

---

## Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya

### Evidence-based coeducation practices in Catalonia

---

Xènia Gavalrà Elias,<sup>a</sup> Berta Llos Casadellà<sup>b</sup>

i Angelina Sánchez Martí<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

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

<sup>b</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona).

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

<sup>c</sup> 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 Edualter 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*

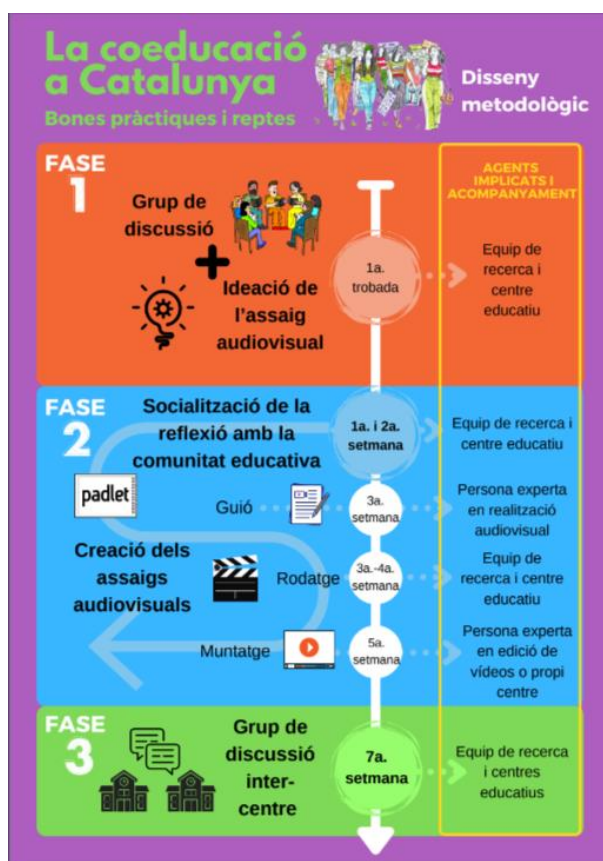
En un primer moment, es va contemplar la identificació i participació de centres educatius de secundària de les quatre demarcacions provincials (Barcelona, Lleida, Girona i Tarragona), amb un mínim de dues o tres experiències rellevants per cada província catalana. Per aconseguir-ho, es va dissenyar 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, Edualter, 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 Edualter, 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 image shows a Padlet board with a purple background and a green header. The header text reads: "La coeducació a TINS 22@. COMPARTIM LA VEU, LES IMATGES I ELS SONIS!". Below the header, there are 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".
- EXPLICACIÓ DE LES DIMENSIONS:** A section with three cards:
  - QUÈ:** Discusses the challenge of subjectivity for professionals and the need for a common language. Includes a list: "Origen al gènere", "Posicionament respecte a la PG", "Posicionament respecte a l'objectivitat", "Coherència amb l'acte polític".
  - QUÈ:** Discusses epistemological approaches (anthropological, didactic, etc.) and the need for a common language. Includes a list: "Referència tècnica de la matèria", "Complexitat que es genera en la didàctica", "Contexte específic de gènere".
  - COM:** Discusses methodological approaches and the need for a common language. Includes a list: "Metodologies docents", "Cura de les relacions", "Comunicació i ús del temps lliure", "Avaluació".
  - ON:** Discusses the need for a common language and the need for a common language. Includes a list: "Espai físic", "Espai simbòlic".
- EXEMPLES:** A section with three cards:
  - QUÈ:** A video introduction about the need for a common language. Includes a list: "Origen al gènere", "Complexitat que es genera en la didàctica", "Contexte específic de gènere".
  - COM:** A video introduction about the need for a common language. Includes a list: "Metodologies docents", "Cura de les relacions", "Comunicació i ús del temps lliure", "Avaluació".
  - ON:** A video introduction about the need for a common language. Includes a list: "Espai físic", "Espai simbòlic".

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

Reprement 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.<sup>1</sup> 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 dels 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*

	<b>Resistències</b>	<b>Facilitadors</b>
<b>Alumnat</b>	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
<b>Professorat</b>	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
<b>Equip directiu (organització del centre)</b>	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
<b>Famílies i entorn</b>	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.
- Apilánz, 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>