

Sección uno: Textos

Nuevos retos hacia la inclusión de la atención a las diversidades

Experiencias de coeducación en Cataluña: explorando facilitadores y resistencias¹

Experiences of coeducation in Catalonia: exploring driving and limiting factors

Berta Llos Casadellà
Universitat Autònoma de
Barcelona
berta.llos@uab.cat

Xènia Gavalda Elias
Universitat Autònoma de
Barcelona
xenia.gavalda@uab.cat

Alejandro Caravaca Hernández
Universitat Autònoma de
Barcelona
alejandro.caravaca@uab.cat

Resumen

El actual auge renovado de los feminismos está resituando en el centro del debate la cuestión de las desigualdades de género en las diferentes esferas de la sociedad, incluyendo la educación. Con un marco normativo estatal y autonómico que contempla la coeducación, y un marco discursivo global que crecientemente la posiciona como prioridad, muchos centros educativos llevan a cabo prácticas de coeducación. A partir de 15 grupos de discusión con representantes del alumnado, el profesorado, el equipo directivo y las familias y el entorno de 12 centros educativos públicos de secundaria de Catalunya, en este artículo se pretende explorar el desarrollo de prácticas en materia coeducativa por parte de los centros y, más concretamente, identificar qué factores suponen resistencias o facilitadores para su llevada a

¹ Recibido: 10/01/2022 Evaluado: 08/03/2022 Aceptado: 22/03/2022

cabos. Los resultados se articulan alrededor de los cuatro agentes principales (alumnado, profesorado, equipo directivo y familias y entorno), y ponen de manifiesto que la mayoría de los factores identificados pueden resultar a la vez resistencias o facilitadores en función de su ausencia o presencia.

Palabras clave: Coeducación, Perspectiva de género, Educación secundaria, Desigualdades de género, Catalunya.

Abstract

The current renewed rise of feminisms is placing the issue of gender inequalities in the different spheres of society, including education, at the centre of the debate. With a national and regional regulatory framework that contemplates coeducation, and a global discursive framework that increasingly positions it as a priority, many educational centres carry out coeducation practices. Based on 15 discussion groups with representatives of the students, the teachers, the school leaders, and the families and the environment of 12 public secondary schools in Catalonia, this article aims to explore the development of coeducational practices by these secondary schools and, more specifically, to identify which factors emerge as drivers or limitations for their implementation. The results are articulated around the four main agents (students, teachers, school leaders, and families and environment), and show that most of the identified factors can be both driving or limiting forces depending on their absence or presence.

Keywords: Coeducation, Gender perspective, Secondary education, Gender inequalities, Catalonia.

Introducción

El actual auge renovado de los feminismos está resituando en el centro del debate la cuestión de la desigualdad de género en las diferentes esferas de la sociedad. En este sentido, la escuela no queda al margen del debate. De hecho, lejos de una supuesta neutralidad, la escuela transmite y reproduce valores, normas y hábitos que parten de posicionamientos androcéntricos y heteropatriarcales (Subirats, 2010), que sitúan simbólicamente a las mujeres y al colectivo LGTBI en los márgenes educativos. Entendiendo la educación como una de las herramientas más potentes de transformación de las sociedades democráticas, este artículo se sirve del conocimiento que aportan las pedagogías críticas feministas que se fundamentan en la toma de conciencia crítica y el compromiso ético para subvertir las desigualdades de género (hooks, 1994).

Esta perspectiva pone en evidencia la necesidad de incorporar el análisis y la transformación crítica del sistema sexo-género-sexualidad en todas las esferas educativas. En el contexto español, la legislación educativa ha utilizado históricamente el término coeducación. Se definió por primera vez en la LOGSE (1990) como herramienta para caminar hacia la

igualdad entre niños y niñas en la escuela (Sánchez, Álvarez y Escribano, 2021). Los retos, en este sentido, han ido evolucionando, y en la última ley española –LOMLOE (2020)– la referencia coeducativa incluye también la prevención de la violencia de género, la erradicación del sexismo, el respeto de la diversidad afectivo-sexual y familiar y la inclusión. En esta línea, algunas autoras apuntan que la coeducación se nos presenta como una respuesta educativa que busca la equidad en la educación como meta máxima y que, por tanto, parte del reconocimiento que todas las personas se sitúan en puntos de partida desiguales (Solsona, 2016), así como del convencimiento de que es necesaria la eliminación de todo tipo de sexismo en las aulas (Apilánez, 2019) y el cuestionamiento de los valores jerarquizados históricamente asignados a la feminidad y a la masculinidad (Blanco, 2007).

Cabe tener en consideración que el debate sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación tiene un alcance global, y son varios los organismos internacionales que lo han situado como una de las prioridades de su agenda política. Un claro ejemplo de ello es la Agenda 2030 de la UNESCO, especialmente tres de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: sobre la educación de calidad (ODS 4), sobre la igualdad de género (ODS 5) y sobre la reducción de desigualdades (ODS 10). A su vez, estos grandes retos globales se reflejan en el contexto catalán en diversas leyes y documentos oficiales que regulan el sistema en materia coeducativa para caminar hacia la igualdad efectiva. La legislación en Catalunya referente a la acción coeducativa se encuentra de manera central en la *Llei d'Educació de Catalunya* de 2009, donde la coeducación aparece como un “principio orientador de la prestación del Servicio de Educación de Catalunya” (Artículo 43); el *Pla per a la igualtat de gènere en el sistema educatiu* de 2015, que actualmente sigue siendo el mayor impulso en el plano legal para la coeducación en Catalunya, ya que exige “un cambio de mirada que permita revisar el enfoque de los contenidos, métodos de enseñanza y también los aspectos organizativos para avanzar en la construcción de modelos de identidad no sexistas” (p. 9); y, por último, los *Decrets de Currículum d'Educació Primària i Secundària* de 2015, en los que la perspectiva de género aparece como competencia transversal en la etapa de primaria, y como competencia específica de los diferentes ámbitos en la etapa de secundaria.

Por otro lado, en el contexto de Catalunya existen textos legislativos que, sin poner el foco específicamente en el sistema educativo, también mencionan explícitamente la coeducación como herramienta para la erradicación de las desigualdades de género. Partiendo de las diferentes definiciones incluidas en estas leyes², la coeducación se entiende como la acción educadora que potencia la igualdad real de oportunidades y valora indistintamente la experiencia, las aptitudes y la aportación social y cultural de mujeres y hombres, en igualdad de derechos, sin estereotipos sexistas, homofóbicos, bifóbicos, transfóbicos o androcéntricos, ni actitudes discriminatorias por motivos de sexo, orientación sexual, identidad de género o

² Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista; Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets LGBTI i per erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia; Llei 17/2015 d'igualtat efectiva d'homes i dones de Catalunya; Llei 19/2020, del 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació.

expresión de género. Sin embargo, la realidad de los centros demuestra que la existencia de dichas leyes no asegura la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo (Feu y Abril, 2020). Así, la implementación de acciones coeducativas transformadoras, en muchos casos, se vincula en la práctica al impulso emprendedor de la comunidad educativa.

A la luz de este planteamiento, la definición de coeducación que proponen algunas autoras expande la mirada más allá de la concepción de una “acción coeducativa” y hace explícita su apuesta por las pedagogías emancipadoras y transformadoras con el objetivo de contribuir a la construcción de una ciudadanía global y crítica (véase Massip, 2018). En esta línea, según Ocaña y Maiques (2019), la coeducación se puede definir como:

un modelo educativo que promueve la transformación social y global, siendo el feminismo, como pedagogía y apuesta política, uno de los marcos de referencia y guía para esta transformación (...) que cuestiona y desmonta el sistema androcéntrico y heteropatriarcal en el que normalmente se educa actualmente (p. 17).

Por su parte, Urbano y Monjas (2020) añaden que la coeducación debe promoverse “de acuerdo con una educación humanista y crítica que sitúe el cuidado de la persona y de la naturaleza en el centro” (p. 8). Según las autoras, cómo se concreta esta respuesta o modelo coeducativo es una cuestión que tiene que ver, como mínimo, con (i) los cuidados del planeta y de las personas desde un enfoque ecofeminista (Herrero et al., 2018), (ii) el reconocimiento y celebración de la riqueza que supone la diversidad de identidades (Butler, 2004), (iii) la promoción de una educación afectivo-sexual respetuosa (Peláez y flores, 2017), y (iv) la prevención de las violencias machistas (Coll-Planas, 2010).

Concretamente, para el presente artículo el término ‘coeducación’ se utilizará como sinónimo de la incorporación de la perspectiva de género en la escuela, y se define como aquella que permite desarrollar un posicionamiento crítico para analizar la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta el sistema social, donde el género funciona como principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, políticos e ideológicos (Donoso y Velasco, 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, en este artículo se pretende explorar la agencia de los centros educativos públicos de secundaria de Catalunya en cuanto al desarrollo de prácticas en materia coeducativa y, más concretamente, identificar qué factores suponen resistencias o facilitadores para su llevada a cabo. Para ello, se parte de la comprensión de las percepciones y las experiencias vividas con relación a la coeducación por parte de los distintos agentes de 12 centros educativos de secundaria obligatoria, que realizan prácticas de referencia en materia coeducativa en el territorio catalán, participantes en la investigación desarrollada durante el curso 2020-21 (autores, 2021).

Metodología y proceso de investigación

Con el fin de abordar los objetivos propuestos, esta investigación cuenta con una aproximación eminentemente cualitativa y enmarcada en la Investigación Activista Feminista (IAF), que se sitúa dentro de las epistemologías feministas (Biglia, 2007) y de la investigación de inferencia situada, apostando por el ejercicio de posicionamiento, por hacer visible el lugar desde el cual analizamos la realidad (Araiza y González, 2017). En este sentido, se han utilizado grupos de discusión como método de recolección de datos, por ser una técnica grupal de naturaleza interactiva y social orientada a la reflexividad conjunta.

1. Muestra

En concreto, la investigación involucró a 12 centros educativos públicos de secundaria de todo el territorio catalán. La selección de los centros se hizo siguiendo tres criterios: (i) representación de las cuatro provincias (Barcelona, Lleida, Girona y Tarragona), preferiblemente con un mínimo de 2-3 experiencias relevantes en cada una; (ii) diversificación de tipos de prácticas según los niveles de actuación: de aula, de curso, de centro y de entorno; y (iii) sostenibilidad en el tiempo de las prácticas. Para lograr la identificación de los centros, y posteriormente su selección a partir de los criterios descritos, se diseñó un formulario accesible y abierto a toda la comunidad educativa. Este fue difundido por redes sociales y a través de informantes clave del territorio. De una identificación de 28 centros, se seleccionaron inicialmente 13, uno de los cuales no pudo seguir adelante con su participación debido a la situación de pandemia por la Covid-19, de modo que fueron 12 los centros finalmente seleccionados.

2. Fases de la investigación e instrumento

El desarrollo de la investigación consistió en dos fases complementarias (2021). Se llevaron a cabo ensayos audiovisuales de forma colaborativa por los centros educativos, con el apoyo del equipo de investigación, como respuesta a otros objetivos de la investigación (véase autores). En la primera fase, se realizó un grupo de discusión en cada centro educativo, con la participación de, sobre todo, profesorado y alumnado, pero también de los equipos directivos, familias y entorno. El objetivo de estos primeros grupos de discusión fue el de explorar, en sentido amplio, las prácticas coeducativas desarrolladas por los centros desde el punto de vista de los diferentes agentes. En esta fase participaron, en total, 103 personas entre los doce grupos de discusión intra-centro. En la segunda fase, con el objetivo de indagar más profundamente de manera conjunta en las resistencias y facilitadores encontradas por los centros, se llevaron a cabo tres grupos de discusión complementarios. En cada grupo hubo representación de cuatro centros educativos, agrupados por proximidad territorial. En concreto, participaron dos personas de cada instituto, generalmente una representante perteneciente al colectivo de alumnado y otra al profesorado, y los grupos de discusión tuvieron la siguiente estructura: (i) socialización y caracterización de las prácticas de cada centro, (ii) resistencias para la realización e implementación de las prácticas, y (iii) facilitadores para la realización e implementación de las prácticas. Todos los grupos fueron registrados con grabaciones de voz con el consentimiento de las personas participantes y

transcritos posteriormente con el fin de facilitar la codificación colaborativa y el análisis por parte del equipo investigador.

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, los resultados aquí presentados corresponden con los facilitadores y las resistencias principales identificadas por parte de los centros. Cabe destacar que, si bien emergieron otros factores limitadores y facilitadores, aquí se exponen aquellos que cuentan con un mayor consenso entre las personas participantes de la investigación.

Aunque muchos de dichos factores tienen un carácter transversal y afectan a la vez a varios ámbitos del funcionamiento de los centros educativos, los resultados se estructuran de la siguiente forma: en primer lugar, se explorarán aquellas resistencias y facilitadores vinculadas al alumnado; a continuación, aquellas vinculadas con el profesorado; en tercer lugar, las relacionadas con el equipo directivo; y, por último, las referentes a la administración educativa y el entorno.

3. Resistencias y facilitadores en el alumnado

El alumnado se erige como un colectivo clave para la implementación de prácticas de referencia con perspectiva de género en la mayoría de los centros. En concreto, su implicación ha sido identificada como uno de los principales facilitadores para el éxito de dichas prácticas.

Según apuntan algunos institutos, “el alumnado muestra mucha predisposición a llevar a cabo iniciativas feministas” (profesorado, centro 3), “hay alumnado que está muy implicado y se lo toma muy seriamente” (profesorado, centro 4), y “hay cierta conciencia sobre las desigualdades y quieren trabajar y conocer qué está pasando y de qué manera cambiarlo” (profesorado, centro 7). La motivación del alumnado en la “creación de espacios según sus necesidades” (profesorado, centro 10) es, por lo tanto, un elemento de consenso entre los centros participantes, tal y como afirma la siguiente docente: “Hay alumnado con muchas ganas de iniciar proyectos autogestionados y autopropulsados” (profesorado, centro 10).

En este sentido, el auge en los últimos años de la ola feminista más reciente se identifica por los centros como un factor contextual que ha influido positivamente en la sensibilización y la conciencia del alumnado, que se percibe crecientemente como “empoderado”, especialmente las chicas (centros 1, 3, 5, 7 y 8). La siguiente cita ilustra este aspecto:

En el centro tenemos un grupo de chicas muy potente... quiero decir que hay un grupo de chicas reivindicativas a todos los niveles de todos los grupos, que es muy potente y eso hace también que se puedan hacer muchas de estas cosas (profesorado, centro 5).

Cuando iba a segundo de ESO empecé a participar en la comisión [de diversidad sexual y de género], pero no había tanta gente. Ahora que hago cuarto, es como que la gente de primero ya entra directamente, ¿sabes? Ha venido mucha gente. O sea, ya están un poco más concienciados, ¿sabes? (alumnado centro 8).

Asimismo, si bien se tiende hacia un alto nivel de sensibilización y de lucha por parte del alumnado (lo que ha repercutido positivamente en la visibilización de identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales disidentes), de forma paralela se está produciendo cierta resistencia por parte de otro alumnado en la mayoría de los institutos:

Hay alumnado que está muy motivado, y otro que en cambio... incluso hay gente que se siente muy atacada cuando se habla de machismo, sobre todo muchos chicos se sienten atacados. Y es lo que siempre pasa. Entonces acaba habiendo discusiones (profesorado, centro 8).

Dicha resistencia por parte, aunque no exclusivamente, de los alumnos (en masculino intencional) emerge como una de las principales dificultades experimentadas por los centros (centros 3, 4, 5, 8, 9, 11 y 12). En palabras de algunas participantes, “una parte del alumnado reacciona sistemáticamente contra las actividades de coeducación como rechazo al movimiento feminista (profesorado, centro 4), y “el estigma negativo del feminismo o las palabras como ‘feminazi’ hacen que una parte del alumnado no muestre motivación en el tema” (alumnado, centro 3).

El problema que yo veo y que nos estamos encontrando es que hay una gran reacción a nuestras acciones. Estamos empezando a encontrar un repunte del machismo que da miedo. Se están diciendo cosas entre los chicos a las chicas que no se habían dicho nunca, porque ellos se están sintiendo como invisibilizados y atacados (profesorado, centro 10).

Por ende, tal y como se puede observar, en los centros educativos parece haber una tendencia hacia la polarización: por una parte, un conjunto de alumnas, principalmente chicas, que tienen un alto grado de implicación y motivación y propulsan las acciones de coeducación; por el otro, otro conjunto de alumnos, mayoritariamente chicos, que se sienten atacados y se muestran reactivos a los temas vinculados al feminismo. De hecho, ciertas actitudes identificadas de estas masculinidades reticentes tienen que ver con faltas de respeto o insultos hacia las chicas, bromas machistas o LGTBIfóbicas, o estigmatización de los grupos de acción feminista o de las comisiones de coeducación del alumnado:

A nosotras también nos pasó en la clase, había un grupo de personas que muchas veces hacían bromas muy fuera de lugar con el tema del feminismo o hacia las chicas incluso faltando al respeto (alumnado, centro 5).

Cuando íbamos a presentar qué era el grupo de diversidad, al final había los típicos comentarios de ‘ay, estos son maricas o bolleras, estos no sé qué’. Creo que eso frena a la gente para entrar (alumnado, centro 6).

Ante estas resistencias, los centros están desarrollando varias estrategias, que pasan por “no hablar del feminismo como tal, sino de las diferentes violencias y del respeto, porque vemos que, en el momento que sale la palabra ‘feminismo’, genera resistencias” (profesorado, centro 2) o utilizar “pulseritas LGTBI, hay alumnos que te dicen: ‘mira, profe, la llevo puesta’. Y ya sabemos que quizá no se lo acaban de creer, pero hemos transformado las actitudes fóbicas” (profesorado, centro 8). De hecho, en la línea de la última cita, las participantes

también identifican un uso instrumental del feminismo por parte del alumnado: “Yo pienso que algunos tienen feminismo de postureo, ¿sabes?” (alumnado, centro 12), porque “el feminismo está de moda” (profesorado, centro 12). Así, la mayoría de los institutos perciben esta tendencia como una resistencia, puesto que se usa el feminismo únicamente como estrategia políticamente correcta, sin ir acompañada en muchas ocasiones de una transformación real y una revisión de los privilegios.

4. Resistencias y facilitadores en el profesorado

A diferencia del alumnado, las resistencias identificadas entre el profesorado no suelen ser tan frontales o directas. Por el contrario, tienen más que ver con “poca motivación de gran parte del claustro” (profesorado, centro 5), que una parte del profesorado no cree que los temas de género sean prioritarios o parte central de sus materias (centros 6, 10 y 12), o incluso falta de formación en pedagogías feministas y en coeducación (centros 1, 3, 4, 5, 6, 7 y 11).

Estos puntos quedan reflejados en las siguientes citas: “Tenemos un gran conjunto de profesorado concienciado y trabajándolo, pero también hay mucho profesorado que no lo aplica. Y eso se demuestra en el aula. Hay profesorado que entra en el aula y no lo aplica (profesorado, centro 7); “Yo pienso que la mayoría de los profesores que hemos tenido nosotros están bastante concienciados, pero hay algunos que no lo aplican a la hora de hacer clases (alumnado, centro 5); “Hay profesorado que da por supuesto que ya está formado. No sé si hay profesorado que intenta fingir, pero sí gente que da por hecho que ya lo sabe (profesorado, centro 5)”.

Junto a lo expuesto, las participantes también apuntan otras resistencias relacionadas, como el hecho de que “cuando hacemos las formaciones somos un 95% de mujeres y un 5% de hombres, así que muy pocos hombres se están formando en coeducación” (profesorado, centro 11), o que “muchas veces, las actividades que proponemos, aunque sean chulas, diferentes y que siempre aportan porque se las damos hechas, pues tanto el profesorado como el alumnado masculino a veces lo toman como una imposición” (profesorado, centro 1).

Sí se identifican reticencias más activas o directas en algunos casos específicos. Un ejemplo de ello es el caso de las discriminaciones de algunos profesores hacia alumnado no binario, trans o que está explorando su identidad de género, como se ilustra en las siguientes citas:

Hay un alumno (sic) que está explorando su identidad de género y va al baño de chicas y charla con ellas y todo bien. Pero nos hemos encontrado con profesorado que nos ha dicho: ‘X está en el baño de chicas, ¿eso no puede ser!’. Y nosotros les decimos: ‘¿Verdad que las chicas no se sienten violentadas? Ya serán ellas quienes lo echen o ya nos lo dirán si se sienten así’ (profesorado, centro 6).

Pero cuando tienes un alumno trans en el aula... ‘pues yo no le diré el nombre que se ha cambiado hasta que no lleve faldas’. Y dices: el problema no son las faldas, ¿es que no hemos entendido nada? ¿Una mujer tiene que ir con falda? Y esto todavía está y tiene mucho peso. Yo pienso que es la gran dificultad, este cambio de mentalidad, y la aceptación cuando están en tu entorno próximo. Todo lo diferente nos da miedo, y cuando lo tenemos cerca cuesta (profesorado, centro 9).

Además de las anteriores, cabe destacar como otra de las resistencias principales la falta de tiempo y el agotamiento del profesorado, sobrepasado en muchos casos, lo que dificulta tanto

el desarrollo de iniciativas feministas en el aula como la formación de aquel profesorado menos sensibilizado (centros 4, 7, 10 y 12).

Aun así, son también muchos los facilitadores que se identifican, tales como la participación en formaciones internas de centro en materia de coeducación (centros 2 y 12), las ganas de dar respuesta a las necesidades del alumnado (centro 1), las ganas de aprender el profesorado (centros 3 y 6), su implicación (centro 4), y el hecho de poner los cuidados en el centro (centro 10). Es, por lo tanto, la motivación y las ganas de aprender y (trans)formarse el principal facilitador que emerge de la investigación. Dicha motivación, según apuntan algunas participantes, está vinculado con la incorporación de “nuevas generaciones” de “profesorado joven, feminista” (profesorado, centro 1), y con que “gran parte del claustro tiene sensibilidad hacia el tema y ya tiene una mirada con perspectiva de género” (profesorado, centro 10). En el caso del centro 10, no obstante, cabe tener en cuenta que se trata de un centro de nueva creación que precisamente identifica como facilitador la posibilidad de escoger gran parte del profesorado para consolidar el claustro, tal y como permiten las regulaciones educativas de Catalunya.

De hecho, un punto clave de consenso entre las participantes tiene que ver con que la mayoría de las propuestas de educación feminista que se llevan a cabo se desarrollan a consecuencia del empuje de un sector concreto del profesorado, que, de algún u otro modo, se siente interpelado por el tema: “Las tres personas que estamos dentro de la comisión [de igualdad] somos LGTBI. Esto es importante, porque el alumnado ya lo sabe y no tenemos que explicárselo” (profesorado, centro 6). O, en palabras de otra docente:

O nace de la propia iniciativa del profesorado porque en algún momento de su vida le ha atravesado el cuerpo, o no se hace. Para mí es súper necesaria la visibilización de la diversidad sexoafectiva del profesorado: soy lesbiana y me visibilizo delante del alumnado (profesorado, centro 11).

Atendiendo a lo expuesto, no es sorprendente que la mayoría de las personas impulsoras de las acciones de género en los institutos sean bien mujeres bien parte del colectivo LGTBI+.

Sin embargo, es preciso anotar que dicha motivación también puede derivar en cansancio y hartazgo, o incluso sentimiento de soledad, ante las múltiples resistencias encontradas. Además, en el caso de que el profesorado impulsor cambie de centro, muchas de las iniciativas emprendidas corren el riesgo de dejar de tener continuidad.

5. Resistencias y facilitadores en el equipo directivo y la organización de los centros

Tras exponer las resistencias y facilitadores del alumnado y el profesorado que emergen de los grupos de discusión, a continuación, se explorarán aquellas vinculadas al equipo directivo y la organización de los centros.

En cuanto a los facilitadores, la predisposición y el apoyo del equipo directivo en cuanto al desarrollo de acciones de coeducación se erige como el factor principal para los centros participantes. En concreto, se destaca como facilitador que se cedan espacios y momentos para la coordinación de dichas iniciativas (centro 4), que el equipo directivo destine recursos económicos para material (centro 1), que den apoyo en todas las actividades que quieren hacer (centro 3), y que consideren la coeducación como necesaria (centro 9). En palabras de

varias docentes, “la implicación del equipo directivo en esta tarea es fundamental, hace falta que la dirección impulse y potencie al profesorado implicado” (profesorado, centro 6), o incluso que el equipo directivo “forme parte de la comisión de género” (profesorado, centro 1).

En esta línea, se identifican también como facilitadores que las decisiones se tomen horizontalmente y entre todo el claustro (centro 10), que haya mujeres y personas LGTBI (o aliadas) en el equipo directivo (centro 8), tener una comisión de coeducación muy visible (centro 8), o incorporar la perspectiva de género en todos los documentos institucionales, tales como el Plan Educativo de Centro o el Plan de Acción Tutorial (centro 12).

Así, las personas participantes destacan que el equipo directivo les reconozca las horas de dedicación a las iniciativas, en este caso, en materia de género: si el profesorado no dispone de horas específicamente dedicadas a ellas, la dinámica de trabajo de los institutos puede convertirse en sí misma en una barrera. De hecho, las participantes de algunos centros donde el trabajo de coeducación se lleva a cabo en horas no reconocidas (y, por lo tanto, fuera de la jornada laboral), esto se identifica como una limitación: “es trabajo extra y no damos abasto” (profesorado, centro 12); “las actividades extra pueden alterar la normalidad, el día a día del centro” (profesorado, centro 1).

Más allá de esta falta de recursos temporales, también se destaca la falta de recursos espaciales, materiales y de presupuesto, derivado de la no-consideración de dichas iniciativas como prioritarias (centros 5, 7, 10 y 11).

El equipo directivo no dice que no, pero de momento no nos facilita recursos para poder funcionar. Además de que el claustro no siempre está motivado. Sí que somos cuatro o cinco motivados que estamos ahí trabajando esto, pero se tendría que institucionalizar como centro un poco (profesorado, centro 7).

Esta falta de ‘institucionalización’, que es compartida por otros centros, precisamente conecta con lo expuesto anteriormente: cuando las iniciativas de coeducación recaen sobre un pequeño grupo impulsor, si no se establecen como prácticas de centro, corren riesgo de caer en el hartazgo, a pesar del alto grado de motivación inicial de dicho grupo impulsor. Como representante de un centro donde sí se han institucionalizado, una docente celebra:

Se ha generado una clara estructura desde dirección. La dirección cree en esto. Esto es muy importante. Una de las jefas de estudios ha liderado un poco todo este proyecto. Es importante contar con el poder, porque había iniciativas que iban un poco así, como deben de hacer muchos centros, de forma individual y particular. Pero hemos conseguido, gracias al liderazgo de la jefa de estudios, que nos ha dado... nosotros siempre lo decimos: espacio y tiempo (profesorado, centro 1).

Resulta interesante ver cómo, igual que con el alumnado y el profesorado, la mayoría de los factores identificados pueden ser a la vez resistencias o facilitadores, en función de su ausencia o su presencia.

6. Resistencias y facilitadores en las familias y el entorno

Finalmente, en esta sección se abordarán aquellos factores vinculados con las familias y el entorno, entendido en sentido amplio, de los centros educativos. Es decir, se pretende

explorar qué elementos externos al estricto funcionamiento de los institutos pueden condicionar la puesta en práctica de iniciativas de coeducación.

En primer lugar, se destaca la emergencia de un factor coincidente en la mayoría de los centros: el apoyo y la motivación por parte de algunas familias, generalmente agrupadas bajo el paraguas de las asociaciones de familias (centros 3, 4, 7, 8, 10 y 12).

En la asociación de familias del instituto hay una comisión de participación, y desde esta comisión es de donde vienen las propuestas. Son un grupo de madres muy motivadas y nos han buscado y pagado actividades. A veces, cuando nosotros no llegamos, nos han perseguido un poco para hacerlo. Pero es verdad que a la asociación de familias se apuntan familias súper motivadas. Y además son las madres, siguen faltando los padres. A los padres los tenemos en el consejo escolar, que es donde se toman las decisiones, y a las madres las tenemos en la asociación de familias, que es donde se da el callo (profesorado, centro 8).

Si bien son varios los elementos de esta cita que podrían suscitar debate y comentario (como el hecho de no reconocer las desigualdades de clase en dicha participación, bien documentadas en la literatura, o las posibles asunciones de ‘las familias’ como heterosexuales y biparentales), destacamos el señalamiento de la desigualdad en la participación educativa entre mujeres y hombres (tanto cualitativa como cuantitativamente), así como el gran impulso que otorga este grupo de familias al instituto en cuanto a perspectiva de género.

Sin embargo, otros centros tienen más dificultades en este sentido. De hecho, algunos institutos identifican como importantes las resistencias que se generan con algunas familias al tratar temas de género:

Hemos tenido algunos conflictos con algunas familias religiosas, que nos han preguntado si su hija podía quedarse fuera de la actividad. Les hemos dicho que era una actividad de centro y que la tiene que hacer, y lo han respetado (profesorado, centro 5).

Para nosotros, la resistencia de algunas familias es muy grave. Algunas piensan que les estamos metiendo cosas en la cabeza, y por eso los niños y las niñas están así... Y yo no me lo encuentro tanto, pero dependiendo de la religión eso también pasa (profesorado, centro 6).

De forma interesante, el tema de las religiones como barrera suscitó debate en los grupos de discusión, puesto que algunas personas apuntaban a algunos orígenes familiares como causa de las barreras y otras señalaban hacia los sistemas de creencias y no hacia los orígenes. En este sentido, una participante expresaba:

Tiene sobre todo que ver con el sistema de creencias de la familia. No tiene tanto que ver con el tema de la racialización de las personas, porque también hay aquí gente muy machista y muy patriarcal y muy capitalista (profesorado, centro 11).

Es importante tener en cuenta que, a pesar de tener consciencia de género, es posible pasar inadvertidos otros ejes de opresión y privilegio. Por lo tanto, consideramos importante, desde un punto de vista interseccional, estar atentas y atentos a posibles actitudes, pensamientos o comentarios racistas, xenófobos o discriminatorios por otros motivos.

Además de las familias, los centros también identifican como un factor relevante el apoyo de las administraciones locales (centros 5, 6, 7, 8, 9, 11 y 12). Según se ilustra en las siguientes citas: “Desde el ayuntamiento del municipio nos han montado actividades para trabajar la violencia sexual, y están a la disposición... La verdad es que a nosotros nos va muy bien, el ayuntamiento es quien nos apoya en ese tema” (profesorado, centro 7); “Que la coeducación sea un objetivo a nivel de ayuntamiento pienso que nos puede ayudar mucho. En nuestro caso lo tenemos de cara, y eso es muy importante” (profesorado, centro 9).

Así pues, la voluntad política de los ayuntamientos, acompañada de la facilitación de recursos, genera consenso entre buena parte de los institutos como factor clave para el desarrollo de las iniciativas en materia de género. No obstante, cabe apuntar al hecho de que, una vez más, no son pocas las ocasiones en que dicha voluntad política no es más que la voluntad individual de una persona, técnica o política, de la administración municipal. Por lo tanto, ante posibles cambios en los gobiernos locales, la continuidad del género como prioridad en la educación puede correr riesgo.

Para acabar, otro elemento que generó consenso entre los institutos refiere a la necesidad de incorporar la perspectiva feminista en el currículum y las leyes educativas de forma más central:

Quien tiene que ponerse las pilas es el propio Departamento de Educación. Muchas de las cosas que tenemos aquí sobre las resistencias del profesorado, las resistencias del equipo directivo... la mejor manera de acabar con esto es que desde la ley de educación se diga ‘esto se tiene que hacer así’ (profesorado, centro 10).

Conclusiones

Este artículo investiga los factores que emergen como facilitadores y resistencias en el desarrollo de prácticas coeducativas por parte de institutos públicos de Catalunya. Los resultados, articulados alrededor de los agentes principales que participan, directa o indirectamente, en los centros (alumnado, profesorado, equipo directivo y familias y entorno), muestran la complejidad y la heterogeneidad de los factores que condicionan dichas iniciativas.

En cuanto al alumnado, se observa una creciente polarización: por un lado, se identifica un grupo sensibilizado e implicado en la lucha feminista, mayoritariamente protagonizado por chicas, que participa e incluso lidera iniciativas en el centro. Por otro lado, coexiste otro grupo, representado sobre todo por chicos, que demuestra una actitud reticente a las propuestas, generando confrontaciones que pueden acabar en faltas de respeto de diversa índole. En el caso del profesorado, también se encuentran distinciones. Mientras gran parte del claustro tiene falta de motivación y/o formación o incluso no le da importancia a la coeducación, al mismo tiempo, un sector del profesorado que manifiesta sentirse interpelado por el feminismo y/o el colectivo LGTBIQ+ propone y realiza acciones, actividades y proyectos, dentro y fuera del horario lectivo. Este grupo suele estar más presente en centros de nueva creación o entre el profesorado joven. Aun así, tanto unos como otros manifiestan la falta de tiempo para dedicarse a las iniciativas de coeducación, y el agotamiento que conlleva dedicarle horas extras.

De hecho, este elemento es un factor clave con relación a los equipos directivos, y es que aquellos que reconocen la importancia del trabajo coeducativo y traducen el reconocimiento en inversión de recursos, apoyo a la comisión de coeducación u otros grupos de acción feminista del centro, entre otros, representan un verdadero facilitador para el instituto. En caso contrario, se acentúa la sobrecarga del profesorado y se complica la posibilidad de estabilizar las iniciativas. Una de las evidencias que facilita el desarrollo de las prácticas coeducativas, en este sentido, y que emerge de manera unánime entre el profesorado participante, es la dotación de horas dentro el horario lectivo para dedicarse al trabajo coeducativo. Finalmente, la participación de las familias también puede resultar a la vez un facilitador o una resistencia, en función de su presencia o ausencia, respectivamente. Sin embargo, el análisis de la participación familiar también pasa por tener en cuenta intersecciones como la clase social o la etnia y, por lo tanto, es imprescindible no caer en estereotipos que puedan suponer juicios sin suficiente conocimiento de causa. Un último facilitador identificado tiene que ver con el apoyo por parte de las administraciones locales. Igual que sucede con los equipos directivos, que un ayuntamiento tenga objetivos relacionados con la coeducación y que, por consiguiente, invierta recursos o dé apoyo a los institutos del municipio es esencial para impulsar las transformaciones en coeducación incluso más allá de los límites de los centros educativos. Así pues, se identifica la importancia de no depender de la voluntad individual de una persona técnica o política, ya que la inestabilidad en estos cargos podría resultar una resistencia evidente para asegurar la continuidad de la apuesta coeducativa.

Estos elementos, en conjunto, ponen de manifiesto dos ideas clave para la comprensión del presente objeto de estudio. Por una parte, se confirma que la mayoría de las situaciones identificadas pueden resultar a la vez resistencias o facilitadores en función de su ausencia o presencia. Por otra parte, tal y como ya se apuntaba a través de los hallazgos de Feu y Abril (2020), la realidad de los centros demuestra que la existencia de leyes específicas que aborden las cuestiones de la perspectiva de género en el sistema educativo, si bien es necesaria, no asegura la incorporación de dicha perspectiva en la práctica. En este sentido, la literatura internacional ha señalado el reduccionismo analítico que se da cuando se pretende evaluar una política sin tener en cuenta cómo los agentes que aplican la política, en este caso dentro de los centros educativos, interpretan y transforman los textos políticos a partir de sus biografías, contextos sociales y realidades específicas. Un claro ejemplo de ello es la propuesta analítica del “*policy enactment*” de Stephen Ball y colegas (p. ej., Ball et al., 2012; Braun et al., 2011), que busca identificar el sentido que se le otorga a la política en el proceso de su puesta en práctica y cómo se traduce a la cotidianidad del centro educativo, así como la forma que ésta acaba tomando más allá de la redacción del texto legislativo.

Así, a través de la identificación abordada en este artículo, de resistencias y facilitadores para el desarrollo de prácticas coeducativas en Catalunya, se hace evidente la necesidad de tener en cuenta a los distintos agentes que participan en los institutos como protagonistas de dicha ‘puesta en práctica’, especialmente cuando en muchas instancias de investigación “el profesorado, y una creciente diversidad de ‘otros adultos’ trabajando en y en torno a las escuelas, sin olvidar al alumnado, son eliminados del proceso de la política y reducidos al rol de funcionarios encargados de implementarlas” (Ball et al., 2012, p. 2). Así pues, poniendo el foco en la agencia de los actores que participan en los centros educativos, a partir del marco que ofrece la IAF (Investigación Activista Feminista), este estudio arroja luz sobre algunos factores que influyen en el proceso de puesta en práctica e interpretación de la legislación

vigente sobre coeducación por parte de los institutos, entendida como un “proceso de traducción reflexiva, creativa y situada” (Beech y Meo, 2016). Asimismo, se pone de manifiesto la importancia de observar las realidades de los centros educativos para identificar nuevas necesidades y repensar dicha legislación, entendiendo los centros educativos no solo como receptores de políticas sino como generadores de ellas.

Referencias

- Apilánuez, E. (2019). Educar Sobre La Libertad: Decálogo De Principios Para Imaginar Un Sistema Coeducativo. *II Encuentro de Buenas Prácticas “Iniciativas educativas y comunitarias para la ciudadanía global”*. <https://bit.ly/33gnJ9t>
- Araiza, A. A., & González, R. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. *Empiria*, 38, 63–84. <https://doi.org/10.5944/empiria.38.2018.19706>
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Beech, J. & Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Biglia, B. (2007). Desde la investigación – acción hacia la investigación activista feminista. En J. Romay (Ed.), *Perspectivas y retrospectivas de la Psicología Social en los albores del siglo XXI* (pp. 415-421). Biblioteca Nuova.
- Blanco, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 64(1), 24–27. <https://bit.ly/3JoN0On>
- Braun, A., Ball, S. J. & Maguire, M. (2011). Policy enactments in schools introduction: Towards a toolbox for theory and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 581–583. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601554>
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203499627>
- Coll-Planas, G. (2010). Regenerar la perspectiva de gènere. *Barcelona societats*, 17, 162-169.
- Donoso, T., & Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1), 71-88. <https://bit.ly/3oHciQ4>
- Feu, J., & Abril, P. (2020). Gender perspective as a dimension of democracy in schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8237>

- Herrero, Y., Pascual, M., & González, M. (2018). *La vida en el centro. Voces y relatos ecofeministas*. Libros en acción.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge. <https://doi.org/10.3366/para.1994.17.3.270>
- Massip, C. (Coord.) (2018). *Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Graó.
- Ocaña, L. M., & Maiques, M. (2019). *Jóvenes desmontando el patriarcado. Por un mundo libre de violencias machistas*. InteRed.
- Peláez, A. & flores, v. (2017). *F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, Sexualidades y Educación*. EDULP. <https://doi.org/10.35537/10915/69065>
- Sánchez, B., Álvarez, A. & Escribano, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 9, 145-159 https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.10
- Solsona, N. (2016). *Ni princeses ni pirates. Per educar nenes i nens en llibertat*. Eumo Editorial.
- Subirats, M. (2010). *La coeducación hoy: los objetivos pendientes*. Emakunde.
- Urbano, C., & Monjas, M. (2020). *Toca igualdad. Una contribución a la prevención de las violencias machistas a través de la coeducación*. InteRed.

