

2022

VOLUM

21

REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA

ÍNDEX

- 1 EDITORIAL
- 3 ARTICLES DE RECERCA
- 49 ARTICLES D'EXPERIÈNCIES



<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP>
ISSN (ed. electrònica): 2013-9594



Institut
d'Estudis
Catalans

PEDAGOGIES FEMINISTES ALS PAÏSOS CATALANS

Sumari

Editorial Trinidad Donoso Vázquez	1-2
Articles de recerca	
Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya Xènia Gavalda Elias, Berta Llos Casadellà i Angelina Sánchez Martí	3-20
Sexism and misogyny in sports Loreto Chihuailaf Vera, Rocío Concha López i Yasin Türk	21-35
Com mesurar la ciberviolència de gènere? Validació d'un instrument i resultats Trinidad Donoso Vázquez, M. José Rubio Hurtado i Ruth Vilà Baños	36-48
Articles d'experiències	
Per una educació feminista! Mercè Otero Vidal	49-58
El Màster d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania: la seva significació per als estudis de gènere a Catalunya Nuria Pumar Beltrán i Rosa Guitart i Aced	59-70
Innovació docent per a l'abordatge de les violències masclistes en universitats Patricia Victòria Martínez i Àlvarez	71-82
Qualitat educativa, interins i l'abús de temporalitat a l'escola pública de les Illes Balears David Sánchez Llull	83-97

Editorial

El present volum de la REVISTA CATALANA DE PEDAGOGIA (RCP) està dedicat a les pedagogies feministes als Països Catalans. Durant els darrers anys han proliferat articles de revistes i llibres dedicats a recuperar la història dels feminismes a Catalunya. Era necessari dedicar un número a les pedagogies feministes. Pedagogies feministes que, com és lògic, han anat de la mà del moviment feminista i resulta impossible deslligar les unes de l'altre.

El moviment feminista ha estat a Catalunya plural, divers, heterogeni, ple de temps d'intermitències i parèntesis alhora que de ressorgiment i mobilització. Ha viscut opressions, resistències, però també moments apoteòsics d'activisme. Ha estat i continua sent un moviment col·lectiu, comunitari, en el qual teixir xarxes era i és prioritari.

A Catalunya, la Guerra Civil va suposar un daltabaix de tot allò aconseguit en l'àmbit de les pedagogies i dels drets de les dones. Aquest parèntesi va destrossar innovacions, creacions, projectes, itineraris i vides. El moviment va haver de redescobrir-se, inventar-se, tornar a reclamar objectius assolits anteriorment i posar-ne d'altres per obtenir sobre l'agenda. Un moviment que no ha parat de lluitar i manifestar-se a favor del dret de les dones i altres grups subalternats.

És per això que és un plaer presentar aquest volum de la RCP, en el qual es reflecteixen tres investigacions i tres experiències sobre el camp de les pedagogies feministes.

El primer article, «Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya», ens situa en una investigació duta a terme a dotze centres educatius de secundària amb una implicació de cent tres persones, i destaca la implicació d'agents educatius diversos, com són les famílies i altres agents socialitzadors de la comunitat. És una investigació en la qual saber i fer feministes queden palesos tant en l'abordatge conceptual com en l'aplicació pràctica. Un model de com enfocar pedagogies feministes per fer una transformació educativa que impliqui tot el centre i travessi les parets per arribar a agents més enllà del context concret. Ja sigui tant per la manera d'enfocar la recerca com pels resultats que s'obtenen, seran referents en estudis futurs.

El manuscrit «Sexism and misogyny in sports» ens col·loca davant una temàtica d'actualitat candent, la pràctica generitzada de l'esport. Amb una revisió teòrica excel·lent que ens permet endinsar-nos en una realitat marcada per la diferència sexual, la ceguesa de gènere, la segregació discriminatòria, l'absència de dones atletes als mitjans de comunicació, els cossos objectivats de les atletes, l'absència de lideratge femení en la gestió esportiva, etc., l'estudi realitzat a les facultats d'educació física al nord de Xile aporta dades empíriques que demostren les creences, actituds i pràctiques sexistes dels enquestats. Un sexisme que s'introduirà a les seves pràctiques docents i perpetuarà el sistema de discriminació envers les dones. Un canvi de paradigma a l'esport ha d'abastar formadors de docents, docents i també polítiques públiques.

El tercer treball de recerca, «Com mesurar la ciberviolència de gènere? Validació d'un instrument i resultats», posa a l'abast de lectores i de lectors de la revista un instrument per mesurar les competències digitals, el grau de consciència al voltant de les violències virtuals, les experiències que s'han viscut com a persona agressora, persona víctima i persona espectadora. Tot i que la bibliografia internacional compta amb un bon nombre d'instruments en la temàtica de les violències virtuals, en el nostre context són pocs els que hi ha i són pràcticament inexistents sobre ciberviolències de gènere. Un instrument, a més, realitzat *ad hoc* i validat en la nostra realitat.

Obre l'apartat d'experiències l'article «Per una educació feminista!», un assaig escrit amb força, bellesa i convenciment, que ens permet conèixer les experiències desenvolupades per col·lectius de dones que han treballat i lluitat per desenvolupar una educació en què el teixit estigui construït sobre relacions d'igualtat, en la qual es reconeixin i valorin les diferències, es consideri l'experiència com a font de saber més enllà de l'expertesa, es fomenti l'esperit crític, es desenvolupin noves formes de participació, es doni importància a l'afectivitat, es desconstrueixin les relacions de poder —com les generades per la diferència de sexe/gènere— a favor de la transformació social, es posin en valor els sabers femenins, es posi l'atenció en la interseccionalitat de les identitats i s'erradiquin les jerarquies tradicionals. Més que coeducació, una pedagogia feminista, afirma l'autora (afirmació que signo), la propera «baula evolutiva» en educació seran les pedagogies feministes.

D'acord amb característiques del moviment feminista a Catalunya, el col·lectivisme i el funcionament en xarxa, es va crear el Màster d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania. A aquesta temàtica es dedica el segon capítol d'experiències. Exposa els estudis de màster avalats per l'Institut Interuniversitari d'Estudis, de Dones, Gènere i Ciutadania (IIEDG), i «la seva significació pels estudis de gènere a Catalunya». Una exposició genealògica i actual que fa reflexionar sobre els reptes del futur en estudis feministes i de gènere.

Finalment, «Innovació docent per a l'abordatge de les violències masclistes en universitats» ens situa a les aules universitàries. Narra un projecte per desenvolupar la sensibilització i l'empoderament envers les diferents expressions de violències masclistes i agrupa en aquesta experiència quatre àrees de coneixement (història, sociologia, literatura i física). L'últim capítol enllaça amb el primer, les eines, metodologies i procediments que s'uneixen sota el paraigües de les pedagogies feministes.

Un arc de Sant Martí d'investigacions i experiències que ens apropen a un nou paradigma educatiu com poden ser les pedagogies feministes.

Trinidad Donoso Vázquez

Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya

Evidence-based coeducation practices in Catalonia

Xènia Gavalrà Elias,^a Berta Llos Casadellà^b

i Angelina Sánchez Martí^c

^a Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: *Xenia.Gavalda@uab.cat*

^b Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: *Berta.Llos@uab.cat*

^c Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

A/e: *Angelina.Sanchez@uab.cat*

Data de recepció de l'article: 26 d'octubre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 28 de novembre de 2021

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.169>

Resum

Partint del coneixement que aporten les pedagogies crítiques feministes centrades en la presa de consciència crítica i el compromís ètic per subvertir les desigualtats de gènere, aquest article respon a l'objectiu de visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'educació per a la justícia global. Amb aquest objectiu, es va dur a terme una recerca multimodal que combinava tècniques pròpies de les metodologies basades en les arts i tècniques participatives, amb una aproximació eminentment qualitativa i emmarcada en la investigació activista feminista (IAF). Els resultats obtinguts assenyalen que les pràctiques coeducatives identificades tenen a veure amb les epistemologies (què), els espais (on) o l'organització del centre (com). D'altra banda, s'apunten algunes resistències i facilitadors, entre els quals destaquen, respectivament, la manca de consciència de gènere i de formació en pedagogies feministes per part del professorat, i la participació i implicació de l'alumnat amb discursos feministes com a motor de transformació en clau de gènere als instituts.

Paraules clau

Coeducació, perspectiva de gènere, pràctiques de referència, centres educatius, educació secundària, pedagogies feministes.

Abstract

On the basis of the knowledge provided by the critical feminist pedagogies focused on critical awareness and ethical engagement to subvert gender inequalities, this article seeks to highlight some evidence-based coeducation practices in secondary schools across Catalonia from the standpoint of education for global justice. To this end, a multimodal research was undertaken, using a combination of techniques based on arts methodologies and participatory techniques, with a highly qualitative approach in a feminist activist research (FAR) framework. The results show that the evidence-based coeducation practices that have been identified are related to the epistemologies (what), the spaces (where) or the organization of schools (how). Likewise, the results reveal some barriers and enablers. These include the lack of gender awareness and of training in feminist pedagogies among teachers, as barriers, and the involvement of students with feminist discourses as an enabler of school transformation from a gender perspective.

Keywords

Coeducation, gender perspective, evidence-based practices, schools, secondary education, feminist pedagogies.

1. Introducció

Les injustícies de gènere en l'educació estan en el centre del debat educatiu tant a escala local com global. Prenent com a referència l'Agenda 2030, amb els objectius de desenvolupament sostenible sobre l'educació de qualitat (ODS 4), sobre la igualtat de gènere (ODS 5) i sobre la reducció de desigualtats (ODS 10), l'educació es pot considerar una de les eines de transformació més potents de les societats democràtiques.

Amb aquest punt de partida, aquest article es basa en les aportacions de les pedagogies crítiques feministes que es fonamenten en la presa de consciència crítica i el compromís ètic per subvertir les desigualtats de gènere (Hooks, 1994). Així, es posa en evidència la necessitat educativa d'incorporar l'anàlisi i la transformació crítica del sistema sexe-gènere-sexualitat en totes les esferes educatives. La coeducació, com a proposta educativa que cerca l'equitat educativa com a fita màxima, s'inicia amb el reconeixement que totes les persones se situen en punts de partida desiguals (Solsona, 2016), així com amb el convenciment que és necessària l'eliminació de tot tipus de sexisme a les aules (Apilánez, 2019) i amb el qüestionament dels valors jerarquizats històricament assignats a la feminitat i a la masculinitat (Blanco, 2007). En aquest sentit, la perspectiva de gènere permet desenvolupar una posició crítica per analitzar la

normativitat heterosexual i patriarcal que sustenta el sistema social, en el qual el gènere funciona com a principi de jerarquitzaació d'espais, recursos materials, econòmics, polítics i ideològics (Donoso i Velasco, 2013).

Tenint en compte aquest plantejament, partim de la definició de coeducació que proposen algunes autores des de l'ONG Intered, les quals fan explícita la seva aposta per les pedagogies emancipadores i transformadores amb l'objectiu últim de contribuir a la construcció d'una ciutadania global i crítica. Així doncs, segons Ocaña i Maiques (2019, p. 17), la coeducació es pot definir com:

Un model educatiu que promou la transformació social i global, sent el feminisme, com a pedagogia i aposta política, un dels marcs de referència i guia per a aquesta transformació [...] que qüestiona i desmunta el sistema androcèntric i heteropatriarcal en el qual normalment s'educa actualment.

Per part seva, Urbano i Monjas (2020, p. 8) afegixen que la coeducació s'ha de promoure «*en consonancia con el trabajo por una educación humanista y crítica que pone el cuidado de la persona y de la naturaleza en el centro*».

De quina manera es concreta aquesta resposta o model coeducatiu és una qüestió que té a veure, com a mínim, amb: *a*) les cures del planeta i de les persones des d'un enfocament ecofeminista (Herrero et al., 2019); *b*) el reconeixement i la celebració de la riquesa que suposa la diversitat d'identitats (Butler, 2004); *c*) la promoció d'una educació afectivosexual respectuosa (Peláez i val flores, 2017), i *d*) la prevenció de les violències masclistes (Coll-Planas, 2009).

Així, aquest article té l'objectiu general de visibilitzar pràctiques de referència en matèria de coeducació en centres d'educació secundària d'arreu de Catalunya des d'un enfocament d'educació per a la justícia global. Més concretament, es plantegen com a objectius específics: *a*) generar un procés participatiu de reflexió entre els agents implicats en la coeducació als instituts; *b*) identificar facilitadors i resistències que afronten els centres educatius en la implementació de les pràctiques coeducatives.

Lluny de pretendre categoritzar aquestes pràctiques sota cap essencialisme ni binarisme, s'aposta per l'estudi de les mateixes a partir de criteris flexibilitzables i objectivables en funció del context i de les característiques d'aquestes pràctiques educatives (Zabalza, 2012). Per fer-ho, tenint en compte els suggeriments a l'hora d'utilitzar coeducació (Osburn, Caruso i Wolfensberger, 2011), i com que la designació de «bones pràctiques» sol venir donada des de fora, aquest treball incorpora l'agència de les comunitats educatives i de tots els participants a l'hora de designar-les com a tals, i qüestiona fins a quin punt els propis centres i els seus actors les consideren «de referència». En aquest sentit, se centra en l'educació secundària obligatòria i els seus principals agents educatius, els quals funcionen com a elements crucials per a la promoció i construcció de comunitats educatives lliures de violències masclistes i de gènere.

2. Material i mètodes

Per tal de complir amb els objectius, es va dur a terme un estudi inscrit en la recerca «La Coeducació a Catalunya. Pràctiques de referència i reptes», la qual va néixer com un

encàrrec per part de l'ONG Intered i la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere (PUCVG).

Aquesta recerca multimodal, desenvolupada durant el curs 2020-2021 de forma col·laborativa entre l'associació educativa Eudalter i el Grup d'Educació i Gènere (GEG-UAB) de la Universitat Autònoma de Barcelona, combina tècniques pròpies de les metodologies basades en les arts i tècniques participatives, amb una aproximació eminentment qualitativa i emmarcada en la investigació activista feminista (IAF) (Biglia, 2007).

2.1. *Desenvolupament i fases de la recerca*

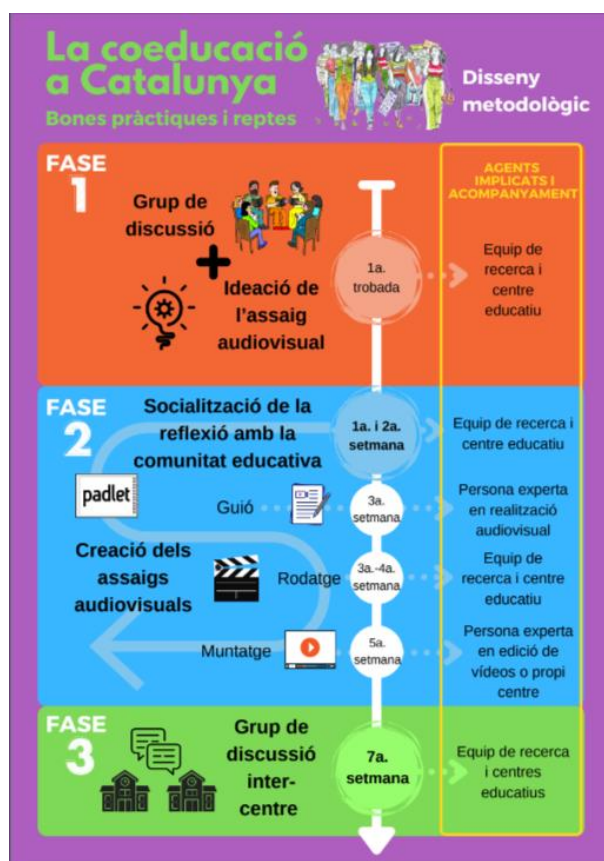
En un primer moment, es va contemplar la identificació i participació de centres educatius de secundària de les quatre demarcacions provincials (Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona), amb un mínim de dues o tres experiències rellevants per cada província catalana. Per aconseguir-ho, es va dissenyar un formulari accessible (<https://bit.ly/3aC1URZ>) i obert a tota la comunitat educativa per possibilitar la construcció col·laborativa d'una base de dades sobre pràctiques de referència. Aquest va ser difós per xarxes socials a partir dels contactes i les xarxes territorials amb les quals compten el Grup d'Educació i Gènere de la UAB, Eudalter, la PUCVG i Intered. La crida va donar lloc a identificar vint-i-vuit centres educatius, a partir dels quals se'n van seleccionar tretze, dels quals un finalment va decidir no seguir endavant donada la situació de pandèmia (COVID-19).

La selecció dels centres es va fer seguint quatre criteris: *a)* assegurar la presència de les quatre províncies (Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona); *b)* garantir preferiblement un mínim de dues o tres experiències rellevants per cada província; *c)* procurar la diversificació de tipus de pràctiques segons els nivells d'actuació (d'aula, de curs, de centre o d'entorn); *d)* fomentar la sostenibilitat de les pràctiques, és a dir, que s'explicités en les pràctiques una intencionalitat clara i un compromís pedagògic de continuar engegant accions i pràctiques coeducatives al centre. Seguint amb la conceptualització que utilitza Eudalter, calia que les accions identificades encaixessin amb l'aproximació de pràctiques «de referència» enteses com un conjunt d'accions que han estat útils, rellevants i significatives, amb resultats satisfactoris i que en un context semblant podrien ser aplicables o bé servir d'exemple, guia i orientació per a altres comunitats educatives. Així doncs, els criteris que van servir d'orientació per al procés de selecció de pràctiques en aquest estudi tenen a veure amb l'adequació, la coherència, la participació, les metodologies utilitzades, l'avaluació, la transformació, els resultats i la difusió de les pràctiques (Massip, 2018).

Un cop identificades les pràctiques i els centres, el projecte es va desplegar seguint les fases següents (figura 1).

FIGURA 1

*Infografia de les fases del treball de camp
de l'estudi, un cop seleccionats els centres participants*



Font: Elaboració pròpia

En la primera fase de l'estudi, es va dur a terme un primer grup de discussió amb cada centre participant, la qual cosa va resultar en tretze grups de discussió conformats per grups heterogenis (representants de professorat, representants d'alumnat i representants de famílies, principalment; encara que en alguns casos també s'ha comptat amb la presència d'algunes persones vinculades al teixit associatiu). La intenció d'aquests grups de discussió va ser doble: a) iniciar un procés de recollida d'informació per tal de conèixer en detall, al llarg del procés, les pràctiques de referència en coeducació; b) iniciar un procés de reflexió i d'ideació d'assajos audiovisuals o retrats documentals de les pràctiques identificades i seleccionades per cadascun dels centres participants, amb una durada de cinc minuts aproximadament. La tècnica dels assajos audiovisuals, també coneguts des de les arts visuals com a retrats documentals, són una tècnica de recerca de tall semietnogràfic (McAlpine, 2016) que ens van permetre elaborar una genealogia de les pràctiques coeducatives, des de la seva creació fins a l'actualitat, d'una forma artística, pròpia i situada.

En la segona fase de l'estudi, se'ls va proposar que s'impliquessin en un procés d'ideació de l'assaig audiovisual participatiu que involucrés la seva comunitat educativa per tal d'elaborar, primer, un guió, així com, després, planificar l'enregistrament o la filmació de l'assaig. A més, durant el procés se'ls va oferir assessorament i acompanyament per part de, com a mínim, una persona de referència de l'equip de recerca i una persona tècnica audiovisual. Sobretot, es va remarcar que la involucració en aquesta activitat creativa i audiovisual tenia l'objectiu no només d'obtenir un producte final col·lectiu, sinó d'aprofundir, sobretot, en el seu procés de reflexió, en la identificació de possibles

millors de la seva pràctica, així com de donar-la a conèixer, poder generar un impacte, tant en el propi centre com en centres educatius d'altres territoris.

Per tal de fer com més participatiu millor el procés i, per tant, generar una major implicació i reflexió per part de tota la comunitat, se'ls va proposar una activitat de socialització de les reflexions sobre les pràctiques amb altres persones que voluntàriament volguessin participar en la ideació i la creació dels relats, per exemple, fent-lo extensiu a l'alumnat i altres agents de la comunitat. Per aconseguir-ho, es va crear un mural virtual i interactiu amb l'aplicació Padlet (figura 2), la qual permet publicar, emmagatzemar i compartir recursos de tot tipus de fonts.

FIGURA 2

Disseny del Padlet per socialitzar la reflexió entorn de la pràctica de referència en coeducació amb la comunitat educativa de cada centre

The Padlet board is titled "La coeducació a TINS 22@. COMPARTIM LA VEU, LES IMATGES I ELS SONIS!". It features several sections:

- INFORMACIÓ DEL PROJECTE:** A central infographic titled "La coeducació a Catalunya. Bones pràctiques i reptes" with sub-sections for "QUÈ", "COM", and "ON".
- FASES DEL PROJECTE:** A circular diagram showing the project phases: "Grup de discussió", "Anàlisi de la realitat", "Disseny metodològic", "Elaboració de l'assaig audiovisual", and "Socialització de la reflexió amb la comunitat educativa".
- EXEMPLES:** Three boxes providing examples of audiovisual essays:
 - QUÈ:** Discusses the essay by Mohammed Tineo about the veil in Morocco.
 - QUÈ O COM:** Discusses the essay by Jorge Furiada about the gender gap in Spain.
 - ON:** Discusses the essay by Damiana about the gender gap in Catalonia.
- EXPLICACIÓ DE LES DIMENSIONS:** A section explaining the dimensions of the practice, including "QUÈ", "COM", and "ON", with associated icons and text.
- COM:** A section discussing the methodology and the role of the community.

Font: Elaboració pròpia

L'equip de recerca va crear un Padlet per centre i hi va penjar les infografies del projecte perquè els centres poguessin compartir fàcilment la iniciativa amb les seves comunitats educatives. A més, els murals incloïen també alguns exemples d'assajos audiovisuals elaborats en el marc d'altres projectes per tal de proporcionar idees sobre la forma que

podia agafar cada assaig en funció de les idees que volguessin transmetre. Per últim, cada mural comptava amb un espai en el qual els i les participants podien compartir accions i pràctiques coeducatives del centre a partir de les dimensions d'anàlisi del model conceptual del Grup d'Educació i Gènere (qui/què/on/com) (Agud et al., 2020). Aquesta consigna pretenia facilitar la ideació de la peça, la creació d'una identitat visual i la possibilitat de treballar una narrativa «no institucional» que s'allunyés de narratives univocals i hegemòniques. Els centres van disposar d'un període de temps d'entre dues i tres setmanes per socialitzar el projecte mitjançant el Padlet.

Un cop passat aquest període, l'equip de recerca va analitzar els murals en línia i va reunir-se amb cadascun dels centres educatius per tal de definir el tema central dels assajos audiovisuals. Aquesta sessió de treball va ser central per delimitar les següents qüestions conjuntament i convidar els instituts a definir l'escaleta del seu relat, prèviament a la filmació. Les qüestions centrals, que van ajudar a mobilitzar les reflexions situades de les participants per a la ideació dels assajos com a reflex de les seves pròpies realitats en el centre educatiu, són les següents:

- Quin és l'enfocament de coeducació/perspectiva de gènere que teniu al centre? I quin serà el tema central dels relats?
- Quines veus volem que apareguin als relats?
- Quines emocions i reflexions volem mostrar?
- Imagina't que s'està fent un programa de coeducació per tot el territori, a partir de la vostra experiència, quina aportació faríeu tenint en compte el que us ha funcionat al vostre centre?

En la gran majoria de casos, va possibilitar també definir els eixos de treball (qui, què, com, on) i com els altres eixos influeixen d'una o altra forma en el principal. Com dèiem, aquesta sessió de treball va permetre compartir amb els centres un document de creació de l'escaleta per tal que poguessin definir conjuntament el contingut de l'assaig. A les persones participants se'ls va oferir també una sèrie de pautes comunicatives i de llenguatge audiovisual per optimitzar els esforços en el transcurs del disseny de l'escaleta i de filmació dels relats. De la mateixa manera, es va garantir el registre de cessió de drets d'imatge i difusió acordat amb cadascuna de les persones participants (també amb tutors/es en cas de joves menors de divuit anys).

En alguns centres, la gravació dels assajos va ser liderada per ells mateixos, i en altres casos, l'equip de recerca es va desplaçar als centres per proporcionar-los equips d'imatge i so, i acompanyar-los en la filmació. Finalment, la creació de la línia de muntatge en l'àmbit tècnic va ser liderada per l'equip Edualter, a partir de tot el material generat pels centres i emmagatzemat en un espai núvol facilitat pel projecte.

Per fer possible tot el procés d'ideació i creació dels assajos, les persones responsables dels centres van tenir una persona de referència de l'equip de recerca d'aquest projecte a qui podien acudir quan ho necessitaven durant el procés. Atès que es tracta d'un procés reflexiu, al llarg de l'estudi es va posar en relleu el procés d'ideació i les discussions que es donen a partir de la creació de la peça, més que el resultat definitiu de les peces audiovisuals en si.

Finalment, en la tercera i última fase de l'estudi, un cop elaborades les escaletes dels assajos audiovisuals per part de tots els centres, i amb la finalitat de socialitzar l'experiència viscuda entre centres, es van dur a terme grups de discussió intercentre.

Aquesta dinàmica va permetre compartir el disseny dels assajos i reflexionar col·lectivament sobre les possibilitats de transferir els seus aprenentatges arreu del territori, tot identificant els elements que faciliten o obstaculitzen la posada en marxa i la sostenibilitat de pràctiques o accions similars. En paral·lel, es va dur a terme el procés de filmació i recollida de material per a la producció fílmica dels relats.

2.2. Descripció de la mostra

La recerca va involucrar dotze centres educatius de secundària de tot el territori català, repartits en cinc territoris d'arreu de Catalunya: comarques de Girona, de Lleida, de Tarragona, de Barcelona, i Barcelona ciutat, territori que ha estat incorporat a part per la sobredimensió d'escoles que implica en relació amb els altres. En cada centre la participació ha estat d'entre cinc i catorze informants, sobretot del col·lectiu docent i de l'alumnat, però també dels equips directius, les famílies i l'entorn. Així doncs, la recerca ha comptat amb un total de cent tres participants i una participació majoritària de professorat i alumnat (taula 1).

TAULA 1
Descripció de les persones participants

Centre educatiu	Província	Alumnat	Professorat	Equip directiu	Famílies	Total
Institut Canigó	Lleida	0	5	1	0	6
Institut Aubenç		5	4	0	0	9
Institut Lladonosa		0	6	0	0	6
Institut-Escola Daniel Mangrané	Tarragona	4	4	1	1	10
Institut Santiago Sobrequés	Girona	6	4	1	0	11
Institut Montgrí		4	3	1	0	7
Institut El Joncar	Barcelona ciutat	5	3	0	0	7
Institut Bernat Metge		7	3	1	0	10
Institut Pla Marcell	Barcelona província	2	3	0	1	6
Institut Ca n'oriac		5	6	0	3	14
Institut Antoni Cumella		1	3	0	1	5
Institut Antoni Pous i Argila		4	3	1	1	8
Total	cinc territoris	43	47	6	7	99

FONT: Elaboració pròpia.

A més, en diferents moments de la recerca, la participació es va obrir també a tota la comunitat, incloses famílies, persones tècniques externes, ajuntaments, etc. La interacció amb un ampli conjunt d'agents diversos va permetre incorporar multitud d'opinions i enfortir el protagonisme transformador de la comunitat educativa, que es va fer pròpies les reflexions de l'estudi i va desenvolupar competències d'empoderament per incidir en els canvis pràctics i normatius que se'n deriven.

3. Resultats

Reprenent de nou l'objectiu de la recerca, els resultats que es presenten s'articulen entorn de les qüestions centrals que van donar lloc a la visibilització i reflexió al voltant de les pràctiques de referència en coeducació als centres educatius de secundària.

3.1. *Enfocaments de coeducació dels centres i temes centrals dels relats*

Les pràctiques, els projectes, les accions i les activitats que s'identifiquen en matèria de coeducació en els centres educatius participants es presenten a continuació a partir de la reformulació i l'adaptació al context de la recerca del marc conceptual del GEG-UAB.¹ Aquest es proposa analitzar la perspectiva de gènere en les realitats educatives segons un enfocament multidimensional que incorpora diferents elements analítics. En primer lloc, el «què», és a dir, tot allò que té a veure amb epistemologies i contingut; també el «qui», que fa referència a les subjectivitats que conviuen en un centre educatiu; a més del «com», que es relaciona amb les metodologies i les formes d'organització, i, per últim, «l'on», que implica la revisió dels espais físics i simbòlics de la realitat educativa. A partir d'aquest marc conceptual de referència, les pràctiques analitzades s'han classificat segons tinguin a veure amb les epistemologies, els espais o l'organització del centre:

TAULA 2

Dimensions de la perspectiva de gènere i pràctiques coeducatives

Epistemologies amb perspectiva de gènere	Assignatures específiques dedicades a la perspectiva de gènere i al feminisme Metodologies feministes Celebracions de dies internacionals
Transformació dels espais, arquitectura i concepcions	Transformació dels espais: arquitectura Transformació dels espais: concepcions
Participació, sensibilització i acció per combatre la ceguesa al gènere	Grups de sensibilització i comissions feministes Revisió dels documents institucionals

FONT: Elaboració pròpia.

Tenint en compte que l'objecte d'estudi que ens ocupa són les pràctiques coeducatives, la dimensió del «qui», és a dir, les subjectivitats i la ceguesa al gènere del agents educatius, en lloc d'incorporar-se com un element independent, s'introdueix de forma transversal en tota l'anàlisi.

En primer lloc, quant a les epistemologies («què»), s'han identificat múltiples pràctiques coeducatives als centres educatius que tenen a veure amb la introducció de continguts sobre gènere i feminismes. En termes generals, s'observen diferències segons si es tracta d'activitats o projectes ja existents en el contingut de les assignatures que s'han reforçat i ampliat des d'una perspectiva de gènere, respecte de si hi ha hagut consens per part del centre a introduir continguts coeducatius específics en assignatures concretes i, sobretot, a les franges de tutoria, l'espai per excel·lència més utilitzat per la majoria de centres. Un altre dels elements centrals que es desprèn dels resultats és que la introducció de contingut sobre gènere i feminismes sol estar vinculada a metodologies d'aprenentatge múltiples en defensa del pensament crític, que van des dels mitjans i

suports utilitzats, fins als agrupaments o al treball en xarxa, i que reuneixen, en definitiva, els trets més característics de les pedagogies feministes. Es mencionen també les pràctiques dels centres vinculades a la celebració dels dies reconeguts internacionalment en la lluita feminista, com ara el 8 de març, el 25 de novembre, el 17 de maig o l'11 de febrer.

En segon lloc, els resultats centren la mirada en l'anàlisi dels espais («on») dels centres educatius en què tenen cabuda les pràctiques, conscients que les qüestions arquitectòniques poden generar discriminacions i reforçar jerarquies, a més d'incrementar les sensacions de seguretat, llibertat, etc., o de manca d'aquestes. L'anàlisi assenyala que els principals espais físics que han estat sotmesos a processos de revisió i transformació són l'aula, el pati i els lavabos i, en menor mesura, els passadissos i la biblioteca. Tanmateix, cal ser conscients que l'aula és l'espai on es destina més temps en els instituts a treballar continguts, si bé aquest espai ha estat el menys nombrat quant a reflexions explícites i accions de canvi que s'hi hagin fet. D'altra banda, transformar els espais també implica tenir en compte com aquests es conceben —el que entenem com a espai simbòlic— i, en aquest sentit, només alguns centres han mencionat destinar temps i recursos a repensar les dinàmiques generades en els centres per tal que tothom se senti inclòs i sigui participatiu d'entorns segurs i lliures de discriminació.

En tercer lloc, els resultats aborden de quina manera les pràctiques tenen a veure amb formes d'organització, participació, sensibilització i acció explícita («com») per combatre la ceguesa al gènere. En aquest sentit, s'identifica, d'una banda, la creació de grups de sensibilització i acció reivindicativa per lluitar contra la LGTBI-fòbia, les violències de gènere i els masclismes, i per trencar els estereotips de gènere, com una pràctica comuna en la meitat dels centres. Un altre dels trets comuns en les formes d'organització per al treball coeducatiu és la incorporació de l'alumnat a la presa de decisions, per exemple, a través de la conformació d'assemblees. De l'altra, es recull com a pràctica d'interès la introducció de la perspectiva de gènere en documents institucionals de centre o, fins i tot, la creació de documents com a forma de materialització d'algunes línies generals d'actuació ja existents als instituts.

3.2. Barreres i facilitadors per transferir les pràctiques

A continuació, s'exposen els factors que han facilitat i obstaculitzat la introducció de la mirada feminista a l'educació per als centres que formen part d'aquest estudi (taula 3). Tots ells han estat identificats per part dels centres participants durant tot el procés: tant en la primera fase, en els grups de discussió interns de cada centre i en la construcció dels assajos audiovisuals, com en els grups de discussió finals entre centres. Com pot veure's, fan referència a: a) l'alumnat, b) el professorat, c) l'equip directiu i d) l'administració i l'entorn, respectivament.

TAULA 3

Resistències i facilitadors en les pràctiques coeducatives segons els agents educatius

	Resistències	Facilitadors
Alumnat	Algunes masculinitats reticents (especialment nois)	Motivació i empoderament per part de l'alumnat
	Incoherència entre actituds a l'aula i fora de l'aula	Alumnat sensibilitzat i implicat en els feminismes
	Lideratges a l'aula d'alumnat amb un discurs detractor	Lideratges a l'aula d'alumnat amb un discurs feminista
Professorat	Incapacitat per identificar les injustícies de gènere	Capacitat per identificar i treballar les injustícies de gènere
	Falta de recursos i habilitats docents	Formació en pedagogies feministes prèvia
	<i>Burnout</i> de l'equip impulsor	Equip impulsor motivat
	Poca organització i implicació del professorat	Existència de comissió de coeducació
Equip directiu (organització del centre)	Rigidesa del currículum i biaix dels materials	Metodologies horitzontals i inclusives
	Alta càrrega de treball	Reconeixement del temps dedicat a la coeducació
	No prioritat per a l'equip directiu	Suport i compromís de l'equip directiu
Famílies i entorn	Temes controvertits per a algunes famílies	Presència i implicació de les famílies
	Relació o no amb l'Ajuntament i/o entitats	

FONT: Elaboració pròpia.

De l'anàlisi es desprèn que si bé moltes d'aquestes resistències i facilitadors són de caràcter transversal i afecten alhora diversos àmbits del funcionament dels centres educatius, es pot observar que els factors d'èxit de les accions, pràctiques o, fins i tot, programes i projectes sobre coeducació poden tenir relació amb múltiples factors. Entre aquests, destaquen que hi hagi una aposta política coherent entre els diferents agents educatius dels centres i que, per tant, es plantegin com a pràctiques de centre, que alhora transcendeixen l'espai de l'aula, i es treballi amb coordinació entre tota la comunitat educativa. També s'apunta que les pràctiques educatives afavoreixen la transformació quan aquestes es proposen no només des del treball de continguts sobre gènere i educació, sinó també en els mecanismes i les metodologies que permeten un aprofundiment major en les temàtiques que es treballen amb relació a la coeducació. A més, s'identifica com a element clau que el professorat s'impliqui en aquestes pràctiques i faci una revisió personal sobre les creences i els privilegis propis.

En canvi, les resistències que es poden identificar a l'hora de treballar per acabar amb l'androcentrisme escolar poden provenir de l'equip directiu, ja que el seu grau de compromís amb la coeducació és clau a l'hora d'impulsar accions coeducatives; del cos docent, per possibles resistències relacionades amb la ceguesa de gènere, i de les famílies, les quals poden expressar desacord i posicions antagòniques respecte d'alguns plantejaments que es treballen des d'un enfocament coeducatiu transformador. Molt

recurrentment, també, s'han considerat com una resistència les reticències d'un sector d'alumnat masculí davant les propostes coeducatives.

Més enllà de les resistències mencionades, els centres educatius s'han topat indubtablement amb una resistència contextual que no podíem obviar, l'impacte de la COVID-19, pels condicionants imprevistos que ha suposat per a les pràctiques escolars i pels efectes generats a escala individual i institucional. Una de les principals qüestions que s'ha evidenciat en els relats dels diferents centres ha estat una certa resignació i un desig clar de recuperar properament aquells formats i dinàmiques que havien funcionat amb anterioritat, i que han quedat aturats per la pandèmia.

3.3. *Construcció d'assajos audiovisuals: una representació crítica de les barreres i els facilitadors identificats*

Una última secció d'interès té a veure amb l'extrapolació de les resistències i els facilitadors identificats en les pràctiques dels centres a l'anàlisi concret dels assajos audiovisuals creats al llarg del procés. El resultat principal que se'n desprèn apunta que algunes de les resistències i els facilitadors es reflecteixen d'una manera molt semblant tant en els assajos en concret com en les pràctiques en general, sobretot quan ens fixem en les formes de participació i en les veus que s'hi representen.

En primer lloc, la implicació de les i els alumnes en els diferents projectes realitzats pels instituts s'identifica per part de la majoria de centres com un dels principals facilitadors: «l'alumnat mostra molta predisposició a dur a terme iniciatives feministes» (docent, centre 3), «hi ha alumnat que està molt implicat i s'ho pren molt seriosament» (docent, centre 4) i «hi ha certa consciència sobre les desigualtats i volen treballar i conèixer què està passant i de quina manera canviar-ho» (docent, centre 7). La motivació de l'alumnat en la «creació d'espais segons les seves necessitats» (docent, centre 10) és, per tant, un element de consens en els centres participants.

Així mateix, durant el procés de creació dels assajos audiovisuals també s'ha percebut aquesta actitud per part de l'alumnat: «hi ha alumnat amb moltes ganes d'iniciar projectes autogestionats i autopropulsats» (docent, centre 10). De fet, la majoria d'assajos han estat protagonitzats per l'alumnat, tant pel que fa a l'aportació de les idees com pel que fa a l'elaboració del guió, i també en l'enregistrament. Un exemple d'això es dona en un dels centres, quan en un dels tallers d'acompanyament per a la creació de l'assaig audiovisual, les estudiants van ser les que van expressar la necessitat de reivindicar la inseguretat o incomoditat que sentien en certs espais del seu centre i, a partir d'aquesta idea, van decidir engegar una petita recerca a l'institut sobre el grau de consciència que tenien, tant l'alumnat com el professorat, de la violència quotidiana que s'exerceix per raó de gènere i, concretament, com ho vivien, segons la seva identitat, a l'institut. L'exposició dels resultats d'aquesta breu investigació engegada per les alumnes mateixes, acompanyada d'una *performance* sobre com se sentien en alguns espais del centre educatiu va ser el que va donar forma al producte final de l'assaig audiovisual. Així doncs, es plasma l'empoderament, la sensibilització amb el feminisme i els lideratges d'alumnat amb discursos feministes a través del procés de creació dels assajos audiovisuals, la qual cosa, alhora, és un reflex de l'impacte que té la participació i la implicació de l'alumnat en el disseny i el desenvolupament de pràctiques coeducatives als centres, tal com s'observa en la figura 3.

D'igual manera que en el cas de l'alumnat, si atenem al professorat, els centres participants també identifiquen facilitadors i resistències per implementar i desenvolupar pràctiques de coeducació als centres. Pel que fa les resistències, destaquen entre les principals que part del professorat no creu que els temes de gènere siguin una prioritat o una part central de la seva matèria (centres 6, 10, 12), o la falta de formació en pedagogies feministes i temes relacionats amb la coeducació (centres 1, 3, 4, 6, 5, 7, 11). Aquesta manca de formació o de sensibilització d'algunes professores i professors indica una clara incapacitat per detectar aquelles situacions d'injustícia en què es troba l'alumnat per raons de gènere:

La gran majoria no fan comentaris i ni res, vull dir, són coses puntuals però que fan mal. Per exemple, hi ha professors que opinen de la vestimenta o coses de les noies, perquè als nois mai els han dit res. (alumnat, centre 5)

A més, la càrrega cultural de la cisheteronorma d'un sector del professorat es fa especialment visible quan es tracta d'alumnat no binari, trans o que està explorant la seva identitat de gènere. Fer certs comentaris al voltant d'una persona que fa ús d'uns lavabos que no concorden amb les expectatives de part del professorat o no voler utilitzar el nom sentit de l'alumnat són mostres de com es manifesta aquesta resistència, tal com s'observa a continuació:

Hi ha un alumne que està explorant la seva identitat de gènere que va al lavabo de noies i xerra amb elles i tot bé. Però ens hem trobat amb professorat que ens ha dit: «X està al lavabo de noies, això no pot ser!». I nosaltres els diem: «oi que les noies no se senten violentades? Ja seran elles qui el faran fora o ja ens ho diran si s'hi senten». (docent, centre 6)

En aquest sentit, els assajos audiovisuals altra vegada posen de manifest les forteses i els obstacles presents als centres educatius. En aquest cas, en un dels instituts la idea de l'assaig neix a partir d'un conflicte en el qual un professor havia jutjat la vestimenta d'unes alumnes. Aquest conflicte es va manifestar en una sessió de creació de l'assaig, pel clima de seguretat generat per part del professorat participant. La conversa porta el grup a plantejar una idea d'assaig participatiu en el qual alumnat, professorat i famílies responen a la pregunta sobre com voldrien que fos el seu institut. Entre les respostes apareixen veus que reclamen un institut «lliure de violències masclistes» o «amb el respecte com el pilar principal». Així doncs, de la mateixa manera que el desencadenant d'aquest assaig es vincula amb la resistència que té a veure amb una part del professorat amb falta de consciència de gènere i, per tant, també amb una falta de capacitat per identificar injustícies; alhora, també es reflecteix el facilitador que es relaciona amb la formació i la capacitat per acompanyar situacions en les quals es requereix la perspectiva de gènere, com quan el professorat del centre exposat detecta la necessitat de generar un espai segur on l'alumnat pugui expressar la violència rebuda dins el centre. En aquesta línia, en l'anàlisi de les pràctiques dels centres, es categoritzen com a facilitadors per part del professorat: les «ganes de donar resposta a les necessitats de l'alumnat» (centre 1), el «professorat amb ganes d'aprendre» (centre 3, 6), el «professorat implicat» (centre 4) i «el professorat que posa la cura al centre» (centre 10).

Pel que fa a l'equip directiu, el facilitador principal identificat per tots els centres té a veure amb la predisposició a desenvolupar accions de coeducació als instituts: que donin «molt suport en totes les activitats que volem fer» (centre 3) i creuin «en la coeducació

com a necessària» (centre 9). Tal com comenten les representants del centre 6, «la implicació de l'equip directiu en aquesta tasca és fonamental; cal que la direcció impulsi i potenciï el professorat implicat» (centre 6). Al mateix temps, la manca d'aquest reconeixement per part de l'equip directiu s'identifica com una barrera a molts centres (centres 4, 10, 11). En aquest sentit, una de les barreres que manifesten té a veure amb el fet que tots aquests temes suposen «feina extra i no donem l'abast» (centre 12) i que «les activitats extra poden alterar la normalitat, el dia a dia del centre» (centre 1). Un altre exemple molt clar que emergeix alternament com a barrera o facilitador, segons el cas, és el fet que des de l'equip directiu es reconeixin o no les hores que les persones impulsores d'aquestes iniciatives, habitualment organitzades en comissions de gènere, hi dediquen. El fet que es reconeixin és una mesura que facilita el desenvolupament de les tasques:

Nosaltres tenim hores de dedicació [reconegudes per l'equip directiu per aquesta tasca], i penso que això és perquè l'equip directiu realment ho troba necessari i estem amb això. (docent, centre 1)

Per tant, sembla clar que —de manera similar al que succeeix amb els casos de l'alumnat i el professorat— són pràcticament els mateixos factors els que s'identifiquen alhora com a barreres i facilitadors. En altres paraules, l'absència de determinats factors és identificada pels instituts com una barrera, mentre que, quan aquests factors sí que es donen als instituts, passen a convertir-se en facilitadors. Aquesta dinàmica també s'observa en el procés mateix dels assajos individuals, en dos sentits que s'interrelacionen. En primer lloc, més o menys en la meitat dels centres educatius, algun membre de l'equip directiu participa en les sessions inicials del procés de creació de l'assaig. Per tant, d'entrada s'identifica un cert recolzament i una implicació amb la proposta de l'assaig, per part de la direcció dels centres analitzats. Tot i així, igual com passa amb el col·lectiu de famílies, tal com es veurà *a posteriori*, a mesura que avança el procés, la comunicació i la participació de l'equip directiu es va diluint, fins que al final del procés només queden dos dels dotze centres amb representació de direcció en la creació de l'assaig. Si bé és cert que les causes de la desvinculació poden ser múltiples, s'identifiquen alguns elements que cal tenir en compte, relacionats amb les barreres estructurals que reivindica el professorat:

L'equip directiu va tan *a tope* que sempre és com: «confiem en vosaltres [les persones impulsores de les qüestions de gènere a l'institut]». Que és *guai* que hi hagi aquesta confiança, però alhora és com: «ja, ja, però...». (docent, centre 5)

Tal com es veu a la citació anterior, sovint no n'hi ha prou amb el suport institucional de l'equip directiu, sinó que fa falta que formin part de la comissió o l'equip de treball per a la coeducació al centre, ja que d'aquesta manera augmenten les possibilitats que es detectin les necessitats estructurals —que acaben esdevenint obstacles—, com ara la falta d'hores dins l'horari lectiu per poder coordinar-se, la falta de recursos materials o la necessitat de formació de tota la comunitat educativa. A alguns centres tenen molt clar l'espai que ha d'ocupar l'equip directiu per tal que el projecte coeducatiu de centre avanci: «que formi part de la comissió [de gènere]» (centre 1).

A l'últim, els resultats apunten a la identificació d'un facilitador coincident en bona part dels centres, el suport i la motivació per part d'algunes famílies, habitualment agrupades en les associacions de famílies d'alumnes (centres 3, 4, 7, 8, 10, 12). En alguns centres, les famílies són impulsores d'algunes de les accions i les iniciatives de coeducació i

feminisme, la qual cosa s'identifica com a facilitador. Tanmateix, alhora que això succeeix en alguns instituts, d'altres tenen més dificultats. De fet, la participació de les famílies en el projecte coeducatiu es recull com un dels reptes principals que diagnostiquen els centres, ja que la majoria consideren que és un aspecte que no s'està tenint prou en compte:

Llavors nosaltres ens vam adonar que érem el professorat i que les famílies no hi participaven [...]. I vam veure la necessitat de dir: «Ei, o anem tots de la mà o això clar... professorat, alumnat... hi falten les famílies». (docent, centre 12)

La urgència expressada en forma de repte durant tot el procés, es torna a fer palesa en la construcció dels assajos audiovisuals. Si bé és cert que en algunes trobades, sobretot les primeres, hi participen famílies de quatre centres diferents, a mesura que avança el procés, el contacte es dilueix i només en un assaig audiovisual s'hi acaben representant les veus del col·lectiu famílies. En aquest sentit s'identifica, d'una banda, la falta de dinàmica de processos col·laboratius entre professorat i alumnat amb les famílies, sobretot quan es tracta d'activitats que tenen a veure amb les dinàmiques intracentre. De l'altra, una falta de concreció sobre les formes d'incorporació de les famílies en el projecte o en les pràctiques coeducatives del centre, la qual cosa dificulta la possibilitat de comunicació o accés quan ocorren propostes concretes, com en aquest cas, la creació dels assajos: «en el pla d'igualtat que tenim, que és a quatre anys vista, un dels punts és famílies. Com? Doncs encara no ho sabem!» (docent, centre 12).

4. Conclusions i discussió

Recuperant els objectius de la recerca, es pot considerar que s'han visibilitzat pràctiques de referència en matèria coeducativa i que el procés d'aquesta visibilització ha portat a algunes reflexions sintetitzades a continuació. En primer lloc, el terme «bones pràctiques» o, fins i tot, «pràctiques de referència» ha generat certes tensions al llarg del procés amb els centres participants. Si bé la posició de la recerca ha estat justament fugir de la reducció binària analítica de pràctiques bones i no bones, i hi ha hagut una intenció clara de no categoritzar-les segons criteris inflexibles, cosa que, segons Osburn, Caruso i Wolfensberger (2011), mostra la realitat d'una forma enganyosament senzilla; malgrat això, al llarg de l'estudi s'ha observat certa incomoditat amb el terme per part dels centres, els quals, majoritàriament, no se sentien referents pel que feia al treball coeducatiu o no eren conscients del valor de les accions i experiències que s'estaven generant en els seus contextos educatius. Aquesta falta de dignificació de la seva tasca i, alhora, la por a l'etiqueta «referent» que s'ha identificat en els centres, ens ha dut a confirmar la importància d'identificar i visibilitzar pràctiques de referència, però reivindicant l'aproximació que es defensa des de les pedagogies emancipadores crítiques (Massip, 2018), en les quals es supera la lògica encasellant i «prefixada» de les pràctiques de referència, per passar a entendre-les com a accions pedagògiques transformatives que poden ser l'inici de canvis. Des d'aquesta lògica, es constata que s'han pogut observar i analitzar pràctiques de referència, entenent-les com a experiències que en un context específic han resultat útils, rellevants, significatives, i que han assolit resultats satisfactoris i que, per tant, podrien ser aplicables o servir de guia per a altres comunitats educatives.

Així doncs, des de l'aposta per una concepció de les pràctiques de referència en coeducació com més realista i propera millor a la vida dels centres educatius de secundària, es posen de manifest algunes evidències que ajuden a situar-les amb més concreció i profunditat. En primer lloc, s'ha fet palès que les pràctiques que apareixen més freqüentment són aquelles que fan referència a la introducció de continguts de la coeducació en les diferents assignatures. En segon lloc, l'anàlisi dels espais com a dimensió de la perspectiva de gènere ha posat sobre la taula les possibilitats de revisió i transformació d'alguns espais educatius físics com el pati i els lavabos i, en menor mesura, els passadissos i la biblioteca, i ha permès la reflexió sobre la importància de dedicar també una especial atenció a la dimensió simbòlica de l'espai (Preciado, 2009; Cantón, 2007; Burke, 2017). I, a l'últim, les formes d'organització per a la participació i sensibilització en clau de gènere que tenen els instituts han resultat ser aquelles pròpies de l'organització per comissions i han pres una rellevància significativa quan l'alumnat també en forma part i pren un cert protagonisme.

Pel que fa l'objectiu d'identificar els principals factors facilitadors a l'hora d'introduir la perspectiva de gènere en l'educació destaquen: que hi hagi una aposta política coherent; que les pràctiques educatives afavoreixin la transformació de manera compromesa, i que el professorat s'impliqui en aquestes pràctiques fent una revisió personal sobre les creences i els privilegis propis. En canvi, entre les principals resistències s'identifica: el poc compromís i implicació per part de l'equip directiu; la ceguesa al gènere per part del professorat; els parers antagònics per part d'algunes famílies, i les reticències d'un sector d'alumnat masculí davant les propostes coeducatives. Així mateix, algunes d'aquestes resistències i facilitadors s'han pogut veure reflectides durant tot el procés participatiu de creació dels assajos audiovisuals. Aquests, per tant, acaben configurant-se com a peces audiovisuals realistes i situades que representen les pràctiques coeducatives des d'una perspectiva crítica i fragmentada. Es pot concloure, per tant, que s'han aconseguit generar espais de reflexió col·lectiva entre els diferents agents implicats en la coeducació als centres, que alhora han estat productius en plasmar veus i imatges d'alumnat, professorat i famílies que fan paleses les emocions i les relacions que es teixeixen arran de treballar els feminismes en l'educació.

Finalment, després de l'acompanyament als centres i tenint en compte els resultats, es poden apuntar un seguit de recomanacions per seguir teixint coeducació als centres educatius, les quals es resumeixen breument a continuació: *a)* qüestionar-se a si mateix en relació amb la posició de poder que s'ocupa; *b)* treballar les masculinitats per transformar les reticències en aliances; *c)* formar-se en pedagogies feministes i coeducació; *d)* fer de la coeducació una realitat a escala de centre transversal i global; *e)* apostar per la sistematització i l'avaluació transformadora; *f)* cercar formes eficaces en cada realitat per implicar les famílies en el desenvolupament d'accions coeducatives; *g)* conèixer l'entorn proper i generar sinèrgies per assegurar que l'alumnat té espais segurs més enllà del centre educatiu.

5. Agraïments i finançament

Aquesta contribució ha comptat amb el suport d'Intered, la Plataforma Unitària contra les Violències de Gènere i el finançament de l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament. Volem agrair la participació i la implicació de tots els centres educatius que han fet possible aquest projecte i, especialment, a tot l'equip del GEG-UAB i d'Edualter, la dedicació, el compromís i la rigurositat al llarg de la recerca.

6. Notes

1. El marc conceptual sobre la perspectiva de gènere en l'educació elaborat pel Grup d'Educació i Gènere de la UAB (Agud et al. 2020) serveix com a matriu d'anàlisi i brúixola en aquest projecte. Tot i així, amb la voluntat d'adaptar-lo al context específic dels centres d'educació secundària, es fa una revisió en clau aplicada, fet que, alhora, contribueix a l'ampliació de la base empírica del mateix.

Bibliografia

- Agud Morell, I., Amat, M., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J., Flores, C., Foradada Villar, M., Gavalda, X., Llos Casadellà, B., López, S., Macià i Fàbrega, S., Marbà Tallada, A., Prat Grau, M., Puente Rodríguez, S., Rifà Valls, M., i Sánchez Martí, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Apilániz, E. (ponent). (2019, març 20). *Educar sobre la llibertat: decàlego de principis para imaginar un sistema coeducativo* [Taula rodona]. II Encuentro de Buenas Prácticas: Iniciativas educativas y comunitarias para la ciudadanía global, Madrid, Espanya.
- Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. Dins J. Romay (ed.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (p. 415-421). Biblioteca Nuova.
- Blanco, N. (2007). Coeducar es preparar para la libertad. *Andalucía Educativa*, 64(1), 24-27.
- Burke, P.J. (2017). Difference in higher education pedagogies: Gender, emotion and shame. *Gender and Education*, 29(4), 430-444. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1308471>
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Cantón, I. (2007). El espacio educativo y las referencias al género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2-3), 115-135.
- Coll-Planas, G. (2009). Regenerar la perspectiva de gènere. *Barcelona societat*, 17, 162-169.
- Donoso, T., i Velasco, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado*, 17(1), 71-88. <http://hdl.handle.net/10481/24906>

- Herrero, Y., Pascual, M., i González, M. (2019). *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.
- Massip, C. (2018). *Competències per transformar el món: cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Graó.
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>
- Mentasti, R. (2018). Val Flores; Agustina Peláez (2017). F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación. La Plata, EDULP. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). Article e045. <https://doi.org/10.24215/23468866e045>
- Ocaña, L. M., i Maiques, M. (2019). *Jóvenes desmontando el patriarcado: por un mundo libre de violencias machistas*. Intered.
- Osburn, J., Caruso, G., i Wolfensberger, W. (2011). The concept of 'best practice': A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 213-222.
- Peláez, A., i Val Flores, R. (2017). F(r)icciones pedagógicas: escrituras, sexualidades y educación. La Plata, EDULP. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <https://doi.org/10.24215/23468866e045>
- Preciado, P. B. (2009). Basura y género. Mear/Cagar. Masculino/Femenino. *Parole de Queer*, 2, 14-17.
- Solsona, N. (2016) *Ni princeses ni pirates: per educar nenes i nens en llibertat*. Eumo.
- Urbano, C., i Monjas, M. (2020). *Toca igualdad: una contribución a la prevención de las violencias machistas a través de la coeducación*. InteRed.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las «buenas prácticas» docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>

Sexism and misogyny in sports

Sexisme i misogínia en l'esport

Loreto Chihuailaf Vera^a, Rocío Concha López^b

i Yasin Türk^c

^a Universitat de Barcelona (Barcelona)

A/e: loretochihuailaf@gmail.com

^b Universidad Autónoma de Madrid

A/e: rocioconchalopez@gmail.com

^c Universidad Autónoma de Madrid

A/e: yasintuerk.96@gmail.com

Data de recepció de l'article: 20 d'octubre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 17 de novembre de 2021

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.170>

Abstract

The practice of sports is framed in an unequal reality to the detriment of women, both at recreational and professional levels. This has been validated and promoted by society through hegemonic cultural constructions that promote sexism among athletes, as well as through the sports institutions themselves and through the training of the specialized teachers in the field. That is why this study, which is part of a research project, aims to analyze the sexist attitude of physical education pedagogy students in the recreational and professional sports contexts, in the light of the gender variable. To achieve this purpose, a pilot questionnaire was addressed to eighty students. The results showed that all the dimensions under study revealed sexist beliefs. It should be noted that in 86% of the dimensions, male respondents presented a greater sexist attitude than the female respondents, with the remaining percentage coinciding between genders. Consequently, it is essential to educate from a gender perspective.

Keywords

Physical education, initial training, sexism, gender, sports, physical activity.

Resum

La pràctica esportiva s'inscriu en una realitat desigual en detriment de les dones, tant en l'àmbit recreatiu com en el professional. La societat ha permès i fomentat aquest escenari mitjançant construccions culturals hegemòniques que promouen el sexisme entre els esportistes, com també a través de les mateixes institucions esportives i de la formació dels docents especialitzats en la matèria. Per tot això, la finalitat d'aquest estudi, que forma part d'un projecte de recerca, és analitzar l'actitud sexista dels estudiants de pedagogia de l'educació física en contextos esportius professionals i recreatius, tenint en compte la variable de gènere. Per assolir aquest objectiu, es va adreçar un qüestionari pilot a vuitanta estudiants. D'acord amb els resultats, totes les dimensions tractades van revelar creences sexistes. Cal destacar que en el 86 % de les dimensions els homes enquestats van mostrar una actitud més sexista que les dones, mentre que en el percentatge restant hi va haver coincidència entre els gèneres. La conclusió és que és fonamental educar des d'una perspectiva de gènere.

Paraules clau

Educació física, formació inicial, sexisme, gènere, esports, activitat física.

1. Introduction

In the 21st century, sexism and misogyny are still visible in all social spaces where sport takes place (Milner & Braddock II, 2016). As an example, this problem was reflected in the recent Tokyo 2020 Olympic Games, as the regulation of women's sports attire was justified by obsolete rules under the pretext of respecting "tradition" (Okada, 2021).

In this context, sport builds and perpetuates gender inequality since, as established by the regulatory bodies, it plays an unequal role in equalizing opportunities between athletes (Cepeda, 2021). In March 2019, the U.S. women's soccer team, led by Megan Rapinoe and Alex Morgan, sued the U.S. Soccer Federation for gender discrimination, alleging that the more successful women's team received one-third of the World Cup bonuses and one-fifteenth of the prize money of the less successful men's team (Amidon, 2021).

For organizational reasons, sports regulations have exercised paternalistic, discriminatory and sexist dynamics. Female athletes should be able to "move up" to the men's category and compete against male athletes if they so desire (Martínková, 2020).

Simply put, the social institution of sport in its different contexts is male-dominated, reproducing the ideology of biological sexual differences and maintaining the patriarchal order (Milner & Braddock II, 2016). For a better understanding of sexism in sport, two sport contexts (professional and recreational) and their respective problems are presented here.

1.1. Context of professional physical-sports practice (PPS)

Professional sport involves higher levels of sports practice and it is oriented towards the improvement of athletes' physical-technical qualities and conditions. According to González & López (2014), the most important characteristics of elite sport are the daily training of athletes as a priority activity, the results in competition as a *raison d'être*, the professionalization of sport, and its visibility as a spectacle. In this context, the following situations may be observed:

1. Gender segregation in sports practice

In the physical-sports culture, mainly at the level of professional sports, separation by sex is something totally naturalized and established, and what is even more sensitive, it is made visible and mediatized by hundreds of people in the world. According to Marqués (1997), gender-based segregation responds to the need of the patriarchal system to treat people as if they were all identical to those of the same sex and very different from those of the opposite sex. For Marqués, a renowned sociologist, the fact that men have an average of 50% more muscular strength than women does not mean that every man is stronger than every woman.

The predominance of these ideologies in society has led to the fact that sport is one of the contexts in which binary sexual separation, segregation and the consideration of women as "inferior beings" are considered socially acceptable (Fontecha, 2016). In this context women have been relegated to the category of a subordinate sex (Milner & Braddock II, 2016).

The logic of sport suggests that “men and women” are different “biologically” and, for this reason, they should be separated. This discourse is absolutely legitimizing. The law professor Nancy Leong (2018) explicitly ratifies the sexism that exists in sport. She states that sex-segregated sports rules simply clarify the fact that the female physical nature is inferior to the male, without giving women the chance to develop, arbitrarily assuming that they are inferior and will never become as “skilled” and “strong” as their male counterparts. Moreover, separation by sex generates discrimination against those who do not biologically conform to the traditional binary classification system. The dominant ideology in sport suggests a “natural” and complementary sexual division of “women and men”, excluding those sexual dissidences that have transgressed the normative gender, since sport uses the male referent as a human symbol of perfection, leaving behind everything that is “different”, i.e. women, people of the LGBTIQ collective or those with any disability (Milner Braddock II, 2016). Likewise, Milner & Braddock II (2016) make an interesting analysis of sex segregation in sports in their book *Sex Segregation in Sports*. These authors link sex segregation with racial segregation, considering its differential treatment. Blacks were believed to be biologically inferior to whites. For these American authors, sports are human social inventions and not natural phenomena, for which reason a group, whether biologically defined or not, cannot be better or worse than any other in sports. In this respect, there is no biological marker that coexists in humans, such as a gene that makes them more prone to success or failure, because sports consist in games that do not exist organically.

2. The omission of the female athlete in the media

First of all, it should be mentioned that women’s sports are undervalued by the mass media (Vega & Ávalos, 2016). The media have an androcentric gaze that ensures and protects the dominant values of masculinity, fostering sexist prejudices through sports news (Rojas, 2010; Gómez-Colell, 2015; Muñoz-Muñoz & Salido-Fernández, 2018).

Regarding the visibility of female athletes in the written press, cover images appearing in the Spanish regional and national sports press in 2018 were analyzed in a study conducted by Rojas & Jimeno (2019). In this study, sports sections of the press media of the greatest national and international prestige were selected, such as *Marca* and *La Vanguardia*, to name but two. The research found that sports information does indeed show exclusive behavior with respect to professional women athletes, giving them little media visibility, even though great success has been achieved by women athletes in recent years.

This phenomenon was also evidenced in Chile through a study conducted by Mujica-Johnson & Concha-López (2020), which analyzed the presence of men and women in the sports section of the Chilean newspaper *El Mercurio*. The results of the study showed that more than 90% of the sample collected featured news and photographs related to men’s sports, with a visibility of over 75% in the case of individual men’s sports. On the other hand, it was shown that the press transmits pessimism in the face of female sporting defeat, but optimism in the face of male sporting defeat.

The research shows the symbolic violence of which women are victims in the media, something that translates into omission of their existence, lack of interest in their

competitions and objectification of their image. The studies conclude that the media have become the guardians of patriarchy.

3. The objectification of elite women athletes' bodies

Sports entities have eroticized women's bodies, often forcing them to wear underwear or bikinis to perform sporting activities (Milner Braddock II, 2016). In the case of Women's American Football, athletes wear tiny garments: they themselves recognize that women's sports do not attract attention and for this reason they wear "sexy clothes" to attract more spectators.

The idealization of exhibiting women's bodies found its place in beach volleyball. Up until 2012, female athletes were obliged to wear bikinis because, according to the official organizations, "the athletes played more comfortably" when dressed in that way. However, in the men's leagues, the athletes wear t-shirts and shorts to play. Something similar happened with the Russian tennis player Anna Kournikova, who burst into the tennis world in the late 1990s and became a worldwide fetish and phenomenon. This was not because of her game, as she did not win any titles, but rather because of her physique. Her beauty made her the most famous tennis player on the circuit, which meant more publicity and sponsorship. Notoriously, the bodies of female athletes revolve around male needs.

4. The absence of women's leadership in sports management

Sport has historically been a men's space, both in its practice and in its management, thus preventing the participation of men and women in terms of equity (Alfaro et al., 2012; Vega, Pérez-González, Fernández-Luna & Burillo, 2019).

The abolition of certain prejudices and stereotypes achieved the integration of women in positions in the more representative institutions of sport. Nevertheless, their presence is still scarce in management positions in most sports and Olympic organizations (Fernández, 2015). The Spanish Olympic Committee itself, whose president is currently Alejandro Blanco, consists of eighteen members, of which only three are women. In the sports field as in other social spheres, there are still barriers that hinder women's access to management positions, establishing a generally male model of management and leadership.

Basically, in a working world made up mainly of men, women are unable to reconcile their socio-family roles with their working life, so they are subjected to a higher level of demands in order to achieve the same levels of recognition. Similarly, in addition to standing on lower levels of hierarchy, women are also the group of workers with lower salaries, less security and fewer opportunities for promotion within their field of work (Alfaro et al., 2012).

The privileges of maleness in terms of leadership are legitimized in the physical-sports culture. A study by Pérez-Villalba, Vilanova & Soler (2018) sought to analyze the sources of professional integration and working conditions of graduates in Physical Activity and Sport Sciences (CAFyD) from Catalan universities. This study showed the existence of an indirect and intrinsic discrimination, in which men tend to occupy more jobs compared to women (60% more), in addition to being linked to high performance and extracurricular sport. The cause of this situation lies in the masculinization of studies, which has been increasing in a concerning way in recent years. Another

relevant fact in relation to integration and multi-occupation is that among the female graduates there is a higher unemployment rate and multi-occupation is much less frequent. With respect to the monthly salary received by female graduates, it is also somewhat lower (7%) than that received by male graduates.

Another study conducted in Chile sought to identify female representation in managerial and administrative positions in the Chilean Sports Federations (Chihuailaf-Vera & Nanjarí, 2022). The study showed that the representation of women in Chilean sports federations is practically nil, with 12% of women holding positions on the boards of directors of sports federations as compared to 88% male participation, which represents a difference of 76%. Likewise, the few women who manage to enter this space do so in roles stereotyped for the female gender, such as secretarial functions or other areas of assistance.

1.2. Context of physical-recreational sport practice (PRS)

In this study, as in the PRS context, the dimensions of sexism which are presented come under the umbrella of PRS practice, although this does not mean that the phenomenon is not present in other contexts or areas in which sport is practiced.

Recreational practice aims at the physical and mental well-being of the practitioners during their free or leisure time. As stated by Camerino (2000), through physical activity or recreational sport, the recreational capacity of people can be manifested, its purpose being the expression of human biological nature, the enhancement of survival the achievement social recognition and self-esteem, and the channeling of the impulse for adventure.

1. Physical-sports practice in women: in search of stereotypical beauty

The motivations of masculinities to engage in physical exercise are different from those of femininities. Masculinities are motivated mainly by competition and social recognition, as well as by the enhancement of their physical strength and endurance. Femininities seek to improve their body image and aesthetics according to the stereotype of beauty (Domínguez, López & Portela, 2018). Hurtado (2018) states that feminine beauty is experienced as a natural gift that contains the idea of perfection and as a norm of practice in the feminine.

Wolf (1992), in her book *The Myth of Beauty*, postulates that a fundamental goal for women is to lose five kilos of weight, or to obtain enough money to undergo abdominal liposuction and show off a longed-for flat abdomen. Wolf goes on to say that beauty and youth are a must for women but not for men.

In general, the offer of physical-sports programs for women is based on promoting stereotypes, i.e., non-competitive activities of an individual nature, mainly oriented towards slimming and maintaining the figure (Puig & Soler, 2004; Chacón et al., 2016).

Different studies (Arrayás, Tornero & Díaz, 2018; Martínez-Baena, Mayorga-Vega & Viciano, 2018; Domínguez, López & Portela, 2018) point out that adolescent women are quite concerned about their body image, i.e., the “way they wear their clothes” or “weighing and grooming themselves”. Teenaged girls show a greater “obsession with thinness” and with the maintenance of their body image. However, a study conducted by Ornelas, Solís, Solano & Rodríguez-Villalobos (2020) showed that non-athletic adolescents show greater body nonconformity. These authors concluded that, in

general, active people have a better perception of their body image than sedentary ones.

2. The postponement of physical-sports practice by women, immersed in the “social roles” of motherhood and care

There are undoubtedly sociological reasons for a person to engage in physical sports activity. In this regard, Timón & Hormigo (2010) point out that in order to practice any physical activity or sport, it is necessary to have leisure or recreation time, which is greatly reduced in the case of women and especially in the case of married women with families, who are responsible for household chores and care.

In the 21st century, many women work every day of the week and may devote their free time to housework and caregiving, seeking to reconcile the new role of “worker and housewife”. Working women face a “double working day”, since they continue to be responsible for most of the domestic work, even when they are employed (Artázcoz et al., 2001). A study conducted in Chile on the feminization of fatness (Energicia, Acosta, Huaiquimilla & Bórquez, 2016) evidenced that women in their “caregiving role” during marriage or motherhood are socially authorized to be fat. In other words, the norm on body size is less strict after marriage and/or in motherhood, which basically means that the domestic space of care, in general, has a negative impact on the care of the caregiver, resulting in the caregiver’s detriment. Different studies agree that the caregiving function is highly erosive for the one who performs it (Arriagada, 2010; Rogero-García, 2010; Tobío, Agulló, Gómez & Martín, 2010 cited in Energicia et al., 2016), since caregiving translates into a lack of time for self-concern.

The innumerable social roles that women appear to have, above all in adulthood, make it difficult for them to perform other activities, such as devoting themselves professionally to sports (Isorna et al., 2019), which are stigmatized primarily by stereotypes and gender roles.

3. Public spaces for physical-sports practice made for male needs

At this point, it is striking how public spaces for socialization respond to the physical sports preferences of males. School playgrounds are play spaces where girls and boys deploy their motor skills. Nevertheless, the design of these spaces contributes to gender differences by segregating boys and girls in games, i.e., school playgrounds are mostly based on an androcentric model (Saldaña, 2018), being basically laid out as a soccer field. In this context, it is considered that, in sports games and activities, the differentiation in the use of space is clearly reflected. Girls play in the smaller and/or marginal spaces, staying in the corners, while boys use the central spaces (Vilanova & Soler, 2008; Garay, Vizcarra & Ugalde, 2017).

In this context, the predominance of hegemonic masculinity over public educational spaces is demonstrated, where clearly the sport “soccer” is reserved for “boys”. This phenomenon not only affects educational spaces, however, but also urban public spaces in cities, where it has been found that these spaces tend to favor male socialization (Vilanova & Soler, 2008). Along the same lines, men manifest a preference for outdoor spaces, while women, practically “by tradition”, show a tendency to prefer indoor spaces to practice sports or physical activity (Lamoneda & Huertas, 2017).

2. Material and methods

In relation to these questions, this study, which is part of a broader research project, uses the data from a pilot study based on a questionnaire on “sexist beliefs, attitudes and practices in physical-sports culture”. Its general objective is to analyze the sexist attitude of physical education pedagogy students according to professional and recreational physical-sports context as a function of the gender variable. To do this, two specific objectives have been set: 1. To determine the sexist attitude in the physical-recreational sports context (PRS) according to gender. 2. To describe the sexist attitude in the professional physical-sports context (PPS) according to gender.

In order to measure sexist attitudes from a quantitative standpoint, a Likert scale questionnaire was used (Blanco & Alvarado, 2005) with the aim of interpreting empirical variables on which information is desired, with specific questions apt to provide reliable, valid and quantifiable answers (Casas, Repullo & Donado, 2003). The typical Likert format was used with five response levels (5 points), that is to say, there were five options for each reply : 1) totally disagree; 2) disagree; 3) neither agree nor disagree; 4) agree; 5) totally agree.

To validate the content (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), once the dimensions under analysis were established and the items for each dimension were defined, we proceeded to search for specialists in gender, education and physical-sports education who wished to participate in the validation process. In turn, a document was prepared to allow the experts to establish an appropriate conceptualization and operationalization of the construct.

In order to ground the problem of sexism to specific social segments, an instrument was elaborated from the physical-sport recreational practice (PRS) and physical-sport professional practice (PPS) standpoints. The scale of sexist beliefs, attitudes and practices in the physical-sports culture of recreational physical-sports practice (PRS) consisted of three dimensions comprising eight items for each dimension, where 50% of these correspond to the positive zone of the attitude and the other half to the negative zone, with a total of 24 items. On the other hand, the scale of sexist beliefs, attitudes and practices in the physical-sports culture of professional physical-sports practice (PPS) consisted of four dimensions of eight items for each dimension, where 50% of these correspond to the positive zone of the attitude and the other half to the negative zone, with a total of 32 items for the scale.

After the application of the instrument, the results were analyzed with descriptive statistics using the Excel program. First, the responses were filtered according to gender (male, female, non-binary) to calculate their means. Since there were only four non-binary persons, their responses were not considered because of the low significance of the sample. Subsequently, the information was grouped according to dimensions to obtain the total sum and to calculate the mean of each dimension. After that, the differences between genders were identified. The total figures for each dimension according to context were arranged in tables for later analysis.

2.1. Access to participants

During the month of March-April 2021, contact was established with Chilean universities in the northern part of the country, specifically with the faculties of

physical education. The collaboration of the Universidad de Atacama was achieved. At the request of the researchers, a collaborating teacher from the university sent the pilot questionnaire to the entire student body of the physical education course of studies, which was answered voluntarily by eighty students. These students belonged to all the years of the course of studies, with ages between 19 and 45 years, identifying themselves as men, women or non-binary. Together with the questionnaire, they were sent an informed consent form, which was completed by all the participants, in order to comply with the applicable ethical criteria.

3. Results

The results of the study are presented below, in accordance with the stated objectives. In relation to the first specific objective, Table 1 shows the dimensions studied in the context of the PRS together with their respective means (M) and standard deviation (SD) according to gender. With respect to this point, it should be noted that a higher score corresponds to a lower sexist attitude, and vice versa. In addition, the figures corresponding to the Pearson correlation coefficient (r) are shown.

TABLE 1
Dimensions of sexist beliefs in PRS context and their M and ST according to gender

<i>Dimensions</i>	M		r
	Male gender	Female gender	
1. Women who are slaves to stereotypical beauty (thinness) use physical-sports activity to achieve this end (Arrayás, Tornero & Díaz, 2018; Martínez-Baena, Mayorga-Vega & Vicianá, 2018; Domínguez, López & Portela, 2018).	3.90 ST = 0.49	3.94 ST = 0.76	0.030
2. Women must fulfill “social roles” related to maternity, care and domestic work, which prevent them from engaging in physical-sports practice (Artázcoz et al., 2001; Isorna, Felpeto, Alonso, Gómez & Rial, 2019).	4.22 ST = 0.60	4.45 ST = 0.43	0.211
3. Public spaces for physical-sports practice respond to male needs (Vilanova and Soler, 2008; Garay, Vizcarra & Ugalde, 2017; Saldaña, 2018).	4.38 ST = 0.45	4.59 ST = 0.49	0.214

Source: Compiled by the authors.

As may be seen in the table above, the dimension that reflects a greater sexist attitude is dimension 1 (M = 3.92 between genders), i.e., it is mostly believed that women practice physical activity in order to conform to the stereotypes of beauty and the

ideal of thinness. On the other hand, the least sexist dimension is the third one, scoring $M = 4.48$ between genders. Therefore, it may be inferred that the idea of “the use of public spaces for physical-sports practice responds to male needs” is not widely held by the participants.

At a general level, the PRS context obtained $M = 4.23$ in its three dimensions. Consequently, a low sexist attitude is identified, considering that its nullity has a value of 5. Table 2 deals with the second objective. It is based on the total values obtained following the statistical analysis of the various dimensions in the PPS context according to gender.

TABLE 2

Dimensions of sexist beliefs in PPS context and their M and ST according to gender

<i>Dimensions</i>	<i>M</i>		<i>r</i>
	Male gender	Female gender	
	Male gender	Female gender	
1. Gender separation in physical-sport activity (Milner & Braddock II, 2016; Fontecha, 2016; Leong, 2018).	3.14 ST = 0.87	4.04 ST = 0.69	0.489
2. The omission of the female athlete in the media (Rojas, 2010; Gómez-Colell, 2015; Muñoz-Muñoz & Salido-Fernández, 2018).	4.29 ST = 0.82	4.68 ST = 0.49	0.264
3. The objectification of the body of elite female athletes (Barreto, da Conceição & Ferreira, 2015; Fontecha, 2016).	4.08 ST = 0.71	4.66 ST = 0.42	0.58
4. The absence of women’s leadership in physical-sports activity (Alfaro et al., 2013; Marta Pérez-Villalba, Anna Vilanova & Susanna Soler, 2018).	4.33 ST = 0.56	4.46 ST = 0.57	0.13

Source: Compiled by the authors.

The sexist attitude is expressed in all four dimensions, the most sexist dimension being number 1 (Separation by sex in physical-sports activity), with $M = 3.59$ between genders. By contrast, the dimension involving the least sexist attitude is dimension 2 (Omission of women athletes in the media), with $M = 4.49$ between genders.

It should be noted that in the values presented for dimensions 2 and 3 of the PRS context, as well as for dimensions 1, 2, 3 and 4 of the PPS context, the scores of those who considered themselves women are higher, that is to say, the sexist attitude is expressed to a lesser extent. On the other hand, those who identified themselves as male obtained lower figures, which means a greater sexist attitude.

4. Conclusions and discussion

The results of this study show that there is a relationship between physical-sports practice and the search for stereotypical beauty in women. This has been conceptualized by Domínguez, López & Portela (2018) as “classic beauty in femininities”, which in this case and according to the respondents is what is sought through sports practice.

An important aspect to consider is the significance for people of the female and male genders of the belief in separation by sex in physical-sports activity. In this regard, people identified with the male gender present a more sexist attitude towards this idea, since they affirm the existence of two types of identities (female and male), ignoring the multiplicity of these identities (Milner & Braddock II, 2016). Likewise, as Bourdieu (2000) rightly states, they encourage sexual division and the social construction of the biological inferiority of femininities through the practice of sports. Along the same line, the idea of the objectification of elite women athletes' bodies points to a greater sexism in the people who identified with the male gender. This may be deduced from what was stated by Milner & Braddock II (2016), according to whom men seek to control the bodies of female athletes through clothing that eroticizes the latter's bodies.

Significant beliefs in relation to gender-based differences are reflected by the sexual division in professional sports practice, that is to say, gender stereotypes are based on the consideration that female biological weakness is a stable-permanent phenomenon, thereby recognizing male superiority. This is evidence that the future physical education teachers, who are mostly men, consider that biological differences are stable phenomena and that, biologically, “every woman athlete” – including all persons whose gender identity is feminine – is weaker than every male athlete, even in the same discipline. Another relevant asymmetry between genders is that people who considered themselves masculine believe that female athletes are recognized mainly for their beauty and not for their sports performance. This belief favors the idea that women's physical-sports practice has the purpose of achieving the desired stereotypical beauty (thinness, reduction of cellulite and abdominal fat, etc.).

Lastly, we may conclude that sexist beliefs, attitudes and practices are present in the physical education students surveyed. Although in some dimensions they are present to a greater extent, in others they are expressed to a lesser extent, and the people who identified themselves with the male gender always stood out for their greater sexist attitude. Therefore, this study has evidenced gender inequality in physical-sports practice as a belief, which implies the need to deconstruct hegemonic sexist norms and stereotypes in the training of physical education teachers. Not only should academia re-educate in these respects, but it should also help to do away with these beliefs by seeking to establish public policies that allow athletes, regardless of their gender, to practice physical activity or sports in safe and equitable spaces. This would promote a

culture of physical activity and sport in equality, which should be encouraged from an early age. Indeed, this is why it is important for physical education teachers to be trained to form part of this culture of equality. To begin with, considering the high degree of existing sexism, emphasis should be placed on promoting more active, strong, empowered and healthy femininities.

5. Bibliography

Alfaro, É., Vasquéz, B., Gallardo, J., & Ferro, S. (2012). Mujeres en puestos de responsabilidad dentro de las organizaciones públicas deportivas de la Comunidad de Madrid. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(15), 40-53.

Amidon, L. (2021). Game on: Accessibility and equality in women's sports. *The Macksey Journal*, 2(3), 1-12.

Arrayás, M., Tornero, I., & Díaz, M. (2018). Percepción de la imagen corporal de los adolescentes de Huelva atendiendo al género y a la edad. *Retos*, 34, 40-43.

Artázcoz, L., Borrell, C., Rohlf, L., Beni, C., Moncada, A., & Benach, J. (2001). Trabajo doméstico, género y salud en población ocupada. *Gac Sanit*, 15(2), 150-153.

Barreto, S., Da Conceição, A., & Ferreira, L. (2015). Mujeres, medios y deportes: la Copa Mundial Femenina de la FIFA desde la perspectiva de los portales de noticias de Pernambuco. *Epic*, 18(1), 168-184.

Blanco, N., & Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544.

Camerino, O. (2000). *Deporte recreativo*. INDE.

Cepeda, I. (2021). Wage inequality of women in professional tennis of the leading international tournaments: Gender equality vs market discrimination?. *Journal of International Women's Studies*, 22(5), 407-426.

Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M., & Castro, D. (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *SporTK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 85-92. <https://doi.org/10.6018/249161>

Chihuailaf-Vera, M.L., & Nanjari, R. (2022). Representatividad femenina en las organizaciones deportivas: situación de las federaciones de Chile. *Debate Feminista*, in press.

Domínguez, J., López, A., & Portela, I. (2018). Validación del autoinforme de motivos para la práctica del ejercicio físico con adolescentes (AMPEF): diferencias por género, edad y ciclo escolar. *Retos*, 33, 273-278.

Energicia, A., Acosta, E., Huaiquimilla, M., & Bórquez, F. (2016). Feminización de la gordura: estudio cualitativo en Santiago de Chile. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25(2), 1-17.

- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos; una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fernández, J. (2015). La mujer en los cargos de dirección del movimiento olímpico. *Materiales para la Historia del Deporte, Supl. 2*, 220-227.
- Fontecha, M. (2016). *El deporte se instala en las cavernas de la igualdad*. Ediciones Benilde.
- Garay, B., Vizcarra, M., & Ugalde, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación*, 29(2), 185-209.
- Gómez-Colell, E. (2015). Adolescencia y deporte: ausencia de referentes femeninos en los medios para las adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 122, 81-87.
- González, J., & López, C. (2014). *Core training de la salud al alto rendimiento*. Paidotribo.
- Granda, J., Alemany, I., & Aguilar, N. (2018). Género y relación con la práctica de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 132, 123-141.
- Hurtado, S. (2018). Obsesión por la belleza femenina en Venezuela. *Espacio Abierto*, 27(2), 191-208.
- Isorna, M., Felpeto, M., Alonso, D., Gómez, P., & Rial, A. (2019). Women and canoeing: Study of the variables modulating withdrawal in canoeist women in Olympic modalities. *Retos*, 35, 320-325.
- Lamoneda, J., & Huertas, F. (2017). Analysis of sports and recreational practices through a promotion program during recess according to gender in Spa. *Retos*, 32, 25-29.
- Leong, N. (2017). Against women's sports. *Washington University Law Review*, 95(1), 1-43. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2923503>
- Marqués, J. (1997). Varón y patriarcado. In Váldez, T., & Olavarria, J. (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 17-30). Ediciones de las Mujeres no. 24.
- Martínez-Baena, A., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2018). Factores predictores de la actividad física en escolares españoles de acuerdo a su estado de peso. *Retos*, 33, 74-80.
- Martínková, I. (2020). Open categories in sport: One way to decrease discrimination. *Sport, Ethics and Philosophy*, 14(4), 461-477. <https://doi.org/10.1080/17511321.2020.1772355>
- McKenzie, S. (2015, November 9). Anna Kournikova: Cómo un "monstruo del marketing" sedujo al mundo. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2015/11/09/anna-kournikova-como-el-monstruo-del-marketing-sedujo-al-mundo/>

- Milner, A., & Braddock II, J. (2016). Sex segregation in sports: Why separate is not equal. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2479-2482. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0593-0>
- Mujica, F., & Concha, R. (2020). Desigualdad de género en la prensa deportiva de *El Mercurio*. *La Trama de la Comunicación*, 24(1), 71-84.
- Muñoz-Muñoz, A., & Salido-Fernández, J. (2018). Tratamiento informativo de las esposas y novias (WAGs) de los deportistas en la prensa digital deportiva española. *El Profesional de la Información*, 27(2), 331-340. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.mar.11>
- Okada, C. (2021). Can overcoming issues of gender be an Olympic legacy (Commentary): A need for comprehensive change. *Sport in Society*, 24, 50-63, <https://doi.org/10.1080/17430437.2021.1961745>
- Ornelas, M., Solis, O., & Solano, N. (2020). Imagen corporal percibida en mujeres adolescentes deportistas y no deportistas. *Retos*, 37, 233-237.
- Pérez-Villalba, M., Vilanova, A., & Soler, S. (2018). Mercado de trabajo en el deporte y género: un estudio comparativo entre las condiciones de trabajo de las tituladas y los titulados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por las Universidades catalanas. *Revista de Humanidades*, 34, 195-216.
- Puig, N., & Soler, S. (2004). Mujer y deporte en España: estado de la cuestión y propuesta interpretativa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 76, 71-78.
- Rojas, J. (2010). La construcción de las noticias deportivas desde una mirada androcéntrica. De la invisibilidad a los estereotipos de la mujer deportista. *Vivat Academia*, 113, 1-15.
- Rojas, J., & Jimeno, M. (2019). La presencia de las mujeres deportistas en la prensa regional en España. Un análisis de la fotografía de portada. *Communication Papers Media Literacy and Gender Studies*, 8(16), 33-48.
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Timón, L., & Hormigo, F. (2010). *La coeducación en la educación física del siglo XXI*. Wanceulen.
- Vega, L., & Ávalos, M. (2016). La presencia de la mujer deportista en televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175.
- Vega, P., Pérez-González, B., Fernández-Luna, Á., & Burillo, P. (2019). Gender diversity on the steering committees of Spanish sports federations: Implications for economic and operational performance. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137), 115-128. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2019/3\).137.09](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2019/3).137.09)

- Vilanova, A., & Soler, S. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: ausencias y protagonismos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 91, 29-34.
- Wolf, N. (2002). *The Beauty Myth. How Images of Beauty Are Used Against Women*. Harper Perennial.

Com mesurar la ciberviolència de gènere? Validació d'un instrument i resultats

How can gender cyberviolence be measured? The validation of an instrument and some results

Trinidad Donoso Vázquez,^a M. José Rubio Hurtado^b

i Ruth Vilà Baños^c

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: trinydonoso@ub.edu

^b Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: marisebegues@gmail.com

^c Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: ruth_vila@ub.edu

Data de recepció de l'article: 25 d'octubre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 09 de novembre de 2021

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.171>

Resum

L'objectiu de l'estudi és presentar un instrument de mesura sobre la ciberviolència de gènere i analitzar les percepcions i experiències d'adolescents, així com les respostes davant d'aquestes violències.

S'ha dissenyat un qüestionari dirigit a 3.043 adolescents procedents de Catalunya, Aragó, Galícia, Andalusia, Illes Balears i Canàries. Entre els resultats destaca que els i les adolescents creuen que hi ha més violència en línia que fora de línia; i perceben les accions més directes i evidents lligades a la violència sexual, però, en canvi, les conductes que menys es perceben com a violentes són aquelles en què la dona és tractada com a objecte sexual i, especialment, no es perceben com a violentes les conductes de control que s'exerceixen sobre la parella a través dels entorns virtuals. Les respostes dels i les adolescents són passives davant les ciberviolències de gènere.

Es conclou amb l'adequació de l'instrument presentat i amb la necessitat de realitzar intervencions educatives per preparar els i les adolescents davant la ciberviolència de gènere.

Paraules clau

Gènere, ciberviolència, adolescència, Internet, qüestionari, victimització.

Abstract

The aim of this study is to present an instrument for measuring gender cyberviolence and to analyze the perceptions and experiences of adolescents, together with their responses to such violence.

For this purpose, a questionnaire was addressed to 3,043 teens from Catalonia, Aragon, Galicia, Andalusia, the Balearic Islands and the Canary Islands. The results show that adolescents believe that there is more violence online than offline. They are aware of the most direct and obvious actions related to sexual violence, although behaviors that are less frequently perceived to be violent are the treatment of women as a sexual object, and in particular, the controlling of a girlfriend's or boyfriend's online behavior. The responses of the adolescents to gender cyberviolence are passive.

It is concluded that the instrument is appropriate for measuring gender cyberviolence and that educational interventions are necessary to prepare adolescents for this phenomenon.

Keywords

Gender, cyberviolence, teenagers, Internet, questionnaire, victimization.

1. Introducció

El canviant panorama de la tecnologia proporciona contínuament nous mitjans pels quals es pot infligir dany. Aquests desafiaments fan que la investigació en aquesta àrea sigui difícil però al mateix temps necessària. Els resultats de les recerques poden ajudar professionals de l'educació, planificadors d'estudis, polítics i qualsevol altra classe d'agent educatiu o social a actuar d'una manera adequada i vàlida en les intervencions amb adolescents i joves.

La investigació en aquest àmbit s'ha centrat sobretot en la ciberviolència entre adolescents (Backe et al., 2018) i en poca mesura en la ciberviolència de gènere. Entenem per ciberviolència de gènere la violència contra les dones (i qualsevol persona que s'aparta de la normativitat patriarcal) dins dels espais virtuals, expressada a través de qualsevol acte de violència que resulti o pugui resultar en dany o sofriment físic, sexual o psicològic, incloses les amenaces de tals actes, la coacció o la privació arbitrària de la llibertat, ja sigui en públic o en privat (Organització de les Nacions Unides [ONU], 1993).

Accions com assetjament per mitjans digitals (controlar, amenaçar, pressionar o coaccionar una parella), venjança pornogràfica, insults de gènere, sèxting sense consentiment, amenaces d'extorsió sexual i *doxing* són les més habituals en la ciberviolència de gènere.

Un dels problemes que presenta la recerca en l'àmbit de la ciberviolència i de la ciberviolència de gènere és l'ús de diferents paràmetres per mesurar el fenomen, per la qual cosa resulta difícil establir resultats sobre la seva prevalença i establir comparacions (Insituto Europeo de la Igualdad de Género, 2017; Rivers, 2013). Així, mentre hi ha estudis que se centren en unes accions, altres ho fan en altres.

L'estudi de Madigan et al. (2018) va identificar una prevalença del sèxting d'entre el 14 % i el 27 % en joves de dotze a disset anys. Mentre que Chen et al. (2019) van trobar que el 53,2 % dels adolescents admetia haver fet *doxing* a les persones que els atreïen. Fierro et al. (2013) van informar que el 12,3 % dels joves d'entre tretze i divuit anys havia rebut trucades o missatges amb insults o amenaces a través del mòbil o l'ordinador. El control de la parella sentimental a través del mòbil és molt habitual. Un 48,4 % dels participants de l'estudi de Martínez-Pecino i Durán (2019) va afirmar haver-lo perpetrat. Destaca igualment el fet que l'han exercit tant dones com homes, però les persones investigadores alerten que les dones tenen major risc de patir-lo, i les conseqüències són més negatives per a elles (Sanjuán, 2019; Estébanez i Vázquez, 2013).

La rellevància d'estudiar el fenomen de la ciberviolència la trobem en les conseqüències que comporta per a les víctimes. Les investigacions associen la cibervictimització a estrès, depressió, conductes suïcides, por, baixa autoestima, nerviosisme i frustració (Garaigordobil, 2011), a més de dificultats acadèmiques i problemes en l'entorn escolar (Ybarra et al., 2007). La investigació vincula també el fet de patir ciberviolència a emocions negatives com la tristesa, la ira, la frustració, la vergonya o la por (Kowalski i Limber, 2013). Altres estudis (Navarro-Gómez, 2017) també apunten que patir ciberviolència és una de les causes de suïcidi pròpies de la població juvenil.

El disseny d'instruments que abordin tota la complexitat de la ciberviolència de gènere és imprescindible per poder avançar en la identificació de la prevalença del fenomen en totes les seves formes i en la recerca sobre factors de risc i factors protectors per als rols d'agressor, de víctima i d'agressor/víctima. En aquest sentit, els objectius d'aquest article són presentar un instrument de mesura de la ciberviolència de gènere (i la seva validació) dirigit a adolescents d'entre dotze i catorze anys, i mostrar els resultats de la seva aplicació.

2. Material i mètodes

Es va portar a terme un estudi per enquesta, mitjançant un instrument dissenyat per mesurar la ciberviolència de gènere, aplicat en modalitat en línia. L'instrument compta amb tres dimensions i preguntes contextuais a l'objecte d'estudi, i persegueix identificar quina concepció tenen els i les joves del que és ciberviolència de gènere; tots els tipus de ciberviolència de gènere que han sofert, han perpetrat i han observat, i com han reaccionat davant el fenomen. A continuació es detallen.

- Aspectes relacionats amb l'objecte d'estudi: competències i ús d'entorns digitals, percepció d'Internet com a entorn violent, percepció d'impunitat de la Xarxa, percepció de tenir característiques personals de vulnerabilitat.
- Concepcions sobre les violències de gènere que sorgeixen de la normativitat patriarcal vers homes i dones (Arisó i Mérida, 2010), mesurades mitjançant escala Likert de cinc nivells de resposta. Vegeu l'annex.
- Experiències sofertes en els entorns virtuals que sorgeixen de la normativitat patriarcal vers homes i dones (Arisó i Mérida, 2010): referides al fet de patir, exercir o observar ciberviolència de gènere. Mesurades mitjançant escala Likert de cinc nivells de resposta. Vegeu l'annex.
- Respostes i formes d'actuar quan es pateix o s'observen conductes de ciberviolència de gènere. Vegeu l'annex.

Les escales Likert del qüestionari mostren fiabilitat en relació amb l'índex de consistència interna alfa de Cronbach i presenten validesa de contingut (Donoso et al., 2015) i validesa lligada al criteri en l'escala d'experiències com a agressor, que correlaciona positivament ($r = 0,638, p = 0,00$) amb l'escala de *cyberbullying offending* d'Hinduja i Patchin (2008), la qual està composta per nou ítems orientats a conèixer l'agressió a través d'Internet i el mòbil (alfa de Cronbach de 0,788).

La selecció de la mostra es va fer mitjançant mostratge aleatori per conglomerats, i els conglomerats són els centres de secundària de cada regió participant en l'estudi. Als centres s'hi va accedir mitjançant contacte personal amb l'equip directiu. Del total d'estudiants inclosos en la mostra, finalment van contestar 3.043 adolescents, considerant un nivell de confiança del 95,5 % per a poblacions infinites, on p i $q = 0,5$, fet que suposa un marge d'error de $\pm 0,018$. Els adolescents estan escolaritzats a 3r i 4t d'ESO i pertanyen a sis regions de l'Estat espanyol: Balears (25 %), Catalunya (24 %), Galícia (21 %), Andalusia (12 %), Aragó (9 %) i Canàries (9 %). La mostra presenta una mitjana d'edat de quinze anys, amb percentatge similar de noies i nois (52 % i 48 %, respectivament). El 26 % diu tenir parella afectiva i gairebé la meitat (48 %) creu que té alguna característica de vulnerabilitat per poder patir violència. Majoritàriament, la mostra es considera heterosexual (89 %), encara que hi ha diversitat d'opcions.

S'ha realitzat una anàlisi descriptiva de totes les variables de l'estudi, en relació amb les mesures de tendència central i desviació en el cas de les variables quantitatives i freqüències d'aparició de les categories per a les variables qualitatives.

3. Resultats

3.1. Validació del qüestionari de ciberviolències de gènere

Per a la validació de l'instrument s'ha dut a terme una primera aplicació pilot a un grup d'estudiants d'educació secundària obligatòria, i per a la validació de les escales de ciberviolència de gènere s'ha comptat amb el judici d'experts.

En primer lloc, la prova pilot ha tingut com a finalitat conèixer el grau d'adequació de diferents aspectes de l'instrument als destinataris: adequació de la formulació de les

preguntes, adequació del lèxic, adequació de les opcions de resposta dels ítems en funció de l'experiència dels destinataris i adequació del temps de resposta. Per això el qüestionari s'ha aplicat a una mostra de tretze estudiants d'un institut d'educació secundària de Barcelona (sis noies i set nois) de quart curs. Als estudiants se'ls va explicar l'objectiu de la investigació i el concepte de ciberviolència de gènere i se'ls va demanar que contestessin el qüestionari de manera individual i que anotessin tot el que no entenguessin. En acabar, se'ls va demanar, de forma grupal, que comentessin els aspectes millorables de cadascuna de les preguntes i les seves opcions de resposta. El temps de resposta del qüestionari va oscil·lar entre els deu i els vint-i-cinc minuts (17,5 de mitjana), un temps considerat adequat per a l'aplicació definitiva. Els resultats mostren que l'instrument és adequat, ja que els estudiants no van tenir dificultats importants per contestar-lo, tot i que van proposar algunes modificacions relacionades amb el lèxic i l'ampliació d'algunes opcions de resposta.

En segon lloc, mitjançant judicis d'experts, s'ha perseguit conèixer el grau d'adequació dels ítems als indicadors dins de les escales grau de percepció de la violència de gènere en els entorns virtuals, experiències de violència de gènere en els entorns virtuals i tipus de respostes davant la violència de gènere en els entorns virtuals; les tres escales del qüestionari relacionades directament amb la ciberviolència de gènere. La validació s'ha dut a terme mitjançant el judici d'experts, hi han participat quatre persones expertes de l'àmbit de la violència de gènere procedents tant del context universitari com del professional, les quals han valorat tres aspectes de cadascun dels ítems: univocitat (referida a la unidimensionalitat de l'ítem), pertinença (referida a la relació lògica de l'ítem amb la subdimensió en la qual es proposa) i importància (referida al pes que té l'ítem amb la subdimensió en la qual es proposa), mitjançant una escala d'1 a 3, on 1 és la mínima possessió de la característica i 3, la màxima. Les expertes també van poder fer comentaris de tipus qualitatiu o suggeriments. La valoració va resultar en general alta per als ítems de totes les dimensions, amb mitjanes pròximes a l'interval teòric superior.

A l'escala 1, la dimensió que totes les expertes consideren que posseeix els ítems més adequats (rep la màxima puntuació de forma unànime) és «patrons estètics establerts per a les dones». I en l'escala 2 i 3, «transgredir l'heteronormativitat sexual obligatòria: homosexualitat, transsexualitat» i «estereotips i violència associada a mites de l'amor romàntic: fidelitat, gelosia, possessió». La dimensió que rep la puntuació més baixa és «apartar-se de la normativitat sexual femenina» de l'escala 1. També cal destacar que algunes expertes no han contestat algunes dimensions, que han quedat amb absència de puntuació. Entre els suggeriments realitzats per les expertes, destaquen els d'una experta en relació amb augmentar el nombre d'ítems pel que fa a estereotips, o adequar la redacció d'alguns ítems perquè puguin ser contestats igualment per nois i noies.

3.2. Resultats de l'aplicació del qüestionari de ciberviolència de gènere

a) Preguntes relacionades amb l'objecte d'estudi: usos, riscos i competències tecnològiques

Els recursos més utilitzats pels i les adolescents són WhatsApp, Instagram i YouTube, en general. El 92 % diuen utilitzar Facebook cada dia; el 61 %, Instagram, i el 58%, Youtube. Els recursos en els quals es percep un major risc de patir violència són Facebook, Whatsapp, Ask.fm i Instagram, recursos que permeten una interactivitat, en

canvi, YouTube destaca per ser percebut amb menor risc. En general, els i les adolescents perceben risc en algunes conductes en línia, entre les quals destaquen «posar informació personal a la Xarxa» o «xatejar repetides vegades amb una persona de la qual no tens indicis de qui és». Però no perceben tan perillós penjar fotos o vídeos personals.

D'altra banda, destaca el fet que un percentatge important d'adolescents percep que té competències digitals relacionades amb la seguretat a la Xarxa, la funció més coneguda és la de bloqueig de persones i la més desconeguda, la de desactivació de la geolocalització del mòbil.

Majoritàriament, la mostra estudiada creu que hi ha més violència en línia que fora de línia, el 90 % dels i les adolescents així ho manifesten. A més a més, el 85 % pensa que no es castiga en general les persones que actuen de forma il·legal o perjudicial a la Xarxa. Davant d'aquesta situació, una gran proporció d'adolescents opina que cal que s'intervinguí davant els delictes en línia. Concretament, més del 90 % creu que hi hauria d'intervenir, en primer lloc, la policia o, en segon lloc, un organisme especialitzat en violència a Internet. En tercer lloc, els adolescents assenyalen la família i una mica més de la meitat, les amistats. El 62 % creu que l'escola no hi hauria d'intervenir.

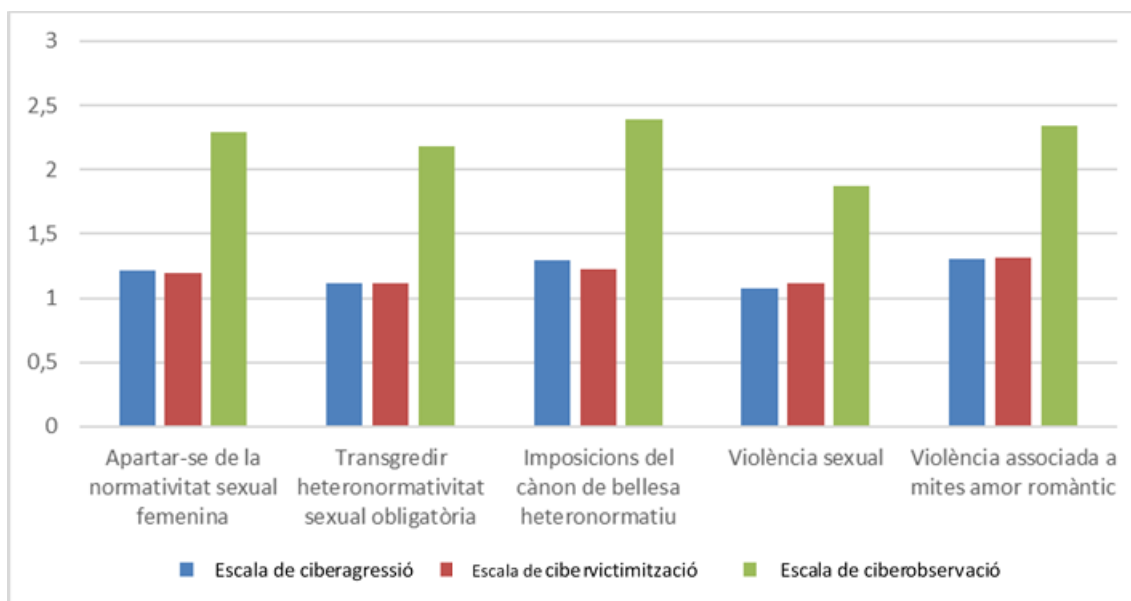
b) Concepte i experiències en ciberviolència de gènere

Els i les adolescents tenen una elevada consciència del que és violència de gènere en entorns virtuals, per tant, saben interpretar com a violència les manifestacions d'aquesta. Les conductes que menys es perceben com a violentes són aquelles conductes en les quals les noies no s'ajusten al patró de sexualitat femení marcat, com ara una noia que presumptament té diverses parelles, una noia provocativa o una noia que s'aparta del cànon de bellesa femení imposat, ja sigui perquè el seu físic s'aparta de la cultura de la hipersexualització o bé perquè és tractada com a objecte sexual en algunes pàgines web. Finalment, tampoc es percep com a conducta violenta el control que s'exerceix a través d'entorns virtuals a la parella.

En general, la mostra afirma que ha observat conductes violentes en major mesura del que ha estat víctima o persona agressora (tal com es resumeix en el gràfic 1).

GRÀFIC 1

Puntuacions de les escales d'experiències en ciberviolència de gènere (1-5)



FONT: Elaboració pròpia.

Les agressions es tradueixen, en major mesura, a penjar fotos o vídeos humiliants de noies obeses o lletges, mostrar la dona simplement com a objecte sexual, ficar-se amb un noi per tenir un físic poc masculí i totes les conductes associades als mites de l'amor romàntic. La victimització es dona majoritàriament en les mateixes conductes d'agressió. I pel que fa a les conductes d'observació, totes tenen la freqüència més alta, excepte l'assetjament sexual directe i indirecte, que tenen la freqüència més baixa.

c) Respostes davant la ciberviolència de gènere

Els i les adolescents actuen de forma variada davant les violències de gènere en entorns en línia, com a víctimes o com a observadores i observadors. Un preocupant 24 % actua de forma passiva quan és víctima d'aquestes situacions, mentre que un 38 % també actua de forma passiva quan observa la violència en altres persones.

Entre les respostes més freqüents quan se senten víctimes de ciberviolència de gènere, observem que el 34 % bloqueja el perfil o el telèfon de l'agressor/a, i un 10 % ha demanat a l'agressor/a que pari. Només el 7 % ho explica a la família o altres persones adultes.

Entre les respostes més freqüents quan els i les adolescents observen la violència de gènere en el seu entorn en línia, cal destacar que el 59 % ajuda la víctima i que un 38 % no intervé. De forma minoritària, un 3 % col·labora amb l'agressor/a ajudant-lo o animant-lo a seguir.

4. Conclusions i discussió

La ciberviolència de gènere és un fenomen rellevant que adopta diferents formes de manifestació. Davant la vulnerabilitat dels joves, especialment davant les xarxes socials virtuals, la ciberviolència de gènere s'ha de prendre en consideració de manera urgent. Disposar d'un instrument per mesurar l'abast i la vivència que en tenen els joves és fonamental per poder desencadenar accions preventives i correctives que els protegeixin d'aquest fenomen.

Els resultats mostren que el qüestionari de ciberviolències de gènere en la seva versió final (annex 1) és adequat i vàlid. Tant en la prova pilot com en la validació per judici d'experts de l'àmbit de la violència de gènere procedents tant del context universitari com professional, els resultats obtinguts en general són alts per als ítems de totes les dimensions, amb mitjanes properes a l'interval teòric superior. S'han valorat de forma positiva la univocitat referida a la unidimensionalitat dels ítems, la pertinència o relació lògica de cada ítem amb la dimensió en la qual es proposa, i la importància dels ítems segons els indicadors.

D'altra banda, els resultats obtinguts mostren similitud en alguns aspectes amb altres investigacions relacionades amb temàtiques de violència en entorns virtuals, tal com comentem a continuació. Majoritàriament, els i les adolescents creuen que hi ha més violència en línia que fora de línia, una percepció significativa, ja que les noves tecnologies formen part del nostre present i les generacions joves viuen, se socialitzen i creixen en l'espai virtual des de fa ja uns anys. En la investigació d'Estébanez i Vázquez (2013), els nois i noies reconeixen que les xarxes socials presenten un risc, per la possibilitat d'usurpació d'identitat, difusió de rumors i intimitats o realització d'insults. Tot això té conseqüències pitjors en les xarxes socials, per l'abast i difusió que té el que s'hi diu o s'hi penja. El sistema de missatgeria instantània WhatsApp i les xarxes YouTube i Instagram s'usen en major mesura. Com altres estudis han evidenciat també, aquests entorns estan entre els preferits per la població adolescent (Interactive Advertising Bureau [IAB], 2015; Purita, 2015).

La percepció sobre el que és ciberviolència de gènere es relaciona amb accions més directes i evidents lligades als estereotips de gènere, a la violència sexual i a la violència per manifestar posicions antipatriarcal. En canvi, les conductes que menys es perceben com a violentes són aquelles que s'exerceixen contra les noies que no s'ajusten al patró de sexualitat femení estipulat, o aquelles en què la dona és tractada com a objecte sexual. Segons Estébanez i Vázquez (2013), a Instagram la noies pengem més autofotos que els nois, cosa que de vegades es considera unit a la pràctica de la provocació per part de les noies, alguna cosa vista com a pròpia del seu gènere. Aquesta exposició pública de la seva imatge física fa que s'exposin també a l'acceptació, el rebuig o a comentaris negatius per part dels altres. Però, sobretot, es perceben com a menys violentes les conductes de control que s'exerceixen sobre la parella a través dels entorns virtuals. Les dades d'aquest últim tipus de violència estan en la línia de les trobades en l'estudi de Díaz-Aguado (2013), en el qual es mostra com el control abusiu a través del telèfon mòbil és el que més s'exerceix entre els i les joves. Aquest fet s'ha vist influenciat pels mites romàntics difosos a través de diferents agents socialitzadors (Estébanez i Vázquez 2010; Estébanez i Vázquez, 2013; Ferrer i Bosch, 2013). Aquests sustenten i justifiquen les relacions basades en el control i l'intercanvi de contrasenyes de les xarxes socials, com una prova d'amor i confiança en la parella. En la mateixa línia, l'estudi del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat (Miguel, 2015), evidencia que un de cada tres joves considera inevitable controlar la parella i, per consegüent, s'accepten i normalitzen determinades conductes de control. Els entorns en línia en els quals els i les adolescents consideren que es pot exercir més violència són Facebook, Whatsapp, Ask.fm i Instagram. Com han demostrat altres estudis (Díaz-Aguado, 2013) aquestes xarxes estan entre les més utilitzades per exercir l'assetjament i el control en la parella. Davant aquest fet reconegut de l'exercici de la violència en els entorns en línia, els

adolescents creuen que algú ha d'intervenir, des d'un organisme especialitzat fins la família o, fins i tot, les amistats. I exclouen l'escola d'aquesta responsabilitat.

En general, els i les adolescents afirmen que han observat conductes violentes en major mesura del que n'han estat víctimes o persones agressores. De fet, la prevalença de cibervictimització percebuda per la mostra de l'estudi és baixa (en una escala d'1 a 5, la mitjana no arriba al 2), un fet que està en la mateixa línia de l'estudi de Mindrila (2019), que va mostrar un 9% de cibervictimització en estudiants dels EUA de dotze a divuit anys d'edat.

És incongruent que hi hagi un nombre més elevat d'observadors i observadores que de víctimes i agressors/es. Sembla que els i les adolescents són més capaços d'identificar les conductes de violència quan no en són part implicada. Davant les violències de gènere 2.0 una part de la mostra actua de forma passiva quan és víctima d'aquestes situacions o quan observa la violència en altres persones.

La investigació ha evidenciat que els i les adolescents presenten concepcions i comportaments inadequats que poden contribuir a augmentar la seva vulnerabilitat davant les violències de gènere 2.0. Per eliminar aquestes concepcions i comportaments fan falta accions educatives, cal comptar amb l'escola. Aquest agent educatiu no està contemplat pels adolescents com a mediador en els conflictes derivats de la ciberviolència de gènere, un fet que atribuïm a la manca de preparació del professorat en aquesta temàtica. Per això considerem que les accions s'han de dirigir tant a l'alumnat com al professorat. El professorat ha de conèixer l'existència i la prevalença del fenomen en les seves diferents dimensions, així com les seves conseqüències, i també ha de rebre formació relacionada amb les accions que pot emprendre com a agent educatiu i mediador de conflictes. Per la seva banda, l'alumnat ha de rebre formació que l'ajudi a protegir-se del fenomen de la ciberviolència de gènere, una formació orientada a: comprendre el concepte en tota la seva amplitud i fomentar una actitud crítica; desconstruir els mites de l'amor romàntic que sustenten falses idees sobre la confiança en la parella; evidenciar les amenaces que poden trobar en els entorns virtuals; conscienciar les noies de la seva major vulnerabilitat a les xarxes socials; explicar als i les adolescents els mals usos de les xarxes socials i els seus riscos derivats, i encoratjar-los a denunciar les accions de violència implicant la família i l'escola en aquests assumptes.

5. Agraïments i finançament

En aquest article es presenten resultats parcials de la recerca «violència de gènere 2.0» (Fundació BBVA).

6. Bibliografia

- Arisó, O., i Mérida, R. M. (2010). *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la «violencia de genero»*. Egales.
- Backe, E. L.; Lilleston, P., i McCleary-Sills, J. (2018). Networked individuals, gendered violence: a literature review of cyberviolence. *Violence and Gender*, 5(3), 135-146.

- Chen, M., Cheung, A. S. Y., i Chan, K. L. (2019). Doxing: what adolescents look for and their intentions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 218. <https://doi.org/10.3390/ijerph16020218>
- Díaz-Aguado, M. J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. <http://bit.ly/2knE4Ru>
- Donoso, T., Rubio, M. J., Velasco, A., i Vilà, R. (2015). Ciberacoso en función del género: propuestas de análisis. Dins R. Casado, C. Flecha, A. Guil, M. del R. Martínez, M. T. Padilla, i I. Vázquez (ed.), *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género: V Congreso Universitario Internacional «Investigación y género»*, Universidad de Sevilla, 3 y 4 de julio de 2014 (p. 873-892). SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla). <http://hdl.handle.net/11441/41042>
- Estébanez, I., i Vázquez, N. (2010). *¿Proposición o imposición? Diagnóstico de la percepción y opiniones sobre la violencia sexista de la juventud de los municipios de Ondarroa y Markina-Xemein*. Sortzen Consultoría. <http://bit.ly/2ko9jfc>
- Estébanez, I., i Vázquez, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Observatorio Vasco de la Juventud.
- Ferrer, V., i Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género: para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Fierro, A., Vázquez, E., Alfaro, M., Muñoz Moreno, M. F., Rodríguez Molinero, L., Herrero, B i Farias A. (2013). Los adolescentes ante las nuevas tecnologías: ¿beneficio o perjuicio? *Boletín Pediatría*, 53 (224), 117-118.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- Hinduja, S. i Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Instituto Europeo de la Igualdad de Género. (2017). *La ciberviolencia contra mujeres y niñas*. Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2839/09127>
- Interactive Advertising Bureau (2015). *VI Estudio sobre Redes Sociales*. <https://universoabierto.org/2016/01/11/vi-estudio-redes-sociales-de-iab-spain/>
- Kowalski, R. M., i Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), [Suplement], S13-20.
- Madigan, S., Ly, A., Rash, C. L., Van Ouytsel, J., i Temple, J. R. (2018). Prevalence of multiple forms of sexting behavior among youth: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(4), 327-335. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2017.5314>

- Martinez-Pecino, R., i Durán, M. (2019). I love you but I cyberbully you: The role of Hostile sexism. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(4), 812-825. <https://doi.org/10.1177/0886260516645817>
- Miguel, V. de (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad. Servicios Sociales e Igualdad. https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/investigaciones/2015/pdf/Libro20_Percepcion_Social_VG_.pdf
- Mindrila, D. (2019). Bullying and cyberbullying victimization and weapon carrying: A 3-step latent class analysis with a covariate and a distal outcome. *International Journal for Infonomics*, 12(1), 1854-1861. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2019.0189>
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clínica y Salud*, 28(1), 25-31. <https://doi.org/10.1016/j.clysa.2016.11.002>
- Organització de les Nacions Unides. Asamblea General. (1993). Resolución 48/104 de la Asamblea General del 20 de diciembre de 1993. Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Purita, G. (2015). *OBS Social 2015: anàlisis de las tendencias de uso y participación en las redes sociales a nivel mundial en España*. Online Business School. <https://metode.cat/wp-content/uploads/2016/02/25.pdf>
- Rivers, B. (2013). What to measure? Dins S. Bauman, Cross, d. i Wlaker, J. (ed.). *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 222-237. Routledge.
- Sanjuán, C. (2019). *Violencia viral: anàlisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral_1.pdf
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., i Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6) [Suplement], S42-50. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.09.004>.

7. Annex

Escala de concepcions de ciberviolència de gènere

Indica en quin grau d'1 a 5 consideres que les accions següents són violentes (on 1 és gens violent i 5 és molt violent)

- a) Ficar-se amb persones homosexuals o transsexuals a Internet.
- b) Insultar a Internet una noia per no haver tingut relacions amb nois.
- c) Difondre per Internet l'orientació sexual d'algú sense el seu permís.
- d) Participar en un web en el qual es puntua el físic de les noies.

- e) Revisar diverses vegades per Internet o pel mòbil on és la parella i què fa.
- f) Obligar la parella a esborrar amics/amigues d'una xarxa social.
- g) Demanar a la parella les claus d'accés del seu correu electrònic o altres plataformes digitals.
- h) Ridiculitzar algú per la seva orientació sexual.
- i) Criticar a Internet una noia per haver tingut diverses parelles.
- j) Trucar per mòbil o enviar correus o missatges de forma insistent a una noia provocativa.
- k) Penjar i/o compartir fotos o vídeos humiliants de noies obeses o gens atractives a Internet o a través del mòbil.
- l) Enviar per correu electrònic contingut sexual no desitjat pel destinatari/ària.
- m) Mostrar la dona com a objecte sexual en alguna pàgina web.
- n) Fer xantatge a una noia a través de les xarxes socials per tenir-hi relacions sexuals.
- o) Difondre fotos o vídeos de contingut eròtic, pornogràfic o sexual, sense permís.

Escales d'experiències en ciberviolència de gènere

De les situacions següents, assenyala:

1. Amb quina freqüència ho has fet a altres persones.
2. Amb quina freqüència t'ho han fet a tu.
3. Amb quina freqüència has vist que ho facin a una altra persona.

Les opcions de resposta a les preguntes són «Mai» / «Alguna vegada» / «Moltes vegades»:

- a) Criticar a través d'Internet una noia per haver tingut diverses parelles.
- b) Assetjar una noia per ser provocativa, a través del mòbil o les xarxes socials.
- c) Ficar-se amb una noia a través d'Internet per no mostrar interès pels nois.
- d) Insultar a Internet una noia per no haver tingut relacions amb nois.
- e) Difondre a Internet l'orientació sexual d'algú sense el seu permís.
- f) Insultar a la Xarxa una persona per ser o pensar que és homosexual o transsexual.
- g) Suplantar la identitat d'algú fent-lo passar per homosexual o transsexual i ridiculitzar-lo a través d'Internet o el mòbil.
- h) Insultar una noia per tenir un físic poc atractiu.
- i) Crear, participar o consultar una pàgina web que puntua el físic de les noies.
- j) Mostrar la foto d'una noia com un objecte sexual a les xarxes socials.
- k) Dir que homosexuals o transsexuals són «malats».
- l) Amençar una noia per mantenir una relació de parella.

- m) Omplir el correu electrònic d'algú amb contingut sexual.
 - n) Aconseguir fotos d'una persona per fer-li xantatge a fi d'aprofitar-se'n sexualment.
 - o) Difondre fotos/vídeos sexy d'una noia a Internet sense el seu permís.
 - p) Ficar-se amb algú per tenir una ideologia feminista.
 - q) Expulsar algú d'un xat o un fòrum pel fet de ser dona.
 - r) Controlar la parella a les xarxes socials.
 - s) Usar la contrasenya de la parella a les xarxes socials per bloquejar amigats.
 - t) Enviar imatges o fer acudits sobre agressions contra les dones.
 - u) Revisar el mòbil de la parella per veure trucades i inspeccionar-lo.
 - v) Obligar la parella a treure fotos d'amigats de les xarxes socials o a deixar d'enviar-se missatges de Whatsapp amb algú.
- w) Ficar-se amb un noi per tenir un físic «poc masculí».

Respostes davant la ciberviolència de gènere

Quan t'ha passat a tu alguna de les situacions anteriors, com has actuat en la majoria de les ocasions?

- a) No he fet res.
- b) He canviat de mòbil, compte de correu o creat un perfil nou de xarxa social.
- c) He bloquejat el perfil o número de telèfon de l'agressor/a.
- d) Ho he explicat al meu pare, mare, professor/a.
- e) Li he demanat que pari.
- f) Li he fet el mateix.
- g) Un altre:

Quan has presenciada alguna de les situacions anteriors, com has actuat en la majoria de les ocasions?

- a) No he fet res.
- b) He defensat o ajudat la persona agredida.
- c) He animat a qui ho està fent.
- d) He ajudat a qui ho està fent.

Per una educació feminista! Towards a feminist education!

Mercè Otero Vidal^a

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: merceoterovidal@gmail.com

Data de recepció de l'article: 06 d'octubre de 2020

Data d'acceptació de l'article: 9 de novembre de 2020

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.172>

Resum

Les feministes sempre reivindicuem la genealogia per tal de fer un reconeixement a les dones que han fet aportacions en tots els àmbits socials i culturals. En aquest cas concret es tracta de fer conèixer les experiències de les dones que han treballat i s'han esforçat per a desenvolupar la coeducació i les reivindicacions feministes sobre l'educació a Catalunya fins a arribar a incidir en les demandes socials actuals. Cal recordar les mestres que a finals del segle XIX i principis del XX es van fer ressò en la seva pràctica de les pedagogies progressistes al voltant de l'Escola Moderna. Cal fer una valoració de l'escola republicana com a escola mixta i destacar com a partir del 1976 el feminisme emprèn el camí de superar l'escola segregada del nacionalcatolicisme franquista. Amb el temps van sorgint les experiències i bones pràctiques de coeducació des de diferents àmbits d'intervenció i en els diferents nivells educatius. Convé tenir present la legislació actual que proposa la coeducació com a mesura preventiva de situacions de violència i discriminació i les seves limitacions. Convé potenciar les pedagogies feministes pel que suposen de compromís de renovació social i d'esperances de futur.

Paraules clau

Feminismes, coeducació, pedagogies, experiències, legislació, compromís.

Abstract

Feminists always propound genealogy when seeking to recognize women who have made contributions in all social and cultural spheres. In this paper, our aim is to highlight the experiences of women who have striven to develop co-education and the feminist demands on education in Catalonia, coming to influence current social demands. The teachers who upheld progressive pedagogies in their practice within the framework of the Modern School in the late 19th and early 20th centuries should be recalled. It is necessary to assess the schools of the Spanish Republic as mixed schools and to highlight the fact that, from 1976 onwards, feminism set off to overcome the segregated schools of the Francoist National Catholicism system. Over time, coeducation experiences and good practices emerged from different areas of intervention and at different educational levels. The current legislation proposing coeducation as a preventive measure in situations of violence and discrimination, and its limitations, should also be kept in mind. In short, considering their commitment to social renewal and the hope that they offer for the future, feminist pedagogies should be strengthened.

Keywords

Feminisms, coeducation, pedagogies, experiences, legislation, commitment.

1. Introducció: necessitats i reivindicacions

«Per una educació feminista!» era el lema de la pancarta que encapçalava la manifestació d'estudiants que va córrer els carrers de Barcelona el 8 de març d'enguany, 2021. La presència d'aquesta pancarta suposa haver recorregut un llarg camí que passa per la coeducació, per les pedagogies feministes i que continua fins a despatriarcalitzar l'educació i el coneixement tal com demanava la joventut que havia redactat la pancarta en qüestió.

Les feministes sabem com és d'important comptar amb una genealogia per a saber d'on venim i poder fer el reconeixement a les dones que ens han precedit. Així doncs, començaré fent un repàs històric i, malgrat sembli que en certs moments em repeteixo, no és ben bé així, perquè sabem que el progrés no és lineal, que més aviat s'hauria de representar de forma helicoidal i que, encara que es tingui la sensació que donem voltes sobre el mateix, ja no estem en el mateix pla perquè el temps ha passat i les circumstàncies no són mai les mateixes. A més, les generacions canvien i cal anar recordant d'on venim i aquesta mirada enrere serveix per a constatar, en el nostre cas, que s'avança més lentament del que voldríem, que la coeducació és sempre necessària i que es tracta d'un plantejament pedagògic alternatiu que topa amb moltes inèrcies i resistències.

Per això començo, una vegada més, amb l'evocació de les Jornades Catalanes de la Dona, celebrades al Paraninf de la Universitat de Barcelona l'any 1976. Allà ens vàrem trobar, enmig de multitud de dones, les mestres i professores feministes. Moltes, per no dir totes les dones que assistíem a les Jornades, havíem estat educades a les escoles

segregades del nacionalcatolicisme de l'etapa de la dictadura franquista que, com bé sabem, va marcar, per desgràcia, unes quantes generacions amb una educació discriminatòria per a les nenes, noies i dones pel fet d'haver de seguir uns currículums diferenciats dels nois amb matèries i activitats dirigides a un objectiu que era casar-se, ser mares i mestresses de casa.

El nostre ideal després de la dictadura franquista era la recuperació del model d'escola republicana anterior a la Guerra en el qual, per començar, nenes i nens estaven junts a l'aula i feien les mateixes activitats. Per això, a les conclusions de les Jornades es va demanar un ensenyament obligatori, públic, laic, gratuït, antiautoritari i no-discriminatori contra la dona, la implantació efectiva de la coeducació, la revisió dels textos escolars, la lluita ideològica dirigida a la desaparició dels rols tradicionals masculí i femení, el dret a la igualtat en el lleure, la supressió de les discriminacions en esports, art, cultura, etc., i educació sexual. Revisant aquestes reivindicacions, el que resulta sorprenent és que, havent passat quaranta-cinc anys, les exigències continuïn vigents. La sorpresa desapareix quan ara es posa en evidència quina fou la correlació de forces i els poders fàctics que van intervenir en el període de la Transició, que van hipotecar canvis socials i polítics necessaris i que ens han portat a la situació actual.

El patriarcat ha anat esborrant al llarg de la història les aportacions de les dones i pel que fa a la coeducació és evident que el terme i la seva realitat apareix molt abans del 1976. Com a antecedents cal mencionar la importància excepcional de l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia que promovia alhora la coeducació de les dones i de les classes populars. Enguany, que se celebren els cent vint anys de la fundació de l'Escola Moderna, hem revisat els seus plantejaments i hem pogut seguir i valorar les seves argumentacions tot col·locant-les en el seu context històric de manera que encara destaquen més per la seva clarividència. No es pot oblidar la dedicació de les mestres pioneres d'aquells temps, finals del segle XIX i principis del XX, i la gran feina de formació i divulgació cultural de les dones actives en els ateneus populars. En paral·lel cal destacar l'esforç en la promoció de la formació de les dones en temps de la Mancomunitat amb els avenços subsegüents. I encara ens emmirallem en el que va suposar el desplegament educatiu de l'època republicana pel que fa a l'escola mixta, de la qual hem pogut rescatar emotius testimonis sobretot en la memòria de les nenes i nens que hi assistiren.

2. Context

2.1. Comencen les experiències

Les conclusions de les Jornades del 1976 van anar madurant i, si avancem ràpidament en la cronologia, l'any 1985, en unes altres jornades feministes que varen tenir lloc a les Llars Mundet, mestres i professores feministes vàrem ser plenament conscients de la diferència entre l'escola mixta i l'escola coeducativa, i també que havíem estat molt optimistes pensant que posant nenes i nens junts a l'aula ja se solucionarien tots els problemes. És va fer evident que l'ús d'un llenguatge que oculta el femení, un currículum androcèntric, una ocupació discriminatòria dels espais com els patis, una manca de formació afectiva i sexual, una orientació professional estereotipada eren factors que no tenien res de coeducatius, de manera que tot el conjunt escolar estava marcat per la força dels estereotips de gènere, el currículum ocult i els sabers androcèntrics.

A partir d'aquí, va començar amb força la reivindicació de la coeducació dins del moviment feminista amb l'aparició de l'Assemblea de Dones d'Ensenyament l'any 1986, que abans havia actuat com a Col·lectiu de Dones de Batxillerat i havia elaborat el primer informe sobre la violència sexista als centres escolars. L'informe es va presentar a la trobada de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (ICE-UAB) «Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza» del desembre de 1985. Cal tenir present aquesta data perquè tot el que fa referència a la violència en els centres escolars, en forma de violència masclista, assetjament, micromasclismes, ciberassetjament, després i fins ara ha anat prenent un protagonisme destacat en els mitjans i en l'opinió pública. L'Assemblea fou una plataforma d'estudi, discussió i treball a partir de l'experiència quotidiana i per a moltes de nosaltres un espai de formació a partir de l'intercanvi entre iguals. L'edició d'un adhesiu amb l'eslògan «Les nenes bones van al cel i les dolentes a tot arreu» va ser la nostra targeta de presentació com a transgressores del sistema.

En un pòster vàrem plasmar un decàleg que exigia, en veu de les alumnes: no ser educades seguint els estereotips de mare, mestressa de casa i esposa; un tractament en femení com a delegades, voluntàries, etc.; llibres de text i continguts no androcèntrics; el rebuig als comentaris sexistes i a la violència masclista; un respecte no autoritari ni paternalista; una afectivitat i sexualitat pròpia no submissa, i acabava cridant a la rebel·lió.

Aquest decàleg va anar acompanyat d'*El llibre lila del cole*, en el qual vàrem intentar concretar els punts essencials de la coeducació tal com els «vivíem» aleshores. M'imagino que es veu la clara relació del nom del llibret amb el llibre roig maoista que pertanyia a la tradició política extraparlamentària de la Transició.

En aquells moments, estem parlant de finals dels anys vuitanta i principis dels noranta, amb la complicitat d'algunes instàncies socials afins al món educatiu, com sindicats, ens locals propers i moviment de renovació pedagògica, la feina quotidiana a les aules i l'activisme feminista van donar lloc a una sèrie de bones pràctiques que van aportar grans satisfaccions a les mestres i professores que experimentàrem unes formes d'ensenyament-aprenentatge diferents pel que feia als continguts, a la metodologia i, sobretot, a les relacions amb l'alumnat. M'agradaria posar un parell d'exemples d'aquestes bones pràctiques.

Cal destacar dins l'àmbit municipal el PAIODH (Pla d'Acció per a la Igualtat d'Oportunitats de les Dones de l'Hospitalet de Llobregat), promogut per l'Ajuntament i amb la participació de manera experimental de centres d'infantil, primària i secundària, de batxillerat i de formació professional, de la ciutat. El pla va ser molt complet en el seu desenvolupament perquè va consistir en formació i actuacions molt interessants en uns quants centres pilot sobre la base de la narració de contes no sexistes, l'ús no-discriminatori de les joguines i les disfresses, tallers de supervivència quotidiana, l'ocupació dels patis escolars, orientació professional no estereotipada, observació de la implantació de noves tecnologies i de pràctiques de laboratori per tal que fossin igualitàries, etc. Però com tots els plans va tenir un final i va ser-ne difícil la continuïtat, perquè la presència institucional promotora de l'experiència i la vinculació de persones concretes dels centres són factors ambivalents per la seva «mobilitat» i, malgrat el ressò, ja se sap que el pas a la generalització té les seves dificultats i els seus límits.

També fou molt significatiu per a la formació del professorat un seminari de l'ICE-UAB dirigit per Cristina Brullet i Marina Subirats, amb la participació de professorat que ja estava conscienciat i que ja portava a terme la coeducació en la seva pràctica quotidiana. Es tractava d'intercanviar experiències entre iguals i avançar amb lectures i amb xerrades de companyes que ja havien aprofundit i teoritzat sobre la coeducació. Conseqüentment va aparèixer la possibilitat de publicar els continguts sorgits del seminari i així es va generar la col·lecció «Quaderns de Coeducació», coordinada per Amparo Tomé, que va publicar uns setze llibrets en versió catalana i castellana dels diversos àmbits de la coeducació, des de pautes d'observació del sexisme a l'escola fins a la superació de l'androcentrisme en les diferents matèries.

2.2. Context legal

A continuació, cal dir que l'experimentació i la implantació de la LOGSE no va cobrir les expectatives que es tenien sobre la generalització de la coeducació, malgrat que el preàmbul de la llei reflecteix una voluntat en aquest sentit. La realitat fou que la coeducació es va difuminar en una transversalitat mal entesa i en el conjunt es desdibuixava pel formalisme rígid dels continguts curriculars i per la burocratització creixent de la programació, els nivells de concreció i altres requisits, i només es podia salvar pel voluntarisme del professorat que aprofitava les esclatxes dels crèdits variables i les tutories. Fou en aquestes franges en les quals les mestres i professores vàrem anar experimentant i aprofundint en la pràctica coeducativa. Malgrat que algunes o moltes vegades aquests crèdits i/o les tutories poguessin ser qualificades de «bolets», la veritat és que l'alumnat que va poder gaudir-ne ho recorda positivament i en la seva adultesa li permet fer les comparacions crítiques pertinents.

La situació tampoc no va canviar gaire quan va haver-hi, els primers anys del segle XXI, un cert canvi polític a casa nostra i la coeducació va passar a ser un projecte d'innovació pedagògica al qual es podien adherir els centres voluntàriament després d'haver fet una tria entre tota l'oferta de projectes que hi havia. A les mestres i professores feministes se'ns feia estrany que la coeducació fos tractada com una innovació, tenint en compte tota la història que tenia al darrere, però si aquesta era la manera d'entrar a la institució, ni que fos marginalment, ens hi havíem d'apuntar.

També cal recordar que durant anys les normatives de principi de curs han obligat els centres a incloure la coeducació en el projecte educatiu, cosa que s'ha fet formalment en la majoria dels casos sense que això es reflectís a la pràctica, i ha estat més excepcional encara el compliment de la norma segons la qual els centres han de nomenar en el Consell Escolar una persona referent d'igualtat d'oportunitats i coeducació. És evident que falta i és urgent una formació de la Inspecció perquè pugui fer el seguiment d'aquestes normes.

De tota manera, alguna cosa s'ha anat bellugant i actualment la necessitat de la coeducació és una citació constant quan es parla de solucionar problemes, sobretot dels relacionats amb la convivència i la violència dins i fora de l'àmbit escolar. La coeducació com a prevenció apareix en quatre lleis: la 5/2008 del dret de les dones a erradicar la violència masclista, l'11/2014 per a erradicar l'LGTBI-fòbia, la 17/2015 d'igualtat efectiva de dones i homes i la 19/2020 sobre igualtat de tracte i no-discriminació. Sobre el fet que es posi l'èmfasi en la prevenció, cal recordar que no podem passar la responsabilitat

dels canvis a les generacions següents i que és el model la base de l'educació, o sigui que si les persones adultes no oferim models positius, difícilment s'avançarà en aquesta direcció. Les lleis són benvingudes, però les feministes en coneixem molt bé els límits patriarcal i tenim sempre present el sostre de vidre. El fet és que, sense pressupostos, sense formació, sense voluntat política, no hi ha hagut per ara els resultats que esperàvem. Tot i així, comptem amb un aixopluc legal a l'hora de fer segons quines pràctiques a l'aula i sempre són una eina per a exigir justament el seu desenvolupament i la seva posada en marxa amb els recursos pertinents.

3. Resultats

3.1. *A l'espera de resultats*

Això és justament el que es va reivindicar el dia 1 de juliol del 2019 quan es va celebrar el «Parlament de les dones». De manera sintètica i general, en l'apartat d'«Educació i cultura» es van recollir totes les reivindicacions «històriques» bàsiques. Es va posar molt èmfasi en la visibilitat del femení en els discursos escrits, orals i icònics a favor de l'autoestima i l'autoimatge de les nenes, noies i dones que desapareixen i són menystingudes sota el dit masculí genèric. Es va denunciar l'androcentrisme dominant dels continguts acadèmics, que ignoren les aportacions socials i culturals de les dones al llarg dels temps en els diferents àmbits del saber. Es va analitzar l'ocupació dels espais, per exemple, els dels patis escolars on els nens i els nois ocupen el centre amb els seus jocs de pilota i la manera d'intervenir-hi buscant altres jocs i formes de compartir l'espai. Es va insistir en la necessitat d'una formació afectiva i sexual no-heterosexista que generi relacions no-violentes, respectuoses i gratificants. Ha preocupat i preocupa superar els estereotips en la formació professional, de manera que la igualtat d'oportunitats sigui efectiva i comporti una valoració dels treballs de cura i la consegüent corresponsabilitat dels homes en aquest àmbit, a l'hora que es promou la presència femenina en les carreres científiques i tècniques. Un altre aspecte vinculat a l'anterior és promoure un ús del temps de dedicació al treball remunerat, al treball de cura i a l'oci equilibrat i no discriminatori per raó del gènere com ha estat tradicionalment. Es va reclamar una formació inicial i continuada del professorat en tots aquests aspectes essencials i necessaris per a una educació integral de les persones. Es va demanar en aquest sentit el compromís de tots els agents educatius, sobretot de les famílies i els mitjans de comunicació, i en tot moment la voluntat política per a fer realitat la coeducació que és l'educació.

3.2. *Del present al futur amb aliances*

Malgrat aquesta recurrència de peticions i de les mancances que es detecten, cal ser optimistes, perquè els canvis socials que s'han produït porten més que mai a reivindicar una coeducació interseccionada de sexe/gènere, classe social, origen ètnic, no capacitista i ecologista. Sempre és diu que el feminisme o, millor dit, els feminismes parteixen d'una praxi que genera la teoria consegüent. Ara ja sense complexos, més enllà de l'activisme, podem afirmar que per sobre i per sota de la coeducació i dels seus plantejaments concrets es troba la pedagogia feminista o, millor dit, les pedagogies feministes, que són capaces de transformar l'escola i donar resposta a l'esperança d'una educació i una formació que ens portin a un altre món possible de llibertat, de justícia i de benestar per a totes i tots.

Ha arribat el moment d'incloure els sabers i les pràctiques feministes a l'ensenyament superior i, concretament, a la pedagogia. Malgrat que hi ha nombroses resistències a inserir les anàlisis i maneres de fer feministes a la formació general, cal difondre-les i transmetre-les a favor d'una educació innovadora i de qualitat. Mestres i professores feministes tenim al darrere i ens identifiquem amb una llarga història de pedagogies de l'alliberament, i sabem per la pràctica que des d'aquesta perspectiva, la formació inicial i contínua del professorat, la producció de materials didàctics, l'organització i el funcionament dels centres, el currículum, la comunicació, la convivència i tots els àmbits de les comunitats educatives poden evolucionar de forma significativa cap a una educació de qualitat basada en la justícia social, en aquest cas concret, en una justícia de gènere.

També en podríem dir «pedagogies de les feministes», perquè han sorgit de la posada en comú de les experiències, de posar en qüestió l'androcentrisme, l'autoritarisme, i de la crítica conscient i responsable de tot el que no funciona en el sistema educatiu amb l'objectiu de la transformació social a través de l'educació. La insistència de parlar en plural és perquè les pedagogies feministes s'han anat forjant a partir de trajectòries diverses i hi ressonen una multiplicitat de perspectives feministes: radical, de la igualtat, de la diferència, interseccional, *queer*, decolonial, pacifista, ecologista...

Atesa aquesta pluralitat, no és fàcil acordar quins són els trets definitoris de les pedagogies feministes, però hi ha algunes característiques que són compartides amb altres pedagogies emancipadores i es poden enumerar: establir relacions d'igualtat, reconèixer i valorar la diferència, considerar l'experiència com a font de saber més enllà de l'expertesa, desenvolupar l'esperit crític, buscar formes de participació, donar importància a l'afectivitat, desconstruir les relacions de poder com les generades per la diferència de sexe/gènere en pro de la transformació social, posar en valor els sabers femenins, distingir entre el que és natural i el que és social, interseccionar la identitat, abolir les jerarquies tradicionals, tenir una veritable voluntat innovadora.

Cal reconèixer que el professorat que fa realitat la coeducació a les aules està actuant sobre les bases de les pedagogies feministes. La lluita contra els estereotips, tenir cura d'una comunicació inclusiva i que alhora posi en evidència les diferències, tenir presents les interaccions del sexisme, la discriminació etnicocultural, el racisme i l'heterosexisme, la necessitat de revisar els programes i els continguts curriculars per a donar protagonisme als grups socials desfavorits, vigilar l'ocupació abusiva de l'espai... són elements evidents de la pràctica coeducadora que encarnen en la realitat del dia a dia a les aules unes pedagogies feministes que és urgent generalitzar a favor d'una educació innovadora i de qualitat.

En paral·lel als plantejaments que ens fem les mestres i professores feministes hi ha els que es fan les famílies o, més concretament, les mares d'algunes escoles i instituts, per exemple, l'Assemblea Grogga de Gràcia, i que promouen les Escoles Feministes i que tenen unes conviccions molt compromeses enfront el que consideren una escola i una educació públiques en crisi. Per superar els problemes que exposen i analitzen del sistema educatiu proclamen que l'únic model amb prou força alternativa és el de l'educació feminista. Justament, destaquen que la pluralitat dels feminismes fa que el moviment feminista no tingui ni pretengui tenir l'exclusivitat i que interseccioni amb altres moviments polítics, socials i culturals.

És interessant que demanin una anàlisi crítica del currículum formal i del currículum ocult i fer transparent el punt de vista des del qual es desenvolupen les polítiques educatives. Tenen present que l'educació escolar està en mans d'una professió feminitzada. Contemplen cinc eixos que haurien de vertebrar tota l'activitat escolar: cos, identitat, comunitat, vida, pensament crític i educació pública. El desenvolupament de continguts en aquests àmbits permet denunciar el binarisme de gènere i transitar en la complexitat de les identitats, enfrontar-se a l'individualisme amb la interdependència i la sororitat feminista, posar la vida en el centre pel que fa a la relació amb les persones, amb els altres éssers vius i el planeta, alertar críticament sobre la saturació d'informació, la manipulació mediàtica i els abusos de les tecnologies.

4. Conclusions obertes

Aquesta coincidència de diferents protagonistes de l'educació, com són les famílies i el professorat, pel que fa a l'alternativa que els feminismes representen a la situació crítica actual, desperta il·lusió i esperança, perquè proporciona un marc diferent des del qual intervenir i exigir a les instàncies de poder el canvis que són necessaris per tal d'assolir una educació que doni resposta a les diverses realitats personals i socials en un context de relacions en llibertat, sense discriminacions classistes, sexistes, homòfobes, capacitistes, etnocèntriques o racistes.

Obrint el camp de visió, cal tenir present el lligam de les activitats de l'alumnat dins i fora de l'escola, i cal incloure la perspectiva de les pedagogies feministes també a l'educació no formal, com són les activitats extraescolars, els esplais, l'escoltisme, els esports escolars, els menjadors escolars i altres, que han de seguir els mateixos paràmetres de l'educació formal a favor de la coherència formativa d'infants i joves.

De la mateixa manera que les feministes reivindiquem una genealogia, no oblidem mai la utopia i, per encarar un futur engrescador, hem de partir del marc d'una educació pública, catalana, laica, coeducadora, inclusiva, promotora de valors democràtics i de l'esperit crític al llarg de tota la vida, des de l'etapa de zero a tres anys fins a l'educació de persones adultes. Per això cal que l'educació no sigui una mera transmissora d'aquesta societat patriarcal, sinó que aspiri a fer realitat un altre món possible.

Mentre no arribem a l'assoliment d'aquesta alternativa, se'ns imposa la constatació que l'androcentrisme continua sent dominant en tots els àmbits del saber, en totes les seves manifestacions i en la seva divulgació i perpetuació. Els continguts del currículum educatiu en tots els àmbits i històricament han de fer veure on han estat les dones i totes les seves aportacions a favor de la supervivència i de la qualitat de la vida quotidiana, els sabers femenins, les seves manifestacions artístiques, posant de relleu la genealogia femenina i feminista per tal que es valori i no se'n perdi la memòria. En aquest sentit hi ha un altre aspecte que cal denunciar que és la dubtosa o negativa valoració de la tasca educativa i formativa dels mitjans de comunicació, en general, i pel que fa al gènere, en particular. Les companyes feministes que treballen en premsa, ràdio, televisió, publicitat... ja van fer sistemàticament les seves consideracions al respecte des del grup de pressió On Són Les Dones.

En aquesta última part s'aporten un parell de notes d'actualitat, en temps de pandèmia, perquè és vegi tot l'abast de les pedagogies feministes.

M'agradaria fer-me ressò de la intervenció que va fer a Ca la Dona Cecília Bayo, d'Escoles Feministes i Assemblea Grogà de Gràcia, amb el títol de «Pedagogies feministes en temps de pandèmia» (2020, 5:05). Una part de la seva exposició la va dedicar a denunciar l'escissió conceptual entre educació, cultura i assistència social que ens ha paralytitzat en situació de pandèmia. Conceptes que en altres èpoques eren indestruïbles dels projectes escolars i educatius emancipadors i que actualment estan repartits fins i tot en organismes públics diferents, que poden tenir un sentit administratiu però que no tenen sentit per a la vida. Això ha repercutit en la posada en evidència, en nombrosos casos, del xoc entre els objectius de l'escola i les necessitats d'assistència social bàsica en diverses situacions de precarietat.

Un altre aspecte que cal destacar és que la pandèmia ha servit també perquè ampliéssim la mirada i reivindicéssim la visibilització de les feines de cura, reproductives i importants per a la vida com les que duen a terme per les reposadores de supermercat, les netejadores, les infermeres, les metgesses, les cuidadores... Però, sorprenentment, el col·lectiu de les docents va quedar fora de les feines considerades essencials. I això lliga amb la introducció de l'educació telemàtica, que ens ha tornat a un reduccionisme de la idea d'educació i d'escola com a aprenentatge acadèmic, i a un menyspreu molt preocupant de la importància de l'escola i de l'institut com a espais per a fer comunitat.

I, per acabar, em sembla que puc recomanar la lectura de l'article «Recreando la educación emancipadora» (Martínez-Palacios, 2021) que està dedicat a despatriarcalitzar el coneixement. Cada vegada es veu més clar que queda molta feina per fer, però que el camí ja està traçat, perquè despatriarcalitzar el coneixement, en paraules de Jone Martínez-Palacios (2021), que signa l'editorial, «implica sacarlo del binarismo (de género, raza, clase) que lo sostiene, liberarlo de los tiempos capitalistas, así como de las lógicas de extracción y acumulación» (p. 3).

Davant la responsabilitat col·lectiva que suposa l'educació de les noves generacions del país, les mestres i professores feministes no podem fer res més que oferir la nostra pràctica i experiència i exigir a les institucions la voluntat política per tal que s'activin les lleis i facin tot el que calgui fins a assolir un altre món possible lliure, just i feliç per a totes les persones.

5. Bibliografia

Cecília Bayo. (2020, juny 26). *Pedagogies feministes en temps de pandèmia* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q_Y3GG4ddLc

Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a erradicar la violència masclista, DOGC, núm. 5123, 2 de maig, p. 34425-34461. (2008). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5123/969239.pdf>

Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia, DOGC, núm. 6730, 17 d'octubre. (2014). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6730/1376345.pdf>

Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes, DOGC, núm. 6919, 23 de juliol. (2015). <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6919/1547596.pdf>

Llei 19/2020, del 30 de desembre, d'igualtat de tracte i no-discriminació, DOGC, núm. 8307, 31 de desembre. (2020).
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8307/1829843.pdf>

Martínez-Palacios, J. (2021). Despatriarcalizar el conocimiento. *Hariak: recreando la educación emancipadora*, 10, 2-3.
https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/499/hariak_10__castellano.pdf?1613472045

El Màster d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania: la seva significació per als estudis de gènere a Catalunya

The Master's Degree in Women's, Gender and Citizenship Studies: Its significance for gender studies in Catalonia

Nuria Pumar Beltrán^a i Rosa Guitart i Aced^b

^a Universitat de Barcelona (Barcelona)

A/e: npumar@ub.edu

^b Universitat de Vic (Vic)

A/e: rosa.guitart@uvic.cat

Data de recepció de l'article: 20 d'octubre de 2021

Data d'acceptació de l'article: 16 de desembre de 2021

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.173>

Resum

L'article explica què va implicar per als estudis de gènere a Catalunya la creació d'un màster interuniversitari oficial, a iniciativa de les dones recercadores de l'Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere. Els seus orígens, fruit d'un context polític favorable i del compromís de les vuit universitats participants, expliquen que siguin els estudis de referència sobre feminismes i dones en el mapa universitari català actual. El seu programa, marcadament multidisciplinari, ofereix a l'alumnat una especialització en les epistemologies feministes i alhora una transversalitat de la perspectiva de gènere a disciplines tradicionals de les humanitats i les ciències socials.

Essent ja uns estudis clarament consolidats, se'n fa una valoració crítica i es posa l'accent en algunes de les seves mancances i reptes pendents. En un màster que presenta una gran diversitat de metodologies docents, l'article aporta, en el marc de l'assignatura d'educació i gènere, una manera de posar en pràctica els postulats de pedagogies crítiques i feministes.

Paraules clau

Estudis de dones, transversalitat de gènere, interdisciplinarietat, metodologia docent, pedagogies crítiques, pedagogies feministes.

Abstract

This paper explains what the creation of an official interuniversity master's degree at the initiative of the women researchers of the Interuniversity Institute of Women's and Gender Studies implied for gender studies in Catalonia. The origin of this degree, as a result of a favorable political context and of the commitment of the eight participating universities, explains why it is a reference for women's and feminism studies in the Catalan university system. Its markedly multidisciplinary program offers students a specialization in feminist epistemologies together with a transversality of the gender perspective in traditional disciplines of the humanities and social sciences.

A critical assessment is made of these clearly consolidated studies, emphasizing some of their shortcomings and pending challenges. For a master's degree presenting a great diversity of teaching methodologies, this paper proposes, within the framework of the Education and Gender course, a way of implementing the postulates of critical and feminist pedagogies.

Keywords

Women's studies, gender mainstreaming, interdisciplinarity, teaching methodology, critical pedagogies, feminist pedagogies.

1. Introducció

Les principals senyes d'identitat del Màster (interuniversitari) d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania (d'ara endavant Màster d'Estudis de Dones o el Màster) es van forjar en els seus orígens: l'elaboració del seu programa d'estudis va ser el resultat d'un treball col·lectiu dut a terme per investigadores de l'Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere (IIEDG), pertanyents a grups de recerca de vuit universitats catalanes.

Aquestes dones, estudioses del gènere i dels feminismes que tenien una extensa experiència docent i investigadora, havien creat l'IIEDG uns anys abans (2005-2008), amb el suport moral i financer de l'Institut Català de les Dones.

La creació de l'IIEDG perseguia com a principal objectiu el «reconeixement i la institucionalització dels estudis de dones i gènere en l'àmbit de la universitat». Ja en aquells moments i des dels anys vuitanta, les universitats catalanes comptaven amb investigadores i grups de recerca que organitzaven cursos i seminaris sobre dones, gènere i feminismes, i la majoria d'aquests grups no tenien reconeixement de la seva activitat investigadora en els seus propis departaments i universitats. En aquest sentit, l'IIEDG va significar un avenç clar cap a la visibilització i l'articulació de les investigacions feministes i de dones dutes a terme a les universitats catalanes (Grau et al., 2014), i amb la formalització del programa del Màster d'Estudis de Dones, es va fer un pas decisiu en la presència dels estudis de gènere i feminismes en l'oferta docent de les universitats catalanes.

La creació d'aquest institut d'investigació va ser propiciada per una determinada etapa política en què els governs progressistes d'Espanya i Catalunya van adoptar múltiples iniciatives polítiques i legislatives per aplicar la transversalitat de gènere en les seves accions, i la Unió Europea promovia clarament que els seus estats membres incorporessin la dimensió de gènere a la ciència i la investigació, si bé les universitats espanyoles encara no havien introduït polítiques d'igualtat de gènere.

El Màster d'Estudis de Dones és el resultat d'aquesta voluntat i reconeixement. La seva vinculació històrica i actual amb l'IIEDG és clara, ja que els continguts dels plans d'estudis expressen les diferents línies d'investigació desenvolupades per les seves investigadores i, alhora, elles mateixes —majoritàriament són dones— integren el claustre del professorat. Aquesta vinculació tan estreta explica que el programa del Màster sigui intensament interuniversitari i multidisciplinari, guiat per la mirada transversal de gènere i el feminisme en les diferents àrees de coneixement de les humanitats i de les ciències socials.

La majoria de programes d'estudis de dones tendeixen a especialitzar-se en unes determinades branques de coneixement afins o bé ofereixen la tradicional distinció entre estudis que versen sobre les identitats, sexualitats o cultures i els que tracten polítiques o altres ciències socials aplicades (Woodward i Woodward, 2015). El Màster d'Estudis de Dones, amb la intenció explícita de ser multidisciplinari i transversal, aplega aquestes dues gran línies temàtiques i permet seguir dos itineraris d'especialització: l'un, més orientat a la recerca i l'altre, més professionalitzador. Comparteix amb la resta de programes d'estudis de dones i gènere les principals raons de ser que en justifiquen la creació: la crítica al poder patriarcal, fortament arrelat a la societat; el desemmascament de l'androcentrisme en la generació i transmissió de coneixement, i la voluntat de visibilitzar les aportacions científiques i artístiques de les dones investigadores (Bosch i Ferrer, 2003; Woodward i Woodward, 2015).

En aquest article volem exposar breument què va implicar el reconeixement formal d'aquest programa de tercer cicle en els estudis de gènere a Catalunya i, alhora, en el marc de l'assignatura d'educació i gènere, mostrar un sistema d'aprenentatge basat en els postulats de pedagogies crítiques i feministes, dins d'un màster caracteritzat per la gran varietat de metodologies docents aplicades. Precisament, en l'apartat de conclusions i propostes s'apunten alguns dels reptes de futur que afronten aquests estudis, entre els quals destaquem la conveniència de reflexionar sobre l'adopció d'una orientació pedagògica compartida, tot preservant la pluralitat de mètodes docents existents.

2. Context

El Màster d'Estudis de Dones és un títol públic i oficial amb vocació generalista, en què participen i col·laboren vuit universitats catalanes, i la Universitat de Barcelona n'és l'organitzadora. Impartit per primer cop el curs 2007-2008, es tracta d'un màster únic, ja que en el seu moment va subsumir les assignatures de doctorat i els estudis de postgrau sobre la matèria, impartits en les diferents universitats que hi participen. Roman el compromís per part de les universitats partícips de no concórrer amb el Màster oferint altres programes oficials de tercer cicle amb vocació generalista. De fet, en el mapa universitari actual, les universitats catalanes ofereixen diversos programes

de tercer cicle especialitzats en gènere (Verge i Cabruja, 2017), tot i que molts són títols propis o, si són oficials, s'orienten cap a disciplines concretes.

Si atenem a la seva justificació, el programa, fruit de la integració dels diferents grups de recerca a Catalunya, neix amb la vocació d'avançar en la normalització dels estudis de gènere a Catalunya i de cobrir una demanda formativa que es desplegui en tot el territori català. Aquesta petició creixent s'explicaria, en part, pel desplegament de les lleis d'igualtat i la creació de la figura de l'agent d'igualtat el 2007. Alhora, l'oferiment d'una modalitat d'ensenyament a distància es va justificar per la conveniència de cobrir una demanda formativa específica que superés, d'una banda, les barreres físiques i territorials i, de l'altra, les derivades de situacions personals i laborals. Així, els estudis en línia hi faciliten l'accés de persones de tot el territori català, de la resta de l'Estat espanyol i de Amèrica llatina, i, alhora, hi poden accedir persones amb mobilitat reduïda o que compaginin els estudis amb altres dedicacions laborals o familiars.

La Comissió Coordinadora del Màster, de caràcter interuniversitari, té un paper clau en el desenvolupament i l'aplicació del programa, dels plans docents i dels objectius i competències d'aprenentatge. En aquest sentit, les tasques de coordinació i organització de la docència que realitza la Comissió són decisives per oferir un programa de tanta complexitat organitzativa i acadèmica.

Quant a l'estructura curricular, el Màster consistia inicialment en cent vint crèdits, de manera que el primer curs (seixanta crèdits) s'impartien els mòduls comuns de contingut obligatori —relatiu bàsicament a la història de les dones i la teoria feminista— i el segon curs l'alumnat havia d'optar per un dels dos itineraris. El curs 2012-2013 es va implantar el nou pla d'estudis, actualment vigent, que va suposar un canvi significatiu respecte de l'anterior, ja que passava a oferir noranta crèdits, per tal de cenyir-se a un format més demanat per l'alumnat. En el nou pla d'estudis es va optar per flexibilitzar els itineraris i es va apostar per oferir un gran nombre d'optatives, comunes a les dues especialitats. Així, el Màster consta d'una matèria comuna obligatòria de vint crèdits per a les dues especialitats; una matèria específica obligatòria de vint crèdits per a cadascuna de les especialitats; tres matèries de caràcter optatiu i comunes a ambdues especialitats (trenta-cinc crèdits), i un treball de fi de màster (quinze crèdits).

L'objectiu general del Màster és impartir una formació en els estudis sobre dones i gènere que sigui científicament rigorosa i aplicable alhora a problemàtiques d'interès social. Amb aquest objectiu, el pla d'estudis conté aprenentatges especialitzats de les epistemologies i metodologies feministes amb la intenció d'adoptar un enfocament acadèmic plural, de manera que es tractin els diferents corrents, ideologies o escoles dels feminismes. Alhora, introdueix la perspectiva de gènere en àrees tradicionals del coneixement/ensenyament universitari com la història, l'economia, el dret, la geografia, l'educació, etc.

Tant en la seva modalitat presencial com en la modalitat en línia, l'oferta d'assignatures comunes i de les seves dues especialitats —la de teoria, crítica i cultura i la de dones, treball i polítiques públiques— aporta instruments a l'alumnat que li permeten assolir

una capacitat de recerca avançada i realitzar intervencions aplicades en diferents àmbits.

Pel que fa a les competències específiques del Màster, destacaríem la de fomentar l'anàlisi i la reflexió crítica de l'alumnat per combatre les desigualtats de gènere en els diferents contextos i àmbits disciplinaris. Així, el Màster pretén que l'alumnat, en finalitzar, hagi adquirit les competències següents:

- Conèixer els principals corrents de la història de les dones.
- Saber elaborar eines per combatre la desigualtat de gènere.
- Conèixer exhaustivament els principals corrents teòrics que han integrat i integren els estudis feministes i sobre el gènere.
- Comprendre quins han estat els canvis de paradigma dels feminismes i les seves causes.
- Saber aplicar els diferents models teòrics a l'anàlisi de discursos varis (socials, polítics, jurídics, filosòfics, psicològics, pedagògics...) des d'una perspectiva de gènere.
- Conèixer les aportacions de diferents disciplines a l'estudi de la configuració sociocultural del gènere i la sexualitat.
- Ser capaç d'elaborar propostes i plans d'igualtat en un context institucional.

L'especialitat de teoria, crítica i cultura orienta essencialment l'alumnat per comprendre i reflexionar sobre els fonaments ideològics de les representacions del gènere i de la sexualitat en els diferents discursos (científics, polítics, educatius, etc.) en el context multicultural contemporani.

En el cas de l'especialitat de dones, treball i polítiques públiques la competència principal rau a analitzar i aplicar la perspectiva de gènere en les polítiques públiques i en els seus diferents àmbits d'actuació.

En totes les competències esmentades s'exposen característiques pròpies de la introducció de la perspectiva de gènere a la docència universitària, la qual contribueix a formar una ciutadania més compromesa amb la justícia social i de gènere (Donoso-Vázquez et al., 2014).

El Màster d'Estudis de Dones s'ha anat consolidant amb el temps i l'interès per cursar aquest tipus d'estudis ha crescut, tal com mostra la tendència ascendent de les matriculacions i l'increment d'estudiants estrangeres, procedents principalment d'Amèrica llatina.

Les xifres donen suport a les afirmacions precedents: el Màster ofereix, en cadascuna de les dues modalitats, presencial i en línia, al voltant de trenta assignatures i hi

participen més de cinquanta professores i professors adscrits a més de trenta departaments i pertanyents a les vuit universitats. Al seu torn, el nombre d'estudiants matriculades ha anat creixent de forma sostinguda i en l'actualitat són més de cent vuitanta.

Ahora, el Màster advoca per oferir una pluralitat de metodologies docents i es conforma a partir d'una diversitat de perfils, tant per part del professorat com de les estudiants que hi accedeixen.

Així, el personal docent del Màster és membre, majoritàriament, de l'IIEDG i té una extensa trajectòria en la investigació i la docència en les seves àrees d'especialització respectives. Més del 90 % del professorat són dones, tenen la qualificació acadèmica de doctor/a i treballen a les set universitats públiques catalanes i a la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

L'alumnat admès en aquests estudis —majoritàriament dones— prové de diferents estudis i disciplines, en consonància amb el seu caràcter multidisciplinari. És per aquest motiu que la consideració de titulacions afins és molt ampla i, com a criteris d'admissió, tenen més pes l'expedient acadèmic (60 %), la formació i experiència professional des de la perspectiva de gènere (15 %) i la motivació personal per realitzar els estudis de la persona candidata (10 %).

Un element addicional que cal valorar és la contribució del Màster d'Estudis de Dones a la transmissió del coneixement aplicat, ja que forma «*futuras profesionales de distintas disciplinas que van a trabajar directamente en temas de género (en el ámbito académico o más profesional) o van a poder incorporar esta perspectiva en su futura actividad laboral.*» (Grau et al., 2014, p. 45). Un instrument important per afavorir aquesta forma de transmissió de coneixements és l'assignatura optativa de pràctiques externes. Mitjançant aquestes pràctiques, les estudiants apliquen els coneixements i les competències adquirides i, ahora, assoleixen experiència professional en les entitats, institucions i empreses col·laboradores, tot incorporant la perspectiva de gènere i els temes d'igualtat i no-discriminació, etc.

En tot cas, caldria obrir vies perquè els sabers tractats al Màster arribin i tinguin repercussió en la ciutadania. En aquest punt, el Màster té un element potencial al seu favor i rau en l'estreta interacció i col·laboració del Màster amb les activitats de recerca i divulgació programades per l'IIEDG o bé pel programa de doctorat interuniversitari d'estudis de dones i gènere.

Precisament, aquest programa de doctorat, promogut per l'IIEDG i iniciat el curs 2016-2017, ha donat un nou impuls a la investigació en els estudis de dones i del feminisme en l'àmbit universitari català. I aquests estudis doctorals, d'aproximació transversal i multidisciplinària, ofereixen a les estudiants del Màster la possibilitat de donar continuïtat a les seves activitats i inquietuds investigadores.

3. Propostes de la intervenció o experiència

Les assignatures incloses en el Màster es desenvolupen a partir del pla d'estudis establert, que especifica les competències, els objectius, el temari i l'avaluació que cal dur a terme. La metodologia de treball, els processos d'ensenyament/aprenentatge que es proposen, les relacions que s'han d'establir en aquests processos, així com la mirada sobre els sabers que cal treballar en l'assignatura se situen dins de la llibertat de càtedra de cada docent i, malgrat que el Màster planteja alguns aspectes consensuats, hi ha varietat en la manera en la qual es concreta cadascuna de les assignatures.

Com a exemple d'aquesta diversitat de maneres de fer en les assignatures, a continuació se n'explicita una: educació i gènere en una societat en canvi, en el seu format presencial.

L'assignatura d'educació i gènere en una societat en canvi basa les seves intencions, continguts i pràctiques en plantejaments de pedagogies feministes en els quals s'incardinen principis de pedagogia crítica. Cal considerar que l'assignatura està condicionada pels estudis en què es troba inclosa: un màster, titulació d'educació formal que exerceix un poder institucional (amb la professora com a un dels seus instruments vehiculadors) reflectit en la seva finalitat, estructura i organització, pla d'estudis (amb assignatures i sabers establerts) i el paper atorgat a la professora o l'avaluació demanada en el propi màster. Aquesta situació condiona i determina aspectes fonamentals de l'assignatura, però no limita possibilitats del seu tractament, les maneres d'entendre el procés d'ensenyament/aprenentatge, la relació amb l'alumnat o el seu paper i el de la professora, o la mirada envers els coneixements, per exemple; conjunció que s'aprofita per intentar posar en pràctica postulats de pedagogies crítiques i feministes. L'assignatura, a més, planteja la necessitat de reflexió personal de cada alumna per generar autoconeixement personal. Així, proposa que cada persona reflexioni, amb mirada de gènere, sobre la seva posició personal (creences que té, condicionaments adquirits, contradiccions, sentiments relacionats...) envers el món educatiu, ja que es parteix del supòsit que tots els processos o accions educatives que es duen a terme —i més en aquelles en les quals el gènere i la diversitat en són el motiu— estan condicionats, no sols pels sabers discursius que té la persona, sinó també per les seves actituds, el reconeixement de la pròpia situació o les vinculacions afectives establertes en l'àmbit en què es mou.

A continuació s'indiquen alguns dels postulats de pedagogies crítiques i pedagogies feministes que s'han recollit en la proposta d'accions, activitats, pràctiques o treballs de classe, i que al mateix temps sustenten les intencions de la professora en els moments d'exposar-los, dialogar-los i justificar-los, no sols com a base de les interaccions i accions proposades, sinó també com a contingut de l'assignatura per debatre i reflexionar.

- Dur a terme una mirada crítica envers els coneixements tractats, els coneixements invisibilitzats i el propi coneixement.
 - Posicions no neutrals. Treballar des de la base explícita que l'educació no és neutral, com tampoc ho és el feminisme (l'educació és política i ètica) → ens duen a explicitar quins són els valors i els principis des dels quals s'adopten les posicions i es duen a terme les justificacions, les interpretacions, les propostes i les pràctiques.

- El reconeixement i el desvetllament de valors i contravalors que influeixen en les pròpies vides, en la societat i en el món educatiu ens duen a reflexionar i a cercar allò explícit i allò normalitzat i implícit que reproduïxen mandats de gènere.
- Els raonaments sobre el present, el passat i el futur ens duen a treballar des del present per cercar la història personal i social del passat que ens ajudin a entendre aquest present, però que també ens facilitin preveure o anticipar el futur per poder prendre decisions.
- Partir del fet que allò educatiu té el seu origen en la realitat que ens envolta, realitat que es vincula en interacció des d'allò personal i local a allò més comunitari i global ens du a vincular les pròpies realitats amb les realitats comunitàries locals i territorials, així com a cercar les interaccions i les influències amb els macrosistemes (estructures de l'ordre socioeconòmic dominant del sistema productiu actual —capitalistes/neoliberals— i en el sociocultural —androcèntriques i heteronormatives—).
- Reflexionar i reconèixer que tota persona té coneixements valuosos.
 - Els coneixements previs ens duen a exposar què sap cada alumna.
 - Els coneixements laborals i professionals en interacció ens duen a interrelacionar aquests coneixements de cada alumna amb els continguts de l'assignatura.
 - Els coneixements experiencials ens duen a reconèixer i valorar les experiències viscudes per l'alumnat.
- Valorar els coneixements subjectius personals com a font de coneixement.
 - Les vivències personals, les afectivitats... ens duen a contemplar la importància de les històries de vida, de les experiències viscudes, dels sentiments apareguts... i de la manera com es varen viure com a coneixements valuosos i necessaris, però situats en un context i un moment vital, personal.
 - Les subjectivitats i interpretacions personals de cada alumna ens duen a incloure-les en el treball educatiu (reconèixer, analitzar, contemplar...).
- Construir conjuntament el coneixement en interacció dialogant.
 - Les dimensions relacionals i col·lectives dels sabers ens duen a contemplar-los com a construccions col·lectives.
 - La construcció dialogant i participativa. Altres maneres de conèixer i recrear coneixement ens duen a analitzar o construir els sabers en accions participatives en interacció, enteses com a espais discursius de trobada i diàlegs crítics.
- Posar en pràctica que tota persona pot oferir el coneixement propi a altres: l'altra persona és també ensenyant.
 - La reducció del poder sobre el coneixement de la professora, les relacions més horitzontals ens duen a reconèixer que els sabers estan en mans de més persones que el professorat.
 - L'oferta dels sabers propis a les altres persones ens du a oferir els sabers portats o adquirits per les alumnes a les companyes.
- Partir del fet que la reflexió, l'anàlisi i el debat comporten coneixements justificats, base de pensaments i creences, i que han de servir per a l'acció.
 - La pedagogia com a pensament justificat i com a pràctica ens demana, no sols prendre consciència del que tenim, sabem o ens condiciona, sinó també cercar accions i canvis.
 - Accions encaminades a l'emancipació social i personal: accions transformadores i no pas reproductores ens demanen prendre consciència de les accions

reproductores que es realitzen, així com cercar vies per a la transformació personal i social emancipadora.

Activitats o treballs duts a terme a classe en què es posen en pràctica alguns d'aquests postulats són:

- Converses sobre lectures: llegida la lectura amb anterioritat, se'n distribueixen algunes parts per grups. Cada grup cerca les idees clau de la part adjudicada i les relacions amb coneixements experiencials previs de les persones del grup i planteja una pregunta. Posteriorment, es du a terme l'exposició conjunta de tots els grups, amb el diàleg conjunt dels elements concordants o dissidents que s'hagin donat entre els grups i les propostes de resposta a les preguntes plantejades.
- Activitats sobre àmbits d'intervenció en el context escolar:
 - Reflexió sobre records positius que es tinguin de la pròpia escolarització i que derivin de la interacció establerta amb alguna persona docent, justificant-ne la positivitat i relacionant-los amb accions educatives formatives.
 - Proposta de continguts que es puguin treballar en alguna de les etapes del sistema educatiu i que es desprenguin d'una mirada feminista a la pròpia professió o als estudis universitaris realitzats.
- Treball individual d'autoreflexió educativa: instantània pedagògica sobre l'educació viscuda i l'educació que es vol viure, narració escrita i visual resultat d'un exercici de memòria i, al mateix temps, d'ideació. El procés que es proposa és un recorregut que articuli passat, present i futur. Des del present, el jo dirigeix la mirada cap enrere, al passat de la realitat educativa viscuda, per descobrir el que recorda de forma explícita, però també el que no és visible i no es mostra i forma part del currículum ocult. Una recerca que és intencional i que es vol motivar amb la finalitat que el passat, significat pedagògicament, il·lumini el present comprensivament. L'activitat també es projecta amb el propòsit d'obrir l'espai perquè el jo pugui idear l'educació que vol viure.
- Treball grupal d'investigació i posicionament: presentació d'un informe sobre un projecte o una proposta educativa amb perspectiva de gènere, dissenyada o executada per administracions, entitats, col·lectius, centres educatius... Especificació de la informació de la qual es parteix, així com dels marcs educatius i feministes que fonamenten les interpretacions realitzades. Traspàs de l'expertesa adquirida en el treball realitzat a la resta de l'alumnat en seminari de treball.

4. Conclusions i discussió

El Màster, com a títol oficial, té unes pautes acadèmiques comunes marcades per les diferents normatives aplicables i aquests estudis, dintre d'aquest marc, presenten mètodes d'ensenyament, activitats formatives i d'avaluació ben variades. Es pot dir que hi ha tantes metodologies docents com professors/es al Màster, i l'experiència docent i d'aprenentatge de l'assignatura educació i gènere en una societat en canvi, exposada en aquest article, n'és un exemple, d'aquesta diversitat.

Entren aquí en escena reptes rellevants i complexos que tenen a veure amb com s'ensenya, i aquí caldria fer canvis més profunds que afectarien la pròpia estructura i

organització del estudis i implicarien un replantejament pedagògic d'aquests estudis cap a una veritable interdisciplinarietat i cap a l'aplicació d'una metodologia docent crítica i feminista a les aules.

L'aprenentatge de les temàtiques amb la posada en comú integradora de diferents discursos i teories provinents dels dominis propis de disciplines vàries permetria enriquir el marc conceptual i la capacitat de resolució dels problemes per part de l'alumnat (Neves, 2005). Per iniciar aquest replantejament caldria repensar i reflexionar, a iniciativa de la coordinació del Màster i de forma compartida amb el professorat i l'alumnat, sobre el que implica aplicar la interdisciplinarietat a la docència i la possibilitat de desplegar l'apropament als mòduls o matèries sense la fragmentació derivada de les assignatures.

Altres qüestions no resoltes tenen a veure amb el que s'ensenya —i són reclamades sovint per les alumnes del Màster—, com són la conveniència d'aprofundir i assumir major diversitat i modernitat dels corrents feministes, de defugir de l'eurocentrisme o anglocentrisme imperants o d'integrar més altres eixos de discriminació. Es tractaria, en part, d'avaluar si el marc d'interpretació feminista (fent servir la terminologia de Miguel, 2005) que ofereix el programa del Màster és prou obert i plural per encabir les diferents mirades provinents dels moviments feministes actuals. Alhora, caldria debatre si, en uns estudis feministes amb vocació general com aquests, es podria donar espai a epistemologies i metodologies feministes relatives a les ciències exactes o experimentals.

I pel camí el Màster ha d'afrontar altres reptes pendents, molts dels quals venen marcats pels criteris de qualitat de docència i es troben sotmesos a revisió per part de la coordinació del Màster. Per exemple, caldria aconseguir més homogeneïtat en els mecanismes i els criteris d'avaluació, davant l'elevada interdisciplinarietat dels treballs finals de Màster. També, pel que fa a la modalitat en línia, caldria adaptar millor la metodologia docent a les peculiaritats pròpies de l'ensenyament a distància, tot afavorint un grau més elevat d'acompanyament i interacció amb l'alumnat.

Altres dificultats són degudes a mancances estructurals, compartides en part amb el sistema universitari català i espanyol. Així, des dels seus inicis, el Màster compta amb un suport administratiu i financer clarament insuficient i el seu entramat institucional no respon de forma adequada a les necessitats d'un programa interuniversitari. Precisament, donat aquest caràcter interuniversitari, la doble modalitat oferta i el creixement de les seves dimensions, caldria incrementar els recursos personals i materials esmerçats, fins ara insuficients.

A això s'afegeixen les dificultats que experimenta el Màster per dur a terme el relleu generacional del seu professorat, perquè moltes de les acadèmiques expertes en les temàtiques del Màster s'han jubilat o es jubilaran properament. I moltes joves investigadores/docents experimenten carreres precaritzades i no consolidades, especialment si orienten les seves investigacions cap als temes transversals —no reconeguts en les disciplines acadèmiques tradicionals— dels feminismes i del gènere. En algun cas, la manca de personal docent i de recerca jove que hagi seguit la recerca i

la formació en les línies i àrees de recerca presents en les assignatures ofertes pel Màster dificulta la continuïtat de les assignatures.

En definitiva, els estudis del Màster d'Estudis de Dones són «joves» però, malgrat això, s'han consolidat i continuen ocupant un lloc central en el mapa dels estudis feministes de tercer cicle a Catalunya. Gran part dels mèrits d'aquest programa i que, alhora, el fan identificable —com són el seu caràcter interuniversitari i multidisciplinari— són fruit d'un treball col·lectiu interuniversitari, iniciat per l'IIEDG i seguit per la comissió coordinadora. Pensem que, davant del seu breu però intens corregut, caldria fer un balanç d'allò que s'ha assolit i dels reptes i objectius futurs pendents, mitjançant la posada en marxa d'espais de debat amplis, que impliquessin també el professorat i l'alumnat. I dintre d'aquests debats, creiem que caldria donar prioritat a la reflexió crítica sobre les metodologies docents del Màster i, més concretament, sobre el que significa l'aprenentatge i l'ensenyament a les aules dins d'uns estudis feministes i de gènere.

Bibliografia

- Aldana, C. (2001). *Pedagogía general crítica*. Serviprensa.
- Bosch, E., i Ferrer, V. A. (2003). Los estudios de las mujeres como aportación al feminismo académico. Dins E. Bosch, T. Riera, R. M. Alberdi i V. A. Ferrer (ed.), *Feminisme a les aules: teoria i praxi dels estudis de gènere*. Universitat de les Illes Balears.
- Bourdieu, P., i Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Popular.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., i Pessoa, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Grau, A., Rifà, M., i Carrasquer, P. (2014). La experiencia y el contexto de creación del máster oficial interuniversitario de Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía en Cataluña. Dins A. M. Goetschel, i B. Espinosa (ed.), *Hacia posgrados en inclusión social y equidad en América Latina. Experiencias y reflexiones: Actas del II Congreso Internacional de MISEAL*, San José, Costa Rica, 18-22 noviembre 2013, p. 33-48.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (2na ed.) Siglo XXI.
- Miguel, A. de (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 231-248.
- Neves, M. (2005). Pesquisa interdisciplinar no Brasil: o paradoxo da interdisciplinaridade. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica*, 1, 207-214.
- Ocampo González, A. (2018). *Pedagogías Queer*. Ediciones CELEI.
- Pumar, N., i Guitart, R. (2022). El Màster d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania: la seva significació per als estudis de gènere a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, 59-70. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.173>

Platero, R. (Lucas) (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de psicologia*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>

Verge, T., i Cabruja, T. (2017). *La perspectiva de gènere en docència i recerca a les Universitats de la Xarxa Vives: situació actual i reptes de futur*. Xarxa Vives d'Universitats.

Woodward, K., i Woodward, S. (2015). Gender studies and interdisciplinarity. *Palgrave Communications*, 1, article 15018. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.18>

Innovació docent per a l'abordatge de les violències masclistes en universitats

Innovation in teaching to address gender-based violence in universities

Patricia Victòria Martínez i Àlvarez ^a

^a Universitat de Barcelona (Barcelona).

A/e: pvmartinez@ub.edu

Data de recepció de l'article: 15 de febrer de 2021

Data d'acceptació de l'article: 19 d'abril de 2021

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.174>

Resum

Aquest article recull el plantejament i les accions d'un projecte d'innovació docent en el qual participen universitats de contextos geogràfics i culturals diferents. Les docents implicades en el projecte reconeixen un marc institucional, en tots els casos, patriarcal, i acumulen l'experiència de treballar en àmbits tan diferents com la història, la literatura, la sociologia i la física, des de pràctiques docents i continguts feministes. Aquest projecte crea els espais docents perquè les alumnes puguin identificar dita experiència i detectar-ne alhora la utilitat per a abordar diferents expressions de violències masclistes, dins i fora de la universitat.

El propòsit del projecte és aprofundir en continguts amb els quals es treballa en aules universitàries, dins àrees de coneixement diverses; en l'anàlisi d'allò que succeeix en espais en els quals es desenvolupa la relació d'aprenentatge, i en les formes de participació de l'alumnat, a fi de poder analitzar, conjuntament, les manifestacions de violència masclista en cadascun d'aquests

aspectes i poder, així, sistematitzar pràctiques i continguts que contribueixin a la detecció i a l'empoderament.

Paraules clau

Innovació docent, violència institucional, revictimització, continguts patriarcals, feminismes, violència masclista.

Abstract

This paper presents the approach to and the process of carrying out a project on educational innovation in which universities set in different geographical and cultural contexts are participating. The teachers involved in the project recognise the existence of what is in all cases a patriarchal institutional framework, and amass the experience of working in such diverse fields as history, literature, sociology and physics, with the application of feminist teaching practices and contents. This project creates educational spaces that allow students to identify this experience and to detect its utility in broaching the various expressions of sexist violence in and out of the university.

The aim of the project is to further develop the contents studied in different fields of knowledge at universities, to analyse what happens in the spaces in which the learning relationship unfolds, and to study in greater depth the various forms of participation of students in order to be able to analyse jointly the manifestations of sexist violence in all of these aspects and to systematise in this way the practices and contents that contribute to the necessary detection and empowerment.

Keywords

Teaching innovation, institutional violence, revictimization, patriarchal contents, feminisms, gender-based violence.

1. Introducció

El projecte «Sensibilització per a l'abordatge de les violències masclistes des de l'àmbit universitari amb eines feministes per a la innovació i la millora de la qualitat docent» planteja l'objectiu de desenvolupar experiències que facilitin la sensibilització, la detecció i l'empoderament envers les diferents expressions de les violències masclistes. Aquestes experiències d'innovació seran elaborades per a convertir-se en eines docents, aplicables en altres àrees de coneixement, i els seus resultats es transferiran al professorat del grau en estudis socioculturals de gènere de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) al llarg del pròxim curs (2022-2023).

A partir del treball conjunt amb l'alumnat, a propòsit de conceptes i teories clau en cadascuna de les matèries (història, sociologia, literatura i física), en àmbits docents en els quals es prioritza la cocreació de coneixement i la participació activa de l'alumnat en sales de videoconferència i aules amb subgrups classe, i en experiències de transferència de coneixement en entorns d'APS (Aprentatge i Servei), l'alumnat desenvolupa competències per a: a) una millor identificació de les expressions de violència masclista; b) una visió més crítica de les experiències de socialització en entorns digitals, i c) una capacitat de detecció més àgil de formes de revictimització i de violència institucional, àmbits que recull ja en l'actualitat la Llei 17/2020 a Catalunya.

El projecte es desenvolupa en dues universitats del sistema universitari català, una del País Basc i dues universitats llatinoamericanes del Perú.

2. Context: on som i fins on arribem amb innovació docent feminista i alumnes actives

L'originalitat d'aquest projecte rau en el treball actiu de l'alumnat amb i sobre els conceptes i teories que són matèria d'estudi a l'aula, mitjançant l'ús d'eines feministes. Aquesta participació activa succeeix en entorns docents en els quals l'alumnat és protagonista del procés d'aprenentatge, desenvolupa empoderament en la interpretació i l'anàlisi dels continguts, i també en l'anàlisi de les característiques i les dinàmiques amb què se sol desenvolupar el procés d'aprenentatge mateix: «en conseqüència, la transversalització de la perspectiva de gènere dins la docència universitària remet a l'anàlisi integral de la manera en què dissenyem el procés d'ensenyament aprenentatge de les nostres assignatures a fi de planificar actuacions dirigides a ometre possibles biaixos de gènere en cadascun dels seus elements» (Rodríguez i Gil, 2021, p. 25).

L'impuls de processos d'aprenentatge en què l'estudiant aborda continguts i la pràctica educativa mateixa té a veure amb l'epistemologia feminista, que «mira de trencar la distinció entre subjecte i objecte i el realisme ontològic que postula l'existència d'una realitat objectiva» [Traducció de l'autora] (Mena et al., 2019, p. 584), i s'inspira, alhora, en les propostes feministes decolonials que «en les seves lluites han mantingut com a constant en les seves experiències i des de diversos llocs una pràctica pedagògica expressada en la relació entre el fer i el pensar i l'articulació entre teoria i praxi» [Traducció de l'autora] (Villarroel, 2019, p. 115).

Aquest projecte es guia per l'ODS 5 perquè «contribueix a aconseguir la igualtat de gènere tot desplegant mesures que ajudin a posar fi a pràctiques nocives per a les dones, a erradicar les violències masclistes en diverses de les seves expressions i a empoderar joves i dones per a superar barreres socials per a assolir aquests objectius»¹ [Traducció de l'autora] (Resolució REU/2740/2021. El plantejament és que si l'alumnat desenvolupa una mirada feminista crítica entorn del procés d'aprenentatge, dels continguts per a l'aprenentatge i del mitjà presencial i virtual en què es desenvolupa la socialització per a aquest aprenentatge, s'empodera amb eines transferibles a altres àmbits de la realitat institucional, social, cultural i personal amb les quals pot identificar diverses expressions de les violències masclistes. Un dels aspectes més dramàtics en

l'abordatge i en la intervenció en les violències masclistes és la dificultat que suposa la seva normalització, acceptació i invisibilització social. Per això l'aula universitària, on interactuen persones que treballen amb conceptes i amb teories, dins el marc d'una institució, i dins el context de relacions d'ensenyament, resulta un escenari privilegiat per a cooperar a l'erradicació de les violències masclistes si l'alumnat es dota d'eines amb les quals pugui analitzar críticament tot aquest procés, que és constitutiu, a més, per com han estat normalitzades les relacions de poder masclista en àmbits de coneixement, de la cultura patriarcal. En aquest sentit, «el projecte promou la reflexió entorn de com l'agenda de la recerca i els paradigmes que la sostenen han expulsat les experiències i sabers de les dones de la universitat» [Traducció de l'autora] (Donoso *et al.*, 2014, p.163). És important destacar, a més, tot l'aprenentatge que s'ha desenvolupat en els darrers anys en relació amb la presència d'homes i de dones en àmbits digitals: les aules virtuals, les maneres de participar-hi, ens han proveït d'experiències que podem traslladar a l'àmbit de les xarxes socials, abordant les violències digitals.

Tanmateix, i a l'empara de la Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva entre dones i homes, aquest projecte s'emmarca dins el mandat que recau sobre les universitats quant a incloure una sèrie de mesures encaminades a garantir la igualtat en tots els àmbits de coneixement i apunta a la prevenció de qualsevol tipus de discriminació i formes de violència masclista. El projecte posa el focus en la pràctica docent i en els continguts dels programes docents per a poder assolir el compliment d'aquest mandat, tot superant ja el repte d'omplir els continguts amb més dones, i centrant-se a treballar les competències per a la crítica de tots aquells elements que formen part del procés d'aprenentatge universitari, aquells que estan buits de diversitat, de diferències. Tenint en compte que, tal com assenyala la Llei de 2015, la violència de gènere està present en tots els àmbits de la societat, inclosa la universitat i les entitats de recerca, i que hem de poder ressaltar com això afecta directament el rendiment de la docència i de la investigació, com afecta els resultats de l'aprenentatge servei, i com afecta la pròpia vida personal (incloent-hi la salut i el benestar) i professional de les víctimes; tenint en compte tot això, aquest projecte genera espais d'aprenentatge participat que promouen la possibilitat de l'autoreconeixement de les estudiants i els estudiants, i promou també que això faciliti que puguin detectar pràctiques masclistes en el professorat i en el tractament d'altres matèries.

Atenent, a més, la revisió que el Parlament de Catalunya ha fet recentment de la Llei 5/2008, tot ampliant el concepte de «violència masclista» a l'àmbit de la revictimització, de la violència institucional i de les violències digitals (17/2020), aquest projecte posa atenció en com els continguts docents poden revictimitzar les dones i posa en evidència que la relació d'aprenentatge és un àmbit dins el qual es pot preveure la violència institucional.

Finalment, ens emmarquem en els eixos 1, 2 i 5 del Pacte d'Estat contra la Violència de Gènere: contribuïm als objectius del Pacte perquè la millora de la qualitat docent innovant des de l'abordatge feminista de conceptes i teories permet la detecció del seu possible contingut invisibilitzador, i perquè el desenvolupament de pràctiques docents que fomenten la participació activa de l'alumnat en *primera persona*, posa en evidència

relacions tradicionals de poder patriarcal a l'aula (Mena et al., 2019, p. 586) en tant que reforcen un «saber oficial parcial i, per tant, acientífic» (Donoso i Velasco, 2013, p. 75).

3. Proposta de la intervenció o experiència

Tal com indica la Llei integral contra la violència de gènere (1/2004, del 28 de desembre), i a partir de l'obligatòria incorporació de la perspectiva de gènere en la docència com a indicador del desplegament de les polítiques d'igualtat en l'àmbit acadèmic, en aquest projecte treballarem amb les eines de la transversalitat (marc institucional, pràctica docent, continguts i entorn d'aprenentatge), de la interseccionalitat (incorporant, a més, eixos que tenen a veure amb discriminacions en l'accés a la universitat, així com en les condicions acadèmiques o laborals dins la universitat) i de la multidisciplinarietat (fem servir una mostra dispar de disciplines que ens apropa a la complexitat de les realitats en què es donen les violències, més enllà de condicions, edats, contextos, etc.). Ampliem, doncs, allò a què obliga la Llei 5/2008 pel que fa a assegurar que, en el marc dels currículums de les disciplines universitàries relacionades amb l'abordatge legislatiu, jurídic o social de les violències, s'incorporin continguts formatius específics. Ens movem, a més, en un marc en què «innovar en projectes docents que impliquen operar amb competències transversals és un repte addicional i quan aquest implica el desenvolupament de la perspectiva de gènere en el conjunt del procés d'ensenyament aprenentatge, el projecte d'innovació és addicionalment transformador per a la política d'estudis de la mateixa institució. El 60% de les universitats desenvolupa projectes d'innovació docent però cap universitat, excepte la UAB, reconeix les iniciatives docents que promouen la consideració de la perspectiva de gènere» (Rodríguez i Gil, 2021, p. 39).

Des de cadascuna de les àrees de coneixement participants en el projecte (història, sociologia, literatura i física), i en el marc d'assignatures que es desenvolupen entre juny del 2021 (inici de l'any acadèmic a l'Amèrica llatina, final del segon quadrimestre a Catalunya) i juny del 2022, les docents de cada centre universitari impulsen amb els seus grups classe:

- Metodologia docent activa: que, seguint la proposta de Bell Hooks (2003), està guiada per una «pedagogia compromesa» que convida l'alumnat, pel protagonisme que pren en el procés d'aprenentatge tot resolent reptes conceptuals, teòrics, socials i culturals, a desenvolupar una visió crítica del món i a desmuntar el paradigma que el coneixement es transmet jeràrquicament. Aquesta metodologia facilita el qüestionament d'estereotips en la construcció de paradigmes patriarcal en les ciències socials i humanes. Dins l'àrea de coneixement d'història, per exemple, hem pogut abordar el perquè del tòpic de la inexistència de dones en àmbits com la política, l'economia, etc., tot partint d'explicacions que situen les alumnes en primera persona en la història actual, a fi de poder analitzar com ha estat la historiografia la que ha invisibilitzat les dones, i no la història pròpiament dita. Fomentar l'anàlisi de la història pròpia com a subjecte que crea i actua en diferents dimensions de la realitat facilita l'abordatge dels relats historiogràfics i memorialistes que han expulsat les dones tradicionalment. El treball de conceptes com *gènere* en primera persona ha facilitat també una comprensió més àmplia per part de l'alumnat per abordar-los com a eines per a pensar la realitat. Preguntes com

«què tinc a veure jo amb el gènere?» permeten identificar la pretesa desvinculació dels nois respecte de la reproducció de mandats de gènere, però permeten alhora identificar de quina manera es manifesten aquests en vides que coneixem: les pròpies. El marc teòric i conceptual, doncs, aterra en la realitat que més coneixem perquè és la nostra. Detectem que és important, en aquesta dinàmica, que la docent es posi en primera persona en el desenvolupament dels continguts de les diferents matèries: l'abordatge dels conceptes *gènere*, *sexe*, *patriarcat*, *desigualtat*, etc., són més fàcils de treballar per part de l'alumnat si la docent els explica en primera persona i si els explica, a més, en la realitat del carrer, de l'aula, de la institució universitària, etc. Els conceptes, doncs, passen de ser quelcom objectiu a quelcom de mida humana, i les i els alumnes desenvolupen amb més comoditat el repte de mirar de copsar-ne el sentit, de manera participativa a classe. Val a dir que en els processos participatius cal comptar i escoltar els silencis de les estudiants enfront de la més sistemàtica tendència dels estudiants a prendre la paraula. La dinàmica de la metodologia docent activa entre subjectes (estudiants i docent) permet identificar aquelles formes de violència, en la quotidianitat, que invisibilitzen, que donen per descomptat les dones, que les eliminen dels conceptes i mirades amb què interpretem què passa dins la realitat, i que les silencien. És important interpretar els silencis de les alumnes a les classes, les formes de participació diversa i de vegades desigualitària entre nois i noies a l'aula, i com tots aquests aspectes tenen a veure amb realitats que tenen lloc en altres àmbits de socialització, que no són la universitat, però pels quals transcorre també la vida de l'alumnat.

- Desenvolupament de competències digitals: des del plantejament que la innovació va molt més enllà de la digitalització, els grups aprofiten el repte actual de la docència i del treball en línia (sobretot en les universitats llatinoamericanes, i en les altres fins l'acabament del curs passat), que es desenvolupen dins espais amb poca amabilitat per al llenguatge corporal i per a la participació empàtica i dialògica, per a transformar dinàmiques d'ús d'aquests espais i per a incorporar-hi estratègies de participació i de cocreació que facilitin el desenvolupament d'eines per a la detecció de formes de violència en altres espais digitals com les xarxes socials. Aquest desenvolupament competencial està guiat per la idea que «la pedagogia feminista s'interessa per què s'ensenya, com, i per la naturalesa mateixa del coneixement» [Traducció de l'autora] (Colás i Jiménez, 2006, p.422), i pel convenciment que cal que tingui en compte com a imprescindible, en el desenvolupament de competències per a l'aprenentatge, «què hi ha i què hi intervé, quines mediacions hi ha per a l'aprenentatge, i com s'impulsa la corresponsabilització amb estudiants per a la construcció del coneixement, que ha de ser col·lectiva» (Ochoa, 2008, p. 14). En el context peruà la docència se segueix fent exclusivament en línia, mentre que en els contextos de Barcelona i del País Basc acumulem l'experiència de la virtualitat, de la semipresencialitat i de la presencialitat al cent per cent: vol dir, això, que en els casos català i basc hem fet servir què passava a les aules virtuals en temps de confinaments, i què passa actualment a l'aula virtual com a espai de treball paral·lel a l'aula presencial. En tots els casos el projecte es concentra a abordar la comparació entre l'aula virtual (on no apareix la imatge si no es vol, on no hi ha concepció de presència, etc.) amb allò que succeeix en àmbits de xarxes socials, on les formes de socialització són diferents entre nois i noies, especialment quan es produeixen

assetjaments i altres manifestacions de violències masclistes. Així, com treballem a l'aula i com establim la relació d'aprenentatge entre estudiants, i entre estudiants i docent, es converteix en un conjunt de fets susceptibles d'anàlisi i de facilitar-nos coneixement sobre què succeeix, en primera persona, en espais d'interacció a les xarxes socials. En aquesta mateixa línia, en un dels grups, la docent ha pogut mostrar un exemple de correu electrònic rebut, d'un estudiant adult, en què es detecta un cas de explicació masculina condescendent (*mansplaining*): el fet de posar-se en primera persona, la docent, també facilita la circulació de relats sobre altres experiències de masclisme patides per alumnes.

Acció tutorial: el mètode de la docència activa implica, en aquest projecte, la facilitació d'un major nombre d'espais subgrupals i tutorials en els quals es pot garantir una participació diversificada en els processos de cocreació del coneixement i d'aprenentatge. Aquesta acció posa molt d'èmfasi a no reproduir el que Gargallo identifica com «los currículos ocultos reprograman estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden y deben hacer hombres y mujeres. En las prácticas docentes se manifiestan en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan la participación, liderazgo y aprendizaje de los hombres y la actitud pasiva de las mujeres» (2008, p. 17).

En aquest cas es privilegia l'acció tutorial com a espai d'autorepresentació per a l'alumne i per a l'alumna: manifesten quins són els seus interessos, per què, quins recursos tenen per a convertir-los en temes de treball per a diferents matèries o per a treballs de finals d'estudis. A partir de la detecció dels temes d'interès, a l'aula, la matèria usa els diferents interessos com a exemples, de manera que s'emfatitza la idea de la cocreació dels continguts. En el cas de les aules d'història s'ha creat un espai virtual en què cadascú trameta un «jo m'identifico» amb qualsevol persona del passat. Defugim de plantejar-ho en termes de «personatge» a fi de no mitificar i sobrehumanitzar experiències, però el resultat és que la major part dels estudiants s'identifiquen amb homes, totes les estudiants s'identifiquen amb dones, ells amb homes que «han canviat» alguna cosa del passat, i elles amb «dones que han estat elles mateixes, i lliures». L'experiència permet el treball, després, a l'aula, en grup, d'anàlisi del pes dels relats acadèmics sobre el passat, en els quals sembla que «fer història» tingui sexe masculí i signifiqui «fer grans coses»: aquestes evidències s'aborden com a expressions de violència que invisibilitza i buida de significat bona part de la història de les dones.

- Aprenentatge i servei: l'alumnat de les matèries del projecte prepara una sessió en un institut de secundària i/o batxillerat. Aquesta experiència permet a l'alumnat universitari: a) la pràctica de l'elaboració de continguts per al seu aprenentatge; b) la interacció amb altre alumnat, i c) la identificació, en un espai d'intercanvi i de treball de temàtiques abordades amb perspectiva de gènere, de les seves capacitats docents i de les competències en la societat per a l'abordatge de les diverses formes de violència masclista. Una presa de consciència, en primera persona, de les resistències socials que hi ha en altres espais educatius davant l'evidència de les violències masclistes permet ampliar la consciència de com de normalitzades estan.

- Hackatons: aquesta activitat s'està dissenyant, encara, en funció dels resultats de les altres, i se'n desenvoluparan dues, connectant els cinc centres universitaris. Es proposarà: *a)* la resolució intercultural, interseccional i amb perspectiva de gènere del repte de la incorporació de l'abordatge de les violències masclistes en l'àmbit universitari social i humanista, i *b)* la identificació de cultura de la no cultura, del currículum de gènere ocult i violència institucional en ciències experimentals en l'àmbit dels estudis de física. Aquesta acció es desenvoluparà al final del projecte i estarà basada en la creació d'un espai de treball al qual totes les alumnes i tots els alumnes podran entrar, al llarg de deu dies, a proposar solucions a reptes i a dificultats. L'anàlisi posterior de les aportacions pretén posar en evidència l'existència de diferents formes de saber per a abordar les mateixes realitats i la possibilitat de transportar aquesta evidència a àmbits universitaris, laborals, socials, etc.

4. Discussió i abordatge de processos d'aprenentatge

El projecte pretén innovar en la transformació dels processos d'aprenentatge universitari per aconseguir, així, el desenvolupament de competències i capacitats que incideixin en la sensibilització, en l'habilitat per a la detecció i en l'empoderament davant les violències masclistes. El desenvolupament d'aquest projecte és possible gràcies al finançament de l'ajut INDOVIG, de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris de Recerca (AGAUR, de la Generalitat de Catalunya).

Aquest és un procés d'aprenentatge que posa en el centre el subjecte que aprèn, que facilita el seu protagonisme crític en el treball amb els conceptes i les teories, i que facilita la capacitat crítica envers dinàmiques institucionals, relacionals i conceptuals que fomenten la passivitat. L'objectiu és garantir l'empoderament en les competències de participació i resolució en àmbits de relació digital i presencial, fomentar la reflexió multidisciplinària envers les violències masclistes fent servir eines feministes com la transversalitat i la interseccionalitat, dins matèries d'estudi tan diverses com la història, la literatura, la sociologia o la física, i incidir en el desenvolupament de competències de cocreació, d'aprenentatge i de socialització digital, per a la detecció i capacitat d'abordatge de les violències masclistes.

Quan, per exemple, en història s'estudien els contextos per a acabar interpretant les fonts, els textos, escrits per homes i dones en algun moment del passat, i no es fan servir enfocaments feministes, la història es converteix en una àrea de coneixement amb la qual reproduïm la realitat patriarcal de cada època per a explicar subjectes objecte. Quan, en canvi, analitzem el passat posant en el centre les fonts, les veus singulars, se'ns eixampla la història a subjectes actius. Aquest mateix mètode per analitzar el passat (posant en el centre el subjecte) es trasllada en aquest projecte a la pràctica docent: l'alumnat estudia història, sociologia, literatura i física en primera persona, segons Montenegro (2018, p. 29, com se cita a Montenegro, 2015, p. 43), pot «abordar esdeveniments històrics i socials lligats a vivències personals, fet que va donant sentit al relat i que permet també la participació a qui tingui accés a aquests relats; i la reflexió conjunta desprèn reflexions que construeixen coneixement».

En el cas d'aquest projecte, a més, connectant alumnat de diverses realitats culturals, polítiques i socials, afavorim la transferència dels resultats del procés de treball a diversos centres universitaris i als contextos respectius. Els resultats del projecte, tal com he plantejat en les primeres pàgines, es difondran entre professorat i alumnat del grau en estudis socioculturals de gènere de la UAB, que és el primer grau especialitzat del sistema universitari català i que s'estructura posant èmfasi, a més, en la transferència professionalitzada dels coneixements desenvolupats per part de l'alumnat. Els resultats de les activitats del projecte es difondran en la publicació de la *Guia d'eines docents per a l'abordatge de les violències masclistes des de l'àmbit universitari*, que pretén ser un dossier accessible en repositoris oberts.

Així, doncs, la transferència dels resultats del projecte són multisectorials: dins els processos d'aprenentatge en la millora de la qualitat docent, entre universitats situades en contextos diversos, entre universitats i comunitat, i dins la Universitat Autònoma de Barcelona.

Aquest projecte s'enfoca en la multidisciplinarietat, la transculturalitat, l'aprenentatge i servei, la sensibilització i l'empoderament davant les violències masclistes, i tot això des de la innovació i la millora de la qualitat docent per a transformar els processos d'aprenentatge sobre patriarcat, desigualtat, violències en processos en els quals l'alumnat és subjecte actiu. En aquest sentit l'impacte del projecte és la transformació mateixa de l'espai del coneixement, de la matèria del coneixement i de la relació entre la vida pròpia i els continguts en el procés de coneixement. Tot això en el marc de retroalimentacions que s'estableixen entre diferents comunitats educatives (universitats, secundària) i entre la universitat i la comunitat de coneixement (social, acadèmica i cultural).

5. Algunes conclusions: per què allò que estudiem i com estudiem és patriarcal o feminista

En aquest projecte, les experiències d'innovació feminista per a la sensibilització per a l'abordatge de les violències masclistes des de l'àmbit universitari que han d'aconseguir millores en la qualitat docent i que es desenvolupen des d'àrees de coneixement diverses, tenen un plantejament multidisciplinari, d'àmbits diversos com les humanitats i les ciències. Aquest mateix enfocament respon a l'objectiu d'aconseguir sensibilitzar l'alumnat quant a la multifactorialitat i la multicausalitat de les violències masclistes, que s'expressen en diferents àmbits de la vida, de les institucions i del mateix coneixement universitari.

La col·laboració amb les universitats llatinoamericanes aporta una dimensió internacional al projecte i ajuda a la visibilització de les violències masclistes des d'un abordatge intercultural, com a fet global: en la diversitat en què ens movem, geogràficament i culturalment, el denominador comú és l'existència de violències masclistes que identifiquem en els contextos, però també en què passa a les aules i en què es treballa a les aules, siguin aquestes virtuals o presencials.

Els objectius en l'àmbit de l'estudi de la història i de la sociologia en aules virtuals se centren en: *a)* la identificació de formes de violències contra les dones en el passat i en el present, *b)* la pràctica de la revictimització de les dones en l'àmbit acadèmic quan les eines d'anàlisi només enfoquen «dones excepcionals» (Martínez i Àlvarez, 2021, p. 13). En aquest sentit, ens fem ressò del fet que aquest sigui un mètode que «cerqui la representació no essencialista, pròfuga no només de camps que ignoren les dones, sinó també de significats (inclús feministes) que les empobreixen quan les situen dins fórmules estrictes, tant de senyalament de les particularitats de l'opressió com de mecanismes i formes d'alliberament» (Belausteguigoitia i Mingo, 1999, p. 19).

Els objectius en l'àmbit de l'estudi de la literatura se centren en: *a)* la identificació i l'anàlisi de narratives entorn de violències, i *b)* el treball amb textos literaris per a la reconceptualització d'estereotips i mandats de gènere, i la identificació de les violències que aquests suposen. Els objectius en l'àmbit dels estudis en física se centren en: *a)* l'anàlisi de la «cultura de la no cultura» en coneixements científics i *b)* l'abordatge de pràctiques feministes en docència i en recerca per a l'empoderament davant estereotips i mandats de gènere que invisibilitzen i victimitzen les dones en contextos universitaris.

Totes tres àrees de coneixement comparteixen un altre objectiu: *c)* l'apropament a l'aula presencial i digital com a espai d'autoafirmació sense discriminacions i l'anàlisi per a la detecció de formes de violència en altres àmbits digitals en els quals el nostre alumnat és agent actiu.

En el marc de les matèries sota responsabilitat de les docents participants, en aquest projecte es desenvolupen: *a)* sessions grupals en línia, *b)* subgrupals en línia o presencials per a la discussió singularitzada, i *c)* sessions tutorialis per a l'assoliment dels objectius del projecte. Aquesta activitat es du a terme acompanyada d'estratègies com la classe invertida o l'ús d'espai creatiu compartit com el Padlet. El grup de Perú, per exemple, tant en assignatures de literatura com en assignatures d'història, ha creat un Padlet amb aquells aprenentatges que, per l'enfocament conceptual i docent de la professora, han contribuït a l'empoderament de les alumnes, i han estat elles les que han desenvolupat el material en aquest format. Amb accions com aquestes aconseguim millores en la participació en entorns digitals, coneixement i aplicació de diverses eines, aplicació de la perspectiva de gènere, la transversalitat i la interseccionalitat en els continguts amb què treballem les accions... I desenvolupant la docència activa i la classe invertida promovem l'empoderament de l'alumnat en el procés creatiu.

Amb l'acció tutorial entre docents participants i entre docents i alumnat participant aconseguim atendre la singularitat des de la docència. Amb l'experiència de l'APS «Compartir idees» també contribuïm a l'empoderament de l'alumnat universitari en la seva capacitat de cocreació del coneixement, perquè allò amb què treballa aprenent, després ho converteix en continguts per a l'aprenentatge d'altres col·lectius. I amb les hackatons «cultura de la no cultura, currículum de gènere ocult i violència institucional en ciències experimentals (física)» i «resolució intercultural, interseccional i amb perspectiva de gènere del repte identificació de violències masclistes en continguts, docència i estructura institucional a la universitat» aconseguim l'enfortiment de la xarxa universitària i el desenvolupament d'una docència activa que facilita que les alumnes,

sobretot, detectin i puguin identificar de quina manera se senten més creatives, quins són els espais i les pràctiques que els permeten millor aquesta creativitat, i quina és la fortalesa per a comunicar, compartir i crear coneixement.

La pràctica docent que posa en el centre les persones que aprenen, que posa cura en l'anàlisi en primera persona de les eines conceptuals i teòriques amb què es treballa, que facilita l'exploració d'espais diversos per a l'aprenentatge, i que no revictimitza situant el coneixement en un lloc inabastable, és una pràctica docent que convida l'alumna, especialment, a humanitzar el coneixement, l'espai de la universitat i els continguts amb què es treballa. I si tots aquests àmbits i aspectes són humans, llavors són útils per a abordar problemàtiques reals i tangibles, com les violències masclistes, també, en primera persona.

6. Notes

¹ L'ODS 5 de Nacions Unides, de l'Agenda 2030 es planteja aconseguir la igualtat de gènere i apoderar totes les dones i nenes. Aquesta cita pertany al text del projecte INDOVIG de la Generalitat de Catalunya que va obtenir finançament l'any 2021, i que és la base d'aquest article.

Bibliografia

- Belausteguigoitia, M., i Mingo, A. (ed.) (1999). *Géneros prófugos: feminismo y educación*. Paidós.
- Colás, P., i Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340. 415-444.
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., i Pessoa, M.E. (2014). Género y calidad en educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171.
- Donoso-Vázquez, T., i 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Espanya (2004). Ley 1/2004, de 1 de abril, Integral para la Prevención de la Violencia Contra las Mujeres y la Protección a sus Víctimas. (BOE, núm.101, 26 abril 2004). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2004/BOE-A-2004-7685-consolidado.pdf>
- Espanya (2008). Llei 5/2008, del 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5123, 2 maig 2008). https://dibaaps.diba.cat/vnis/temp/CIDO_dogc_2008_05_20080502_08115106.pdf

Espanya (2015). Llei 17/2015, del 21 de juliol, d'igualtat efectiva de dones i homes. (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6919, 23 juliol 2015). http://www.surt.org/equinova/pdf/Llei-17_2015.pdf

Espanya (2020). Llei 17/2020, del 22 de desembre, de modificació de la Llei 5/2008, del dret de les dones a erradicar la violència masclista. (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 8303, 24 desembre 2020). <https://portaldogc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/8303/1828756.pdf>

Espanya (2021). RESOLUCIÓN REU/2740/2021, de 6 de septiembre, por la que se abre la convocatoria de ayudas para proyectos de innovación para la mejora de la calidad docente en materia de violencia de género 2021 (INDOVIG 2021) (ref. BDNS 582762). <https://portaldogc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/8500/1870103.pdf>

Gargallo, F. (2008). *Las ideas feministas latinoamericanas*. (2na ed.). Universidad de la Ciudad de México.

Hooks, B. (2003). *Teaching Community: A pedagogy of hope*. Routledge.

Martínez i Àlvarez, P. (coord.) (2021). *Saber la singularitat: innovació docent des dels feminismes*. Octaedro. *En premsa*.

Mena, M., Sáez, A., Leal, A., i Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Revista Educar*, 55(2), 579-596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>

Montenegro, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos* 44(3), 289-302. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>

Ochoa, L.M. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Rebollo, M.A. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género: retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 3-8.

Rodríguez, M.J., i Gil, D. (2021). *a perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives: situació actual i reptes futurs. Informe 2021*. Xarxa Vives d'Universitats.

Villarroel, Y. (2019). Feminismos descoloniales latinoamericanos: geopolítica, resistencia y relaciones internacionales. *Relaciones Internacionales*, 39, 103-119. <https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2018.39.006>

Qualitat educativa, interins i l'abús de temporalitat a l'escola pública de les Illes Balears

Educational quality, temporary civil servants and the abuse of temporality in the public school system of the Balearic Islands

David Sánchez Llull^a

^a Universitat de les Illes Balears.

A/e: *doctordaviu@gmail.com*

Data de recepció de l'article: 22 de juliol de 2020

Data d'acceptació de l'article: 17 de novembre de 2020

Data de publicació de l'article: 29 de març de 2022

DOI: <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.175>

Resum

Presentam un estudi envers el concepte de qualitat educativa i la seva relació amb els funcionaris interins a partir de la definició i característiques d'aquest concepte. Determinarem la relació entre qualitat i temporalitat, per posteriorment introduir-nos en l'abús que pateixen els interins. Finalment, analitzarem la prevalença dels funcionaris interins a les Illes Balears, com s'han desenvolupat les Ofertes Públiques d'Ocupació (OPO) en aquests darrers deu anys i si la Conselleria d'Educació ha pogut consolidar-ne les places.

Paraules clau

Qualitat educativa, interins, abús, temporalitat, Directiva Europea 1999/70/CE, Illes Balears.

Abstract

This paper presents a study on the concept of educational quality and on how this quality relates to temporary civil servants, based on an analysis of its definition and characteristics. In the light of the connection established between quality and temporality, we go on to consider the exploitation suffered by these so-called temporary workers. Lastly, an analysis is made of

the prevalence of temporary civil servants in the Balearic Islands, of how the public offers of employment have developed over the past 10 years, and of whether the Education Department has been capable of consolidating these people's jobs.

Keywords

Educational quality, temporary civil servants, exploitation, temporality, Council Directive 1999/70/EC, Balearic Islands.

1. Introducció

Una vegada aprovat el Reial decret llei 14/2021, del 6 de juliol, de mesures urgents per a la reducció de la temporalitat en l'ocupació pública (més conegut com a «l'cetazo»), el qual té com a objectiu que l'Estat espanyol s'adapti a la Directiva europea 1999/70/CE envers el treball de duració determinada, sobretot després que la sentència del Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (TJUE), del 19 de març del 2020, i la sentència del TJUE (sala setena), del 3 de juny del 2021, posin en evidència que l'Administració pública duu més de vint anys sense complir la Directiva europea, fomentant l'abús en la contractació d'interins i, per extensió, desenvolupant una educació no saludable (Sánchez, 2014) i molt manca de qualitat; un cop ha passat tot això, s'ha obert definitivament la caixa dels trons a l'escola pública a les Illes. I a mesura que augmenta el malestar del professorat interí degut a la seva precarietat, augmenten també els actes de repulsa, com per exemple, les concentracions d'interins¹ per tot l'Estat, els quals reclamen l'aplicació de la normativa comunitària i la fixesa d'aquells que estan en frau de llei, o, un altre exemple, la vaga general d'interins per la qualitat educativa pública² del 18 de juny del 2021, que fa referència precisament a la relació que hi ha entre interins i la qualitat en educació. I és que l'Administració pública, lluny de ser un exemple en tots els seus àmbits, incentiva la precarietat laboral en el col·lectiu docent i posa contra les cordes més de vuit-cents mil treballadors interins a l'Estat i quinze mil a les Illes, segons el Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament Intersindical a les Illes (STEI), que no tenen més opció que expressar el seu malestar mitjançant les concentracions, vagues i denúncies judicials respectives.

2. Context

2.1. La qualitat educativa

Parlar de *qualitat educativa* és parlar d'un concepte abstracte que tothom empra però pocs coneixen, sobretot per la gran quantitat de variables, característiques i dimensions que hi incideixen, la qual cosa fa que es converteixi en un concepte de difícil aplicació, en el seu conjunt, a la vida diària dels nostres centres. D'aquesta manera i en un primer moment podríem associar la qualitat educativa amb un ensenyament/aprenentatge apropiat. Sense voler aprofundir en el tema, ja que no existeix una definició clara de *qualitat educativa* per la seva complexitat (Pérez, 2020, p. 64), volem introduir-nos en el

concepte des d'una posició actual i ratificada no només per normatives sinó també per administracions capdavanteres i organitzacions internacionals.

Tots som conscients, com a docents, de les limitacions que pateix l'escola pública a les Illes Balears. A les limitacions pressupostàries (de béns immobles i aules, de materials...), s'hi han de sumar també les limitacions de personal que fan que el nostre alumnat pateixi, a vegades, un dèficit estructural i personal important, de difícil comprensió i que es supleix per la gran qualitat del seu professorat, com per exemple, la gran labor que fan els professors interins i de carrera a l'IES Josep Sureda i Blanes de Palma. En aquest context, la qualitat educativa faria referència a la capacitat d'adaptació dels docents per desenvolupar una educació apropiada segons objectius i competències establertes i adaptada a una situació social específica. Malgrat aparegui, a vegades, un corporativisme esfereïdor que ens fa justificar amb la frase «així és l'escola pública» allò que és injustificable, seguim educant el nostre alumnat de la millor manera, des d'un punt de vista qualitatiu, ja que patim moltes mancances quantitatives. A més, és important recordar que som col·lectiu essencial, base de l'estat del benestar, i no és d'estranyar que nombroses lleis educatives incorporin el terme *qualitat* al seu nom, com per exemple, a Llei orgànica de la qualitat educativa o la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa.

Malgrat tot, no hem trobat una definició clara i establerta de *qualitat educativa* i tot són al·lusions a diferents normatives i lleis. Si prenem com a referència la Llei 9/2019, del 19 de febrer, de l'atenció i els drets de la infància i l'adolescència de les Illes Balears, podríem definir la qualitat educativa (article 37, envers el dret a l'educació) com aquella que permet «rebre una formació integral que garanteixi el ple desenvolupament de les seves capacitats, de la identitat personal». D'altra banda, autors com Pérez (2020) actualment vinculen l'escola amb una educació democràtica i universal que es fonamenta en la igualtat d'oportunitats, la qualitat i la inclusivitat.

D'altra banda, l'Organització de les Nacions Unides (ONU), a l'*Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*, proposa com a objectiu 4 l'educació de qualitat (Organització de les Nacions Unides, 2019, p. 30) i ens manifesta la necessitat de garantir un ensenyament que tenguim en compte una inclusivitat i equitat de qualitat, que promogui l'aprenentatge de tots els alumnes. Paral·lelament, l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) sí que ens defineix en detall què és l'educació de qualitat, i manifesta que és aquella que:

[...] afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'alfabetització i numèriques, així com de competències analítiques, de resolució de problemes, i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell. També desenvolupa les competències que capaciten els ciutadans per dur vides sanes i plenes, prendre decisions informades, i respondre als reptes locals i globals a través de l'educació per al desenvolupament sostenible i per a la ciutadania global. (Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura, 2018, p. 3)

Aquest mateix concepte es desenvolupa al document *Educació 2030: declaració d'Incheon*, en la qual es manifesta la necessitat, entre altres, de «[g]arantir una educació

inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tothom» (UNESCO, 2018 p. 7).

2.2. *Característiques de l'educació de qualitat*

L'educació de qualitat, tal com la coneixem avui en dia, va ser definida ja per Marchessi i Martín l'any 1998. Segons aquests autors:

[...] un centro educativo de calidad es aquel que potencia las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. (Marchessi i Martín, 1998, p. 33)

La importància d'aquesta definició ve determinada perquè associa qualitat amb satisfacció de la comunitat educativa i inclusivitat. D'altra banda, Ros-Garrido i García-Rubio (2016) relacionen qualitat amb professorat, igual que Longás Mayayo, Martínez Martín, Castejón Company, Ferrer Julià i Zancajo Silla (2012). A partir d'aquí, la Junta d'Andalusia⁴ ens apropa una definició de qualitat educativa bastant acurada. L'educació de qualitat és aquella que desenvolupa:

1. Un projecte educatiu que tengui en compte la formació integral de la persona, les seves característiques personals i socials, que entengui la diversitat i pugui oferir atenció, mitjans i recursos per fer efectiva la igualtat d'oportunitats.
2. Un projecte educatiu viu, eix vertebrador de la vida diària del centre, que compti amb el suport i el compromís de tota la comunitat educativa i l'Administració.
3. Un conjunt de mitjans organitzatius, personals, professionals, d'infraestructures que siguin realistes, de qualitat, suficients i adequats, socialment reconeguts, políticament i institucionalment defensats i, en conseqüència, personalment il·lusionats i compromesos.
4. Un model d'avaluació global i independent que tengui l'objectiu de millorar tota la comunitat educativa (administració, direcció, professorat, alumnat, família, secretaria, neteja...).

D'aquesta manera podríem definir la qualitat educativa com el conjunt de mitjans organitzatius, personals, professionals i d'infraestructures, els quals han de ser realistes, vàlids, suficients i adequats, socialment reconeguts, políticament defensats, institucionalment ajudats i personalment il·lusionats per fomentar una educació per a tothom, que es fonamenti en la inclusivitat i l'atenció a la diversitat amb l'objectiu de desenvolupar les potencialitats dels nostres alumnes a partir de les seves característiques amb la finalitat d'aconseguir persones lliures i crítiques que es puguin integrar perfectament en el context on viuen.

Per tant, un model educatiu que es fonamenta en l'abús de temporalitat dels interins no pot ser mai un model de qualitat.

2.3. *Qualitat educativa, interinatge i mobilitat docent*

Definida la qualitat educativa, és recurrent escoltar els funcionaris de carrera i, sobretot, les directives dels centres educatius associar la manca de qualitat educativa amb la contínua mobilitat del personal interí. En aquest sentit, podríem dir que hi ha una estreta relació entre estabilitat i qualitat educativa. Per tant, no és estranya l'afirmació de la Conselleria⁵ en aquesta direcció:

L'ensenyament públic no universitari de les Illes Balears, històricament, ha comptat amb un alt percentatge de funcionaris interins i, també, ha sofert una manca d'estabilitat a les plantilles dels centres. Per això, al llarg del temps, diversos pactes i acords entre l'Administració i les organitzacions sindicals han recollit mesures per afavorir l'estabilitat d'aquest col·lectiu, ja que contribueix a la qualitat del sistema educatiu en el seu conjunt i garanteix la continuïtat del treball en equip en els centres i dels projectes educatius, donant coherència al seu desenvolupament en el temps.

Així, sindicats com ANPE⁶ i STEI⁷ sol·liciten un nou pacte d'estabilitat del personal interí. Per tant, més que associar la qualitat educativa amb la interinitat del personal docent, l'haurien d'associar a l'estabilitat dels docents, siguin interins o de carrera, ja que la mobilitat del personal docent no està associada només a l'interinatge, sinó que hi actuen altres factors, com per exemple:

- *Pacte d'estabilitat.* Ja al 2007,⁸ es va signar un pacte d'estabilitat del personal interí, renovat el 2011 i novament signat el 2014,⁹ per evitar, precisament, el canvi continu de centres per part dels interins i així dotar d'una plantilla educativa estable, que pogués desenvolupar el PEC (projecte educatiu de centre) a llarg termini, entre altres. Malgrat tot, en aquests darrers anys, no hi ha hagut voluntat política d'establir un pacte d'estabilitat, tot i que el nombre d'interins ha augmentat de forma significativa.
- *Centres d'especial dificultat.* Les Illes compten amb centres d'especial dificultat que no són atractius professionalment, educativament ni econòmicament pels funcionaris de carrera, ja que exigeixen una dedicació i una implicació molt més grans que la resta de centres, pel tipus d'alumnat que acull. Sense cap mesura positiva, ja sigui econòmica, horària, material o professional... que incentivi aquestes places,¹⁰ no és estrany que cap funcionari de carrera vulgui ocupar-les, la qual cosa deixa aquesta responsabilitat de manera significativa en els funcionaris interins.
- *Manca de personal a les illes més petites.* Paral·lelament al punt anterior, però per raons totalment oposades, podem trobar illes com les Pitiüses on també resulta difícil trobar professorat estable,¹¹ primer de tot, per la manca d'incentius per anar a aquestes illes i, sobretot, pel problema d'habitatge i alt nivell de vida, que fa que no sigui rendible desplaçar-s'hi. Novament aquesta responsabilitat es deixa en mans del professorat interí significativament.
- *Problemàtiques psicosocials.* Un dels problemes que més afecten l'estabilitat docent són les problemàtiques psicosocials, com l'estrès, l'ansietat i la depressió. Més concretament, Sánchez (2014) manifesta que el 33 % del professorat pateix

a síndrome d'esgotament professional de manera significativa, la qual cosa repercuteix en la qualitat educativa degut a les baixes laborals, entre altres.

Per tant, és gràcies en bona part als funcionaris interins que es pot desenvolupar una atenció educativa, majorment de qualitat, als centres d'especial dificultat, a les illes més petites, com per exemple Eivissa i Formentera, i en aquells centres on apareixen problemàtiques psicosocials de manera significativa, malgrat que en aquests darrers anys no s'hagi volgut arribar a un pacte d'estabilització d'aquest col·lectiu.

2.4. *El concepte d'interí, l'abús de temporalitat i la impunitat de l'Administració a l'escola pública de les Illes Balears*

Hem pogut comprovar com la qualitat educativa està relacionada directament amb l'estabilitat del professorat, però també amb el fet de tenir professionals il·lusionats, motivats i defensats administrativament. Però què passa quan abusam, segon la UE, de la temporalitat dels interins? Parlar de l'abús de temporalitat que pateixen els interins a l'escola pública, fins ara, era un tema si no tabú, sí de difícil acceptació per part de la comunitat educativa. A causa de la seva minoria quantitativa respecte dels funcionaris de carrera, els interins han hagut d'assimilar ser professors de segona categoria degut a la incapacitat de poder presentar-se a unes OPE, ja que l'Administració durant anys no les ha convocat o han sortit poques places de reposició. D'aquesta manera, no s'ha volgut donar una resposta lògica i compromesa amb els treballadors interins, i l'Administració, més que pensar en la qualitat educativa, s'ha estimat més saltar-se normatives, com veurem, i fomentar la precarietat laboral, pel gran volum d'interins de llarga duració que genera.

És important, per tant, conèixer com defineix el Reial decret legislatiu 5/2015 el personal interí. Així, a l'article 10 envers els funcionaris interins es manifesta que:

1. Són funcionaris interins els que, per raons expressament justificades de necessitat i urgència, són nomenats com a tals per a l'exercici de funcions pròpies de funcionaris de carrera, quan es doni alguna de les circumstàncies següents:
 - a) L'existència de places vacants quan no sigui possible la seva cobertura per funcionaris de carrera.
 - b) La substitució transitòria dels titulars.
 - c) L'execució de programes de caràcter temporal, que no poden tenir una durada superior a tres anys, ampliable fins a dotze mesos més per les lleis de funció pública que es dictin en desplegament d'aquest Estatut.
 - d) L'excés o l'acumulació de tasques per un termini màxim de sis mesos, dins d'un període de dotze mesos. (Reial decret legislatiu 5/2015, p. 9-10)

A partir d'aquesta definició ens hauríem de demanar: per què no hi ha suficients funcionaris de carrera per a desenvolupar una professió essencial que fonamenta el nostre estat del benestar?, per què no es fomenta la qualitat educativa als nostres centres? La resposta és fàcil, perquè els interins, de cara a la seva relació laboral amb l'Administració, resulten menys costosos, fan bé la seva feina, es poden acomiadar quan es vulgui i no s'han d'indemnitzar.¹² Corroborant aquesta darrera afirmació es manifesta la sentència del TJUE (2020) i el senyor Miguel Borra, president nacional de la CSIF

(Central Sindical Independiente y de Funcionarios), que és el sindicat de funcionaris més representatiu a l'Administració pública, el qual argumenta,¹³ entre d'altres, la necessitat d'establir sancions civils, penals i administratives a les administracions o als administradors que abusin de la temporalitat i fomentin el frau de llei.

3. Experiència

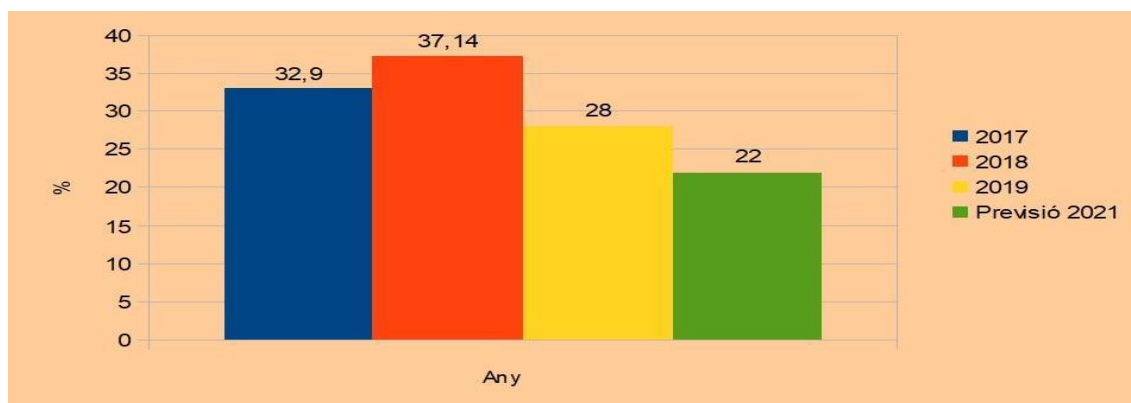
3.1. La prevalença del funcionari interí a l'escola pública de les Illes Balears

Partint de l'experiència com a interí i atenent contextualment les diferents OPO que des del 2017 ha ofert la Conselleria d'Educació i Formació Professional, intentarem analitzar l'evolució del professorat interí. D'aquesta manera, podem veure, en un principi, com el nombre d'interins a educació ha baixat (figura 1).¹⁴ Així, el 2017 teníem un 32,9% d'interins; el 2018, un 37,14%, i el 2019 es va situar en un 28%, la qual cosa indica una baixada significativa que s'hauria d'haver consolidat el 2020 i que no va ser possible per la COVID-19, ja que es varen haver de posposar les OPO fins al 2021. Amb les oposicions d'enguany s'espera arribar a un 22% de funcionariat interí.

Malgrat aquestes previsions optimistes, clarament a la baixa, creim que el nombre d'interins augmentarà significativament el 2020 i el 2021, degut a la pandèmia i a la incorporació de professionals de reforç a les plantilles de professorat, com per exemple, l'anomenat mestre/professor COVID, l'augment dels educadors socials als instituts d'ensenyament secundari (IES), les prejubilacions anticipades, la baixa taxa de reposició i, sobretot, perquè en moltes especialitats estan entrant funcionaris interins amb puntuacions molt baixes o simplement les borses estan exhaurides, la qual cosa provoca dificultats per trobar treballadors, com ara orientadors a infantil i primària o educadors socials a secundària. Corroborant aquestes manifestacions, tindriem, d'una banda, l'estadística de Funció Pública del 2020,¹⁵ que situa el nombre de funcionaris interins de la Conselleria d'Educació ja en un 31% del total (vegeu la figura 3) i, de l'altra, les afirmacions de l'Encuesta de Población Activa (EPA), la qual menciona que: «En los 12 últimos meses el empleo se ha incrementado en 149.400 personas en el sector público» (EPA, 2021, p. 3).

FIGURA 1

Percentatge d'interins a l'escola pública de les Illes Balears



FONT: Elaboració pròpia.

3.2. Places ofertes a les OPO en els darrers deu anys a les Illes Balears

Si atenem al nombre de places ofertes a les OPO en cada convocatòria (figura 2) podem comprovar que la Conselleria d'Educació només a partir de l'any 2018 intenta disminuir l'alt nombre d'interins. Malauradament, és escandalós conèixer que des del 2011 fins al 2016, la Conselleria d'Educació no va convocar cap plaça, per tant, va ignorar per complet l'EBEP, malgrat era conscient de l'elevat nombre d'interins, segons paraules textuais:¹⁶ «un dels més elevats de l'Estat». Aquest nombre tan elevat d'interins també és reconegut per l'Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza-Illes Balears (ANPE) l'any 2017, que xifra el nombre d'interins en més de quatre mil.¹⁷

A partir d'aquí ens podríem plantejar si l'Administració ha estat fomentant l'abús de temporalitat i no ha tret places de funcionaris de carrera a concurs/oposició perquè siguin ocupades per funcionaris interins, sense raons expressament justificades de necessitat i urgència, cosa que en principi seria contrària a l'EBEP (2015) i que, a més, incideix en la qualitat educativa. La resposta la tenim en les darreres oposicions del 2019 a les Illes Balears, en les quals, segons manifestacions de la Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca del dia 25 de juliol del 2019:¹⁸

Un dels objectius principals de la convocatòria d'oposicions és, precisament, la reducció del percentatge d'interins, un dels més elevats de l'Estat. Concretament, es va començar la legislatura passada, el 2015, amb un 37,14% de mitjana, que correspon a 4.066 docents. L'objectiu de la Conselleria d'Educació i Universitat és fer baixar el percentatge d'interins docents fins arribar a un percentatge a l'entorn del 10% del total.

FIGURA 2

Nombre de places ofertes a les OPO a educació en els darrers deu anys



FONT: Elaboració pròpia.

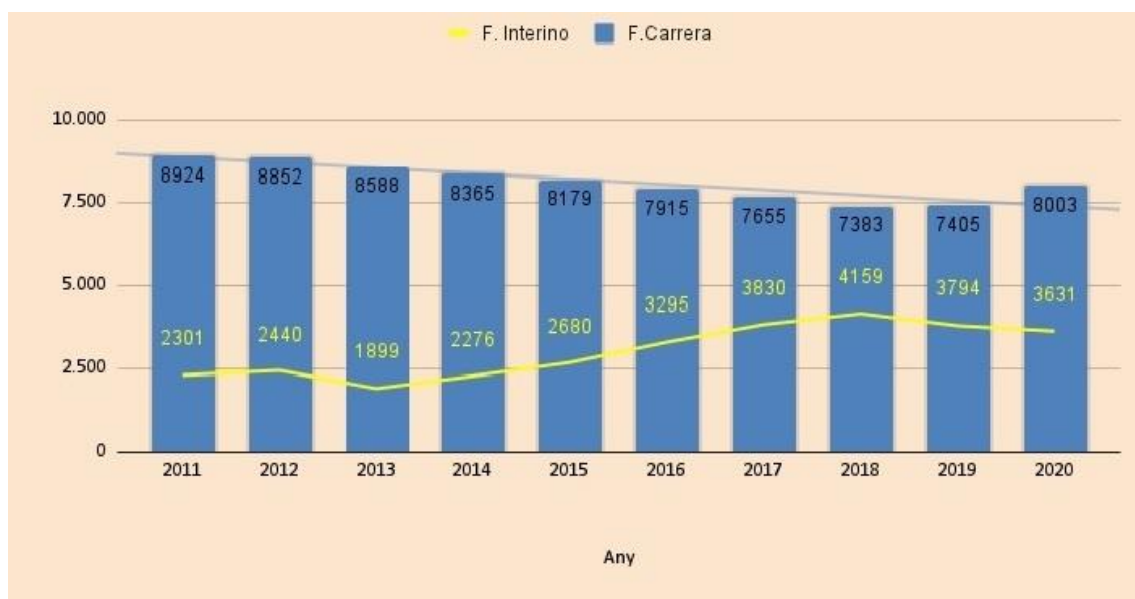
Queda manifest com la Conselleria volia deixar un 25% de places d'interins sense oferir a les OPE, ja que si tenia 4.066 interins i en aquests darrers tres anys només treurà 3.000 places, què fa amb els 1.000 interins que resten? Per tant, és evident la voluntat de contradir l'EBEP o la normativa comunitària.

3.3. Consolidació dels funcionaris de carrera versus els funcionaris interins a les Illes

En aquests darrers tres anys, des del 2017 fins al 2020, s'ha intentat consolidar el nombre de funcionaris de carrera i disminuir el percentatge de funcionaris interins. Segons dades aportades per Funció Pública,¹⁹ la Conselleria d'Educació, des del 2017, ha ofert un total de 2.235 places i ha augmentat en 348 els funcionaris de carrera, fins als 8.003 en la categoria de professor A1 i A2 el 2020. D'altra banda, es mantenen 3.631 funcionaris interins. Per aquest motiu, ens hauríem de demanar si realment minva el nombre d'interins de manera significativa després de cada concurs/oposició o l'Administració segueix fomentant l'abús de temporalitat. Amb aquestes dades, podem veure com es consolida el professorat interí amb un 31,21 % del total de professors, tot i haver augmentat el nombre de funcionaris de carrera, després d'haver convocat a concurs/oposició 2.235 places. Per tant, el que realment succeeix no és una actuació per reduir els interins, sinó un intent de reposició de places que queden sense cobrir, ja sigui per jubilacions, eliminació de la plaça, etc.

FIGURA 3

Evolució del nombre de funcionaris de carrera i interins 2011-2020



FONT: Elaboració pròpia.

D'altra banda, la sentència del Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (TJUE), del 19 de març del 2020 (assumptes C-103/18 i C-429/18), manifesta que els processos selectius per a la consolidació del funcionari interí no són la solució a l'abús de temporalitat, ja que hi poden participar altres candidats que no han patit abús i tenen, a més, un resultat incert:

Por consiguiente, dado que la organización de estos procesos es independiente de cualquier consideración relativa al carácter abusivo de la utilización de relaciones de servicio de duración determinada, no resulta adecuada para sancionar debidamente la utilización abusiva de tales relaciones de servicio ni para eliminar las consecuencias de la infracción del

Derecho de la Unión. Por tanto, no parece que permita alcanzar la finalidad perseguida por la cláusula 5 del Acuerdo Marco (véase, por analogía, la sentencia de 21 de noviembre de 2018, De Diego Porras, C-619/17, EU:C:2018:936, apartados 94 y 95). (TJUE, 2020, punt 101)

4. Conclusions

La qualitat educativa ve determinada per un conjunt de mitjans organitzatius, personals, professionals i d'infraestructures, els quals han de ser realistes, vàlids, suficients i adequats, socialment reconeguts, políticament defensats, institucionalment ajudats i personalment il·lusionats, per fomentar una educació per a tothom, que es fonamenti en la inclusivitat i l'atenció a la diversitat, amb l'objectiu de desenvolupar les potencialitats dels nostres alumnes, a partir de les seves característiques, amb la finalitat d'aconseguir persones lliures i crítiques que es puguin integrar perfectament en el context en què viuen. Malauradament, bona part del nostre model educatiu es basa en l'abús de temporalitat dels interins, segons diferents sentències del TJUE, cosa que en cronifica la precarietat i que no té en compte que aquests són a la vegada treballadors essencials de l'estat del benestar i part important de la qualitat educativa del nostre sistema educatiu. D'altra banda, hi ha una estreta relació entre estabilitat docent, ja sigui funcionari de carrera o interí, i qualitat educativa. Malgrat tot, s'intenta associar la baixa qualitat educativa amb la interinitat, sense aprofundir en el problema real que és la tan desitjada estabilitat, ja que la mobilitat del personal docent no ve associat només a l'interinatge sinó que hi actuen altres factors, com per exemple: la manca de pactes d'estabilitat en aquests darrers anys, la manca d'incentius per anar a centres d'especial dificultat o el desplaçament a altres illes, com Eivissa i Formentera, o l'aparició de problemes psicosocials.

Tampoc hem d'oblidar que els funcionaris interins, segons l'EBEP, s'haurien de seleccionar per raons de necessitat i urgència i mai per cobrir funcions estructurals, permanents i estables, pròpies dels funcionaris de carrera. A més, queda clar que l'Administració fomenta l'abús de temporalitat dels interins, en primer lloc, perquè no treu totes les places estructurals a concurs-oposició i és més rentable suplir els funcionaris de carrera per interins, ja que aquests resulten menys costosos, es poden acomiadar quan es vulgui i no s'han d'indemnitzar.²⁰

Pel que fa a la prevalença, nombre de places ofertes aquests darrers deu anys i consolidació dels interins a educació, aquesta es situaria segons informació de la pròpia Conselleria en un 22% de l'any 2021. Malgrat aquestes previsions, serà de difícil compliment per l'augment significatiu de funcionaris l'any 2021. En referència al nombre de places ofertes, només s'han desenvolupat OPO de manera significativa en aquests darrers tres anys, sense tenir en compte el nombre total d'interins. A més, es consolida el professorat interí amb un 31,21% del total de professors, tot i haver augmentat el nombre de funcionaris de carrera, després d'haver convocat a concurs/oposició 2.235 places.

La solució podria ser fàcil si hi hagués voluntat política i no repercutiria en les arques públiques de l'Estat i per extensió en tota la ciutadania: «convertir els funcionaris interins en frau de llei en personal fix a extingir». I així ho han expressat entitats socials, sindicats, partits polítics i juristes de reconegut prestigi com la Coordinadora d'Interins i

Temporals de les Illes Balears, la Coordinadora de Empleados Públicos en Fraude de Ley, els sindicats Intersindical, Confederació Nacional del Treball (CNT) i Confederació General dels Treballadors (CGT), el partit polític Más País o importants juristes com Javier Araúz de Robles o María Emilia Casas, expresidenta del Tribunal Constitucional, entre d'altres.

Malauradament, és difícil canviar una administració que es caracteritza per liderar les sancions, per no respectar el dret de la Unió Europea, per prioritzar els pressupostos econòmics davant la qualitat educativa i fomentar així la precarietat economicosocial dels interins, per no tenir en compte el principi d'igualtat i per fer diferències significatives entre funcionaris interins i de carrera, malgrat desenvolupar les mateixes feines estructurals. Per aquest motiu és tan important la Directiva Europea 1999/70/CE envers el treball de duració determinada i les sentències que la interpreten i que els interins segueixin denunciant, ja que és l'única manera de deixar constància, no només de l'abús que comet la nostra Administració, sinó també del frau de llei i la precarietat laboral a què ens aboca. Ha estat gràcies a sindicats minoritaris i entitats socials, com la CGT, la Coordinadora d'Interins i Temporals de les Illes Balears o la Coordinadora d'Interins de les Illes Balears (CIIB), que hem pogut donar a conèixer socialment la nostra problemàtica i hem pogut defensar-nos davant Europa, ja que els nostres polítics i sindicats majoritaris no han estat a l'altura de les nostres necessitats i reivindicacions com a treballadors públics, essencials i part important de la qualitat educativa i de l'estat del benestar.

5. Agraïments

A Sònia González i la labor de la CGT-Illes Balears per la seva lluita incansable pels drets dels interins i interines a les Illes Balears, i a totes aquelles companyes interines que cada dia desenvolupen la seva feina de la millor manera per aconseguir una escola pública de qualitat.

6. Notes

¹ Vegeu, al *Diari Balears*, <https://www.dbalears.cat/balears/2021/04/11/350815/nova-caravana-cotxes-palma-contrabus-temporalitat-administracio.html> (recuperat l'11 d'abril de 2021).

² Vegeu <https://www.cgtensenyament.cat/vaga-a-leducacio-publica-el-27-de-maig> (recuperat el 17 de juny de 2021).

³ Vegeu, al *Diari Balears*, <https://www.dbalears.cat/balears/2021/06/10/352883/stei-presenta-campanya-per-consolidacio-del-personal-interi-abus-temporalitat.html> (recuperat el 10 de juny de 2021).

⁴ Vegeu https://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/pdfs/Enc/XVI%20E_01.pdf.

⁵ Vegeu la notícia de la Conselleria d'Educació i Formació Professional del 8 de febrer del 2021 a <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4554737&lang=ca&coduo=1>.

⁶ Vegeu <https://anpebalears.es/notices/22971/newsletter>.

⁷ Veure <https://www.dbalears.cat/balears/balears/2020/12/14/346625/stei-sol-licita-negociacio-nou-pacte-estabilitat-per-personal-docent-interi.html>

⁸ Veure <http://www.illesbalears.cat/govern/sac/fitxa.do?codi=1981239&coduo=7&lang=ca>

⁹ Veure <http://www.stei.cat/publica/index.php/processos-i-convocatories/interinitats-especialistes?start=30>

¹⁰ Vegeu <https://www.periodicodeibiza.es/pitiusas/ibiza/2021/06/11/1273519/stei-denuncia-preocupante-perdida-profesorado-ibiza-formentera.html>.

¹¹ Vegeu la sentència del TJUE a <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=183301&pageIndex=0&doclang=es&mo>.

¹² Vegeu l'entrevista al *Diario Hoy* de l'1 de juny del 2021 a <https://www.hoy.es/extremadura/csif-inasumible-propuesta-20210601120602-nt.html>.

¹³ Vegeu la nota informativa del 25 de juliol del 2019 de la Conselleria d'Educació i Formació Professional a <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/ca/fitxa-convocatoria/strongadjudicades-el-927nbsp-de-les-places-de-mestres-drsquoinfantil-i-primagraveria-de-les-oposicions-docents-a-balearsstrong#>.

¹⁴ Vegeu l'estadística Funció Pública 2020 a http://www.caib.es/sites/dadesestadistiques/ca/datos_estadisticos_de_personal-45812/archivopub.do?ctrl=MCRST3565ZI353065&id=353065.

¹⁵ Vegeu la nota informativa del 25 de juliol del 2019 de la Conselleria d'Educació i Formació Professional a <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/ca/fitxa-convocatoria/strongadjudicades-el-927nbsp-de-les-places-de-mestres-drsquoinfantil-i-primagraveria-de-les-oposicions-docents-a-balearsstrong#>.

¹⁶ Vegeu la publicació d'ANPE del 10 de maig del 2017 a <https://anpebalears.es/notices/14323/ANPE-EXIGEIX-A-TOTS-ELS-GRUPS-PARLAMENTARIS,-LA-NO-INCLUSI%C3%93-DEL-PROFESSORAT-INTER%C3%8D-DOCENT-EN-LA-LIMITACI%C3%93-DE-LES->.

¹⁷ Vegeu la nota informativa de la Conselleria d'Educació i Formació Professional (25/07/19) a <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/ca/fitxa-convocatoria/strongadjudicades-el-927nbsp-de-les-places-de-mestres-drsquoinfantil-i-primagraveria-de-les-oposicions-docents-a-balearsstrong>.

¹⁸ Vegeu la notícia del 9 de setembre del 2019 a <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=3902562&coduo=7&lang=ca>.

¹⁹ Vegeu la sentència del TJUE a <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?text=&docid=183301&pageIndex=0&doclang=es&mo>.

Bibliografia

Centre UNESCO de Catalunya. (2018). *Educació 2030: declaració d'Incheon i marc d'acció per a la implementació de l'objectiu de desenvolupament sostenible 4*, p. 8. https://catesco.org/wp-content/uploads/2019/04/ED2030_DeclaraciIncheonCAT.pdf

Espanya (1978). Constitución Española. (BOE, núm. 311, 29 desembre 1978). [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Espanya (2021). Real Decreto-ley 14/2021, de 6 de julio, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público. (BOE, núm.161, 7 juliol 2021). <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2021/07/06/14/con>

Espanya (2000). Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social. (BOE, núm. 189, 8 agost 2000). <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2000/08/04/5/con>

Espanya (2015). Reial decret legislatiu 2/2015, del 23 d'octubre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de l'Estatut dels treballadors. (BOE, Suplement en llengua catalana al núm. 255, 24 octubre 2015, secció I, p. 1-84). https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2015/10/24/pdfs/BOE-A-2015-11430-C.pdf

Espanya (2015). Reial decret legislatiu 5/2015, del 30 d'octubre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de l'Estatut bàsic de l'empleat públic. (BOE, Suplement en llengua catalana al núm. 261, 31 octubre 2015, secció I, p. 1-53). https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2015/10/31/pdfs/BOE-A-2015-11719-C.pdf

Espanya (2020). Reial decret llei 31/2020, del 29 de setembre, pel qual s'adopten mesures urgents en l'àmbit de l'educació no universitària. (BOE, Suplement en llengua catalana al núm. 259, 30 setembre 2020, secció I, p. 1-12). <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/09/29/31/dof/cat/pdf>

Espanya (2019). Ley 9/2019, de 19 de febrero, de la atención y los derechos de la infancia y la adolescencia de las Illes Balears. (BOE, núm. 89, 13 abril 2019, p. 38835-38973). <https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2019/02/19/9>

GOIB (2019). *Adjudicades el 92,7 % de les places de mestres d'infantil i primària de les oposicions docents a Balears* [Nota informativa]. <http://www.caib.es/pidip2front/jsp/ca/fitxa-convocatoria/strongadjudicades-el-927nbsp-de-les-places-de-mestres-drsquoinfantil-i-primagraveria-de-les-oposicions-docents-a-balearsstrong>

GOIB (2021). *Educació inicia el procés de negociació sindical per a un nou acord marc de recuperació de drets sociolaborals dels docents 2021/21* [Detall de la notícia]. <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4554737&lang=ca&coduo=1>

Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta de Población Activa (EPA). Primer trimestre de 2021* [Notas de prensa]. <https://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0121.pdf>

Longás Mayayo, J. (2010). *Una aproximació a l'escola com organització saludable. Anàlisi de la relació entre el context intern del docent i la síndrome d'esgotament*

professional [Tesi doctoral, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/9245>

Longás Mayayo, J., Martínez Martín, M., Castejón Company, A., Ferrer Julià, F., i Zancajo Silla, A. (2012). *El bienestar a l'escola i en el professorat. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/j/k/s/9/z/5/o/d/6/561.pdf>

Marchessi, A., i Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza. Dins A. Marchesi, i E. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (p.21-47). Alianza. https://psicheri.files.wordpress.com/2015/02/lectura1_calidad-de-la-enseñanza.pdf

Organització de les Nacions Unides. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. (2015). *Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?* https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/n/a/z/s/a/5/h/e/v/repensareducacio_2aedicio_311017.pdf

Pérez Edo, E. (2020). *Consideraciones sobre la calidad y éxito educativos en las instituciones escolares de educación obligatoria* [Tesi doctoral, Universitat de Girona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/671658>

Ros-Garrido, A., i García-Rubio, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 50, 101-119. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/21/21>

Sánchez, D. (2014). *Burnout als centres públics de secundària de les Illes Balears* [Tesi doctoral, Universitat de les Illes Balears]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284235/tdsl1de1.pdf?sequence=1>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2013). Sentència del Tribunal de Justícia (gran sala) del 26 de febrer de 2013. Stefano Melloni contra Ministeri Fiscal. Assumpte C-399/11. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62011CJ0399&from=es>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2014). Sentència del Tribunal de Justícia (sala tercera) del 26 de novembre de 2014. Raffaella Mascolo i altres. Assumptes acumulats C-22/13, C-61/13 a C-63/13 i C-418/13. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62013CJ0022&from=es>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2014). Sentència del Tribunal de Justícia (sala tercera) del 26 de novembre de 2014. Raffaella Mascolo i altres. Assumptes acumulats C-22/13, C-61/13 a C-63/13 i C-418/13. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:62013CJ0022&from=es>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2020). Sentència del Tribunal de Justícia (sala segona) del 19 de març de 2020. Fernández Álvarez i altres. Assumptes acumulats C-103/18 i C-429/18. (InfoCuria). <https://curia.europa.eu/juris/document/document.jsf?docid=224584&doclang=ES>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2021). Sentència del Tribunal de Justícia (sala vuitena) del 30 de setembre de 2020. JS contra Câmara Municipal de Gondomar. Assumpte C-135/20. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:62020CO0135&from=PT>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2021). Sentència del Tribunal de Justícia (sala vuitena) del 30 de setembre de 2020. JS contra Câmara Municipal de Gondomar. Assumpte C-135/20. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:62020CO0135&from=PT>

Tribunal Europeu de Justícia de la Unió Europea (2021). Sentència del Tribunal de Justícia (sala vuitena) del 30 de setembre de 2020. JS contra Câmara Municipal de Gondomar. Assumpte C-135/20. (Recopilación de la Jurisprudencia). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:62020CO0135&from=PT>

Tribunal Suprem (2015). Sentència núm.5039/2015 (sala contenciosa) del 2 de desembre de 2015. Recurs núm. 401/2014. (Jurisprudencia del Consejo General del Poder Judicial). <https://www.poderjudicial.es/search/openDocument/2b4304ae29b629d6#>

Unió Europea (1999). Directiva 1999/70/CE del Consejo, de 28 de junio de 1999, relativa al Acuerdo marco de la CES, la UNICE y el CEEP sobre el trabajo de duración determinada. (DOCE, núm. 175, 10 juliol 1999, p. 43-48). <https://www.boe.es/doue/1999/175/L00043-00048.pdf>

VOLUM

21

2022

REVISTA CATALANA DE

PEDAGOGIA

