas (2000), citats en Moreno, Soto, González i Valenzuela (2017), especifiquen que són les idees, pràctiques i prescripcions socials sobre les diferències entre dones i homes les que li donen "sentit" al gènere, ja que classifiquen el que és "propi" dels homes i la masculinitat i "propi" de les dones i la feminitat. En resum, les expectatives i valor socials establerts pel que és femení i pel que és masculí constitueix el sistema de "relacions de gènere" (Hernández, 2013).

Tal com assenyalava Colin (2013), la identitat de gènere és una de les distincions que es desenvolupen més aviat en la vida de les persones i, tot i que la ONU (2015) de manera optimista conclouia que s'han assolit certs avanços internacionals, s'ha de tenir en compte que associar una persona amb elements d'un dels gèneres binaris que la societat assumeix com a normalitzador, influenciarà la identitat de gènere i les accions d'una persona en la seva vida (UNICEF, 2009).

Com per exemple, ja l'any 1996, Ragúz (citada en Moreno, Soto, González i Valenzuela, 2017, p.167) classificava el rol o gènere femení amb la maternitat, l'expressió emocional, la cura i la submissió i el rol masculí amb el control, el domini i la capacitat de decisió. Però també hi ha evidències més recents sobre la classificació desigual de gèneres: De Miguel (2015) fa al·lusió al fet que la construcció del gènere en base a elements externs, com marcar amb arracades a les nines i no als nins, conforma una manera de ser nin o nina, que té com a conseqüència estereotips de gènere.

Aleshores, això vol dir que una dona no pot tenir capacitat de decisió, control, domini, ser forta, esportista, no haver-li d'agradar el maquillatge o la moda? I que els nins no poder tenir vocació per la cura de les persones, no ser agressius o ser sentimentals? Aquí és quan el feminisme dona llum, tal com comenten Barffusón, Fajardo i Trujillo (2010, p.360):

“Una de les aportacions substantives de la reflexió teòrica feminista ha estat la categoria de gènere, que ajuda a comprendre les relacions socials entre homes i dones i la manera en que la condició d’uns i altres es construeix per dites relacions en un context més ampli denominat “sistema sexe-gènere”, el qual opera de manera creuada amb altres sistemes de relacions socials, com la producció econòmica, la nacionalitat, la religió o l’educació, entre altres. El sistema sexe-gènere no sols organitza les relacions entre uns i altres, sinó que construeix el que cadascú ha de ser en aquest joc de relacions. [...] Amb la categoria de gènere, també revela que tant les relacions com la manera de ser de qui les integren pot modificar-se, donat que la condició de gènere d’homes i de dones és producte de les relacions socials que així l’exigeixen.”

El problema amb el gènere, tal com anuncia Adichie (2014), és que prescriu com les persones han de ser en lloc de reconèixer com són, ja que som diferents unes amb les altres, independentment de ser homes o dones: els homes són diferents també entre ells i entre les dones tenen diferents característiques entre elles. Tant és així que la societat hauria de centrar-se més en interessos individuals que en rols de gènere estereotipats.

Platero (2012) i Barffusón, Fajardo i Trujillo (2010) es qüestionen com s’aconsegueix l’equitat de gènere en un entorn de desigualtats socials i arriben a la conclusió de que per desmuntar aquests mites, estereotips i prejudicis l’eix principal a treballar és demanar-nos com ens mirem i com mirem les persones que surten d’aquests paràmetres o expectatives. A més a més, apunten a l’educació, a una pràctica d’educació feminista en un marc cultural comú, com a punt de partida per assumir la diversitat com a tret natural i avançar en igualtat de drets i oportunitats. Aquesta educació ha de permetre aprendre a pensar, a sentir i actuar des del respecte.

Finalment, cal afegir que el feminisme, aleshores, es converteix en una clau fonamental en aquest canvi, tant per nines com per nin, els quals tenen dret a

decidir com volen ser sense haver d'ajustar-se obligatòriament als rols que els pressuposen (De Miguel, 2015).

Amb aquests conceptes bàsics és més senzill i estructurat entendre el feminisme. No obstant, és imprescindible saber el seu origen, les bases en les que es va construir i quins han estat els seus objectius al llarg de la història. Especialment per entendre en quina etapa ens trobem en l'actualitat i poder continuar amb la segona part d'aquest treball.

#### **2.4. Una visió del passat. Origen, bases i etapes.**

En aquest apartat s'exposarà, d'una banda, el context històric en el que la societat s'ha vist immersa al llarg dels segles des d'una visió dels drets i costums de dones i homes i, de l'altra, l'esquematització de les diferents etapes que ha viscut el moviment feminista respecte la primera part.

##### Context històric:

Tal com exposa Garzón (2018) al seu llibre *Historia del Feminismo*, fa un detallat recorregut per la història europea en relació a aquells esdeveniments importants en relació al moviment feminista i el paper de les dones i dels homes, destacant així, al llarg dels segles, diferents èxits i fites:

Des de l'Antiguitat fins el segle XIX, aproximadament un noranta per cent de les dones eren camperoles, exactament igual que els homes, amb el mateix ritme de treball, però afegint-li l'obligació reproductora. En un primer moment pot semblar que la dona, davant tal protagonisme, estava situada en el centre. No obstant, li suposà la subordinació.

Ja al segle XVII, Poullain de la Barre, un jove capellà, va escriure "De la igualdad de los sexos" (1673) en la que utilitzant la raó va deslegitimar les idees de l'Església catòlica sobre les desigualtats i la inferioritat de les dones,



afirmant que la ment no té sexe i proposa, a més a més, el dret de les dones a l'educació, com a punt de partida per aconseguir l'emancipació.

És als segles XVII i XVIII, no obstant, quan les dones van considerar-se una mà d'obra important a causa de la generalització de la indústria rural (i després a la gran indústria tèxtil). Aquesta passa va ser decisiva per canviar les pautes laborals d'ençà i desenvolupar aquells processos que van permetre el naixement del feminisme: la Il·lustració, les revolucions liberals, el capitalisme i el socialisme.

En aquest sentit, el trànsit al capitalisme va estar protagonitzat per una onada de revolucions liberals que, en contra de l'absolutisme del dret diví, defensaren la sobirania dels ciutadans. Els principis de "Llibertat, Igualtat, Fraternitat" de la Revolució Francesa van ser la llavor del moviment feminista.

Per la seva part, la Il·lustració, amb la seva voluntat en que el coneixement humà podia construir un món millor, va vertebrar l'inici del pensament de la igualtat entre els sexes i aleshores, el feminisme. Tot i aquest avanç, a aquest discurs li va costar dos segles de fer-li front per aconseguir l'èxit.

A la Constitució de 1791 es va remarcar el matrimoni únicament com un contracte civil i, com tot contracte, suposava dos contractants amb igualtat de condicions i drets. Al 1792, a més a més, afegí la simetria republicada de ambdues parts i es va permetre el divorci. Aquest mateix any, Mary Wollstonecraft va publicar *Vindicación de los derechos de la mujer*, en la que posava en dubte que les qualitats atribuïdes com a naturals a les dones, eren només una construcció de l'educació i, aleshores, defensà la necessitat d'una educació mixta. No obstant, en 1804 el Codi de Napoleó subordinà la dona sota l'autoritat dels pares o marits (patriarcat com a norma estatal) i l'obra de Wollstonecraft no seria rescatada fins a finals del segle XIX.

Com a conseqüència del capitalisme, es va fomentar l'ocupació de les dones, ja que eren una mà d'obra més barata i dòcil, al mateix temps que, entre 1850 i 1900, sorgiren debats respecte a la cura dels infants i ancians.

Respecte als inicis del segle XX cal destacar tres processos importants: en primer lloc, l'educació de la dona fou acceptada (no sols en l'educació més primària, sinó que també en la universitària); en segon lloc, la integració de la dona en la producció (especialment per atendre les necessitats de la Primera Guerra Mundial); i, finalment, el fet que la revolució bolxevic va construir un programa de societat basat del principi d'igualtat.

Una vegada finalitzada la guerra, una pàtria agraïda a l'ajuda de les dones els hi donà el dret al vot i al 1920 duplicaren la presència al món laboral. A partir d'aquest moment el moviment feminista no es basà tant en esdeveniments revolucionaris de primera línia, sinó en canvis de mentalitat: la dona com subjecte actiu independent. Tot i que poguessin semblar poc destacables, la creació de la rentadora elèctrica i l'ús del preservatiu ajudaren a aquesta emancipació.

Els anys seixanta i setanta engloben un feminisme radical i quantitat de moviments de alliberament. De fet, des de 1975 i durant tot el segle XXI existeix un procés ràpid de modernització. Bernárdez (2017) i Varela (2013) en detallen una sèrie d'ells:

- Al 1975 es va celebrar per primera vegada el Dia Internacional de la Dona.
- Al 1983 es va fundar l'Institut de la Dona.
- Des de 1992, gràcies a la institucionalització del feminisme i a la Declaració d'Atenes, van començar a realitzar polítiques obertament feministes.
- Al 2004 es va promulgar la Llei Orgànica de mesures de protecció integral contra la violència de gènere.
- I al 2007 es va decretar la Llei Orgànica per a la Igualtat de gènere.

Respecte el feminisme a l'actualitat, resulta impossible valorar des d'una perspectiva històrica com canviarà la percepció de la dona i la societat conseqüència de l'actual treball de representació de la dona a totes les esferes.

Un èxit destacable d'aquesta etapa és el feminisme difús, definit com aquell tipus de moviment feminista que realitzen dones en la seva pràctica diària, sense reconèixer-se feministes que reafirmen la seva autonomia i els seus espais de llibertat (Varela, 2014).

#### Etapas del feminisme:

Com es pot comprovar són diferents esdeveniments i fites al llarg dels segles les que fonamenten el feminisme, però, tal i com afirma Varela (2014) s'ha de tenir en compte que és un moviment que diferencia èpoques en la que els objectius eren més teòrics o més pràctics i ho divideix en tres onades (Varela, 2013):

- La primera engloba des de les primeres reaccions fins l'inici del segle XIX i es caracteritza per la lluita per drets essencials: educació, treball, vot i drets en el matrimoni. La revolució francesa va ser un decisiva.
- La segona etapa s'allarga fins el segle XX i és coneguda per englobar el moviment sufragista d'Anglaterra i Estats Units. Al drets essencials de l'anterior ona se suma la reivindicació del mateix salari per la mateixa feina.
- Finalment, la tercera ona, que comença a Estats Units en la dècada del 1960, les dones s'adonen que segueixen relegades a la llar tot i tenir els drets de vot i plena ciutadania. Aleshores, aquesta etapa es caracteritza per la reivindicació de la sexualitat, el paper dels estereotips de gènere, la cosificació i la violència contra la dona.

En definitiva, tal com resumeix Marañón (2018), el feminisme ha passat per etapes entre les quals han estat moltes les dones que han abanderat el feminisme, ja sigui amb un comportament revolucionari o des de les lletres o la política. Van ser dones torturades, maltractades i, fins i tot, assassinades per defensar drets tan fonamentals com l'accés a l'educació o la independència econòmica. Actualment, a Espanya les dones som lliures d'obrir un compte de banc, viatjar, estudiar... gràcies a aquests avenços que les pioneres, incompreses, van aconseguir a la seva època.

## 2.5. Pinzellades a estudis sobre la realitat actual.

Abans de centrar el focus d'atenció en el lligam entre l'educació inclusiva i el feminisme i la necessitat d'ambdós per seguir evolucionant en aquesta tercera onada en la que ens trobem, és important destacar certs resultats de diferents estudis actuals per reafirmar la necessitat de seguir avançant en fites que assegurin una igualtat de drets real.

### Estudi sobre actituds i prejudicis sobre col·lectius tradicionalment discriminats:

De la Torre i Rodríguez (2020) van realitzar un estudi sobre les actituds i prejudicis sobre col·lectius tradicionalment discriminats per orientació sexual, gènere, raça i discapacitat en el qual van participar 196 persones estudiants de grau en educació o cursant un màster de l'àmbit de la psicopedagogia dividides en quatre grups. Els resultats sobre el qüestionari de discriminació per gènere foren els següents:

- Entre un 45'5% (el grup o mostra amb menys percentatge) i un 69'7% (el grup o mostra amb més percentatge) coneixen a alguna persona discriminada per gènere.
- Entre un 41'4% i un 56'7% consideren que el treball és l'ambient on hi ha més discriminació per gènere, seguit de l'escola que arriba a suposar per una de les mostres fins un 26'1%, la família amb un 14'9% i el grup d'amics un 15'2%.
- Entre un 63'8% i un 83'9% consideren que l'empresa no contracta dones embarassades.
- A la qüestió: a què apuntaria a la seva filla, elegeixen en percentatges similars entre gimnàstica rítmica (entre 23'2% i 28'2%), ball (25'2% i 28'2%) i idiomes (18'8% i 23'4%).
- D'altra banda, a la qüestió: a què apuntaria al seu fill: elegeixen futbol (entre 32'2% i 38'2%), bàsquet (31% i 34'1%) i idiomes (20'7% i 24'4%).

Respecte els dos darrers ítems, cal destacar que tan sols entre el 0% i l'1'7% de les persones apuntaria al seu fill a gimnàstica, entre el 0'7% i 3'4% a ball i

entre l'1'6% i 5'1% a cuina (decisions totalment influenciades pel gènere o les conseqüències socials). Pel contrari, tot i que els resultats abans exposats sobre les filles també demostra la influència del gènere i dels estereotips, les dades respecte a les suposades filles diuen que entre un 0'7% i un 23'2% apuntarien a la seva filla a futbol.

En aquest punt cal destacar la visibilitat que dóna l'estudi en les desigualtats i discriminacions a més d'una diferència en la presa de decisions determinada directament pel gènere binari socialment establert com a normalitzador. Davant aquesta situació es presenten dos punts:

Per una banda, cal treballar des dels diferents àmbits per a que els fills i filles hipotètics i hipotètiques puguin decidir què volen practicar al ser temps lliure per decisió pròpia segons les seves habilitats i gustos, no segons el gènere que la societat li ha assignat.

D'altra banda, l'estudi assenyala un punt molt important: mentre que les persones de la mostra s'han trobat un poc més "obertes" a seleccionar futbol en el cas de les filles, les mateixes persones s'han trobat molt més restrictives a l'hora d'elegir pels seus fills activitats associades amb el gènere femení.

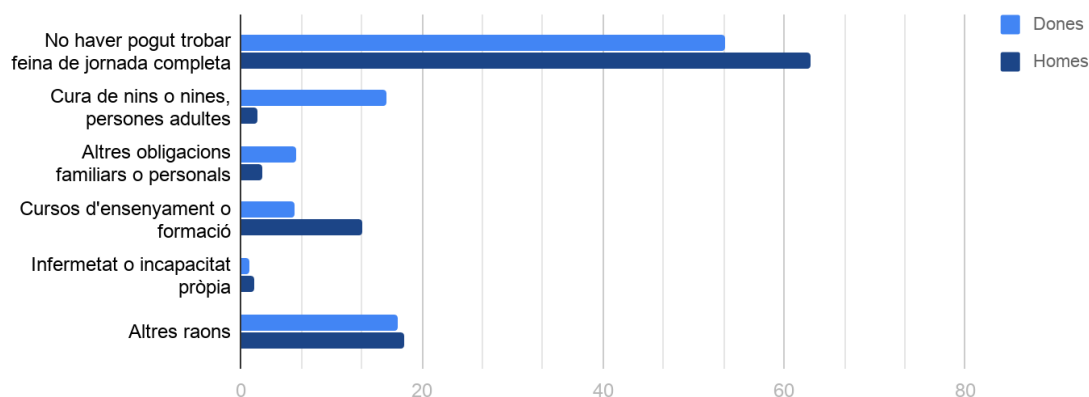
Aleshores, quan el feminisme (que ja s'ha definit en el seu apartat corresponent) parla d'igualtat, també es refereix a la igualtat que poden aconseguir els nins de poder decidir sobre les seves vides, demostrant que no pel fet ser homes han de ser agressius, forts i poc sensibles o els ha d'agradar el futbol.

#### INE: Raons del treball a temps parcial:

Al 2018 l'Institut Nacional d'Estadística va extreure els resultats de l'Enquesta Europea de Força del Treball (LFS) que analitzava les raons per les que dones i homes entre 15 i 64 anys tenien treballs a temps parcial a Espanya:

## Gràfic 1

### *Raons del treball a temps parcial*



Nota: Recuperat de l'Enquesta Europea de Força del Treball, Institut Nacional d'Estadística.

Del gràfic podem extreure que, excepte el primer, els percentatges d'aquells paràmetres que tenen a veure amb la cura o càrrega de persones dependents són considerablement més alts en dones que en homes i, pel contrari, aquells que tenen més a veure amb el que és personal (com la formació) demostren un percentatge més alt en els homes.

### INE: Comparació de resultats d'estadístiques en relació als estudis i el món laboral:

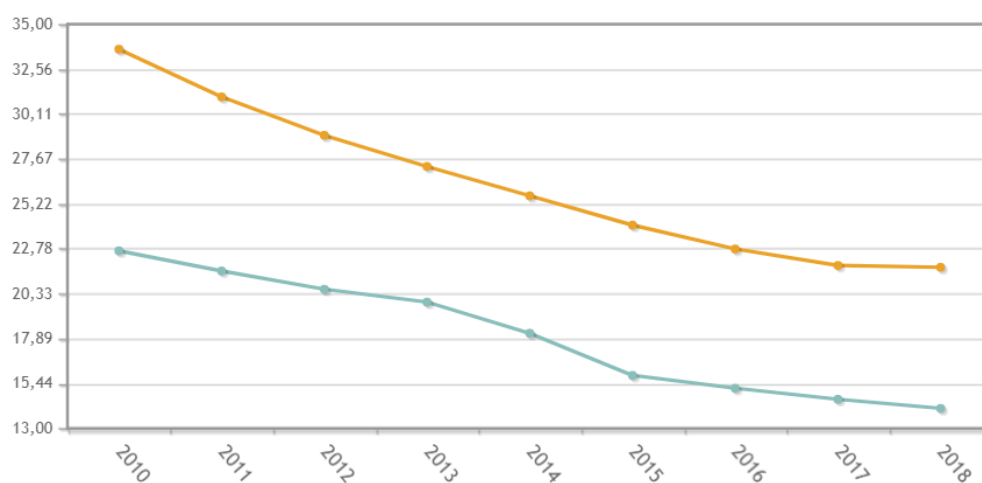
En aquest apartat, es recopilen diferents enquestes de l'INE, que poden ser analitzades complementàriament, que tenen relació amb l'àmbit acadèmic i el món laboral de dones i homes: percentatges d'abandonament escolar, presència als estudis universitaris, titulats i titulades, taxes d'ocupació i atur i, finalment, tipus de càrrecs que ocupen.

#### 1. Abandonament prematur de l'educació-formació:

A data de 2018, l'INE va actualitzar els percentatges d'abandonament prematur de l'educació-formació de persones de 18 a 24 anys a Espanya. És sorprenent el fet que des de 2010 els resultats han baixat considerablement tant per dones com per homes. No obstant, mentre el percentatge d'abandonament de les dones és d'un 14%, la taxa dels homes és de 21'7%.

## Gràfic 2

Abandonament prematur de l'educació formació de persones de 18 a 24 anys



Nota: Recuperat de l'Institut Nacional d'Estadística.

## 2. Percentatge de dones i homes als estudis universitaris:

L'INE l'any 2019 va analitzar les persones estudiants matriculades en grau, màster i doctorat del curs escolar 2017-2018 extraient les següents dades:

En general, els percentatges de dones matriculades són més alts respecte als homes, amb una radical excepció de les carreres relacionades amb enginyeria i arquitectura (tan sols un 25% són dones) i amb una ínfima diferència en els doctorats amb un 49'8%.

### Taula 1

Percentatge de dones als estudis universitaris per tipologia d'estudi

	Nº de estudiants	% Mujeres	Variación interanual % Número de estudiantes
<b>Total grado y 1º y 2º ciclo</b>	<b>1.575.579</b>	<b>54,8</b>	<b>0,7</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	605.176	59,8	-0,1
Ingeniería y Arquitectura	231.335	25,0	-5,3
Artes y Humanidades	130.801	61,6	0,0
Ciencias de la Salud	242.376	70,0	0,3
Ciencias	81.456	51,0	0,9
<b>Máster</b>	<b>205.049</b>	<b>54,8</b>	<b>7,8</b>
<b>Doctorado*</b>	<b>79.386</b>	<b>49,8</b>	<b>11,0</b>

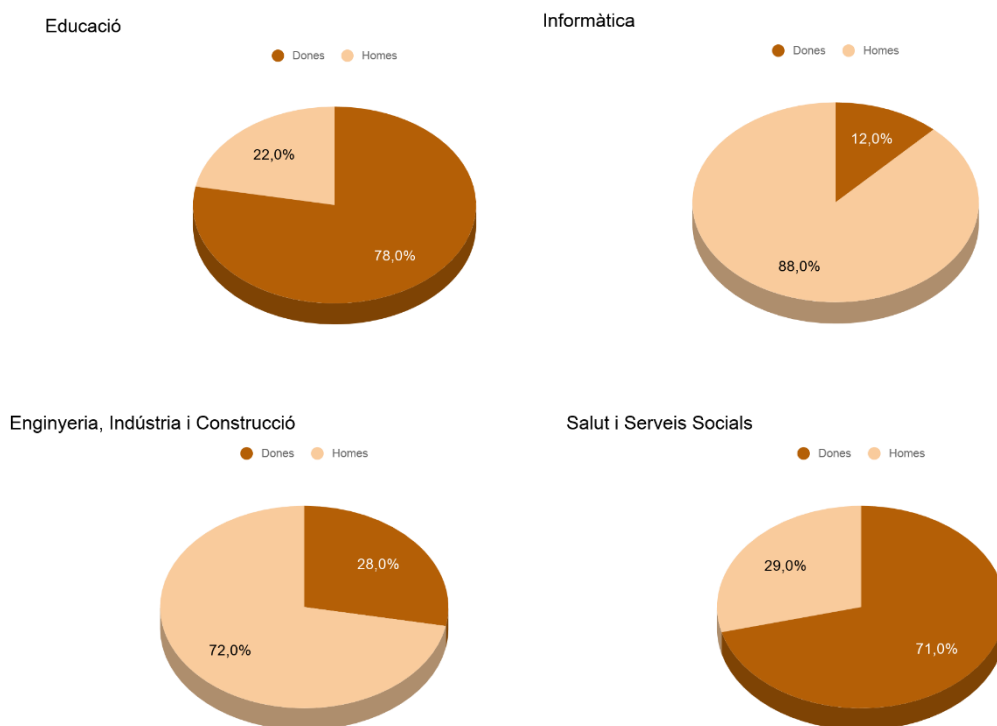
Nota: Recuperat de *España en cifras, 2019* (Font; Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats), Institut Nacional d'Estadística.

Sobre aquesta vessant Marcos, Galindo i Roderó (2019) també varen realitzar un estudi que englobava totes les persones matriculades als estudis de grau de les universitats públiques i privades ubicades al territori espanyol dels cursos acadèmics 2017/2018, 2016/2017, 2015/2016 i 2014/2015.

Van extreure, d'una forma més concreta, aquells estudis en els que hi havia uns percentatges molt desiguals entre homes i dones: educació, informàtica, enginyeria, indústria i construcció i, en darrer lloc, salut i serveis socials. Aquests són els del curs 2017/2018:

### Gràfic 3

*Percentatge de dones i homes matriculats a estudis de grau d'educació, informàtica i enginyeria, indústria i construcció i salut i serveis socials*



Nota: recuperat de Marcos, Galindo i Roderó (2019).

Les conclusions a les que arriben les autores a l'estudi són que les carreres amb més presència de dones són aquelles associades tradicionalment per la societat amb l'àmbit familiar (educació o cures). Pel contrari, aquelles amb més presència d'homes són les que tenen a veure amb la tècnica, que socialment encara és considerada més pròpia dels homes. Aleshores, la poca



representació d'un dels dos sexes indica que el gènere segueix essent un condicionant a l'hora de seleccionar els estudis (Marcos, Galindo i Rodero, 2019).

### 3. Percentatge de dones i homes amb titulació universitària:

En el mateix sentit, l'any 2014 l'INE va extreure una enquesta amb xifres absolutes sobre quantitat de persones titulades al curs 2009-2010 (aquesta enquesta no ha estat actualitzada amb dates posteriors). De 197535 persones matriculades, 118899 van ser dones (un 60'2%) i 78636 van ser homes (un 39'80%).

#### **Taula 2**

*Titulats universitaris per sexe curs 2009-2010*

	Ambos sexes	Hombres	Mujeres
Total	197.535	78.636	118.899

Nota: recuperat de l'Institut Nacional d'Estadística.

### 4. Inserció laboral dels titulats universitaris: taxes d'activitat i atur:

El mateix any, l'INE va agafar el curs 2009-2010 per extreure les taxes d'activitat, treball i atur de les persones titulades per sexe. Tot i haver vist que hi va haver moltes més dones titulades aquell curs, tant la taxa d'activitat, com la de treball com la d'atur són més positives als homes que a les dones, com demostra la següent taula:

#### **Taula 3**

*Taxes d'activitat, ocupació i atur dels titulats universitaris per sexe*

	Tasa de actividad	Tasa de empleo	Tasa de paro
<b>Hombres</b>			
Total	94,2%	78,0%	17,2%
<b>Mujeres</b>			
Total	93,2%	74,1%	20,5%

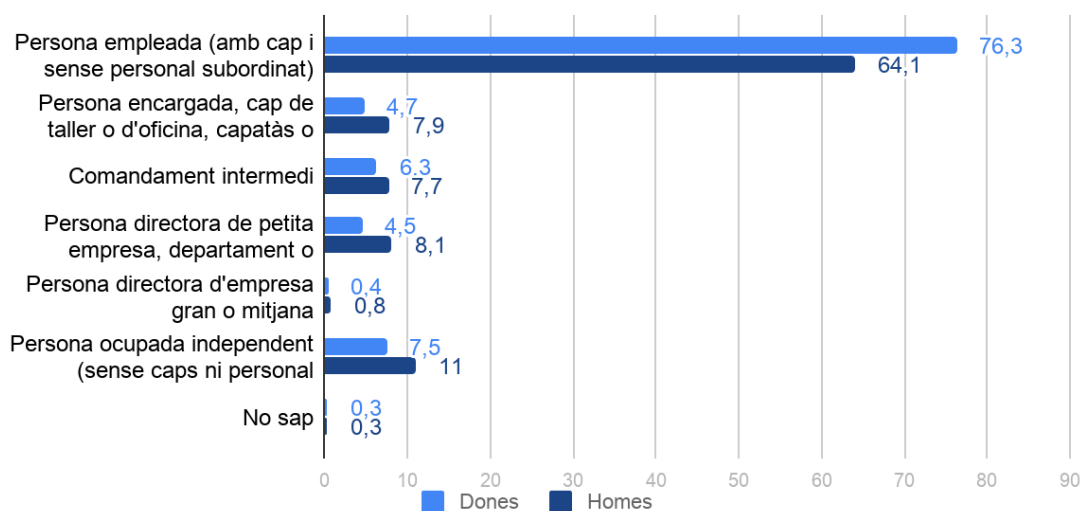
Nota: recuperat de l'Institut Nacional d'Estadística.

## 5. Càrrecs portats a terme per dones i per homes:

L'INE publicà el 2019 els resultats de l'estadística de persones ocupades per tipus de posició laboral i sexe en valors absoluts i percentatges, representada en la següent gràfica:

### Gràfic 4

Percentatge de persones ocupades per tipus de posició laboral i sexe



Nota: recuperat de l'Institut Nacional d'Estadística.

De la informació aportada, podem extreure que excepte les posicions laborals de persona assalariada en la que les dones destaquen per sobre dels homes, els homes es troben a posicions de més responsabilitat i poder.

En conclusió, segons les estadístiques, les dones tenen menys abandonament escolar, tenen més presència a les carreres universitàries, a l'hora de titular-se, però sofreixen més atur i s'engloben en treballs assalariats amb molta menys presència a oficis de més responsabilitat i poder. En el cas de no tenir un treball a jornada completa (fora de no haver-lo trobat) un alt percentatge (més del doble que els homes) és a causa de dedicar-se a la cura de dependents, a diferència dels homes, que ho atribueixen a la seva formació.

### Estudi sobre estereotips de gènere i valors:

En darrer lloc, un aspecte important a destacar és que en aquest punt no només és important analitzar quins estudis elegeix cada persona (o per sexes, com s'ha distingit anteriorment), sinó com són aquestes persones i quins valors tenen interioritzats, ja que en realitat són aquests valors els que fan que una persona sigui com és i prengui unes decisions o unes altres. Per la seva part, a més a més, Valcárcel (2016) afirmava que hi ha temes que si no s'aprenen normalitzadament en l'edat escolar/infantil no aconsegueixen gravar el seu propi solc.

Aleshores, Malonda, Llorca i Samper (2018) van realitzar un estudi sobre com es relacionen els estereotips de gènere interioritzats per la preferència de determinats valors socials, personals i individualistes. Per dur-lo a terme, van participar 316 al·lots i 281 al·lotes d'entre 11 i 14 anys de centres públics i concentrats de la Comunitat Valenciana. Els resultats manifesten que:

- Tant els al·lots com les al·lotes que s'identifiquen amb atributs femenins tenen valors de prosocialitat i justícia i igualtat més elevats.
- En relació al valor de responsabilitat i honestat, les nines identificades amb majors atributs relacionats amb la feminitat van obtenir majors puntuacions.
- En relació amb les factors individualistes, hedonisme i reconeixement social tan sols van ser significatius als nins. Aquells que van puntuar més alt en masculinitat van ser els que més alt van puntuar en hedonisme.

Les autores extreuen les següents conclusions:

- La família i l'escola són considerats fonamentals en el procés de transmissió i interiorització de valors.
- Els rols de gènere establerts en el context social i els espais que han d'ocupar homes i dones afecta als seus comportaments, actituds i valors.

- Els estereotips de gènere no només informen sobre com es comporten, pensen i senten al·lotes i al·lots, sinó que també indiquen com han de comportar-se, pensar i sentir.

#### Anàlisi sobre els resultats de les proves IAQSE del curs escolar 2018-2019:

En darrer lloc, s'analitzen els resultats de les proves IAQSE (Institut Avaluació Qualitat Sistema Educatiu) del curs escolar 2018-2019 d'estudiants de les etapes de primària, secundària i batxiller de centres públics, concertats i privats que utilitzen el sistema de GestIB (Indicadors de Resultats Acadèmics de les Illes Balears, 2019).

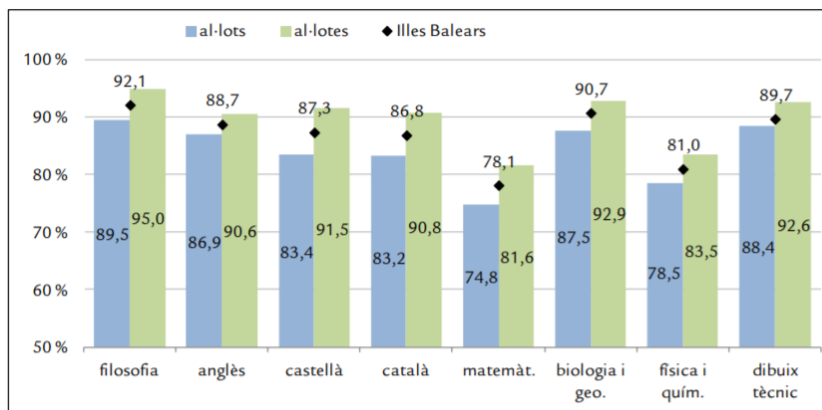
La finalitat d'incidir en determinats resultats d'aquestes proves és poder relacionar-los amb la investigació d'aquest treball, ja que la mostra de persones participants està enfocada en l'alumnat de Mallorca (i no a nivell nacional, com l'INE exposa).

Al llarg de l'informe s'exposen i contrasten dades de les diferents etapes entre grups dividits segons: gènere, illa de residència, origen geogràfic i tipus de centre educatiu. Les conclusions (extretes en percentatges) a les que arriben tenen a veure, d'una banda, amb les qualificacions (generals o per matèries), la promoció i titulació, la idoneïtat i la repetició. De totes aquestes dades, és important destacar, per prioritat d'importància amb aquesta recerca, tres conclusions relacionades amb el gènere:

- En primer lloc, les nines obtenen percentatges d'aprovat més alts en totes les àrees de totes les etapes educatives avaluades, excepte a l'educació física a primària (amb un 99'5% els nins i un 99'4% les nines) i a l'àmbit científic/matemàtic de 2n d'ESO (65'4% nins i 62'1% nines), com demostren els següents gràfics. Un exemple que ho justifica és el següent:

## Gràfic 5

Percentatges d'aprovat de la modalitat de ciències de 1r de batxillerat per gènere

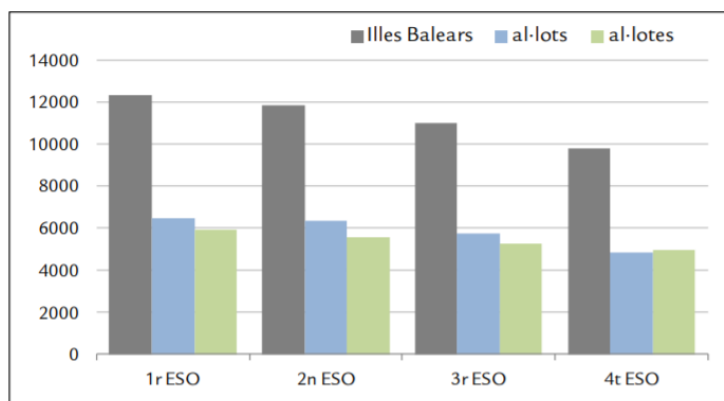


Nota: recuperat de l'informe de resultats de les proves IAQSE del curs escolar 2018-2019.

- En segon lloc, els percentatges de promoció<sup>5</sup> i titulació també són més alts en nines que en nins, amb diferències més amples a mesura que pugen de nivell educatiu: passant de diferències d'un punt aproximadament a primària, fins 5'4 punts a 2n de batxiller.
- El nombre de nins matriculats en l'etapa d'educació primària és major que el de nines, fet que es transforma a quart d'ESO i batxillerat. La pèrdua de matrícula i l'abandonament acadèmic afecten més a al·lots que a al·lotes (com ja s'ha assenyalat també a les dades de l'INE a nivell nacional en estudis universitaris).

## Gràfic 6

Alumnat matriculat a l'ESO (curs 2018-2019, per gènere)



Nota: recuperat de l'informe de resultats de les proves IAQSE del curs escolar 2018-2019

<sup>5</sup> L'informe de resultats entén per percentatge de promoció el percentatge d'alumnat avaluat que passa al següent nivell educatiu.

En darrera posició d'aquest apartat, cal fer menció a un altre aspecte de l'informe IAQSE que no té a veure amb cap conclusió sobre les persones participants, sinó amb l'estructura pròpia de l'informe. A l'inici d'aquest, apareix la següent nota:

En aquest informe, pel que fa a l'expressió de gènere, paraules com ara alumne o bé professor, excepte que se'n precisi expressament el contrari, representen tots dos gèneres, és a dir, tant a alumne com a alumna, tant a professor com a professora. (IAQSE, 2019, p. 6).

En un primer moment es podria concloure que és un gran avanç que es faciliti aquest aclariment en relació a la inclusió del gènere, especialment, perquè és la norma lingüística que la RAE té acceptada en l'actualitat (RAE, 2020b). No obstant, cal realitzar un petit símil en forma de reflexió:

La integració espacial d'alumnat amb discapacitat a l'escola ordinària no garantia una inclusió real. Era un grup de persones "diferents" compartint l'espai de les persones "normals". Es va necessitar una passa més per una inclusió real (com s'exposa a l'apartat "inclusió educativa" a l'inici d'aquest treball). En aquest sentit, fer un ús d'un masculí genèric (com ha estat el que ha estat "normal" durant segles de societat patriarcal) per incloure ambdós gèneres, no suposa el mateix? No és una visió/decisió androcèntrica que requereix una passa més enllà per a una inclusió real d'homes i dones?

#### Reflexions generals dels estudis esmentats per avançar en inclusió i feminisme:

Les evidències i estadístiques prèvies conviden a realitzar una sèrie de reflexions i qüestions (moltes d'elles retòriques o que ja han revelat la seva resposta en els apartats previs):

- Encara seguim pensant que no és necessari seguir avançant en la lluita del moviment feminista?

- Com es pot comprendre que hi hagi majors percentatges de nines i dones promocionades i titulades en els diferents nivells acadèmics i que tinguin percentatges majors en atur i en pitjors posicions laborals?
- Què ha de canviar perquè hi hagi menys desigualtats al món laboral?
- De veritat creiem que les decisions que prenem són fruit de decisions lliures que no es troben influenciades per la perspectiva de la societat i la divisió del que “pertany” a un gènere o a un altre?
- Si tan importants són els espais socials, què podem fer per seguir reduint la bretxa i ajudar a ser lliures als i les infants?
- Seria més fàcil viure sense etiquetes de gènere?

### **3. Pont entre inclusió i feminisme.**

Fins aleshores, els apartats previs han tractar de referenciar i sintetitzar dos mons altament complexos: d'una banda, la inclusió educativa, les seves característiques i fent menció especial a les diferents perspectives sobre les quals es pot veure la diversitat; i, d'altra banda, el feminisme (què és i què no és), juntament amb la perspectiva de gènere, les etapes que ha viscut i tota una sèrie d'exemples que demostren les desigualtats que avui en dia encara existeixen. La finalitat d'aquests apartats previs és extreure totes les claus dels marcs en els que s'engloben, per posteriorment evidenciar les seves similituds, punts d'enllaç:

- En primer lloc, la inclusió i el feminisme són un dret (Echeita i Ainscow, 2011; Blanco, 2010; Valcárcel, 2016).
- En segon lloc, són un procés, un trajecte extens en el temps, en continua millora (UNESCO, 2005; Echeita, 2016; UNESCO, 1994; Sisinio, 2018).
- En tercera posició es pot afirmar que feminisme i inclusió engloben totes les persones (Torres, 2010), en especial a les persones més vulnerables (Echeita, 2016), entre les quals es troben les dones (De la Torre i Rodríguez, 2020; Horbath i Gracia, 2014; Molina, 2016). Tenen una visió positiva de la diversitat, que assumeix que per haver equitat, cadascú ha de tenir el que necessita (i no totes les persones el mateix) (UNESCO

2005; Medina, 2018): ja siguin adaptacions curriculars o llei de protecció contra la violència masclista.

- En quart lloc, ambdues impliquen canvis i modificacions per avançar: representen una perspectiva de com transformar entorns a la diversitat (UNESCO, 2005) i són considerats moviments de transformació sociopolítica i cultural que promouen el principi d'igualtat (Garzón, 2018).
- En relació amb l'anterior punt, inclusió i feminisme són valors i prerequisits per a una societat democràtica (Valcárcel, 2016; Moore i Slee, 2012), si s'entén democràcia com a "igualtat de drets individuals, amb independència d'ètnies, sexes, religió, etc." (RAE, 2020a). Aleshores, la inclusió i el feminisme, en la seva lluita contra la desigualtat de drets i oportunitats, aconsegueixen una societat més justa (Blanco, 2010).
- En aquest procés cap a la igualtat de drets, ambdues cerquen la reducció de l'exclusió social (Echeita, 2008), identificant i eliminant barreres (Echeita, 2016) i lluitant contra tot tipus d'opressió que discrimina o subordina (Varela, 2014).
- En setena posició, la inclusió i el feminisme es vinculen amb la qualitat de vida. La qualitat de vida, com s'ha mencionat a l'apartat corresponent, inclou que totes les persones puguin satisfer també els nivells d'inclusió social i autodeterminació, entesa com a la capacitat d'una persona de prendre decisions per si mateixa (RAE, 2020a; Schalock, 1996; Marañón, 2018): partint des de poder tenir oportunitats d'accedir a l'educació, com de prendre decisions que no siguin rebutjades per la societat per no complir els rols de gènere socioculturalment imposats.
- Inclouen tres factors, sense excepció de cap: presència, participació i rendiment (Echeita, 2016). Per què el feminisme també parteix d'aquests tres principis? Perquè l'escola mixta (que nines i nins vagin al mateix espai educatiu) no garanteix ni la qualitat ni l'equitat (Mañas-Viejo, Martínez, Molines, Montesinos, Esquembre, García-Fernández, Gilar-Corbi i León, 2016), a l'igual que el que diu l'educació inclusiva, que la incorporació de qualsevol persona dins l'aula ordinària, no significa una educació de qualitat per a cada persona.



- En darrer lloc, cal afegir que la inclusió i el feminisme lluiten contra estereotips, etiquetes i categoritzacions inculcades per tradició o perquè semblen que socioculturalment són les correctes, que suposen obstacles per avançar i tenen com a conseqüència problemes amb l'autoconcepte i autoestima de les persones que els reben (Hayes, 2013). L'acceptació i el respecte es tradueixen en la no categorització de l'alumnat sota cap justificant, perquè la cultura inclusiva no entén de categories i les etiquetes no ajuden a la tasca docent (Muntaner, 2014). L'eliminació dels estereotips i rols de gènere també és un tema que tracten molts autors dintre del feminisme, com s'ha esmentat al seu corresponent apartat (Marañón, 2018; Varela, 2013; De la Torre i Rodríguez, 2020; Malonda, Llorca i Samper, 2018).

En conclusió, no es pot comprendre ni viure un terme sense l'altre, perquè si la inclusió valora la diversitat com un punt enriquidor i el sexe diferencia homes i dones, aleshores considerar que ambdós sexes tenen els mateixos drets i són capaços del mateix (o no, però això no depèn del sexe, sinó de les habilitats i capacitats individuals de cada persona) forma part d'aquest pensament. Reflexivament, no tindria sentit pensar que la diferència és positiva si un grup subordina a un altre que es troba en més risc de discriminació o és un grup estadísticament vulnerable. I aquesta oració la podem aplicar a qualsevol grup i qualsevol barrera:

- Que les persones amb alguna discapacitat no puguin accedir a l'escola i participar de l'aprenentatge a l'aula ordinària.
- Que els immigrants que no parlen la llengua no tinguin l'oportunitat de fer-ho perquè el sistema no s'adapti.
- Que homes i dones siguin lliures per ser i decidir el que volen, sense que hi hagi un sexe dèbil per davall de l'altre.
- etc.

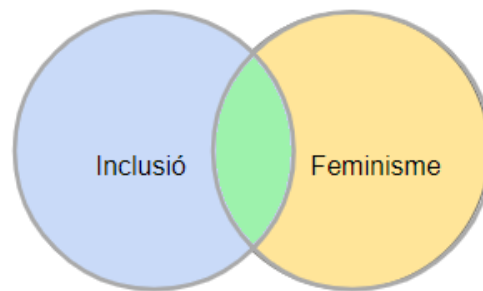
### **3.1. El paper de l'educació i l'escola.**

Arribats a aquest punt i basant-nos en la bibliografia esmentada, si s'analitzen amb profunditat ambdós conceptes podem arribar a la conclusió de que estan

Íntimament lligats i que tenen els mateixos objectius: en realitat és el mateix dir “la inclusió lluita perquè totes les persones tinguin els mateixos drets i oportunitats oferint-los a cadascú el que necessita, especialment a aquells grups més vulnerables” que afirmar “el feminisme lluita per aconseguir igualtat de drets entre homes i dones (és a dir, totes les persones), fent incís en el fet que les dones (grup tradicionalment vulnerable) no tinguin cap tipus de desigualtat, però que també els homes puguin sentir-se lliures de ser i actuar, sense que els rols de gènere (les barreres) els limitin”. Aleshores, podríem dir que són dos processos que es retroalimenten o que formen part un de l'altre.

## Figura 2

*Enllaç entre inclusió i feminisme.*



Font: elaboració pròpia.

Amb aquesta premissa de base, s'ha de tenir en compte que en ambdós processos l'escola és una part del sistema que intervé directament. En aquest sentit, en el present apartat s'analitza la situació actual de l'escola i la seva funció, per tal de donar llum a aquells factors principals a tenir en compte per avançar en termes d'equitat.

Recuperant el que assevera Morgade (2019) citat en Fernández (2020, p.145), “la igualtat de drets no és un punt d'arribada, sinó un punt de partida, una premissa”, s'ha de tenir en compte que és en aquest punt on l'educació, en termes generals, i l'escola, específicament, tenen un paper essencial.

Els centres educatius són importants entorns per promoure valors democràtics que permetin avançar en aquesta igualtat de drets (tan esmentada en la inclusió educativa i el feminisme). No obstant, aquests sistemes educatius que

poden ser l'engranatge per aconseguir una transformació, poden ser, en realitat, espais d'adoctrinament, reproductors de l'ordre social i de missatges d'opressió (Muñoz, Campos, Toro, i de Los Fayos, 2012; Martínez i Ramírez, 2017).

En termes de gènere, l'escola és capaç de reproduir les identitats i rols de gènere tradicionalment normalitzats per la societat amb un ventall d'estratègies molt ampli que es donen, en la seva major part, en el currículum ocult: invisibilització de les dones en el món de la cultura i de la ciència; l'omissió de les aportacions del moviment feminista en la història; el rebuig d'incloure experiències sistemàtiques d'educació sexual en base a les diferències entre el concepte d'identitat de gènere i sexe; l'absència de models corporals intersexuals per estudiar la biologia humana; ús de material que reproduïx estereotips de gènere i limita el coneixement sobre altres models de família; la utilització d'un llenguatge esbiaixador i sexista; tracte i ús d'espais diferenciats segons el gènere; poca o nul·la intervenció en situacions sexistes, etc. (Carrera, Lameiras, Cid, Rodríguez i Alonso, 2015).

Tot i aquestes situacions, s'ha d'assumir que a la societat i, per tant, a les escoles, ens trobem en un pla d'interseccionalitats compost per múltiples identitats en relació a classe social, ètnia, identitat, afecte, cossos no normatius i, òbviament també, gènere (Platero, 2012). Ja a l'any 2000, Montoya afirmava el següent:

“Jo no m'he trobat fins ara al meu centre escolar a l'alumne mitjà del que parlen els pedagogs i sociòlegs, ni he pogut relacionar-me amb aqueix ens abstracte que, per una altra banda, quan he tractat d'actuar com si existís, m'ha fet invisibles als i a les alumnes que seuen cada dia a les nostres aules, al·lots i al·lotes diferents en quant al seu sexe i amb diverses qualitats i característiques” (Montoya, 2000, p.138).

Aleshores, amb l'evidència d'aquesta diversitat dins l'aula i de no poder actuar per un ens mitjà inexistent, l'escola ha de poder aconseguir que tots els infants

puguin donar un sentit lliure a la seva diferència de ser nin o nina (Jaramillo, 2002). És tan sols amb una pràctica d'educació feminista amb un marc cultural comú, basada en una forta formació del professorat, com és possible que nines i nins puguin aprendre a pensar, sentir i actuar amb respecte a la diversitat (Platero, 2012).

### **3.2. Pedagogia no sexista.**

Entre els anys 1970 i 1978 va sorgir un gran avanç en l'escolarització femenina: es va consolidar l'escola mixta, en la que nines i nins van començar a compartir l'espai educatiu. A partir d'ençà, fins el 1985 es comencen a utilitzar els conceptes de "educació no sexista" i "coeducació", juntament amb els quals comencen innovacions i objectius de canvi en quant a les condicions i característiques de l'educació. No obstant, el pas de l'educació patriarcal i segregada a l'educació mixta no va tenir com a finalitat canviar o millorar el paper de les dones a la societat, ni tampoc garantia la qualitat en l'ensenyament, l'equitat o el final del sexisme (Garzón, 2018; Siburats, 1985, citat en Mañas-Viejo et al., 2016, p.2382).

No és fins l'entrada del nou segle quan la coeducació entra en l'agenda política i es comencen a realitzar investigacions i programes sobre pràctiques coeducatives (Marchesi, 2014; Cueto, López & García, 2016). Les polítiques explícitament destinades a aquesta finalitat són les que poden aconseguir la superació d'un model d'educació sexista, que té una enorme capacitat de reinvençió i que es manifesta en (Nash, 2018):

- El currículum oficial, amb la invisibilització de les dones a la història, les ciències i el pensament, el llenguatge utilitzat en el procés educatiu o la preeminència del rol masculí en els textos d'estudi.
- El currículum ocult, respecte a habilitats, coneixements, valors i actituds adquirits durant el procés educatiu, però sense ser part dels objectius explícits (Umaña, 2004).

- El currículum omès, en relació a qüestions externes a l'ensenyament formal, però que tenen un enfocament excloent de coneixements aliens al patriarcat i l'autoritarisme (Azúa, 2016)

Per tant, per eliminar aquest tipus d'educació sexista que encara està instaurat al nostre sistema educatiu, s'ha d'encarar l'educació com a una obligació i dret, tal i com assenyala l'article 26 de la Declaració Universal de Drets Humans, amb la següent finalitat:

“El ple desenvolupament de la personalitat humana i l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; afavorirà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups ètnics i religiosos, i promourà el desenvolupament de les activitats de les Nacions Unives per al manteniment de la pau” (Declaració Universal dels Drets Humans, 1948, Art. 26).

Aleshores aconseguirem una educació no sexista si compleix les següents característiques (Nash, 2018; Magendzo, 2001, citat en Nash, 2018, p.129):

- Educació sobre drets humans: es refereix a continguts en matèria de DDHH incorporats als programes d'estudi, adaptats al nivell i la metodologia. Com per exemple: la universalitat dels drets humans, la idea d'igualtat i no discriminació, el rol de homes i dones en la història...
- Educació en drets humans, és a dir, aconseguir una transformació en les persones perquè puguin ser individus crítics capaços d'exigir els drets humans, com per exemple, atorgant-los de competències lingüístiques per poder actuar.
- Educació per a drets humans, aconseguint persones capaces de distingir desigualtats i dissoldre-les gràcies al coneixement dels drets humans.

Referir-se a la coeducació en termes d'educació no sexista deriva a que el propi concepte dugui implícites la inclusió i el feminisme. Mañas-Viejo et al. (2016) la defineixen com aquella educació que dona l'oportunitat de

desenvolupar les persones en igualtat d'oportunitats i valors, sigui quin sigui el seu sexe i el seu origen sociocultural. És l'eina amb la que, mitjançant el coneixement, es pot influenciar un canvi cognitiu per millorar la societat. És l'element essencial per avançar en igualtat (Díez i Rodríguez, 2020).

Aquest feminisme acadèmic, com el conceptualitza Ballarín (s.f en Donoso i Velasco, 2013), el qual permet eliminar les barreres dels rols de gènere, és un dels canvis més transformadors de la política i pràctica acadèmica. Ja sigui amb el nom de "coeducació", "educació no sexista", "educació inclusiva", "educació feminista" o "pedagogia feminista", com la resumeixen Martínez i Ramírez (2017), parlem d'interseccionalitat, d'inclusió de les diferències i, per suposat, la superació d'una educació tradicional i reproductora de desigualtats, per aconseguir un canvi social: comprensió, col·lectivitat, empoderament i ruptura de la desigualtat i l'opressió. No obstant, l'oferta existent no va d'acord amb aquesta necessitat ni és tan evident (Donoso i Velasco, 2013). Aleshores, és imprescindible passar a desglossar tot una sèrie de pràctiques concretes que permeten diferenciar-la i dur-la a terme.

### **3.3. Bones pràctiques: exemples i factors.**

El concepte "bones pràctiques", tal com manifesta Escudero (2009), s'ha convertit en una perspectiva teòrica-pràctica associada actualment a polítiques socials i educació, i en especial a la seva aplicació amb la vulnerabilitat i l'exclusió educativa.

Bascón, Rebollo, Prados, Saavedra, et al. (2010) detallen quatre indicadors per identificar i analitzar bones pràctiques en relació a la igualtat de gènere:

- Eficàcia: amb el compliment dels objectius establerts.
- Efecte transformador: la capacitat que té de produir canvis en la cultura educativa de cada centre.
- Sostenibilitat: que sigui perdurable en el temps consecutivament.
- Legitimitat: capacitat per ser extrapolada i transferible a altres situacions i realitats educatives.

En aquest sentit, un darrer aspecte essencial que Abdoulaye (2003) visibletza sobre les bones pràctiques és que comporten tota una sèrie de criteris i estàndards pels quals es regeixen.

Aleshores, amb aquestes tres idees vinculades sobre les bones pràctiques, a continuació s'exposa una recopilació de diferents autores i autors de catorze factors, actuacions i criteris que afavoreixen les bones pràctiques en educació no sexista, en pedagogia feminista (Marañón, 2018; Fullarton, Duquette, 2016; Polo, Fernández-Jiménez i Fernández, 2018; Moríña i Carballo, 2018; Walton i Rusznyak, 2017; Gairín, Muñoz, Galán-Mañas, Fernández i Sanahuja, 2013; Fontao i Suárez, 2012; Everett i Oswald, 2018; Díez i Rodríguez, 2020; Nash, 2018; Martínez i Ramírez, 2017; Domínguez, 2007; Barffusón, Fajardo i Trujillo, 2010; Martínez, 2016; Buquet, 2011; Rebollo, Piedra, Sala, Canto, Saavedra i Bascón, 2012):

- En primer lloc, les bones pràctiques no sexistes (inclusives i feministes) requereixen de materials que no reproduïxin els estereotips de gènere i que ajudin a estructurar el pensament, ja sigui la literatura, els mitjans audiovisuals, etc. A Suècia, *Todos deberíamos ser feministas* (Adichie, 2015) és un llibre de lectura obligatòria.
- En la mateixa línia, el segon criteri és que tant els nins com les nines rebin informació sobre referents culturals femenins i masculins. Tant de manera formal, al currículum, com informal, les criatures han de tenir visibilitat també de les dones en la història, en les ciències, en les arts... d'aquelles que signaven amb noms d'home, aquelles que signaven amb segles i aquelles que van cedir l'èxit a un home. A més, és important fer visible el saber popular i la història de les opressions, juntament amb l'exposició actual de la situació en el món.
- En tercer lloc, les bones pràctiques requereixen de pràctica, com el seu nom indica. És important dedicar temps a realitzar tallers feministes amb diferents tipus d'objectius: canvis de rols, anàlisi de material audiovisual diari (test de Bechdel, principi de Pitufina, test del llum sexy, test de Mako Mori...).

- El centre educatiu ha de prevenir, identificar i actuar activament en situacions d'opressió, sexisme, desigualtat i exclusió.
- És fonamental dedicar de manera organitzada i dintre dels currículums oficial i ocult la sensibilització en temes de diversitat, gènere i identitat. Aquest criteri engloba una reeducació amb perspectiva de gènere, educar en la diversitat, en la capacitat crítica, la intel·ligència emocional, les habilitats socials i l'empatia dels nins i nines perquè puguin entendre que el món pot ser transformat i comprès des de la seva diversitat.
- Els racons no han de dividir-se per gènere i han d'oferir joguines i jocs no estereotipats, perquè els infants puguin seleccionar-los en funció del gust o la capacitat individual, no pel que s'espera d'ells.
- Les bones pràctiques, a nivell de centre, han de donar visibilitat de tota l'oferta existent, independentment del sexe (sobre els esports i les activitats extraescolars; els estudis universitaris, llibres, art...) alhora que totes les maneres possibles de ser i estar.
- El vuitè factor és fer un ús equitatiu i no segregat dels espais.
- És essencial la utilització d'un llenguatge inclusiu, no sexista, que englobi tothom, perquè el que no es nombra, no s'inclou. En aquest apartat es fa referència a no utilitzar el femení en determinades professions i el masculí en altres, a no utilitzar el masculí genèric com l'única manera per referir-se a tot l'alumnat, diferenciar entre senyora i senyoreta, però utilitzar únicament senyor en referència als homes...
- Les bones pràctiques van lligades a un equip docent que dóna exemple, que manté una actitud positiva davant la diversitat (empàtic, comunicatiu, flexible i compromès) i que s'organitza a través d'estructures de poder democràtiques i participatives, perquè les criatures es trobin a un ambient d'aprenentatge positiu i agradable, que afavoreixi el desenvolupament. A partir d'aquestes estructures participatives no estereotipades sobre homes i dones es basaran els i les docents per garantir metodologies i avaluacions inclusives presents en el currículum oficial, ocult i omès.
- S'han de basar en processos d'ensenyament-aprenentatge d'estratègies per a la resolució de conflictes, de gestió de les emocions i sobre valors. Aquests processos han de partir d'una educació política i feminista que



hauria d'impartir ensenyament sobre una ciutadania activa en les lluites per la justícia social. Ensenyar a ser persones crítiques, a saber dir que no i argumentar, a estimular el lideratge, l'autonomia i la presa de decisions.

- No obstant, una activitat positiva per part del professorat no és suficient per abordar un assumpte tan complex. És imprescindible l'organització i consecució de plans de formació del professorat freqüents en matèria d'atenció a la diversitat (en especial sobre inclusió, feminisme, equitat de gènere...) i la creació de mecanismes que millorin la coordinació a nivell institucional.
- Un altre criteri de les bones pràctiques és l'existència d'una xarxa de coeducació de l'escola amb l'entorn: una escola democràtica oberta a l'entorn i gestionada des de la comunitat, basada en una metodologia que fomenta la participació i el treball col·laboratiu.
- Un darrer criteri per aconseguir l'èxit de bones pràctiques en educació no sexista no es basa en actuacions concretes d'aula, sinó en la necessitat de incorporar la perspectiva de gènere en la legislació educativa.

## **SEGONA PART: RECERCA.**

### **1. Objectius.**

La investigació que parteix en les següents línies és una recerca a l'àmbit de l'educació formal sobre l'autoconcepte i les decisions que pren una mostra d'alumnes de les etapes d'educació infantil, primària i secundària de l'illa de Mallorca.

Els objectius a assolir en base a la recerca s'engloben en aquests punts:

- Detectar respostes freqüents entre els sexes per comprovar la seva relació amb estereotips i rols de gènere.
- Comprovar si hi ha diferències segons les etapes educatives en relació als rols de gènere.

- Extreure conclusions que ajudin a desenvolupar futures investigacions respecte a una pedagogia inclusiva i feminista.

La hipòtesi des de la que es parteix en base al marc teòric exposat amb anterioritat és que les respostes dels nins i de les nines estan condicionades pels rols de gènere marcats socioculturalment i aleshores serà imprescindible dur a terme bones pràctiques feministes dins les aules per avançar en l'equitat de gènere.

## **2. Metodologia.**

Per assolir els objectius esmentats, aquesta recerca parteix d'una metodologia feminista perquè, feta des d'un punt de vista crític, busca estudiar un aspecte concret de la dona i la relació entre ambdós sexes. Aquesta investigació sorgeix, en primer lloc, de la presa de consciència sobre les experiències pròpies viscudes, per continuar amb una revisió històrica i del marc teòric, incidint plenament en els conceptes clau d'igualtat i gènere. Partint d'aquí, s'identifiquen els aspectes educatius i es planteja un posicionament des d'una nova perspectiva inclusiva amb actuacions per aconseguir aquesta transformació social (Barffusón, Fajardo i Trujillo, 2010; Martínez i Ramírez, 2017).

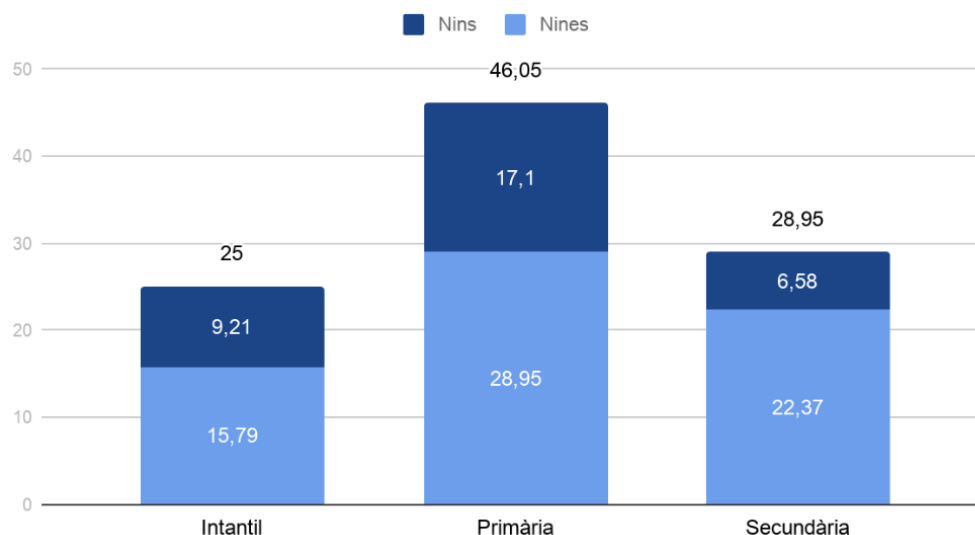
A partir d'aquest punt, s'inicia la investigació a partir d'una metodologia quantitativa. La recerca es basa en un qüestionari obert de sis qüestions relacionades amb l'autoconcepte, els gustos, la perspectiva i les decisions professionals de nins i nines de les etapes obligatòries de l'educació formal de centres educatius públics i concertats/privats a l'illa de Mallorca.

La mostra, limitada per la situació actual en la que es desenvolupa aquesta recerca (curs 2019/2020 amb pandèmia mundial de COVID19), engloba un total de 76 infants, dels quals el 67'11% (51 de 76) són nines i el 32'89% (25) són nins. De la totalitat de nines i nins conjuntament, el 25% pertanyen a l'etapa d'educació infantil (12 nines i 7 nins); el 46'05% a l'etapa de primària (22 nines i 13 nins); i el 28'95% a secundària (17 nines i 5 nins). Finalment, 33 de

76 (el 43'42%) són estudiants de centres educatius públics (16 nines i 17 nins) i 43 (el 56'58% de la mostra) són estudiants de centres concertats i privats (35 nines i 8 nins):

### Gràfic 7

Mostra per percentatges de nins i nines per etapa educativa



Nota: elaboració pròpia a partir dels percentatges de persones participants a la mostra.

El qüestionari, anònim, recopila la següent informació personal del nin o la nina que el contestarà, per tal d'avaluar la mostra: edat, sexe, curs i tipus d'escola. A continuació, s'exposen les sis preguntes següents:

1. "Jo sóc...". La primera qüestió dóna la possibilitat de respondre fins a 10 respostes, entre les quals no hi ha cap especificació del que poden respondre. No totes les nines i els nins han arribat a les deu respostes.
2. "El que més m'agrada és...". En el mateix sentit que l'anterior, les preguntes 2 i 3 donen la possibilitat d'escriure diferents respostes, fins un màxim de tres ítems, sense cap limitació.
3. "El que menys m'agrada és...". Resumida a la qüestió 2.
4. "Quina o quines activitats realitzo al meu temps lliure o m'agradaria fer?" possibilita respondre fins a tres activitats (relacionades amb qualsevol àmbit) que fan al seu temps lliure. No obstant, aquesta qüestió també obre la possibilitat a que aquelles criatures puguin escriure aquella activitat que voldrien fer però no fan.

5. “Jo, quan sigui major, vull ser...”. A diferència de les anteriors, aquesta qüestió cerca una única resposta per part de cada persona. Amb intenció, l'enfocament d'aquesta qüestió no està reduït a professions, com es pot observar a l'oració exposada. Han estat englobades aquelles respostes múltiples de participants que han tingut dubtes sobre el seu futur.
6. “Qui és la persona més intel·ligent de la meva classe?” és la darrera pregunta del qüestionari i té com a finalitat extreure la perspectiva que tenen els nins i les nines sobre qui és més intel·ligent i vincular-lo directament amb el seu sexe. En un primer moment, la intenció era preguntar directament si pensaven que eren més intel·ligents els nins i les nines, però amb aquest tipus de qüestió, hagués estat més difícil esquematitzar i categoritzar les respostes per extreure conclusions.

Una vegada establertes les preguntes del qüestionari, es procedeix a compartir-lo a la mostra de manera digital. La metodologia emprada per la recopilació de la informació d'aquesta recerca, com s'ha esmentat unes línies abans, es veu limitada, tant en quantitat de la mostra com pel tipus de canal utilitzat, per la situació de confinament que existeix entre els mesos de març a juny. Aleshores, es crea el qüestionari digitalment en català i castellà amb unes pautes al seu inici per reduir la influència d'adults en les respostes dels infants:

*Salutacions. Estic realitzant una investigació sobre educació inclusiva i feminisme i necessito obtenir certa informació que tindrà un objectiu exclusivament acadèmic i, aleshores, confidencial. El que necessito és que els nins i/o les nines que tinguis a casa responguin aquestes preguntes. Són súper senzilles. Si saben escriure, súper bé, perquè poden ser 100% independents. Si encara no saben, ho pots realitzar de manera oral. M'és indiferent com m'ho enviïs: pot ser amb fotos del que hagi escrit a un foli, pot ser escrit per WhatsApp, amb una gravació, a un correu amb un document adjunt que tu hagi passat a net, omplint aquest mateix document... Com et sigui més fàcil. Jo després m'encarregaré d'ordenar-ho.*

*El que vull és que sigui ella o ell qui contesti sense que cap persona adulta li digui el que ha de posar (excepte el primer bloc d'informació personal si encara no la sap). Ha de ser el més natural possible, ja que la influència de qualcú pot fer que la informació extreta sigui menys rellevant o inclús contradictòria.*

Els canals utilitzats per l'envio i recepció de la informació són el correu electrònic, Google Drive i les missatgeries instantànies.

Tenint en compte que les respostes a totes les preguntes són obertes, una vegada rebuts els 76 qüestionaris, es passa a analitzar pregunta per pregunta per poder extreure punts en comú, mitjançant el model de la següent graella:

**Recopilació Resultats Qüestió: \_\_**

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Ítem 1									
Ítem 2									
Ítem 3									
...									
Sense resposta									

La primera fila de la graella divideix la mostra en etapa educativa i sexe, per tal de poder extreure si a mesura que els infants creixen tenen un comportament concret o si es poden extreure mateixos tipus de resposta entre estudiants del mateix sexe. A cada tipus de grup està associat un nombre, que correspon a la quantitat de persones que el formen.

La primera columna fa referència a les diferents respostes, ítems o grup de respostes que són significatives o constantment donades per la mostra. El darrer d'aquests ítems en el 100% de les graelles sempre és "Sense resposta/No participants".

Pel que respecta a les dades extretes, la graella es completa amb xifres absolutes i percentatges. D'una banda, la primera fila de cada ítem, marcada en blau, correspon al nombre exacte de persones que han donat aquella resposta: "6" a la casella que relaciona "Ítem 1" i "Nines infantil (12)" voldria dir que 6 nines han donat aquella resposta entre totes les que han escrit. D'altra banda, les files en blanc (és a dir la segona fila de cada ítem) correspon al percentatge respecte a la quantitat total del seu propi grup: si havia un "6" a la casella blava que relaciona "Ítem 1" i "Nines infantil (12)", aleshores a la casella blanca inferior, el resultat seria 50%.

Els resultats s'extreuen i es valoren en percentatges respecte a la totalitat de persones participants del grup (nines infantil, nins ESO, total nines...), degut a la diferència tan significativa entre quantitat de nines i nins participants. En definitiva, es pot comprovar que la metodologia emprada és altament quantitativa. No obstant, l'obertura de les respostes dóna pas a una part qualitativa i reflexiva que també es passa a desenvolupar als següents apartats.

### **3. Consideracions ètiques**

Com a ciència humana, les investigacions en educació requereixen complir també tota una sèrie de criteris ètics amb la finalitat d'oferir rigorositat científica. En totes les fases, aquesta recerca compleix una sèrie de consideracions

ètiques, extretes i seleccionades de Noreña, Alcaraz, Rojas i Rebolledo (2012) i Parrilla (2010):

- Objectiu acadèmic: la recerca de les següents pàgines i, aleshores, la informació recollida de les persones participants tenen una finalitat exclusivament acadèmica.
- Confidencialitat de les dades i anonimat: les persones participants de la investigació són en la seva totalitat menors d'edat. Per tant, s'assegura l'anonimat de la seva identitat, sense fer referència en cap moment a noms propis ni a persones concretes i es garanteix la confidencialitat de les respostes donades pels infants.
- Consentiment: s'ha informat tant oralment com per escrit sobre la finalitat de la investigació a les persones adultes que tutel·len els infants participants, a qui se'ls ha demanat consentiment explícit a l'inici del qüestionari. En aquest sentit, els nins i les nines també han estat d'acord en ser informants.
- Maneig de riscos: tal com afirmen Noreña et al. (2012, p.272), la recerca garanteix "els principis de no maleficència i beneficència establerts per fer investigació amb els éssers humans".
- Credibilitat de la informació i imparcialitat: per tal de no caure en criteris subjectius, judicis morals o percepcions particulars, tota la investigació està vinculada amb teories científiques que donen sentit als resultats obtinguts, per tal de garantir la veracitat de la informació.
- Investigació inclusiva: la recerca parteix de criteris inclusius, donant sentit a la teoria que engloba el tema vigent en aquestes pàgines. Garanteix la justícia i l'equitat de les persones que participen, ja que no es pot desenvolupar al marge dels nins i les nines de qui s'estudia la vida, i s'ha tingut en compte la mateixa importància que tenen totes les aportacions.
- Negociació: una vegada extreta la aportació de coneixement, es farà retorn als i a les participants tant de la interpretació com dels resultats.
- Col·laboració: al llarg de la recollida d'informació tot infant ha tingut el dret tant de participar com d'abandonar la investigació quan ho trobés oportú.

#### 4. Resultats.

A partir de la taula d'anàlisi descrita, al següent apartat s'exposen i analitzen els resultats extrets de cadascuna de les qüestions independentment, destacant les similituds i diferències de resposta que existeixen entre nins i nines i si, en cas d'haver-hi, hi ha una evidència molt notable entre els grups d'infantil, primària i secundària.

##### Recopilació Resultats Qüestió: 1 - "Jo sóc..."

En relació a aquesta qüestió, cal tornar a incidir en el fet que cada participant tenia l'opció de contestar fins a 10 respostes obertes. Aquest fet suposa que hi hagi una enorme quantitat d'ítems diferents que, en un gran nombre de casos, tan sols han estat la resposta d'una persona de la mostra. Aleshores, la següent graella recull aquelles respostes que han tingut una incidència més alta o significativa en el tema a tractar:

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Guapa/o	6	2	10	2	0	1	16	5	21
	50%	28'57	45'45	15'38	0	20	31'37	9'80	27'63
Intel·ligent Estudiós Estudiosa	2	3	11	5	10	3	23	11	34
	16'66	42'85	50	38'46	58'82	60	45	44	44'73
Descripció genèrica: Persona Humà	2	0	0	0	0	0	2	0	2
	16'66	0	0	0	0	0	3'9	0	2'63
Nin/Nina (sexe o gènere)	3	1	2	3	0	1	5	5	10
	25	14'28	9'09	23'07	0	20	9'80	20	13'15



Carinyós Carinyosa/ Amorós/ Amorosa	1	1	8	4	5	0	14	5	19
	8'33	14'28	36'36	30'76	29'41	0	27'45	20	25
Divertida Divertit Graciosa Graciós	3	1	9	6	10	2	22	9	31
	25	14'28	40'90	46'15	58'82	40	43'13	36	40'78
Esportista	0	0	2	3	3	2	5	5	10
	0	0	9'09	23'07	17'64	40	43'13	36	40'78
Tímid Tímida Vergonyós /osa	0	0	1	1	6	3	7	4	11
	0	0	4'54	7'69	35'29	60	13'72	16	14'47
Empàtic Empàtica	0	0	1	0	3	0	4	0	4
	0	0	4'54	0	17'64	0	7'84	0	5'26
Nom propi	2	3	0	0	0	1	2	4	6
	16'66	42'85	0	0	0	20	3'92	16	7'89
Feliç	1	1	2	1	2	0	5	2	7
	8'33	14'28	9'09	7'69	11'76	0	9'80	8	9'21
Fort Forta	0	1	1	0	0	0	1	1	2
	0	14'28	4'54	0	0	0	1'96	4	2'63
Sense resposta/ No participa	0	0	1	1	0	0	1	1	2
	0	0	4'54	7'69	0	0	1'96	4	2'63

Com es pot observar a la graella, les respostes (o grup de respostes) més comuns han estat “intel·ligent/llest/llesta/estudiós/estudiosa” (amb un 44'73%), “divertit/divertida/graciós/graciosa” (amb un 40'78%) i “guapa/guapo” (amb un 27'63%). El percentatge de persones que no ha participat d'aquesta pregunta

(són incloses en aquesta categoria les persones que no saben què respondre) és de 2'63%.

L'ítem "guapa/guapo" té una significativa diferència entre el percentatge de nines que l'han votat i de nins: en comparació al 31'37% de les nines (que es consideren guapes o li donen importància a aquest aspecte), tan sols el 9'80% dels nins han contestat aquesta opció. Un punt a destacar d'aquest ítem és que, tot i que el percentatge de nines és molt més alt que el que nins, cap de les nines del grup "Nines ESO" ha donat aquesta resposta. Una evidència molt significativa en relació a les nines del grup immediatament inferior en edat "Nines primària", el 45'45% de les quals han donat aquesta resposta.

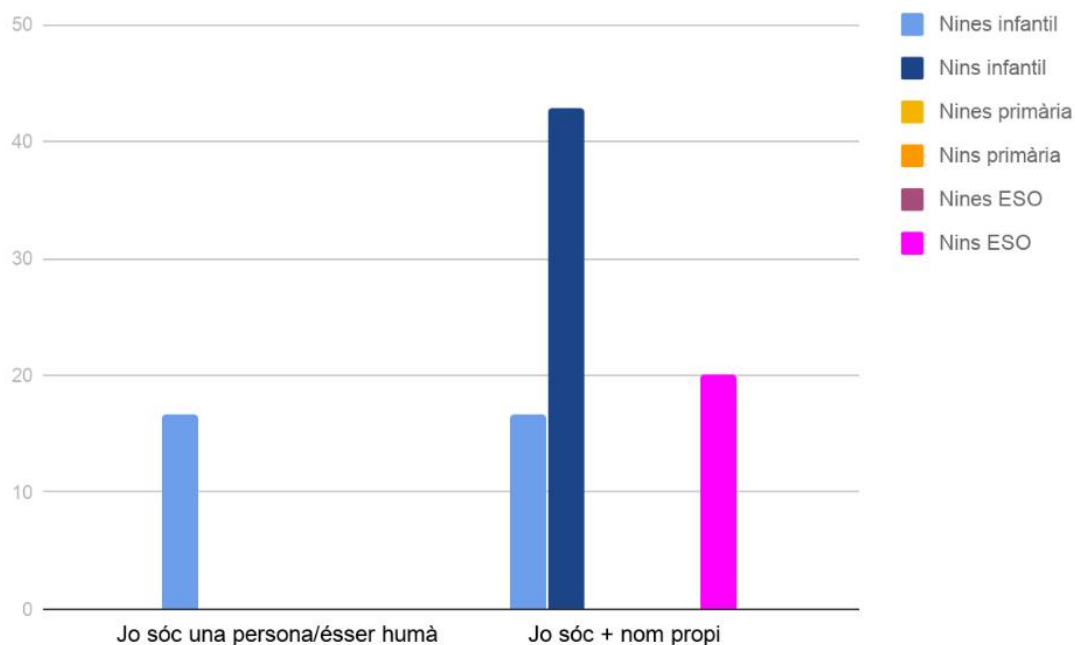
En el grup de respostes "intel·ligent/llest/llesta/estudiós/estudiosa", la diferència entre "Total nines" i "Total nins" és ínfima: un 45% de les nines ha contestat aquesta opció, respecte al 44% dels nins, tot i haver diferències de votacions dintre de cada un dels grups. Per exemple: a l'etapa d'infantil, l'han votat el 16'66% de les nines i el 42'85% dels nins. En canvi, a primària, ha estat al contrari: el 50% de les nines i el 38'46% dels nins.

El tercer ítem que apareix en la graella "Descripció genèrica: persona, humà..." fa referència a aquelles respostes que no tenen relació amb cap sexe i que els i les participants han contestat com "Jo sóc una persona" o "Jo sóc un ésser humà"; i no ha tingut una incidència molt alta en les votacions de la mostra. De fet, tan sols l'ha votat el 2'63% del total. Totes les respostes, significativament, han estat donades pel grup "Nines infantil" (el 16'66% d'aquest grup ha donat aquesta resposta).

En relació, l'ítem "Nom propi" (amb un 7'89% de resposta en el total de la mostra) també ha estat contestat en la seva majoria a l'etapa d'infantil (pel 16'66% de les nines i el 42'85% dels nins) i inclou respostes que tampoc es vinculen amb el sexe, sinó amb el propi nom de la persona que respon. Al següent gràfic apareixen ambdós ítems dividits per grups, en el qual es pot observar que els dos grups d'infantil (en totalitats blaves) són els que tenen percentatges més alts de resposta:

### Gràfic 8

Percentatge de respostes relacionades amb “Jo sóc una persona/ésser humà” i “Jo sóc + nom propi” per grups.



Nota: elaboració pròpia en base a les dades de la taula de la qüestió 1

Pel contrari, respostes relacionades amb el sexe “Nina/Nin” han tingut un percentatge més alt de resposta: el 13’15% del total. Mentre que el 9’80% de les nines l’ha utilitzat per definir-se, ho ha fet el 20% dels nins que, destacablement, tenen percentatges més alts de resposta en les tres etapes educatives (14’28% a infantil, 23’07% a primària i 10% a secundària).

El grup de respostes “carinyós/carinyosa/amorós/amorosa” donat pel 25% de la mostra ha estat votat pel 27’45% de les nines i el 20% dels nins, en diferents percentatges al llarg de les etapes educatives. El més significatiu d’aquest ítem és que el grup “Nins ESO”, a diferència de la resta, no considera que aquesta característica els identifiqui.

La segona resposta més donada, amb un 40’78%, és “divertit/divertida/graciós/graciosa” que destaca amb un 43’13% de les nines, respecte al 36% dels nins.

Pel que fa a l'ítem "esportista", a excepció de l'etapa d'educació infantil en la qual ni nins ni nines l'han votat, la resta d'etapes sí que consideren que és una característica que les identifica, amb percentatges més alts en nins, respecte de les nines: 9'09% de "Nines primària" i 23'07% de "Nins primària"; 17'64% de "Nines ESO" i 40% de "Nins ESO". Aleshores, el total de nins que han donat "esportista" com a resposta a aquesta pregunta és del 20%, respecte al 9'80% del total de les dones.

Pel que fa al grup de respostes "tímid/tímida/vergonyós/vergonyosa", la diferència entre els sexes no és notable (13'72% de les nines, respecte al 16% dels nins). El que és sorprenent és la inexistència d'aquesta opció a l'etapa d'infantil (0% en nins i nines), la seva aparició a primària (4'54% de les nines, respecte al 7'69% dels nins) i l'augment exponencial a l'etapa de secundària (35'29% de les nines, respecte al 60% dels nins).

La resta d'ítems de la graella no tenen una notable incidència en la mostra: el 7'84% de les nines han contestat "empàtica" (en comparació al 0% dels nins); el 9'21% de la mostra ha respost "feliç", sense haver diferències significatives entre sexes (9'80% de les nines i 8% dels nins); i, finalment, l'ítem "fort/forta" ha estat votat per l'1'96% de les nines, en comparació al 4% dels nins.

Recopilació Resultats Qüestió: 2 - "El que més m'agrada és..."

La segona part del formulari dóna l'opció a que cada participant faciliti fins a tres respostes del que més li agrada. Com es pot observar, l'afirmació no limita el tipus de resposta, pel que s'han donat respostes des de situacions, activitats genèriques o concretes, llocs i coses físiques, com es pot observar a la taula:

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Estar en	5	2	8	4	7	0	20	6	26

família	41'66	28'57	36'36	30'36	41'17	0	39'21	24	34'21
Estar amb amics i amigues	0	0	5	3	9	1	14	4	18
	0	0	22'72	23'07	52'94	20	27'45	16	23'68
Gimnàstica rítmica	0	0	2	0	1	0	3	0	3
	0	0	9'09	0	5'88	0	5'88	0	3'95
Futbol	0	1	0	6	1	1	1	8	9
	0	14'28	0	46'15	5'88	20	1'96	32	11'84
Dibuixar Pintar Manualitat	4	1	7	3	5	1	16	5	21
	33'33	14'28	31'81	23'07	29'41	20	31'37	20	27'63
Play Consola Videojocs	0	0	0	3	0	3	0	6	6
	0	0	0	23'07	0	60	0	24	7'89
Jugar (en general)	6	1	9	5	0	0	15	6	21
	50	14'28	40'90	38'46	0	0	29'41	24	27'63
Jugar amb nines o semblant	1	0	0	0	0	0	1	0	1
	8'33	0	0	0	0	0	1'96	0	1'32
Jugar amb cotxes o semblant	0	1	0	0	0	0	0	1	1
	0	14'28	0	0	0	0	0	4	1'32
Ballar	2	0	8	1	2	0	12	1	13
	16'66	0	36'36	5'88	11'76	0	23'52	4	17'10
Esport (genèric o concret)	1	2	8	7	6	4	15	13	28
	8'33	28'57	36'36	53'84	35'29	80	29'41	52	36'84
Comprar	0	0	2	0	2	0	4	0	4

Moda Vestir bé	0	0	9'09	0	11'76	0	7'84	0	5'26
Menjar o aliments	3	2	3	2	0	0	6	4	10
	25	28'57	13'63	15'38	0	0	11'76	16	13'15
Sense resposta/ No participa	0	1	1	0	0	0	1	1	2
	0	14'28	4'54	0	0	0	1'96	4	2'63

Les respostes amb percentatges més alts són “esport (genèric o concret)” amb un 36'84% del total de la mostra, “Estar en família”, amb un 34'21% i, en tercer lloc, amb la mateixa puntuació, “dibuixar/pintar/manualitats” i “jugar (en general)” amb un 27'63%. El percentatge de no participants en aquesta pregunta és del 2'63% de la mostra.

L'ítem “estar en família”, el primer que s'indica a la graella, demostra que hi ha una diferència notable entre el percentatge de nines que l'han donat com a resposta en comparació amb els nins, tant per franges educatives, com en el còmput global per sexe: el 39'21% del “Total nines” respecte el 24% del “Total nins” (a infantil el 41'66% de les nines i el 28'57% dels nins l'han elegit com a opció; a primària, el 36'36% de les nines i el 30'76% dels nins; i a secundària, significativament, destaca el 41'17% de les nines respecte al 0% dels nins).

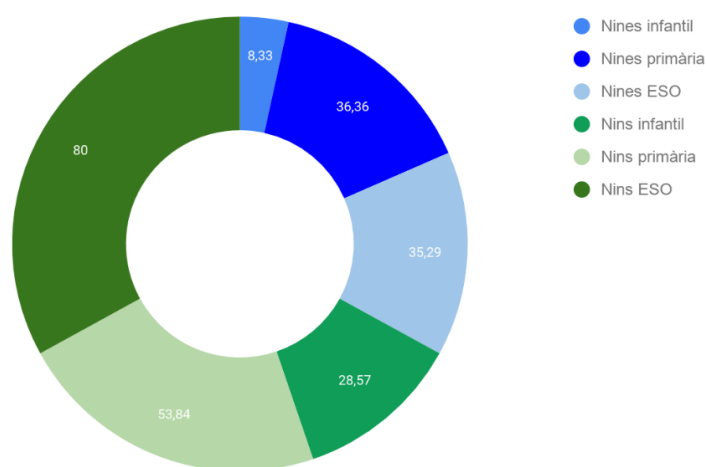
En relació a “estar amb amics i amigues” la situació és similar respecte al total de nins i de nines: mentre el 27'45% de les nines ho han indicat com a resposta, tan sols ho ha fet el 16% dels nins. En canvi, aquest ítem no ha estat seleccionat com a resposta en l'etapa d'infantil (el 0% dels nins i de les nines), situació que sí ha ocorregut a primària (22'72% de les nines i 23'07% dels nins) i a secundària (52'94% de les al·lotes i el 20% dels al·lots).

Entre aquelles respostes que van relacionades amb esport, es troba la “gimnàstica rítmica”, que ha estat votada pel 5'88% de les nines (només a primària i ESO) i el 0% dels nins; el “futbol”, elegit per un 1'96% de les nines i el 32% dels nins, amb el màxim percentatge a “Nins primària” (46'15%); i,

finalment, “esport general o concret”, amb un 29’41% del total de nines i un 52% del total de nins. Respecte a aquest darrer ítem, tot i que l’esport té presència en totes les franges d’edat, en ambdós sexes els percentatges són majors sempre en els grups de nins, amb el major percentatge en “Nins ESO” amb un 80% de resposta. Al següent gràfic es poden observar els percentatges de resposta de cada un dels grups:

### Gràfic 9

*Percentatge de respostes relacionades amb esport per grups i sexe*



Nota: elaboració pròpia en base a les respostes relacionades amb esport de la qüestió 2.

Respecte a “dibuixar/pintar/manualitats”, el 31’37% del total de nines ho ha seleccionat com a resposta, contra el 20% del total de nins. Una situació semblant passa amb l’ítem “ballar”, amb el 23’52% de les nines i el 4% dels nins, i amb la resposta “comprar/roba/moda”, elegida pel 7’84% de les nines i el 0% dels nins. L’efecte contrari passa amb altres ítems, com “play/consola/videojocs” que és elegit com a resposta pel 24% del total de nins (amb un percentatge del 60% al grup “Nins ESO”) i, pel contrari, pel 0% de les nines.

En relació amb el joc, entre les respostes s’han donat respostes de “jugar” en termes generals i “jugar a...”, de les quals hem seleccionat dues. Pel que fa a l’ítem “jugar” genèric, el tercer amb més incidència en aquesta qüestió, ha estat elegit com a resposta, sense grans diferències entre sexes, pel 29’41% de les nines i pel 24% dels nins. És significatiu que a l’etapa de secundària cap dels

dos sexes ha donat aquesta opció (0% en nins i nines). D'altra banda, pel que fa a "jugar a...", s'han destacat l'ítem "Jugar amb nines o semblant" (que tan sols és votat pel 8'33% del grup "Nines infantil" i que representa l'1'96% del total de nines i l'1'32% del total de la mostra) i l'ítem "Jugar amb cotxes o semblant" (que és elegit com a resposta pel 14'28% del grup "Nins infantil" i representa el 4% del "Total nins" i l'1'32% de la mostra total).

En darrer lloc, s'ha de destacar l'aparició de les respostes vinculades amb "menjar i aliments" que suposen el 13'15% de la mostra total, elegides per un 11'76% de les nines i un 16% dels nins. Aquest ítem, en un primer moment, no anava a ser analitzat independentment, però la incidència que té aquest mateix tipus de resposta a la qüestió 3, ha fet que sigui significatiu.

#### Recopilació Resultats Qüestió: 3 - "El que menys m'agrada és..."

La tercera pregunta del qüestionari és una qüestió indirecta que permet tres respostes per part dels i de les participants. Com l'anterior, no té cap tipus de limitació, pel que les respostes són molt diverses i necessàriament analitzables. A la taula següent es mostren els ítems més freqüents i el percentatge de persones que no han participat d'aquesta qüestió (1'32% de la mostra):

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Accions d'altres que em fan mal	7	3	7	6	9	3	23	12	35
	58'33	42'85	31'81	46'15	52'94	60	45'09	48	46'05
Menjar	3	4	10	6	5	2	18	12	30
	25	57'14	45'45	46'15	29'41	40	35'29	48	39'47
Estar sol o	2	2	0	0	0	0	2	2	4



sola	16'66	28'57	0	0	0	0	3'92	8	5'26
COVID19, Quarantena Confinament	2	0	4	1	2	0	6	1	7
	16'66	0	18'18	7'69	11'76	0	11'76	4	9'21
Estudiar Deures Escola Classe	0	0	5	3	7	0	12	3	15
	0	0	22'72	23'07	41'17	0	23'52	12	19'7 3
Sense resposta/ No participen	0	1	0	0	0	0	0	1	1
	0	14'28	0	0	0	0	0	4	1'32

A diferència d'altres parts del qüestionari, les respostes han pogut ser englobades en un nombre menor d'ítems:

El primer tipus de resposta que apareix a la graella és el que té a veure amb “accions d'altres que em fan mal” que té el major percentatge de resposta, 46'05% de la mostra, i engloba respostes com: “que em peguin”, “que m'insultin”, “que m'ignorin”, “que no m'escoltin”, etc. El 45'09% del “Total nines” ha donat algun tipus de resposta relacionada amb aquest grup, igual que el 48% del “Total nins”, amb significativa presència en els tres nivells educatius.

En segona posició de la taula (amb el 39'47%) es troben aquelles respostes donades sobre “menjar/alimentació”. Mentre el 48% del total de nins ha optat per una resposta d'aquest tipus, també ho ha fet el 35'29% del total de nines.

El tercer tipus de resposta més freqüent és el que té a veure amb “estudiar/deures/escola/classe”, amb un 19'73% del total de la mostra (un 23'52% del total de nines i un 12% del total de nins). Cal destacar que l'etapa d'educació infantil cap participant ha optat per aquesta opció. Pel contrari, l'ítem “estar sol/sola” (amb un 5'26% de les respostes totals) tan sols ha estat votat pel 16'66% de “Nines infantil” i el 28'57% de “Nins infantil”.

Finalment, es troba un darrer tipus de resposta que, vinculat amb la situació vigent en la que s'ha portat a terme la investigació, ha ocupat el 9'21% de les respostes de la mostra total: "COVID19/quarantena/confinament".

Recopilació Resultats Qüestió: 4 - Quina o quines activitats realitzo o m'agradaria fer al meu temps lliure?"

A la següent taula es poden observar les respostes més significatives a la quarta pregunta del qüestionari "Quina o quines activitats realitzo o m'agradaria fer al meu temps lliure?". Per obtenir les respostes, s'ha donat l'opció d'optar fins a un màxim de tres respostes, que van des de l'esport, fins a l'art i activitats que es desenvolupen sense activitat física. El percentatge de nins i nines total que no ha participat en aquesta pregunta o no han sabut què respondre és el més alt de tot el qüestionari: 6'57% (7'84% del "Total nines" i 4% del "Total nins").

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Esport (genèric o concret)	2	4	10	9	12	4	24	17	41
	16'66	57'14	45'45	69'23	70'58	80	47'05	68	53'95
Taekwondo	0	2	0	1	0	0	0	3	3
	0	28'57	0	7'69	0	0	0	12	3'95
Equitació Hípica	0	0	2	1	2	0	4	1	5
	0	0	9'09	6'25	11'76	0	7'84	4	6'58
Ballar	1	0	7	0	6	0	14	0	14
	8'33	0	31'81	0	35'29	0	27'45	0	18'42
Gimnàstica	1	0	5	0	3	0	9	0	9

/Gimnàstica artística	8'33	0	22'72	0	17'64	0	17'64	0	11'84
Futbol	0	1	0	3	1	2	1	6	7
	0	14'28	0	23'07	5'88	40	1'96	24	9'21
Natació	0	1	2	1	1	0	3	2	5
	0	14'28	9'09	7'69	5'88	0	5'88	8	6'58
Natació sincronitzada	0	0	1	0	0	0	1	0	1
	0	0	4'54	0	0	0	1'96	0	1'32
Jugar	6	3	6	3	0	0	12	6	18
	50	42'85	27'27	23'07	0	0	23'52	24	23'68
Jugar a la play	0	0	0	5	0	2	0	7	7
	0	0	0	38'46	0	40	0	28	9'21
Sense resposta / No participa	3	0	1	1	0	0	4	1	5
	25	0	4'54	7'69	0	0	7'84	4	6'57

La majoria de respostes són vinculades amb l'esport. El primer ítem consisteix en un grup de respostes que engloba qualsevol tipus d'esport, ja sigui si la persona participant ha facilitat el nom concret de l'esport o l'ha posat en termes generals. Com es pot observar, amb el 53'95% del total de la mostra, és el tipus de resposta més freqüent, amb fortes diferències entre nines (el 47'05% del "Total nines") i nins (el 68% del "Total nins").

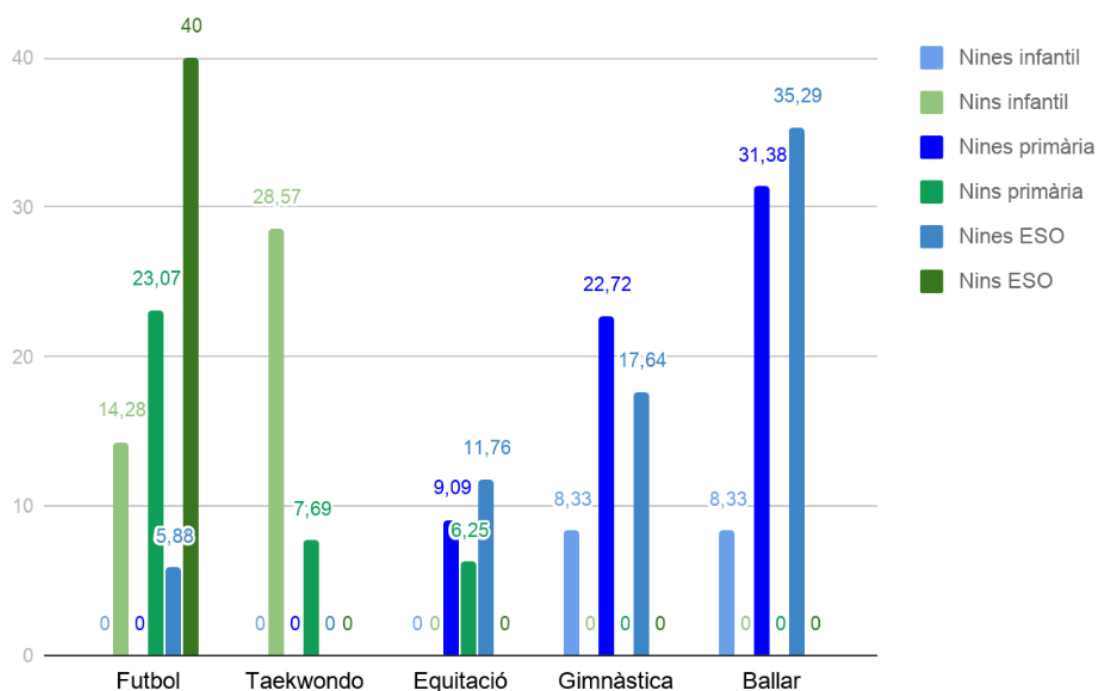
Els ítems "futbol" (mencionat per un 9'21% de les persones) i "taekwondo" (per un 3'95%) són dos dels esports que analitzats per separat demostren que els percentatges en els grups de nins són més alts que en les nines. El futbol representa un 24% del "Total nins" i un 1'96% del "Total nines" i el taekwondo representa un 12% del "Total nins" i un 0% del "Total nines".

D'altra banda, "equitació/hípica" (amb un 6'58% del total de la mostra), "gimnàstica" (amb un 11'84%) i "ballar" (amb un 18'42%) són activitats en les que els percentatges són més alts en els grups de nines que de nins. En relació a "equitació/hípica", un 7'84% del total de nines l'ha elegit com a opció, en comparació al 4% dels nins; sobre "gimnàstica rítmica" és la resposta del 17'64% de les nines, contra el 0% dels nins; i, finalment, "ballar" (essent la tercera activitat més freqüent) ha estat resposta del 17'64% de les nines, contra el 0% dels nins

El següent gràfic exposa els percentatges de resposta dels diferents tipus d'esports. Com s'observa a la llegenda, els colors de tonalitats blaves es vinculen amb grups de nines i els colors verds amb els grups de nins. D'aquesta manera, es pot observar d'un sol cop d'ull que determinats esports sols (o majoritàriament) han estat votats per un sexe:

**Gràfic 10**

*Percentatges de resposta sobre diferents tipus d'esport segmentat per grups*



Nota: elaboració pròpia en base a les respostes relacionades amb un esport concret de les persones participants a la qüestió 4.

Altres esports com la “natació” (un 6’58% del total l’ha donat de resposta) o “natació sincronitzada” (un 1’32%) no han tingut grans diferències entre sexes.

En darrera posició, es troben aquells ítems que estan vinculats amb “jugar” i “jugar a la play/consola”. Mentre que aquest darrer ha estat la resposta del 28% dels nins (entre primària i secundària), el 0% de les nines l’ha tingut en compte. No obstant, l’activitat de “jugar” de manera genèrica és la segona més freqüent (un 23’68% del total) i no existeix quasi diferència entre els percentatges entre nins (24%) i nines (23’52%), destacant, per suposat que cap sexe ha optat per aquesta opció en l’etapa d’educació secundària.

#### Recopilació Resultats Qüestió: 5 - “Jo de major vull ser...”.

La cinquena part del qüestionari és una afirmació inacabada sobre el futur, en la qual s’esperava que els i les participants contestessin breument amb una resposta única. Tot i així, s’han tingut en compte les múltiples respostes que han donat algunes persones, pels dubtes sobre el futur que poden tenir. El 5’26% de la mostra (3’92% de les nines i 8% dels nins) “No ho sap”.

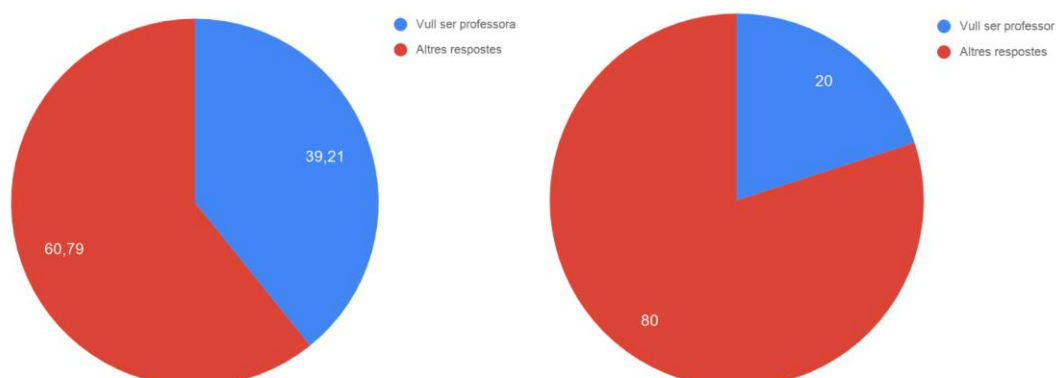
	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Educació: professor professora	4	0	13	3	3	2	20	5	25
	33’33	0	59’09	23’07	17’64	40	39’21	20	32’89
Cossos de seguretat: policia, guàrdia civil...	0	3	1	2	2	0	3	5	8
	0	42’85	4’54	15’38	11’76	0	5’88	20	10’53
Sanitat: metge, infermeria, veterinària	3	1	5	0	1	0	9	1	10
	25	14’28	22’72	0	5’88	0	17’64	4	13’16
Branca STEM	0	0	1	2	4	1	5	3	8

	0	0	4'54	15'38	23'52	20	9'80	12	10'53
Perruqueria i Estètica	3	0	1	0	0	0	4	0	4
	25	0	4'54	0	0	0	7'84	0	5'26
Amb vinculació a l'esport	0	1	2	4	3	2	5	7	12
	0	14'28	9'09	30'76	17'64	40	9'80	28	15'79
Lliure	0	1	0	0	0	0	0	1	1
	0	14'28	0	0	0	0	0	4	1'32
Feliç	1	0	0	0	1	0	2	0	2
	8'33	0	0	0	5'88	0	3'92	0	2'63
No ho sap	0	0	0	1	2	1	2	2	4
	0	0	0	7'69	11'76	20	3'92	8	5'26

Les professions vinculades amb l'educació són relacionades amb ser "professor/professora" en les seves distintes modalitats. És el tipus de resposta més freqüent, amb un 32'89% del total de la mostra. Hi ha significatives diferències entre sexes: un 39'21% del "Total nines" ha esmentat aquesta resposta al seu qüestionari (amb el màxim percentatge de 59'09% al grup "Nines primària"), respecte el 20% del "Total nins":

### Gràfic 11

Comparació de percentatges de resposta “Jo vull ser docent” entre els grups “Total nines” (esquerra) i “Total nins” (dreta):



Nota: elaboració pròpia en base a les respostes relacionades amb la professió de docent a la qüestió 5.

Un altre grup de respostes que també ha estat més votat per nines que per nins és en l'àmbit de “sanitat” (fent referència a professions relacionades amb medicina, infermeria i veterinària). El 17'64% del total de nines ha donat aquesta opció, respecte al 4% dels nins. En el mateix sentit, les respostes de “perruqueria/estètica” suposen un 7'84% de les nines i un 0% dels nins, i amb el percentatge més elevat d'un 25% al grup “Nines infantil”.

Per una altra banda, “cossos de seguretat de l'Estat” fa referència a respostes com policia, la Guàrdia Civil i similars, i ha estat l'opció del 20% de total de nins (amb el percentatge més alt de 42'85% al grup “Nins infantil”) i un 5'88% en les nines. Una situació similar es troba en l'ítem “professions vinculades amb l'esport” amb el 28% del total de nins i el 9'80% de les nines.

Les professions vinculades amb ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques s'han englobat en l'ítem “branca STEM” que, tot i que suposa el 12% dels nins i el 9'8% de les nines, el grup amb un percentatge més elevat és el de “Nines ESO” amb un 23'52%.

En darrer lloc, cal mencionar que l'afirmació que inicia el qüestionari no limita la resposta a una professió. Aleshores, és important destacar aquelles respostes,

la minoria, que no van vinculades a oficis: un 1'32% de la mostra ha donat com a resposta "lliure" i un 2'63% "feliç".

Recopilació Resultats Qüestió: 6 - "Qui és la persona més intel·ligent de la meua classe?".

La darrera qüestió busca una resposta única per part de cada membre de la mostra. Aquesta qüestió ha tingut resposta del 100% de la mostra i es reflexen totes les respostes donades, com es mostra a la següent taula:

	Nines infantil (12)	Nins infantil (7)	Nines primària (22)	Nins primària (13)	Nines ESO (17)	Nins ESO (5)	Total nines (51)	Total nins (25)	Total (76)
Jo	3	0	3	1	2	0	8	1	9
	25	0	13'63	7'69	11'76	0	15'68	4	11'84
Un nin	4	5	5	11	5	2	14	18	32
	33'33	71'42	22'72	84'61	29'41	40	27'45	72	42'10
Una nina	3	1	13	3	9	1	25	5	30
	25	14'28	59'09	23'07	52'94	20	49'01	20	39'47
Mestra Mestre	1	0	3	0	0	1	4	1	5
	8'33	0	13'63	0	0	20	7'84	20	6'57
Tothom	1	1	2	0	1	0	4	1	5
	8'33	14'28	9'09	0	5'88	0	7'84	4	6'57
Cap persona	0	0	0	1	1	0	1	1	2
	0	0	0	7'69	5'88	0	1'96	4	2'63



L'opció més freqüent és que el 42'10% del total de la mostra considera que la persona més intel·ligent de la seva classe és un nin. Més profundament es pot observar que mentre el 27'45% de les nines així ho considera, un alt 72% del total de nins ho considera així. El percentatge més alt es troba al grup "Nins primària" amb un 84'61%.

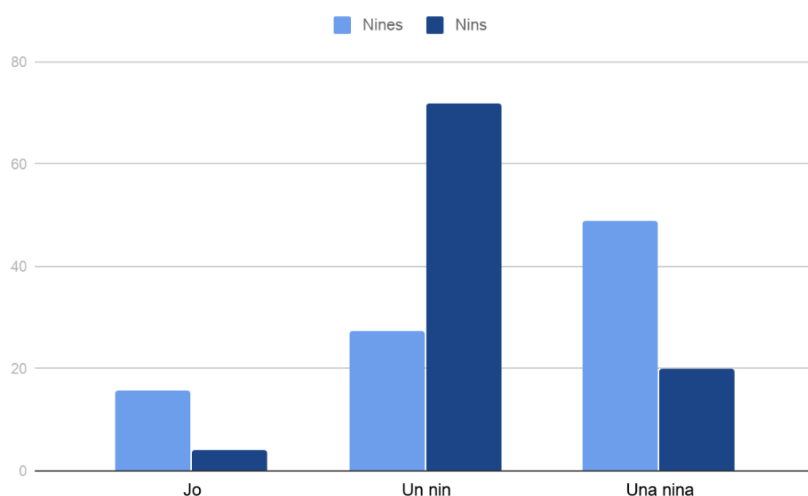
La segona opció més freqüent és que un 39'47% del total de la mostra considera que una nina és la persona més intel·ligent de la seva classe. En aquest cas, és un 49'01% del "Total nines" el que creu que és així, respecte al 20% dels nins. El percentatge més alt es troba al grup "Nines primària" amb un 59'09%".

Cal destacar que un 11'84% de la mostra ha considerat que la persona més intel·ligent de la seva classe era ella mateixa (ítem "jo"). En aquest ítem destaca que així ho consideren el 15'68% de les nines, respecte del 4% dels nins, amb el percentatge més alt al grup "Nines infantil" de 25%.

La resta de respostes obtingudes es vinculen amb el professorat (el 7'84% de les nines i el 20% dels nins), amb tothom (el 7'84% de les nines i el 4% dels nins) o amb ningú (l'1'96% de les nines i el 4% dels nins), com es pot observar a la taula.

## Gràfic 12

Comparació de percentatges entre les respostes "Jo", "el nom d'un nin" o "el nom d'una nina"



Nota: elaboració pròpia en base a les respostes més significatives de la qüestió 6.

## CONCLUSIONS, LIMITACIONS I PROPOSTES DE CONTINUÏTAT

Si els resultats obtinguts a les diferents parts del qüestionari s'analitzen conjuntament, es pot afirmar que hi ha coincidències entre les respostes de persones del mateix sexe i diferències notables entre els percentatges de nins i nines. Aleshores, es pot confirmar la hipòtesi inicial de que les decisions i respostes d'ambdós sexes són influenciades pels estereotips i rols de gènere i són arrelades a una societat masclista que crea desigualtats entre sexes, com exposaven Soto, González i Valenzuela (2017). La confirmació d'aquesta hipòtesis està argumentada en els següents resultats:

- Hi ha una significativa diferència entre certes activitats que els hi agraden més a un sexe respecte de l'altre: gimnàstica (el 5'88% de les nines, respecte al 0% dels nins), futbol (1'96% en nines i 32% en nins); jugar a la play (0% en nines i 24% en nins), ballar (23'52 en nines respecte el 4% en nines) i comprar roba/vestir bé (7'84% en nines i 0% en nins). A més a més, són activitats que practiquen o volen practicar més: gimnàstica (17'64% de nines i 0% de nins), futbol (1'96% de nines i 24% de nins), jugar a la play (0% de nines i 28% de nins); ballar (27'45% en nines i 0% en nins) o taekwondo (0% en nines i 12% en nins). En termes globals, el 47'05% de les nines realitzen qualche tipus d'esport, respecte al 68% dels nins, que són considerats més esportistes. De la Torre i Rodríguez (2020) al seu estudi ja demostraven la influència d'aquests estereotips de gènere amb el fet que les persones adultes de la seva mostra apuntarien a gimnàstica, ball i idiomes a les seves filles, i a futbol, bàsquet i idiomes als seus fills. Aleshores, se segueixen reproduint les estructures tradicionals del que "vol" un sexe o un altre en base a un gènere creat en base a elements externs (Miguel, 2015).
- En segon lloc, reafirmant els resultats de l'estudi de Marcos, Galindo i Roderó (2019), les professions relacionades amb la cura, com educació i sanitat, són altament més votades per nines (39'21% volen ser professores, respecte al 20% dels nins; el 16'64% volen fer feina en sanitat, respecte al 4% dels nins); a diferència de les professions vinculades amb l'esport i als cossos de seguretat, que són més votades per nins (9'80% de les nines volen una professió relacionada amb

l'esport, respecte al 28% dels nins; el 5'88% de les nines volen ser policies o guàrdia civils, respecte al 20% dels nins).

- El 31'37% de les nines de la mostra han donat com a resposta "guapa" a la qüestió "Jo sóc..." (respecte el 9'80% dels nins), tenint en compte que a mesura que va augmentant l'edat, els percentatges d'aquesta resposta van reduint: el 50% de les nines a infantil, el 45'45% a primària i el 0% a l'ESO creuen que són guapes. És important destacar el canvi radical en l'autoconcepte físic que tenen les nines en arribar a l'adolescència.
- En el mateix sentit, tan sols són nines d'infantil (el 25%) i primària (el 4'54%) les que volen dedicar-se a professions relacionades amb "estar guapa": perruqueria i estètica.
- Tan sols el 16'66% de les nines d'infantil utilitzen termes com "persona" o "humana" per definir-se (un 2'63% de la mostra total). El mateix passa amb l'ús del propi nom: a l'etapa d'infantil el 16'66% de les nines i el 42'85% dels nins. Aquest comportament o tipus de resposta és descartat a mesura que l'edat puja i aleshores és el sexe el que agafa protagonisme en la descripció: el 13'15% de la mostra total ha utilitzat qualche tipus de definició que el vincula amb un sexe o l'altre (jo sóc... "nina, "nin", "dona"...).
- Un resultat significativament important (en relació al rol masculí que "han de" adoptar els nins) es troba en el resultat "carinyós/carinyosa/amorós/amorosa" de la qüestió "Jo sóc...": mentre que a l'etapa d'infantil, un percentatge major de nins que de nines es considera així (un 14'28% respecte a un 8'33%), a primària hi ha un canvi (un 36'36% de les nines i un 30'76% dels nins) i a secundària, mentre que el 29'41% de les nines han donat aquesta resposta, el 0% dels nins ho ha fet. Malonda, Llorca i Samper (2018) reforcen aquesta conclusió mencionant la rellevància que tenen els rols de gènere en els comportaments, actituds i valors perquè suposadament "estableixen" com han de comportar-se, pensar i sentir els nins i les nines.
- El 72% dels nins considera que un nin és la persona més intel·ligent de la seva classe (i un 27'45% de les nines també) i un 49'01% de les nines pensa que és una nina, respecte al 20% dels nins. Marañón (2018)

exposa que en cert moment les nines comencen a sentir-se menys intel·ligents que els nins. Tot i que en aquesta investigació, els resultats demostren el contrari (de fet un percentatge molt més alt de nines pensa que ella mateixa és la persona més intel·ligent de la seva classe), un altre punt que destaca l'autora sí reforça aquesta conclusió: la percepció dels nins es decanta notablement per elegir un altre nin com la persona més intel·ligent. Aleshores, es converteix més en una tasca de demostració el que les nines han de fer per demostrar que són vàlides.

No obstant, hi ha certs resultats que no s'associen a aquesta bretxa de gènere i que s'han de mostrar per poder utilitzar-se com a eines per avançar en una transformació social que aconseguixi la igualtat d'oportunitats de nins i nines, reduir els estereotips i rols de gènere:

- En primer lloc, cal destacar que, tot i la gran diferència de resposta entre sexes en la majoria de qüestions (els ítems més freqüents són precisament els que més diferenciació mostren entre nins i nines), hi ha una quantitat alta de persones que ha donat una resposta que la resta de la mostra no ha exposat (per tant, no ha sortit com a principal en les graelles d'anàlisi). Aleshores, podem extreure que en termes global els infants estan influenciats pels rols socials de gènere, però que prenen decisions individuals i personals encara que sigui en petit percentatge. Com afirmava Adichie (2014), és important que docents donem força als interessos i fortaleces individuals de cada persona, sense donar importància al seu sexe. A més a més, després de tenir en compte els exemples de Marañón (2018) respecte a les decisions de nines i nins (nines: rosa, fades, unicorns, princeses..., nins: blau, futbol, superherois...) ha estat destacable el fet de la poca aparició que han tingut. Especialment, aquests exemples han aparegut als grups més infantils, però tot i així no han estat percentatges significatius.
- En segon lloc, és essencialment rellevant que 27'63% del total de la mostra (un 29'42% de les nines i un 24% dels nins) afirma que el que més li agrada és "jugar" i, a més, el 23'68% respon que és una de les activitats que més fan (o voldrien fer) al seu temps lliure. No es

refereixen a jugar a algun joc en concret, sinó a l'acció de jugar, genèrica, sense sexes, sense bretxes. Aleshores, per què les escoles no aprofiten aquesta arma, que els hi provoca plaer i esbarjo, per ensenyar a jugar sense desigualtats, sense prejudicis, sense etiquetes? En aquest sentit, una de les respostes més votades a la qüestió 2 és que el que més els agrada és "estar en família" (un 34'21%). Aleshores, és possible fer canvis quan els percentatges més alts de resposta a aquesta qüestió no estan basats en una bretxa de gènere.

- També és important destacar que ni els nins ni les nines diuen "No m'agrada el que és de nina" o "No m'agrada el que és de nin". Sinó que el que menys els hi agrada són situacions d'exclusió o que els fan mal. Aleshores, demostren la necessitat de tenir una sociabilització positiva, ja que si ells i elles no volen sentir-se desplaçats, és important utilitzar aquesta informació per fer veure que cap persona es vol veure exclosa.
- Respecte a l'autoconcepte, també hi ha un aspecte a destacar com a conclusió i és el fet que els resultats de "Jo sóc" deixen entreveure que ambdós sexes exposen socialment característiques positives i, a pesar de que les nines tenen un major percentatge en ítems estètics (Com guapa), respecte a la intel·ligència, no se senten inferiors (un 45% de les nines es considera llesta i un 44% dels nins). A més a més, aquesta idea es reforça amb la qüestió 6, en la que el 15'68% de les nines han votat "Jo" com la persona més intel·ligent de la classe, en contrast al 4% dels nins (tot i que el 72% dels nins creuen que un nin és la persona més intel·ligent de la classe). S'ha de treballar aquesta imatge dels sexes des de l'escola.
- Un altre punt de llum al que poder aferrar-nos pel canvi és que, tot i que les professions de cura de persones (com educació i sanitat) són més votades per nines, una dada reveladora de la recerca és els percentatges similars sobre les professions de la branca de STEM entre ambdós sexes. Cert és que és un 9'80% en les nines amb un 12% en els nins... però el que es considera important aquí és el grup de secundària que, en breu hauran de prendre decisions de cara al futur. El 23'52% de les nines a ESO han contestat una professió STEM, respecte al 20% dels nins. El procés de reducció de la bretxa en es branques STEM

continua. Marcos, Galindo i Roderó (2019) apuntaven al seu estudi la gran diferència entre els percentatges de dones i homes en els estudis d'informàtica i enginyeria i indústria i construcció. Aquest fet es reafirma en les etapes d'infantil i primària, però optimistament no a l'etapa de secundària.

Per una altra banda, és compleix la segona hipòtesis en la que es basa aquesta recerca i que coincideix amb Muñoz, Campos, Toro i de Los Fayos (2012) i Martínez i Ramírez (2017): en definitiva, és imprescindible que els centres educatius qüestionin el sistema educatiu i les analitzin, per generar canvis enfocats a l'atenció a la diversitat i la igualtat d'oportunitats. Dur a terme bones pràctiques inclusives i feministes des de les etapes educatives primerenques s'ha convertit, davant l'evidència, en una necessitat immediata.

No obstant, tal com afirma Marañón (2018) una coeducació de qualitat, feminista i inclusiva, sembla anar a contracorrent ja que les escoles no poden evitar que els infants rebin estímuls i referències androcèntriques del seu voltant, perquè no podem oblidar que vivim a una societat que les promou de manera constant. Però, si aquests estímuls són presents, els i les docents podem aplicar certs criteris de les bones pràctiques que els converteixin en eines per reflexionar i aprendre. Per exemple, tallers feministes de reflexió sobre la visió estereotipada d'una joguina, donar-li un rol diferent, jugar tots i totes amb ella, etc. A més, a més, cal incidir en la importància del fet que l'escola sigui oberta i democràtica i treballi amb l'entorn, per poden coeducar amb les famílies en una mateixa línia.

En relació a les limitacions d'aquesta investigació, cal tenir en compte una sèrie d'aspectes:

En primer lloc, la situació mundial de confinament, degut a la pandèmia de COVID19 que s'ha donat en el moment de la investigació, ha donat lloc a una limitació a l'hora de recopilar una mostra molt més nombrosa i significativa que hagués permet extreure dades que haguessin pogut ser extrapolades.

En aquest mateix sentit, la mostra té una descompensació entre la quantitat de nines que formen part i la de nins. Aquest fet suposa que certs criteris per avaluar els resultats no hagin estat utilitzats, cosa que amb una mostra de major i semblant nombre de participants d'ambdós sexes ho hagués fet possible. A continuació s'exposa un mateix exemple amb el criteri descartat i el criteri en funcionament, per observar la diferència de conclusions que un mateix nombre de resultats podrien donar:

- Criteri en funcionament: l'ítem "intel·ligent" en la qüestió 1 "Jo sóc..." ha estat votat pel 45% de les nines (23 de 51 nines) i el 44% dels nins (11 de 25 nins). Significa que entre ambdós sexes no hi ha gaire diferències en el resultat.
- Criteri descartat per la descompensació de participants nines i nins: L'ítem "intel·ligent" en la qüestió 1 "Jo sóc..." ha estat votat per 34 persones: el 67'65% nines (23 nines) i el 32'35% nins (11 nins). Significaria que les nines es consideren més intel·ligents tan sols pel fet de ser una quantitat de mostra major?

En segon lloc, una altra limitació trobada és en relació als canals i la fiabilitat de la informació. Degut al confinament, els canals per captar la informació han hagut de ser 100% digitals (correu, Drive i missatgeria instantània). Aquest fet ha obligat a recopilar la informació amb el qüestionari exposat, que ha estat enviat als infants o a familiars, amb una explicació de com dur-lo a terme. El fet no ser una recollida d'informació presencial, dóna pas a un petit percentatge de dubte a l'hora de si els infants s'han vists influenciats per altres persones en el moment de contestar-lo.

Aleshores, aquests fets són una limitació, però al mateix temps permeten obrir pas a un petit avanç per una investigació en aquesta línia. De cara al futur, amb les petites conclusions extretes fins el moment, seria necessari que cada escola pogués fer el mateix tipus de recerca al 100% del seu alumnat, en les diferents etapes educatives, per tal d'analitzar en quin moment aquests estereotips són més evidents i, juntament amb un pla de formació del professorat en matèria d'inclusió i feminisme, establir metodologies que orientin bones pràctiques inclusives i feministes i permetin avançar en matèria.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des 'bonnes pratiques' en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet. *Développement curriculaire et 'Bonne Pratique en education'*. Ginebra: International Bureau of Education, 1-11.

Adichie, C. N. (2014). *We should all be feminists*. New York, EEUU. Vintage.

Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad* (pp. 167-182). Badajoz: Abecedario.

Aguilar-Morales, J. (2011). *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.

Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. *Educación no sexista. Hacia una real transformación*, 25-35.

Barba, M. (2016). "Hembrismo" y "feminazismo", dos inventos del machismo. About Español. Recuperat de: <https://www.aboutespanol.com/hembrismo-yfeminazismo-dos-inventos-del-machismo-1271575>

Barffusón, R., Fajardo, J. A. R., & Trujillo, C. D. C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.



Barrios, A. (2005). Autoconcepto y características familiares de niños resilientes con discapacidad: El caso de una población del caribe colombiano. *Investigación & Desarrollo*, 13(1), 108-127.

Bas, E., Pérez, V., & Vargas, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, nº 23.

Bernárdez, A. (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-2015). *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), 45-61.

Blanco, R. (Coord.) (2010): "El derecho de todos a una educación de calidad". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2),25-153.

Buquet, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225.

Cardenal, V. & Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1),101-111.

Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y, & Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la Educación Social. *Revista de Educación Social*, 21, 1-20

Castillo, M., & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género, *Actualidades Investigativas en educación*, vol. 13, nº 1.

Castro, C. (2015). *Modelos de bienestar, igualdad de género y permisos por nacimiento en un contexto de crisis del modelo social europeo*. Tesis doctoral. Recuperat de:

<https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2080/castro-garcia-tesis15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Colín, A. (2013). *La desigualdad de género comienza en la infancia: Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque de género sobre los derechos de la infancia*. México: Red por los Derechos de la Infancia en México.

Cueto, J.L.H., López, J.C.F. & García, J.A.G. (2016). Reivindicando la memoria. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4).

De la Torre, E. H., & Rodríguez, A. J. F. (2020). Actitudes y prejuicios de jóvenes universitarios acerca de colectivos en situación de discriminación. *Educación para el Bien Común*, 7.

De Miguel, A. (2015). *Neoliberalismo sexual*. Madrid, España. Ediciones Cátedra.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, París, Francia, 10 de diciembre de 1948. Recuperat de: <https://dudh.es/26/>

Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada

Díaz, M. J. B., Rebollo-Catalán, Á., Gallardo, M. D. M. P., Macías, J. S., Sala, A., & Carmona, M. J. I. (2010). Análisis de buenas prácticas coeducativas en el marco del proyecto teón xxi: un enfoque sociocultural. In *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional " Investigación y Género"*: Sevilla, 17 y 18 de junio de 2010 (pp. 103-121).

Díez, E. J. & Rodríguez, J. R. (2020). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona, España. Colección Universidad. Octaedro.

Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. *J. Domínguez, y R. Feito, Finalidades de la educación en una sociedad democrática*, 7-128.

Donoso, T. & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.

Durán, D. & Climent, G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(6), 9-18.

Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (12), 26-46.

Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 108-141.

Everett, S., & Oswald, G. (2018). Engaging and training students in the development of inclusive learning materials for their peers. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 802-817.

Fernández, R. S. (2020). Deconstrucción del sistema educativo desde la perspectiva de género y educación afectivo-sexual: revisión teórica de planteamientos educativos curriculares y formación docente desde la mirada de las pedagogías feministas. *Diversidade e Educação*, 8 (Especiam), 143-170.

Fontao, M. D. P. G., & Suárez, E. M. M. (2012). Propuestas de mejora para la inclusión educativa. Las medidas de atención a la diversidad en el contexto gallego. *Innovación educativa*, (22), 57-73.

Fullarton, S., & Duquette, C. (2016). Experiences of Students with Learning Disabilities in Ontario Universities: A Case Study. *International Journal of Special Education*, 31(1), 55-66.

Furrer, S. (2013). Comprendiendo la amenaza del estereotipo: definición, variables mediadoras y moderadoras, consecuencias y propuestas de intervención. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, (2), 239-260.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436-443.

Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J. L., Galán-Mañas, A., Fernández Rodríguez, M., & Sanahuja Gavalda, J. M. (2013). El plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 0089-108.

Galindo, M. (2014). *A despatriarcalizar*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Hernández, L., Abril, K., & Rodríguez, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 182-211.

García, F. J., Rubio, M., & Fernández, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1).

Garzón, J. S. P. (2018). *Historia del feminismo*. Madrid, España. Los Libros de la Catarata.

Goicoechea, E. R. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad: teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid, España. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (18), 101-114.

Harter, S. (2012). *The Construction of Self: Developmental and Sociocultural Foundations*. New York: The Guilford Press.

Heinsen, M. (2018). *Autoestima y tacto pedagógico en edad temprana: orientaciones para educadores y familias* (Vol. 69). España. Narcea Ediciones.

Hernández, G. (2013). Educación y género: Reflexiones sobre la educación de adultos/as y las teorías feministas. *INVENTAMOS O ERRAMOS. Educación popular y lucha de clases*, 115-118.

Horbath, J. E., & Gracia, A. (2014). Discriminación laboral y vulnerabilidad de las mujeres frente a la crisis mundial en México. *Economía, sociedad y territorio*, 14(45), 465-495.

INE (2014a). *Titulats universitaris per titulació i sexe*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperat de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p100/2014/p01/&file=01001.px#!tab-s-tabla>

INE (2014b). *Tasas de actividad, empleo y paro de los titulados universitarios por sexo y titulación*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperat de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t13/p100/2014/p02/&file=06009.px#!tab-s-tabla>

INE (2018a). *Abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años*. España y UE-28. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperat de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12543#!tabs-tabla>

INE (2018b). *Razones del trabajo a tiempo parcial en España 2018 (población de 15 a 64 años)*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperat de: [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925461773&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925461773&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888)

INE (2019a). *Estudiantes matriculados en grado y 1º y 2º ciclo, máster y doctorado curso 2017-2018*. España en cifras 2019. Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperar de: [https://www.ine.es/prodyser/espa\\_cifras/2019/16/index.html](https://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2019/16/index.html)

INE (2019b). *Ocupados por tipo de puesto laboral, sexo y grupo de edad. Valores absolutos y porcentajes respecto al total de cada grupo de edad*. Instituto Nacional de Estadística, Madrid. Recuperat de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=5125#!tabs-tabla>

Jaramillo, C. (2002). Hacer educación en femenino. *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, 22, 121-131.

Lenz, T. (2019). *Feminism is a Revolution*. Butler University. Recuperat de: [https://digitalcommons.butler.edu/fys\\_wv\\_f2019/28/](https://digitalcommons.butler.edu/fys_wv_f2019/28/)

Mac, G., Ottesen, E., & Precey, R. (Eds.). (2013). *Leadership for inclusive education: Values, vision and voices* (Vol. 18). Springer Science & Business Media.

Malonda, E., Llorca, A. & Samper, P. (2018). Valores sociales y estereotipos de género: más allá de las diferencias de sexo. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 6(1), 33-45.

Mañas-Viejo, C., Martínez, A., Molines, M., Montesinos, N., Esquembre, M., García-Fernández, J. M., Gilar-Corbi, R., & León, M. J. (2016). *Coeducación y cambio conceptual*. Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona, España Plataforma Editorial.

Marchesi, Á. (2014). *Controversias en la educación española*. Alianza editorial

Marcos, M. T. G., Galindo, M. P. V., & Rodero, H. M. (2019). Mujeres en la universidad española: diferencias de género en el alumnado de grado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 443-454.

Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.

Martínez, I., & Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación: Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 6(2), 81-95.

Martínez, D. R., Rodríguez, A. I. H., & Martín, E. C. (2017). Políticas públicas e igualdad real entre mujeres y hombres. Una reflexión educativa desde diferentes ámbitos de actuación. *Revista de Educación inclusiva*, 6(2).

Massenzana, F. B. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios?. *PSOCIAL: Revista de investigación en psicología social*, 3(1), 39-52.

Medina, M. (2018). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con*

*discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.* Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.

Molina, A. (2016). *Vulnerabilidad y daño psíquico en mujeres víctimas de violencia en el medio familiar.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Montoya, M. (2000). Diversidad, igualdad y diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 131-142

Moore, M., & Slee, R. (2012). Disability studies, inclusive education and exclusion. *Routledge handbook of disability studies*, 225-239.

Moreno, K. C., & Soto, R. I., & González, M. Á. & Valenzuela, E. R. (2017). Rompiendo con los Estereotipos: Una experiencia educativa con enfoque de género en una escuela básica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32),165-174.

Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista = Gender equality education to prevent male violence against women. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (12), 267-286.

Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22 (Número especial), 87-95.

Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

Muñoz, A. P., Campos, J. M. L., Toro, E. O., & de Los Fayos, E. J. G. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XX1*, 15(2), 271-291.



Nash, C. (2018). Educación no Sexista y Disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Nomadías*, (25), 123-134.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N.; Rojas, J. i Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12 (3), 263-274

Organización de las Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo del milenio: informe 2015.

Paredes, J. (2010). Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, 117-120.

Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva (Ethic for an inclusive research). *Revista educación inclusiva*, 3(1), 165-174. Universidad de Vigo.

Pegalajar, M. D. C. & Colmenero, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona, España. Ediciones Bellaterra.

Polo, M. T., Fernández-Jiménez, C., & Fernández, M. (2018). The Attitudes of different partners involved in higher education towards students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 442-458.

Real Academia Española. (2020a). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Real Academia Española. (2020b). *Los ciudadanos y las ciudadanas, los niños y las niñas*. Recuperat de:

<https://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

Rey, F. (2008) La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (84), 251-283

Sánchez, M. Á. (2014). Hembrismo, como la evolución de un síntoma a través de generaciones. *Centro de Estudios Superiores APE*. Recuperat de: <http://www.fepal.org/wp-content/uploads/0945.pdf>

Sánchez, M., Penna, M. y De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: La Catarata.

Santos, B. D. S. (2018). Introducción a las epistemologías del sur. *Epistemologías del Sur*, 25-61.

Scandroglio, B., López, J. M., & San, M. J. S. (2008). Social Identity Theory: A critical synthesis of its bases, evidence and controversies. *Psicothema*, 20(1), 80-89.

Schalock, R. L. (Ed.). (1996). *Quality of life: Application to persons with disabilities* (Vol. 2). Washington, DC, EEUU. Aamr.

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142

Simkin, H., Azzollini, S., & Voloschin, C. (2014). Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. *PSOCIAL*, 1(1). 59-96

Simón, C. & Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus. Heritage and Museography*, 17, 25-38.

Skljar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.

Soriano, M. J. (2012). La transmisión de ideas a lo largo de la historia: el discurso misógino del sistema patriarcal. *In Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género*. Sevilla, 5, 6 y 7 de Marzo de 2012. Dir. Juan Carlos Suárez Villegas; comité organizador Irene Liberia Vayá y Belén Zurbano Berenguer (pp. 339-360). Sevilla: Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla.

Suárez, Á. G. (2019). La demanda masculina de sexo comercial en España. *Quaderns de la Igualtat*, 123.

Umaña, S. A. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2).

UNESCO (1994): Informe Final. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.

UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica en México*. México, D. F

Valcárcel, A. (2016). El feminismo. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía.*, 123-135.

Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Zeta Bolsillo.

Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España. Ediciones B, S. A.

Walton, E., & Rusznyak, L. (2017). Choices in the design of inclusive education courses for pre-service teachers: The case of a South African university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(3), 231-248.

## ANNEXES

### 1. Model de qüestionari en català:

*Salutacions.*

*Estic realitzant una investigació sobre educació inclusiva i feminisme i necessito obtenir certa informació que tindrà un objectiu exclusivament acadèmic i, aleshores, confidencial. El que necessito és que els nins i/o les nines que tinguis a casa responguin aquestes preguntes. Són súper senzilles.*

*Si saben escriure, súper bé, perquè poden ser 100% independents. Si encara no saben, ho pots realitzar de manera oral. M'és indiferent com m'ho enviïs: pot ser amb fotos del que hagi escrit a un foli, pot ser escrit per WhatsApp, amb una gravació, a un correu amb un document adjunt que tu hagi passat a net, omplint aquest mateix document... Com et sigui més fàcil. Jo després m'encarregaré d'ordenar-ho.*

*El que vull és que sigui ella o ell qui contesti sense que cap persona adulta li digui el que ha de posar (excepte el primer bloc d'informació personal si encara no la sap). Ha de ser el més natural possible, ja que la influència de qualcú pot fer que la informació extreta sigui menys rellevant o inclús contradictòria.*

*Moltes gràcies.*

<b>NOM (OPTATIU)</b>			
<b>EDAT</b>			
<b>SEXE</b>			
<b>CURS</b>			
<b>TIPUS D'ESCOLA</b>	<b>PÚBLICA</b>	<b>CONCERTADA</b>	<b>PRIVADA</b>
<b>CIUTAT</b>			

**Jo sóc...**

- |    |     |
|----|-----|
| 1. | 6.  |
| 2. | 7.  |
| 3. | 8.  |
| 4. | 9.  |
| 5. | 10. |

**El que més m'agrada és...**

- 1.
- 2.
- 3.

**El que menys m'agrada és...**

- 1.
- 2.
- 3.

**Quina o quines activitats realitzes al teu temps lliure o t'agradaria fer?**

- 
- 
- 

**Jo, quan sigui major, vull ser....**

**Qui creus que és la persona més intel·ligent de la teva classe?**

## 2. Model de qüestionari en castellà:

Saludos.

*Estoy realizando una investigación sobre educación inclusiva y feminismo y necesito obtener cierta información que tendrá un objetivo exclusivamente académico y, por tanto, confidencial. Lo que necesito es que los niños y/o las niñas que tengas en casa respondan estas preguntas. Son súper sencillas.*

*Si saben escribir, súper bien, porque pueden ser 100% independientes. Si aún no saben, lo puedes realizar de manera oral. Me da igual cómo me lo envíes: puede ser con fotos de lo que haya escrito en una hoja, puede ser escrito por Whatsapp, con una grabación, en un correo con el documento adjunto que hayas pasado a limpio, rellenando este mismo documento... Como te sea más fácil. Yo después me encargaré de ordenarlo.*

*Lo que quiero es que sea ella o él quién conteste sin que ninguna persona adulta le diga lo que tiene que poner (excepto el primer bloque de información personal si aún no la sabe). Tiene que ser lo más natural posible, ya que la influencia de otra persona puede hacer que la información extraída sea menos relevante o incluso contradictoria.*

*Muchas gracias.*

<b>NOMBRE (OPTATIVO)</b>			
<b>EDAD</b>			
<b>SEXO</b>			
<b>CURSO</b>			
<b>TIPO DE COLEGIO</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>CONCERTADO</b>	<b>PRIVADO</b>
<b>CIUDAD</b>			

**Yo soy...**

- |    |     |
|----|-----|
| 1. | 6.  |
| 2. | 7.  |
| 3. | 8.  |
| 4. | 9.  |
| 5. | 10. |

**Lo que más me gusta es...**

- 1.
- 2.
- 3.

**Lo que menos me gusta es...**

- 1.
- 2.
- 3.

**¿Cuál o cuáles actividades realizas en tu tiempo libre o te gustaría hacer?**

- 
- 
- 

**Yo, cuando sea mayor, quiero ser...**

**¿Quién crees que es la persona más inteligente de tu clase?**