

**DEU ANYS D'EXPERIÈNCIES ESCOLARS
EN COEDUCACIÓ A CATALUNYA (1989-
1999).**

Un recull i recerca relativa a la igualtat
d'oportunitats de noies i nois.

Dolors Vallejo Calderón
Llicències retribuïdes
Curs 1998-1999

SUMARI

1 INTRODUCCIÓ	.....
1.1 Antecedents	.....	4
1.2 Justificació	.....	8
1.3 Objectius	.....	10
1.4 Hipòtesi inicial	.....	13
1.5 Hipòtesi dels diferents nivells d'aplicació	.....	13
1.6 Marc teòric	.....	14
1.7 La coeducació com a proposta d'innovació	.....	17
1.8 Marc legal	.....	18
2 TREBALL DUT A TERME	.....
2.1 Disseny i descripció del pla de treball	.....	21
2.2 Mètode: entrevistes	.....	21
2.3 Descripció de recursos	.....
2.3.1 Criteris de selecció de centres i persones	.....	23
2.3.2 Fonts	.....	25
2.3.3 Instruments	.....	26
2.4 Procediments	.....
2.4.1 La recollida de dades	.....	27
2.4.2 Forma de passar el qüestionari	.....	28
3 PRESENTACIÓ DE RESULTATS	.....
3.1 Procediment de compilació de la informació	.....	29
4 ANÀLISI I VALORACIÓ DE LES DADES	.....
4.1 Els centres	.....	31
4.1.1 Trets d'identitat	.....	32
4.1.2 El professorat	.....	34
4.1.3 Permanència	.....	35
4.2 Les experiències	.....
4.2.1 Nombre	.....	36
4.2.2 Abast temporal i territorial	.....	36
4.2.3 Orígen dels projectes	.....	38
4.2.4 Gènesi i desenvolupament	.....	39

4.2.5 Àmbits d'implantació	40
4.2.6 Àmbits d'aplicació i formalització de continguts	40
4.2.7 Característiques de la coeducació	41
4.2.8 Grau d'implicació del professorat	42
4.2.9 Procés d'inici	43
4.2.10 Objectius per a la coeducació	45
4.2.11 Enumeració de les activitats	46
4.2.12 Estratègies o línies metodològiques	47
4.2.13 Materials de suport	48
4.2.14 Avantatges i problemes	51
4.2.15 Canvis que han generat les experiències	52
4.2.16 Sectors implicats	54
4.2.17 Suports	55
5 TIPOLOGIES DELS DIFERENTS NIVELLS D'APLICACIÓ	55
6 CONCLUSIONS	60
BIBLIOGRÀFIA	68
ANNEXOS	71

1 Introducció

L'escola és una de les principals institucions que contribueixen a la construcció i formació de les persones, i en especial a què es construeixin com a tal les nenes i els nens. Per això, cal que es reconeixi el seu pes específic en la transmissió de models.

L'educació de nenes i nens, de noies i nois a l'escola ha experimentat un canvi fonamental en els darrers decennis. D'unes escoles separades per a uns i altres s'ha passat a una escola mixta on s'ofereix el mateix currículum per als nois i noies. Tanmateix, aquest sistema no ha corregit ni evitat que el sexisme, o sigui, la desigualtat entre el que és masculí i el que és femení, continuï transmetent-se i reproduint-se. Les formes d'aquesta transmissió a l'escola són difícils d'apreciar a primera vista, a causa de que estan molt integrades en la cultura. Aquesta reflexió ha dut a moltes i molts especialistes en educació a proposar que és legítima la pretensió de l'escola per aconseguir ser coeducativa, és a dir, de superar aquestes desigualtats presents en les pràctiques socials habituals en el si dels centres educatius.

1.1 Antecedents

L'escola al llarg del temps ha anat modificant els seus plantejaments, tot adaptant-se al model de societat vigent. Tradicionalment els nens eren educats per ostentar un paper principal dins la societat i les nenes eren educades per desenvolupar un paper subordinat.

El model d'ensenyament que hem heretat es va generar en un moment històric en què les dones no estaven incorporades a la vida pública i rarament eren presents en activitats professionals remunerades. En conseqüència, la seva formació tenia molt a veure amb les tasques assignades. L'escola va ser pensada per a la formació d'uns infants que vivien en un món molt diferent a l'actual, en el que el gènere era determinant quant al paper que s'havia de desenvolupar socialment. En aquell plantejament restrictiu, l'accés al coneixement venia donat per la pertinença a un gènere: el masculí.

Tot i que aquell model d'escola actualment ha evolucionat, cal dir, però, que encara funciona sense haver superat totes les modificacions necessàries per adaptar-se a la realitat actual.

La constatació de la desigual consideració dels homes i les dones davant l'educació és un fet tangible, si girem els ulls vers el temps passat, fent una llambregada a la història. S'observa que la societat assignava uns patrons diferents a homes i dones, es propugnava, per tant, una educació diferent en funció del sexe. Poc a poc els sistemes educatius han tractat de paliar aquestes diferències.

Al nostre país, durant els segles XVIII i XIX els nens i les nenes rebien una educació diferenciada, ja que el seu futur social es definia de forma diferent: la funció quasi bé exclusiva de la dona era ser esposa i mare, i la de l'home, portar diners a casa. Fins i tot es qüestionava la conveniència o no de què les nenes rebessin ensenyament escolar. Fins el 1821 no es va promulgar l'ordenament legal per el qual les nenes podien també aprendre a llegir, a escriure i a comptar. Mentre que això els nens ja ho aprenien, per a les nenes només es considerava necessari que aprenguessin costura i religió.

Tot i que la Ley de Instrucción Pública de 1857 contemplava la necessitat de separar nenes i nens en el si de les escoles unitàries i rurals, les quals eren la majoria en aquell temps, la precarietat econòmica d'aquestes i dels ajuntaments impedièn en molts casos que això no es pogués complir.

A finals del segle XIX comencen a proliferar idees i institucions educatives més igualitàries, per les quals s'acceptava que les noies accedissin a estudis mitjans, o, fins i tot, que nenes i nens s'eduquessin en els mateixos centres, com per exemple l'escola nova, la Institución Libre de Enseñanza, l'escola moderna de Ferrer i Guardia, etc. Ara bé, tot i aquest estat de coses cal emfasitzar que fins el 1910 no va poder accedir cap dona a la Universitat.

Des dels inicis, l'accés de les dones a l'educació va comportar alguns trets diferencials, en comparació amb el model escolar masculí. L'eix principal d'aquesta educació consistia en ensenyar-los a què desenvolupessin millor aquestes tasques, d'una banda, perquè històricament l'objectiu de l'educació femenina va significar consolidar la divisió sexual del treball i la formació de les dones en els seus rols tradicionals (filla, esposa i mare). I, d'altra, per la creixent importància de la institució familiar, àmbit preferent de les dones, com instància principal dels processos d'integració social, raó de més perquè s'instruís les dones, tant per a la socialització dels fills, com per integrar socialment tots els membres de la família (Cortada, 1988).

Anys després d'haver estat reconegut el dret de les dones a ser instruïdes en escoles segregades, el debat es va situar sobre la conveniència de fer-ho en escoles coeducatives (mixtes). L'exemple més evident d'aquest debat es dona durant la Segona República. Tot i que van haver intents de legalitzar la generalització d'escoles mixtes, només es van materialitzar a Catalunya després de la insurrecció militar, amb la creació del CENU, i per primer cop a l'Estat espanyol un Decret de la Generalitat estableix la coeducació normativament en tots els nivells educatius. El reproduïm per veure com especificava el terme de coeducació :

“La implantació del règim coeducacional no exclou, sinó a l'inrevés, accentua la necessitat de preveure totes les possibles diferenciacions metodològiques, de procediment i vocacionals en relació als sexes i, d'una manera especial, la necessitat de preveure l'educació femenina per la seva específica funció de mare. Aquestes previsions seran tingudes en compte en la confecció de plans i en tots els altres aspectes de l'organització docent.”¹

La pèrdua de la guerra civil va segar el sosteniment de les experiències coeducatives i també va impedir la continuïtat del debat.

¹ Per ampliació de coneixements sobre aquest període, recomanen les inestimables aportacions del llibre de: CORTADA, E. (1988) *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República*. Madrid. Instituto de la Mujer. pp. 152-153.

Van haver de passar trenta anys, fins que amb la promulgació de la “Ley General de Educación” es va imposar un model d’escola mixta i totes les escoles sostingudes amb fons públics van passar a ser mixtes. Això va suposar que es normalitzés a les aules la convivència entre nenes i nens i la unificació dels programes. Va ser un començament per reprendre el debat sobre el dret a la igualtat de drets, oblidat a l’escola segregada, que tanta discriminació per raó de sexe havia generat. Els estereotips sexistes, arrossegats durant tant de temps, no podien desaparèixer automàticament només pel fet d’agrupar nenes i nens a les aules, i pel fet que rebessin els mateixos continguts. Ans al contrari, sense negar l’avenç que ha suposat, l’escola mixta ha reproduït els mateixos estereotips sota formes més subtils de discriminació.

Realment l’escola mixta potencia equilibradament l’educació de nens i nenes? La podem considerar coeducativa? L’experiència i els estudis d’aquest procés en les escoles mixtes ens ha demostrat clarament que hi ha una predominància de l’androcentrisme en l’educació i la cultura (ideologia, llenguatge, llibres de text, actituds, etc.). Hi ha molts elements que demostren que la generalització de l’escola mixta no ha significat que es posés en marxa el procés coeducatiu.

Abans de continuar amb l’exposició, creiem oportú posar de relleu les diferències entre allò que s’entén per escola mixta i per escola coeducativa.

Tal com hem exposat abans, la presència i la convivència de nenes i nens dins les mateixes aules no garanteix un ensenyament coeducatiu. Un dels principals arguments és que l’escola és un reflex de la societat, i no un element neutre, que continua transmetent, malgrat ens pesi, i de forma no conscient, valors en funció del sexe, anomenats estereotips sexistes. Aquests estereotips funcionen com a models d’actituds, comportaments i valors individuals i col·lectius, basats en una concepció tradicional que considera les dones éssers inferiors o subordinats. Fruit d’aquesta concepció la societat atorga uns rols o funcions socials per raó de sexe. Inconscientment no espera els mateixos comportaments i expectatives de les nenes que dels nens. Aquests rols es van construint des de que es neix. Les nenes i els nens, quan arriben a l’escola, ja tenen un fort bagatge de reproducció de models socials, ja que a la família es realitza la primera socialització, i a les aules d’educació infantil ja és poden observar comportaments i interessos clarament diferenciats.

Els rols socials, en funció del sexe, l’ètnia i la classe social, segueixen sent vigents a la nostra societat. La família com a primera instància de socialització, la contribució de l’escola i la influència dels mitjans de comunicació són els encarregats de transmetre aquests patrons socials, basats en la confusió i percepció històrica que ha atribuït a un gènere específic uns models d’actuar i, per tant, distints rols a cada sexe.

Perquè les transformacions educatives pròpiament dites siguin eficaces, cal que es produeixin, a més, altres transformacions socioculturals, polítiques i econòmiques que faran viables o limitaran les primeres. Aquesta afirmació és vàlida en termes generals, però ho és específicament quan ens referim a la coeducació.

La societat ofereix a la infància multitud de recursos per al seu inici en l’accés al patrimoni cultural. Un d’aquests és el de la vida acadèmica, el qual els ofereix un itinerari per les diverses etapes de l’ensenyament.

Com que l'escola és un dels principals escenaris on es construeixen i formen les persones, i en especial on es construeixen com a tals, infants i jovent, cal que reconeguem el seu pes específic en la transmissió de models.

Durant molt de temps molts ensenyants i teòrics de la pedagogia han cregut que el sexisme era un fet superat. Pel fet d'haver integrat les noies al model masculí d'educació, encara avui dia es segueix confonent ensenyament mixt amb coeducació. Per contra, l'opinió d'altres especialistes i els resultats d'estudis empírics, creuen que la implantació de l'escola mixta ha suposat un avenç important, malgrat el fet que va patir un error de base, d'una banda, per no haver-se propiciat prèviament l'eliminació dels estereotips masculins i femenins que existien en les escoles segregades, i, de l'altra, per haver-se adoptat un model escolar masculinitzat a través de la pròpia ciència, del llenguatge, del tracte, de les expectatives, de les actituds, de les interrelacions, etc.

Una exemple de recerca realitzat en el nostre context és la dirigida a analitzar el sexisme i el tractament diferencial que s'aplica a l'alumnat tant en l'educació primària com en la secundària (Subirats, 1985; Subirats, 1987; Subirats i Brullet, 1988, Alberdi, 1987).

El treball de Subirats i Brullet de 1988, sobre la transmissió dels gèneres a l'escola mixta amplia els seus treballs anteriors. S'hi analitzen les relacions verbals que s'estableixen entre l'alumnat i el professorat, les opinions dels docents sobre les possibles diferències de comportament i actitud de les nenes i nens, i els comportaments verbals de l'alumnat, a partir de les observacions i entrevistes realitzades en escoles primàries de Catalunya. Segons la conclusió de les autores, s'ha produït una quasi total desaparició de les diferències institucionalitzades, excepte en allò referent a l'esport i als espais més directament relacionats amb el cos. Igualment, es produeixen certes diferències de demandes explícites a cada grup sexual, però no sistemàtiques, ni legitimades. Ara bé, en l'anàlisi sobre comportaments verbals, que en part s'escapen del control conscient del professorat, es mostren notables diferències. Aquestes es concreten en més atenció als nens, la qual atenció ha estat mesurada a través del nombre de paraules i interpel·lacions dirigides a ells i elles. De forma general, la relació obtinguda és que d'un total de 100, 74 anaven dirigides a favor dels nens. També detecten que aquesta ratio canvia en funció del context. Les paraules i frases que van directament dirigides a controlar la conducta o l'organització de la classe es dirigeixen a les nenes en menys quantitat.

L'anàlisi de la variable de nivell o curs indica que la discriminació a través de la llengua tendeix a augmentar quan es passa de la Educació infantil al primer cicle de primària, i tendeix a disminuir a partir del sisè curs. Les professores accentuen més que els professors la discriminació verbal en relació a les nenes i els hi presten més atenció als nens que els professors.

L'anàlisi de les entrevistes amb el professorat mostra la persistència dels estereotips lligats al sexe, encara que ja perfila algun canvi en aquests estereotips. A les conclusions d'aquest estudi s'indica una certa tendència del sistema educatiu cap a un tractament més consistent de les nenes i nens, independentment del sexe. Tanmateix, aquesta

tendència està basada en la generalització del model masculí i no en la fusió equiparada dels models masculí i femení.

Una altra línia d'investigació és la realitzada per Bonal (1997). En el seu treball du a terme una anàlisi sociològica del paper del professorat en el procés de canvi educatiu, concretament les possibilitats del professorat com agent de canvi en l'àmbit específic de reproducció de les relacions de gènere en el sistema educatiu i el camí vers la coeducació. A través d'un estudi empíric on el professorat esdevé el protagonista de l'acció de canvi, i aplicant la metodologia de procés d'investigació-acció, mostra les condicions que expliquen un procés de transformació cultural i les seves característiques. En un segon nivell d'aquest estudi es presenta la construcció d'una metodologia basada, tant en aconseguir canvis igualitaris en el sistema educatiu des d'una perspectiva d'integració de les diferències, com en reconèixer el valor de les diferències culturals procedents de col·lectius que han tingut històricament una posició de gènere subordinada, les dones, però que han elaborat una cultura i uns sabers fonamentals per a la subsistència col·lectiva.

A partir d'estudis anteriors sobre la relació entre gènere i educació, el treball de Bonal planteja una proposta teòrica i la contrasta empíricament sobre les possibilitats i els obstacles de les escoles per aconseguir una proposta d'educació igualitària, per tal de traçar el camí vers el canvi coeducatiu. Des de la posició que va portar a descobrir el caràcter de reproductor social de l'educació demostra que es poden produir canvis i transformacions en les pràctiques del professorat. En l'estudi teòric s'estudien els condicionaments culturals que orienten l'actuació del professorat a l'escola i l'aula

1.2 Justificació

L'actual sistema educatiu considera el tema de la igualtat d'oportunitats com un dels principis de l'acció educativa. Aquesta perspectiva és de gran interès en relació amb l'educació de les nenes i de les dones, el paper de les quals en la vida pública de la nostra societat ha evolucionat significativament, tant en el camp legal, com en el laboral, polític, científic i cultural. És previsible que progressivament esdevingui més imparabile, si considerem els referents del nostre entorn més immediat: l'europeu, i els esforços que a nivell legal s'han materialitzat en acords, resolucions, programes d'acció per tal de contribuir a reequilibrar situacions injustes. Paral·lelament, en el nostre país també en el marc legal s'han erradicat totes les formes de discriminació, com ja ampliarem més endavant.

L'objectiu principal d'aquesta recerca és fer un estudi de l'estat de la qüestió sobre el que s'ha fet pel que fa a la coeducació en els darrers anys a Catalunya. Aquest objectiu es concreta, d'una banda, en una aproximació a les pràctiques desenvolupades i, de l'altra, en copsar la transformació d'aquestes pràctiques en les dinàmiques quotidianes dels centres i de les i els professionals, els quals han avançat envers un model educatiu integrador on conscientment es pretenen reconèixer de forma equilibrada les vivències, els interessos i els valors dels dos gèneres.

A través de jornades, congressos i publicacions s'ha evidenciat, que en els darrers anys en el nostre país hi ha hagut un nombre important de professorat preocupat pel procés d'innovació i de canvi, i interessat en endegar experiències de coeducació. Tanmateix,

s'ignora el nombre i l'abast de la majoria d'aquestes experiències, i es coneixen poc els orígens, la seva problemàtica i les estratègies, processos i recursos utilitzats per implementar-les. Pot ser força enriquidor i clarificador mostrar i conèixer les pràctiques en l'aplicació i desenvolupament de l'eix transversal de la Igualtat d'Oportunitats.

Possibilitar la presentació d'un recull d'experiències per una pedagogia coeducativa, una visió de conjunt de les pràctiques en aquest àmbit, sembla important, ja que permet donar a conèixer intervencions i propostes concretes, que poden coadjuvar en la reflexió i el debat sobre el que s'ha fet i es fa, de quina manera i cap a on condueix, i al mateix temps, pot permetre analitzar els entrebancs i resistències que sorgeixen, quins han estat els impediments dels projectes coeducatius o allò que els ha impulsat a dissenyar-los.

L'elaboració de programes d'educació no sexista o de caire coeducatiu, són propostes que sorgeixen d'estratègies d'actuació educativa, materials i recursos a utilitzar. En aquests programes s'inclouen un grup heterogeni d'iniciatives que van des de la conscienciació i sensibilització d'una persona, un grup o un centre, de les discriminacions que perviuen en l'escola, la família i la societat en general, fins a l'aplicació de mesures més àmplies, com per exemple la introducció d'accions positives o plantejaments per fer desaparèixer els trets sexistes de les diferents àrees de coneixement, de la transmissió o del propi funcionament de l'estructura escolar.

D'una altra banda, és especialment important per al sistema educatiu, el moment en què aquest treball es produeix. Al nostre país s'ha iniciat recentment un canvi decisiu en l'estructura i l'ordenació del sistema educatiu. En ell el tractament de la igualtat d'oportunitats té un marc més favorable, com a conseqüència d'alguns elements, entre els que han de destacar-se els nivells de descentralització administrativa de l'educació, l'establiment d'un currículum obert i flexible, i l'autonomia dels centres. Tots ells són i seran elements que beneficien la presa de decisions dels propis centres per incorporar els principis que fonamenten la coeducació en benefici mutu de tots els components de la comunitat escolar.

A partir de la normativa bàsica de la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu ², el Departament d'Ensenyament en el Decret ³ on s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments a Catalunya, fa referències implícites i explícites a aspectes que són bàsics per a la coeducació.

Els textos legals de la LOGSE i del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no deixen lloc a dubtes sobre quina és la postura de la llei en relació a la

² Aquesta és la referència concreta de la normativa bàsica de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, i dels Reials decrets 1006/91 d'ensenyaments mínims corresponents a l'educació primària; 1007/91, d'ensenyaments mínims corresponents a l'educació secundària obligatòria, i 1330/91, d'aspectes bàsics del currículum de l'educació infantil.

³ Es refereix al Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

coeducació. Tanmateix el desenvolupament de l'actual reforma i el disseny curricular a Catalunya, han posat de manifest la inexistència d'una política global en matèria de coeducació, una política que tractés d'incidir en la modificació de plantejaments que s'han de superar, per adaptar l'escola i la pràctica docent a una legislació que recull i considera les noves necessitats d'una societat en procés de canvi.

Tot l'exposat fins ara justificaria plenament la necessitat de disposar d'una informació de primera mà, és a dir, d'un estudi global que permetés conèixer l'abast de les pràctiques en coeducació impulsades per algunes escoles i instituts al llarg d'aquest darrers deu anys, tot analitzant els processos, els avenços i les dificultats que s'han presentat en el seu disseny i en la seva aplicació, i també els resultats obtinguts. La presentació d'aquestes experiències també es justifica per l'aportació que signifiquen com a innovació educativa, moltes de les quals han anat per endavant del desenvolupament normatiu. En l'estudi s'establirà la relació que hi ha entre innovació i formació de professorat, ja que innovació, formació i desenvolupament professional estan estretament relacionats, perquè quan es participa en experiències educatives innovadores també es dona formació i aprenentatge. En altres paraules, conèixer aquestes experiències també pot significar aprendre dels encerts i dels errors que viuen els centres i el professorat en el seu intent d'avançar en la pràctica coeducativa. No es pretén únicament presentar la cara bonica de la recerca, els resultats presumptament positius o els aspectes més reeixits, sense ser crítics i sense donar compte dels errors que sovint comporta qualsevol estratègia innovadora, no només per una qüestió de rigor, sinó també pel convenciment que dels errors i dels desajustaments es pot aprendre. Bàsicament la recerca en curs cobriria plenament la seva funció primordial si fos d'alguna utilitat en l'aplicació a futurs projectes i experiències de coeducació.

El recull que es presenta en aquest treball, d'una banda és una mostra, una aproximació, una pinzellada de la diversitat d'aplicació de les experiències en general. D'una altra banda, és la presentació d'alguns projectes significatius i representatius, de com s'orienten vers la promoció de la coeducació.

Tot i l'ampli nombre d'experiències recopilades, aquestes només en són un exemple de moltes d'altres, igualment valuoses, que no ens ha estat possible de consignar, a causa de que es van realitzar en el passat, fora de l'abast temporal d'aquest treball de recerca (1989-1999). Malgrat significatives absències, s'espera que les experiències que es presenten puguin servir d'exemple o punt de partida de futures experiències.

Es important assenyalar, per últim, l'ampli nivell de col·laboració i participació tant per part d'institucions, com per part, de persones, que s'han interessat, ens han ajudat i ens han acompanyat al llarg de la recerca, i molt especialment a totes les professores i alguns professors que han estat objecte i protagonistes del nostre treball. Els agraïm el treball desinteressat i sobretot el temps dedicat, ja que, tot i anar força escurats, han buscat un forat, per atendre'ns. Valorem tot el que hem après gràcies a les seves aportacions.

També un reconeixement i agraïment especial per la col·laboració i la rigorosa tasca realitzada d'assessorament a l'equip de Coeducació de l'ICE de la UAB.

1.3 Objectius

- Identificar d'una manera contextualitzada la coeducació com un tret d'identitat dels centres. Observar si s'ha plantejat el seu desenvolupament des de la transversalitat.
- Comprovar com s'han formulat uns principis coeducatius que orienten i serveixen per al desplegament curricular.
- Conèixer i analitzar les modificacions i canvis introduïts en les pràctiques educatives del professorat.
- Conèixer com aquests projectes o experiències han influït en les actituds de l'alumnat.
- Detectar com han estat els processos de canvi en la interacció a les aules.
- Conèixer com han estat els processos de desenvolupament i plantejaments inicials de les experiències i projectes en els centres educatius.
- Evidenciar i analitzar les principals dificultats i resistències en el desenvolupament de les experiències.
- Relacionar els principals suports i recursos que s'han utilitzat.
- Avaluar els resultats i les repercussions de les experiències en el transcurs del temps, per conèixer com han influït en la desaparició de les manifestacions més evidents del sexisme.
- Valorar com s'han afavorit les mateixes oportunitats de promoció i participació per ambdós gèneres.
- Identificar, si s'escau, les repercussions externes al centre, a la resta de la comunitat educativa: famílies, altres centres, formació, publicacions, etc.

El present treball pretén incidir fonamentalment en l'origen, desenvolupament i implantació dels programes implementats en escoles i instituts, que han pretès desenvolupar experiències de coeducació a Catalunya, així com, també conèixer el grau d'implicació del professorat, resultats, productes, etc. Consisteix en l'anàlisi empírica dels projectes respecte a les qüestions: on, què, qui, com, amb què. És a dir, no es tracta d'un simple inventari per comarques o nivells educatius, sinó d'un mapa descriptiu que ens doni una àmplia informació sobre el context (on), la temàtica i els objectius (què), les i els agents que els han promogut (qui), el procés d'implementació (com), els recursos (amb què) i la seva avaluació. Es proposa recollir la incorporació d'experiències escolars coeducatives, les quals han incidit: en la innovació, en la incorporació de continguts nous, els desenvolupament dels eixos transversals, l'elaboració de projectes d'intervenció, etc. L'aplicació d'aquestes experiències, legítima l'aspiració de progressar vers el camí de la igualtat d'oportunitats a l'escola, i ha suposat avançar en la sensibilització de l'alumnat i del professorat.

L'estudi es planteja analitzar el grau de desenvolupament i implantació que han aconseguit els programes, els enfocaments, el professorat implicat en cada centre, la durada i l'abast de les activitats, els sectors que hi han participat, els èxits i les dificultats que s'hi han donat.

En definitiva, es pretén fer un recull i un inventari de les aportacions i aplicacions empíriques individuals i col·lectives de la coeducació, que el professorat dels centres públics d'ensenyament primària i secundària han desenvolupat en els darrers deu anys a Catalunya, amb la pretensió de fer visible els coneixements sobre les experiències, de forma que el procés d'exposició demostrï com ha estat de positiva la tasca realitzada. També s'espera saber transmetre, com ha estat d'enriquidora i interessant la feina d'indagació per a nosaltres, amb la intenció que d'aquesta informació se'n tregui algun profit en la materialització de futures experiències de coeducació.

De la coeducació destacarem l'alt valor formatiu del tema, com a mitja per aprendre a valorar la pròpia educació, la implicació i compromís de les i dels professionals, les experiències d'innovació i les possibilitats que ofereix l'actual sistema educatiu en contrast amb situacions del passat.

En síntesi, els canvis que condueixen cap a la construcció d'un ensenyament coeducatiu, passen per possibilitar, mostrar, visualitzar i fer públiques aquestes pràctiques, sovint no prou conegudes, ni reconegudes.

Les experiències aportades són exponents de la tasca realitzada en aquest camp, les quals inclouen elaboracions ja acabades, projectes en procés i propostes tot just acabades d'iniciar. El nostre propòsit no és el de presentar un balanç d'experiències tancat, però sí oferir la possibilitat de presentar-les conjuntament, tot sabent que algunes són més complexes que altres, algunes més minses i d'altres més extenses, però totes reflexen l'ambició d'avançar una mica més enllà i de superar les limitacions de les desigualtats històriques.

És precís indicar que es considerarà el terme *programa* en sentit ampli, es referirà a qualsevol intent de fer coeducació a nivell formal i no formal i a qualsevol activitat desenvolupada en els centres, les quals activitats poden ser accions puntuals, o són intervencions més consolidades, i poden haver estat desenvolupades tant des de les àrees, com des de l'acció tutorial. En definitiva, s'hi inclouran des de les iniciatives més incipients, fins les que han assolit un nivell més alt de sistematització.

Igualment cal apuntar que s'utilitzaran indistintament els termes *experiència*, *projecte* o *programa*, per denominar qualsevol aplicació de pràctiques coeducatives realitzada per les escoles.

Incidir en la multicausalitat del sexisme suposa que des de la coeducació s'ha d'intervenir des de totes les dimensions educatives. Per tant, respecte a la coeducació, cal puntualitzar que depassa l'àmbit específic de les àrees i s'inscriu en el conjunt de la vida escolar. Això vol dir que implica formes, espais i activitats tan diverses com per exemple les actituds, l'esbarjo, dinàmiques de l'alumnat, interacció, etc. Per tant s'haurà d'adaptar la metodologia a cada objecte d'atenció.

Les línies d'anàlisi i reflexió tenen en compte els següents aspectes: el context, l'organització del currículum, la intervenció docent en el procés d'ensenyament-aprenentatge, les repercussions d'aquestes actuacions en la construcció del coneixement de l'alumnat i les diverses vies, propostes i iniciatives per a desenvolupar la coeducació.

1.4 Hipòtesi inicial

La premissa de partida d'aquesta investigació és la constatació que existeixen actuacions en els centres educatius emmarcades en el que anomenem coeducació en sentit ampli.

Les hipòtesis inicials formulades amb caràcter exploratori van ser les següents:

- Que existien preocupacions en un grup minoritari del professorat, mentre que un important nombre de docents considerava que ja s'havia aconseguit la plena igualtat amb l'escola mixta.
- Que existien programes experimentals d'intervenció i assessorament en matèria de coeducació, els quals s'havien desenvolupat en uns quants centres i havien aconseguit alguns resultats.
- Que la implantació de la LOGSE, a partir del desenvolupament i aplicació dels eixos transversals, impulsaria més projectes i experiències de coeducació.
- Que hi havia algunes dificultats per incorporar en el marc de cada centre docent una visió coeducativa.
- Que hi havia dificultats per trobar una línia, que permetés portar una acció coeducativa continuada, sistemàtica i vertebrada.
- Que havien existit i existien programes dinamitzats per alguns municipis, institucions i col·lectius del món de l'ensenyament, que promovien i recolzaven actuacions i accions per impulsar la coeducació.

1.5 Hipòtesi dels diferents nivells d'aplicació

Com a punt inicial de la recerca a continuació es proposa una classificació gradual dels nivells d'implementació de les experiències, que inclou des del nivell d'incidència mínim fins al de màxima incidència. Pressuposem que el desenvolupament de les experiències no implica necessàriament assolir un sol nivell, ja que segurament en una única experiència es poden diferents nivells.

- a. Pronunciament i enunciament de la coeducació des de l'ideari de centre.
- b. Incorporació formal del tractament no sexista en la llengua.
- c. Realització d'activitats a l'entorn del 8 de març.

- d. Actuacions per donar a conèixer la presència de les dones en els diferents àmbits i àrees de coneixement (CV, exposicions, treballs monogràfics, etc.).
- e. Introducció d'àmbits i àrees sensibilitzades per la coeducació (educació afectivo-sexual, orientació vocacional, acció tutorial, interacció, autonomia personal, etc.).
- f. Organització i intervenció d'espais lúdics, esbarjo, racons, tallers, teatre, etc.
- g. Estudis i recerques i assessoraments, per evidenciar discriminacions per raó de sexe. Sensibilització.
- h. Disseny de programes d'intervenció en coeducació .
- i. Plantejament de la coeducació des d'un enfocament interdisciplinari
- j. Pràctica transversal de la coeducació.

1.6 Marc teòric

Com a pas previ abans de continuar l'anàlisi de les experiències, cal plantejar l'aclariment d'alguns termes i conceptes que apareixen en la literatura pedagògica.

La coeducació no ha designat exactament el mateix model educatiu en totes les etapes històriques, encara que totes elles tenen en comú aconseguir una major igualtat, en front d'altres opcions que propugnen el manteniment de les diferències per sexes (Brullet i Subirats, 1990).

Es poden assenyalar dos moments, que defineixen els diferents plantejaments de la coeducació en les pràctiques educatives. En el primer, la igualtat de drets entre els sexes es basa en la consecució, cada cop més, de l'accés de les dones al sistema educatiu. L'objectiu assolit es l'escolarització de les nenes en les mateixes condicions que els nens, integrant-se en tots els nivells, tant en els obligatoris, com en els postobligatoris. Aquest primer moment englobaria tot el procés històric, fins aconseguir l'escolaritat mixta amb la Ley General de Educación. Per tant, el terme coeducació es redueix a l'augment de la taxa d'escolarització entre les dones per garantir una presència. En aquest cas no és apropiat utilitzar aquest terme.

Posteriorment, per aconseguir oferir a ambdós sexes les mateixes oportunitats i intentar corregir situacions discriminatòries, es van establir mesures mitjançant accions específiques. Aquesta política té els seus fonaments jurídics en la resolució de la CEE del 1985, que preveu un programa d'acció per a la promoció de la igualtat d'oportunitats per a noies i nois en qüestió d'educació. Algunes d'aquestes mesures per la igualtat d'oportunitats, són les denominades mesures d'acció positiva.

Tot i valorar la rellevància d'aquestes mesures polítiques de reequilibri cultural per aconseguir la igualtat formal, que han suposat avenços importants, és necessari distingir-les del concepte de coeducació, que pretén arribar a aconseguir la igualtat real.

La coeducació, tal com es descriu actualment en nombrosos estudis i com s'entén en molts programes desenvolupats dins i fora de l'àmbit escolar, és un terme relativament novedós en el si dels moviments de renovació pedagògica, que juntament amb el moviment feminista són considerats com a impulsors .

Després de constatar que l'escolarització normalitzada de les nenes i noies només era el primer pas d'un procés, i a partir de la rellevància que progressivament va adquirint el tema de la qualitat de l'ensenyament, la coeducació passa a tenir una dimensió més qualitativa que quantitativa. Es comença a treballar en introduir l'anàlisi de les diferències que es produeixen per sexe en el sistema educatiu, per així establir els mecanismes correctors dels aspectes discriminatoris, amb l'objectiu d'afavorir la interrelació entre ambdós sexes i la formació de les persones en igualtat d'oportunitats. (Romero en Brullet i Subirats, 1990). L'escola ha de partir d'un concepte integral de persona com ser autònom i proposar una varietat de models que els hi possibiliti a nenes i nens desenvolupar la personalitat d'acord amb les seves aptituds i capacitats, per sobre de les limitacions d'adscripció a un gènere determinat imposat a uns i altres (Blat Gimeno, 1994). En un primer moment aquesta seria una primera diferència entre escola coeducativa i escola mixta.

Subirats i Tomé (1992), assenyalen dos objectius que l'escola coeducativa ha de plantejar-se per superar el model d'escola mixta:

“ En primer lloc, cal completar els canvis que han conduït a la igualtat formal: igualtat en els nivells d'escolarització d'homes i dones, igualtat en l'accés de les dones als estudis més prestigiosos i valorats, eliminació de totes les assignatures i pràctiques que encara es plantegen com a específiques d'un o altre sexe, etc... ”. En segon lloc “ s'ha de realitzar una crítica de les formes actuals de cultura, que situen els homes com a únic model humà – és a dir que són profundament androcèntriques -; i cal refer el sistema cultural introduint-hi les referències a les dones, als valors tradicionalment femenins, a les àrees d'activitat que han constituït la nostra parcel·la. [...] Ara bé, la revaluació de les actituds i comportaments “femenins” ha d'implicar la seva extensió també als nenes i als homes, és a dir han de ser considerats com a universals, que és l'única manera d'aconseguir l'autonomia dels individus tant en el pla productiu-incorporació de les dones a les tasques de producció per al mercat- com en el pla reproductiu – incorporació dels homes a les tasques domèstiques, que a vegades, també representen transmetre afecte i tenir cura dels altres ”. (op.cit. p.p.16-17)

Si considerem els diferents models d'aplicació en la pràctica de la coeducació, els diferents sectors implicats, la diversitat de temes i nivells educatius que implica, òbviament s'expliquen les resistències personals i col·lectives que pot generar.

Aquestes característiques estan molt presents en el cas de la coeducació, especialment si considerem el grau d'implicació subjectiva. No és possible distanciar-nos de l'objecte de coneixement com si es tractés de l'ensenyament d'una àrea, ja que virtualment estem

sempre implicats en una forma de viure el gènere subjectivament. Per tant, el fet de ser objectes i subjectes del fenomen del gènere confereix una característica especial.

“ La coeducació comporta un trencament personal i de grup amb determinats aspectes culturals de l'ordre patriarcal, i intenta aconseguir tant la superació de les jerarquies sexuals com culturals. El professorat que treballa la coeducació com a eix prioritari proposa canvis en els continguts curriculars, l'organització escolar, la pedagogia tradicional i els sistemes d'avaluació. A més, s'interessa per aspectes de la vida escolar que no solen formar part de les discussions i preocupacions dels claustres, com ara: els coneixements que estan exclosos del currículum, les relacions de poder dins del marc del centre escolar, les interaccions entre professorat i alumnat, les relacions afectives i agressives que es donen als centres, la investigació de la pràctica quotidiana, com viu l'alumnat l'experiència escolar, les discriminacions per raó de sexe, la construcció de les identitats femenines i masculines dins àmbit escolar, etc.” ⁴

A nivell conceptual el tema de la coeducació té una gran complexitat, ja que encara hi ha molta confusió i manca una generalització de la definició d'aquest terme, tant des de dins com des de fora de l'àmbit de l'educació formal.

El terme coeducació, d'una banda, és utilitzat comunament per referir-se a l'educació conjunta de dos o més grups de població diferents, de característiques diverses (classe, ètnia, etc.) però habitualment fa referència a l'educació conjunta de dos col·lectius humans específics: les dones i els homes. D'altra banda, és utilitzat per designar qualsevol mesura concreta, encara que sigui un mer correctiu. Molt sovint, també és relaciona únicament amb els canvis per eradicar el llenguatge discriminatori.

Però la coeducació designa una certa manera d'entendre l'educació de nenes i nens: partidaris de la coeducació han estat aquelles persones que creien que dones i homes havien d'educar-se conjuntament i rebre igual educació. Al llarg del debat històric que ha generat la conveniència o no de la coeducació, també s'han utilitzat altres termes, com per exemple escola mixta oposada a la d'escola segregada. Amb altres matisos escola paral·lela, coinstitució o coensenyament han substituït de vegades al terme coeducació.

El model d'ensenyament en coeducació és plural, ja que no ofereix una única visió, ni pretén una forma única de comportament i cultura valorable. És universal tant en quant no exclou a ningú del seu dret legítim a l'educació, ni considera cap camp de coneixement profitós -útil- excloent. Per tant, es contraposa al model tradicional d'ensenyament androcèntric que considera a l'home com a centre de la cultura. Aquest model també és excloent perquè limita l'ensenyament a aquells coneixements útils per a la vida pública, i exclou allò que es patrimoni de la vida privada, ja que suposadament parteix d'un àmbit desprestigiats perquè es un terreny tradicionalment femení.

“ Por lo que se refiere a la coeducación, ya no se establece la mera coexistencia de dos modelos culturales con igual valor. La coeducación supone tomar como modelos de

⁴ TOMÉ, A. (1999) : Sabers i realitats. La coeducació: una altra manera de pensar, de sentir i de canviar la realitat educativa. Dins de IZARRA, M. I LÓPEZ, A. (1999) : *El femení com a mirall de l'escola* . Col·lecció Monografies 4. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona. p. 47.

referencia tanto el modelo femenino como el masculino, tanto el ámbito privado o de lo cotidiano como el público. Esta postura comporta la revisión de ambos modelos para tratar de optimizar el desarrollo individual y el enriquecimiento mutuo de ambos sexos, revalorizando el modelo femenino.” (ESPIN, J. I ALTRES,1996. P.27)

S’ha de tenir en compte que el concepte de persona no és neutre, que les aules estan composades per nenes i nens, socialitzats de formes diferents en els seus valors. La coeducació no pretén l’homologació entre els sexes, sinó propiciar la igualtat d’oportunitats real. Això suposa, per una banda, fer visible la doble socialització, i, per una altra, integrar de forma explícita i amb continguts d’aprenentatge la perspectiva de gènere. Ambdós plantejaments conformen la filosofia que ha de sustentar i articular la pràctica educativa.

Fins el moment actual, els principals intents per al seu desenvolupament bàsicament han anat dirigits a l’escola. Actualment s’està iniciant el treball per introduir la coeducació en àmbits com la família, amb l’objectiu d’incidir en la primera instància de la socialització de les nenes i nens. El fet que els centres escolars que havien desenvolupat metodologia d’intervenció en coeducació va posar de relleu que el professorat d’una banda sentia la necessitat d’expendre la tasca coeducativa a les famílies. D’una altra banda, el professorat temia que els avenços, es diluïssin davant de les contradiccions i desincronitzacions, que la coeducació planteja entre l’ambient escolar i l’ambient familiar.

El programa de Coeducació de l’ICE de la UAB, ha incidit en aquesta línia de treball, publicat per Rambla i Tomé (1998), on es presenta una metodologia de treball pensada per promoure una col·laboració de les famílies i les escoles al llarg de l’eix transversal de la igualtat d’oportunitats. Aquesta metodologia ha estat dissenyada i assajada durant el curs 96-97 en diverses escoles.

Actualment es defineix l’educació com un instrument bàsic i essencial de renovació, creació i canvi cultural, per la qual cosa es fa difícil, si no impossible, que aquesta concepció no integri i faci seves les aportacions que el pensament feminista ha fet al concepte mateix d’educació: la coeducació. A grans trets aquestes aportacions del feminisme, d’una banda, passen per posar les bases d’una nova socialització amb models més heterogenis i no excloents. I per altra banda, també suposa modificar allò que la història ha naturalitzat: la divisió del treball i els plantejaments de la societat sustentats en herències injustes i que han estat font de desigualtat, tant per a les dones com pels homes.

La conclusió fonamental és que quan no es planteja l’educació sota el prisma de la coeducació, es jerarquitzava i discrimina i, per tant, és un concepte d’educació parcial i esbiaixada. No plantejar-se la coeducació és continuar jerarquitzant i defugir una responsabilitat que, com a persones i com a professionals, s’ha de tenir envers a les coses que han de canviar. La coeducació implica anar més enllà, és un concepte més universal, més democràtic i integrador, que el d’educació.

En la nostra realitat l’abast del concepte de coeducació és encara un objectiu ideal que s’està començant a construir. Tal com diu Montserrat Moreno (1986) “*Todas las*

grandes realizaciones de la humanidad han sido en algún momento utopías y para construirlas es necesario soñar.”

1.7 La coeducació com a proposta d'innovació

La coeducació implica canvis a molts nivells, implica replantejar-se els seus objectius, la transmissió de coneixements, les interrelacions, la distribució d'espais i recursos, del llenguatge, de la orientació personal i professional, etc. Sovint és la conscienciació i la voluntarietat d'algunes i alguns ensenyants el que possibilita aquests canvis.

Bona part dels canvis passen primer per visualitzar la pervivència d'una sèrie de normes explícites de caràcter discriminatori, anomenades currículum explícit, que són totes les normes, continguts, objectius, etc. que estan dictaminats per les autoritats educatives o decidides pel mateix centre. Altres canvis passen per visualitzar l'existència d'un conjunt de normes implícites, denominades currículum ocult, que es podria definir com el procés de transmissió no conscient de normes, valors i creences.

En primer lloc s'hauria de definir què s'entén per innovació en el camp de l'educació. Una definició adequada és la que la considera com un procés de gestió de canvis específics (en idees, materials o pràctiques) fins a la seva consolidació (S. de la Torre, 1994) que té les característiques següents:

- La innovació és un procés i no un fet puntual. Es va construint mentre es desenvolupa. La innovació és el projecte inicial i tot allò que al seu entorn va fent el professorat durant la seva aplicació.
- La innovació com a procés implica gestió de persones, mitjans i recursos, espais, temps, etc. S'ha de contextualitzar en una institució educativa. Es tracta d'un procés multidimensional.
- La innovació comporta canvis en les institucions, en les persones, en l'alumnat i professorat i en la societat.
- En la innovació es pretén que el canvi sigui permanent, de forma que la diferència fonamental entre experiència i innovació és el caràcter transitori o temporal de la primera i la intenció de consolidació del canvi de la segona.

Aquesta presentació teòrica aclareix alguns aspectes, i permet relacionar el concepte d'innovació amb les experiències que s'han recollit.

Com s'origina el canvi?

“ Tot canvi té en el seu origen, una confrontació, inadequació o desajust entre allò que es té i el que es desitja, entre la realitat actual i la millora possible. En molts projectes d'innovació existeix, com a motivació inicial, el desig de resoldre un problema. Qualsevol problema pot ser l'incentiu per iniciar un projecte que després s'anirà formalitzant mitjançant discussions i acords. “ (op.cit. pp.31-32)

En una altre apartat es concretarà quins han estat els motius que han generat les experiències.

1.8 Marc legal

L'assemblea General de les Nacions Unides va aprovar, el 18 de Desembre de 1979, la Convenció sobre l'Eliminació de totes les formes de discriminació contra les dones. Amb posterioritat el tema del sexisme en l'educació i de la desigualtat que se'n deriva ha estat abordat a través del desenvolupament de plans d'igualtat per la CEE, el govern Espanyol i la Generalitat. El concepte d'*igualtat d'oportunitats* contrasta i matisa al d'*igualtat de drets*. A més suposa un nivell superior d'avenç, ja amb l'aplicació d'aquest darrer, es va avançar poc en el camí vers la desaparició dels prejudicis que comporta la desigualtat. Els plans d'igualtat són programes d'acció encaminats a fer que la igualtat formal - garantida per les lleis -, arribi a ser real, proposant mesures d'acció positiva envers els col·lectius que tenen dificultats per avançar a causa de la seva discriminació històrica. Els plans d'igualtat han estat promoguts per la CE, i no tenen rang de llei, sinó caràcter de "directiva": obliguen els governs quant als resultats, però cada estat membre ha d'adaptar la seva legislació i posar els mitjans que cregui convenients per aconseguir els objectius dels plans d'igualtat. Cal dir que no es posen terminis per al seu compliment.

La Comissió Europea va elaborar el seu primer programa d'acció social l'any 1975. De la mateixa manera que en la majoria de legislacions europees, a Espanya es va imposar el concepte d'igualtat a partir de l'entrada d'Espanya a la Unió Europea l'any 1986. A partir d'aquest moment es va elaborar el "Primer Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres, l'any 1988 amb una durada de dos anys. Les Comunitats Autònomes amb competències estan obligades a elaborar plans propis, i a Catalunya es va elaborar el primer "Pla d'actuació del Govern de la Generalitat de Catalunya per a la igualtat d'oportunitats de les dones" l'any 1989, amb validesa fins el 1992. El pla va ser impulsat des de la Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona – ara Institut Català de la Dona- i consta de sis apartats i 34 actuacions, un dels apartats es refereix a educar en la igualtat i conté 5 actuacions.

La comunitat internacional subratlla que l'educació de les dones ha de ser matèria prioritària en les diferents polítiques d'educació, com es contempla en l'informe de la Organització per la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE 1987) i en l'informe Mundial sobre l'Educació de la UNESCO (1995).

Un dels avenços més importants i significatius dels sistemes educatius moderns ha estat garantir àmpliament l'accés de les nenes i les dones les principals branques i sectors de l'ensenyament. S'entén que la incorporació de les dones a l'esfera de la educació formal és un factor decisiu i irrenunciable per arribar a la via comuna de la igualtat d'oportunitats per raó de sexe.

La igualtat d'oportunitats i de tracte per a les dones en i des de l'educació, s'erigeix en el garant que assegura l'accés de les nenes, noies i dones a l'educació en condicions d'estricta equitat. Igualment, la igualtat d'oportunitats constitueix un dels eixos

indispensables que vertebran i articulen tot procés de democratització a la nostra societat.

L'objectivació i expressió formal i jurídica que constitueix la igualtat d'oportunitats entre els sexes, expressada a la Constitució Espanyola de 1978 i reconeguda i adoptada amb posterioritat per la legalitat vigent en tot els àmbits, inclòs el de l'educació, suposa un important progrés.

La igualtat d'oportunitats, es recull a la Llei Orgànica del Sistema Educatiu (LOGSE) a l'article 2on, on s'expressa que tota activitat educativa ha d'atendre a l'efectiva igualtat de drets entre els sexes. A Catalunya també es formulen indicacions d'aquest caire, en la Resolució del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya del 30 de Juny de 1997 i del 1998 en la Normativa d'inici de Curs, on per primer cop es fa referència al desenvolupament de les polítiques d'igualtat d'oportunitats en l'ensenyament:

“Foment de la igualtat d'oportunitats per a nois i noies.

La programació d'activitats educatives per a promoure la igualtat d'oportunitats per als nois i les noies i l'atenció per evitar els comportaments i les actituds discriminatoris per raó de sexe és un deure de tots els centres, els quals tindran cura de reflectir-ho convenientment en els seus projectes educatiu i crucial.

En particular, els centres posaran especial cura a revisar aquells materials, il·lustracions i textos que s'utilitzin en els dossiers, les fitxes o els altres instruments de treball que elabori el mateix centre.

Així mateix, els centres vigilaran que en l'ensenyament i en l'ús del llenguatge s'adoptin les expressions i les formes no discriminatories.”⁵

La LOGSE formula explícitament que l'activitat educativa es desenvoluparà atenent al principi d'efectiva igualtat de drets entre sexes, el rebuig a tot tipus de discriminació i al respecte a totes les cultures. És la primera vegada que les orientacions oficials de l'administració educativa contemplan la necessitat de tenir en compte el sexisme en l'ensenyament.

El Ministeri d'Educació i Ciència, en el procés de reforma educativa posat en marxa amb la LOGSE, estableix en el preàmbul d'aquesta Llei que és objectiu prioritari i fonamental de l'educació:

*“ proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”.*⁶

⁵ Es troba en el : *Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament* Apartat 1-8, p. 1133, núm. 669, juliol 1997, normativa curs 97-98

⁶ Ley orgànica 1/1990, de 3 de octubre, de Organización General del Sistema Educativo. (BOE 4/10/90)

En el Títol Preliminar la LOGSE formula explícitament que l'activitat educativa es desenvoluparà atenent al principi de l'efectiva igualtat de drets entre els sexes, el rebuig a tot tipus de discriminació i el respecte a totes les cultures.

Així l'educació es converteix en instrument per avançar en la lluita contra la discriminació i la desigualtat, siguin per raó de nacionalitat, ètnia, sexe, religió o opinió, tinguin origen familiar o social, siguin atavismes de la tradició o es desenvolupin contínuament en la dinàmica de la societat.

Entre els objectius que la LOGSE estableix per l'educació primària es determina el de la igualtat d'oportunitats. Tot i ser un epígraf recurrent que glossa totes i cada una de les convencions internacionals existents, no ha de suposar només escoles mixtes, si no també escoles d'igual eficàcia en la pràctica socio-educativa.

És important ressaltar aquest marc legal perquè és un indicador social del tema, situant la igualtat d'oportunitats entre els sexes com a objectiu de les polítiques. D'altra banda també respon a demandes de col·lectius feministes i de grups d'homes progressistes, que es denominen feministes.

2 Treball dut a terme

2.1 Disseny i descripció del pla de treball

L'estructuració i el plantejament d'aquest treball per a dur a terme la recerca de les experiències escolars, ha consistit en una primera fase d'aprofundiment en la reflexió teòrica sobre les bases igualitàries en què es fonamenta l'ensenyament als centres educatius, en la definició d'estratègies de mètode, de disseny d'instruments d'anàlisi i de criteris de seqüenciació encaminats a cercar les pràctiques coeducatives.

La segona fase s'ha centrat bàsicament en la recerca. Aquesta ha anat adreçada a la localització d'informació, la ubicació, la contextualització i la catalogació de les experiències, la realització de les entrevistes i la recopilació de materials (documents, treballs, unitats didàctiques, crèdits, fotografies, vídeos, etc.).

La tercera fase ha estat dedicada a classificar, tabular i avaluar la informació obtinguda i els resultats de les experiències.

L'elaboració d'aquest treball tenia en el disseny del projecte un doble objectiu: ordenar, classificar, estructurar i formalitzar la informació disponible, i afegir un petit gra de sorra, per contribuir a la reflexió, a la presa de consciència de l'administració, el professorat i la comunitat educativa en general, del que s'ha fet quant a la coeducació.

Creiem que ambdós objectius han estat plenament coberts. Al llarg del procés d'elaboració s'ha realitzat un intens treball d'investigació que ha permès treure a la llum, no només dades i informacions globals fins ara no existents, sinó experiències i projectes que, sens dubte, han estimulat i enriquit la reflexió en el si de les pròpies estructures escolars i que són una bona mostra de la creativitat, riquesa, diversitat i singularitat en el desenvolupament de la coeducació .

2.2 Mètode

El mètode es defineix com el camí que s'escull per a l'obtenció d'un fi. En aquest cas el fi consisteix en aproximar-nos al coneixement de la realitat del que s'ha fet en els centres educatius quant a la pràctica de la coeducació. Aquesta anàlisi de la realitat es farà tot utilitzant com a instrument l'entrevista enfocada, la qual ens servirà de base per recollir la informació directament del professorat, a partir d'un qüestionari que hem elaborat específicament, basat en el model d'entrevista enfocada, acunyat per R.Merton i els seus col·laboradors M.Fiske i P. Kendall (Ruiz i Ispizua 1989) per descriure una varietat general d'entrevistes no dirigides. La diferència entre aquest tipus d'entrevista enfocada amb l'entrevista en profunditat rau en què té per objectiu respondre a aspectes específics i va dirigida a unes persones en concret, caracteritzades per haver pres part en situacions o experiències determinades. La persona entrevistadora té coneixement directa o indirectament d'aquesta situació a partir d'elements, esquemes, processos i estructura, i l'ha analitzada sistemàticament. En base a aquesta anàlisi l'entrevistador desenvolupa una guia d'entrevista en la que assenyala els punts de més interès per a la recerca. L'entrevista es concentra – enfoca - en l'experiència subjectiva de les persones seleccionades amb l'objecte d'aconseguir d'elles i d'ells la seva definició de la situació.

El subjecte d'anàlisi és el professorat i la dimensió Catalunya. S'han establert estratègies variades per localitzar el professorat responsable dels projectes. Un dels requisits d'una recerca sobre experiències i programes educatius concrets és contactar directament amb els i les agents protagonistes implicats. A través de l'entrevista s'ha pretès, no només obtenir dades quantificables, sinó també informacions i valoracions qualitatives, ja que es creu que un estudi qualitatiu i quantitatiu pot proporcionar una informació més completa i pot possibilitar ampliar el coneixement sobre com es configuren les experiències i/o programes escolars, quines son les causes del seu origen, quina implicació sobre i/o del professorat i alumnat tenen, amb quins problemes es troben, etc.

Segons el punt de partida d'aquest estudi, conèixer la realitat viscuda i protagonitzada pel professorat era la clau, l'exponent per presentar la diversitat de l'aplicació de les experiències i programes, en un context i un temps. Per això es va creure més interessant plantejar-ho des d'aquesta perspectiva, més que des de la d'acumular dades estadístiques, llistes d'objectius i d'activitats, etc. La pretensió central del treball és arribar a mostrar la globalitat de cada proposta, així com aprofundir en cada una de les dimensions que consideren determinants, per a que qualsevol projecte educatiu arribi a bon fi.

Es pensava que seria força il·lustratiu el fet de conèixer d'una manera exhaustiva la realitat dels centres educatius des de dins, obtenir informació sobre la pràctica educativa de la coeducació dels deu darrers anys. Estudiant les diferències, les tipologies d'aplicació i desenvolupament de les experiències. Igualment, seria interessant conèixer una sèrie d'aspectes claus del desenvolupament i implantació dels programes, lògicament per saber com s'han fet paleses les necessitats i els encerts que han permès que aquestes pràctiques puguin avançar. També interessa conèixer quines han estat les repercussions d'aquestes experiències, quins resultats han donat, quins canvis han

produït, si es poden extreure aspectes i/o indicadors comuns, quina ha estat la seva aportació i si s'indiquen traces d'evolució.

Per això, s'ha realitzat un estudi i recull quantitatiu, qualitatiu i etnogràfic en 65 centres representatius de la realitat educativa, mitjançant l'administració de qüestionaris escrits acompanyats d'entrevistes personals a persones de diversos centres.

La classificació, l'ordenació, la tabulació i l'ensamblatge de la informació obtinguda serà la base del mètode, per posteriorment explotar les dades i extreure conclusions.

També es realitzarà una recopilació documental de la producció que han realitzat els centres en referència a aquestes pràctiques (documents, treballs, unitats didàctiques, crèdits variables, fotografies, vídeos, etc.). Creient que l'aportació d'aquests materials serà una prova documental força interessant, que facilitarà informacions complementàries de les experiències, i pot ser un material molt il·lustratiu de la diversitat, formes i nivells d'aplicació de la coeducació.

2.3 Descripció de recursos

2.3.1 Criteris de Selecció de centres i persones

Per a la selecció dels centres i les persones protagonistes de l'estudi, s'ha recorregut al procediment denominat *selecció basada en criteris* (Goetz i Lecompte, 1988).

Per seleccionar les experiències s'han aplicat criteris referents a:

- Localització: centres de Catalunya de les diverses comarques i províncies,
- Nivells educatius: de primària i secundària de l'ensenyament públic.
- Contextos diferents i diversos models d'aplicació.

La tria no tenia una intenció selectiva en un principi, ja que s'intuïa que no es trobarien gaires experiències i de molt diversa tipologia. Posteriorment, s'ha fet l'intent de recollir el màxim nombre d'experiències, ja que el ventall de desenvolupament i aplicació era força ampli. Tanmateix, això ha significat no profunditzar tant en la presentació individual de cada una de les experiències.

Tot i que la pretensió no era fer un estudi exhaustiu, encara que sí el més ampli possible, el recull no ha estat gens fàcil de fer. S'ha procurat que les experiències fossin de diferents nivells i àmbits educatius i que recollissin intervencions i propostes que es referissin tant a continguts curriculars, com a pràctiques pedagògiques i didàctiques, per tal que fossin un exponent de com s'ha aplicat empíricament la coeducació.

2.3.2 Fonts

Per a la localització de les experiències i dels centres on s'havien desenvolupat, d'una banda es comptava amb la participació i col·laboració de persones coneixedores i implicades amb la realitat educativa catalana (IMEB, ICE, Rosa Sensat, etc.). D'una

altra banda, es comptava amb la nostra experiència personal d'haver participat directament en un dels centres on es venia desenvolupant des del curs 92 un pla pilot d'intervenció en coeducació. Aquest fet va facilitar l'accés al coneixement d'altres experiències, a través de l'assistència a seminaris, jornades, a través de publicacions, etc.

Per tant, en una fase inicial ja es comptava amb un llistat de persones i centres significatius. Tanmateix, però, calia ampliar-la, ja que com objectiu de partida, el que es pretenia era aconseguir una mostra àmplia. El fet que la quantitat de centres i la dispersió territorial dels mateixos és notable ha dificultat en certa mida l'ampliació del ventall d'experiències. Un altre escull difícil de superar rau en què es desconeix el que es fa en els centres, no hi ha una cultura d'intercanvi, ni de transmissió d'informació, per exemple entre centres d'una mateixa localitat o comarca. Igualment tampoc hi ha vies clares de connexió, ni canals d'informació prou significatius, que permetin localitzar centres que hagin desenvolupat experiències concretes. En conseqüència, per localitzar jaciments d'experiències es van fer prospeccions assajant diverses fonts i canals d'informació .

Institucional:

- **Departament d'Ensenyament:** el Departament d'Ensenyament va ser el primer objectiu. Es va consultar la biblioteca i es van revisar els arxius de treballs de recerca de coeducació realitzats a través de les diverses convocatòries del Departament d'Ensenyament de llicències retribuïdes per estudis - llistat annex -. També es van sol·licitar una sèrie de llistats que facilitessin informació susceptible de ser utilitzada, com per exemple la oficina de cooperació i investigació de projectes europeus, on es va obtenir el llistat de projectes Comenius. També es va sol·licitar una entrevista amb la persona del Departament responsable d'aquests temes i es va contactar amb una persona del Programa de Formació del Professorat, la qual va procurar-nos els llistats d'inscripció als cursos de formació i sensibilització que s'havien dut a terme a tota Catalunya durant el curs 1996.

A un altre nivell, a través de la revista BIEC del mes de desembre del 1998 que edita el Departament d'Ensenyament, i que trimestralment reben les i els docents als seus domicilis, es va insertar un anunci per fer públic l'objectiu del nostre treball de recerca, com a medi per esgotar un altre línia de contacte amb el professorat.

- **Institut Català de la Dona:** es va sol·licitar una entrevista per poder accedir a arxius de convocatòries de premis, estudis, etc. Aquesta font no va aportar-nos cap resultat.
- **Diputació de Barcelona:** aquesta institució va facilitar el llistat d'ajuntaments, alguns dels quals havien creat recentment la figura professional de personal tècnic en Igualtat d'oportunitats, o d'altres amb perfils semblants, que es denominaven responsables de programes o àrees de la dona.
- **Ajuntaments:** bàsicament es va contactar amb la majoria de municipis grans de l'àrea metropolitana, per conèixer si havien convocat premis, subvencions a projectes, recerques etc. Aquesta font ha estat significativament interessant, ha

aportat molta informació. Per exemple de les tècniques per a la igualtat de l'Ajuntament de Sant Boi i de Sant Feliu de Llobregat, Lluïsa Moret i Alba Garcia respectivament, a part de facilitar el nom de professores de les seves localitats, ens van posar en coneixement de l'existència del programa Europeu transnacional anomenat Estela, que consistia en detectar i inventariar de totes les mesures i accions que respecte a la igualtat d'oportunitats havien promogut dotze ajuntaments de l'àrea metropolitana de Barcelona. A través d'aquesta font es van localitzar més ràpidament, vàries experiències, ubicades al Prat de Llobregat.⁷

- **Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB):** a través de la responsable del programa d'Acció Coeducativa de l'IME, Miren Izarra va permetre l'obtenció de molta informació de centres de Barcelona ciutat i de L'Hospitalet, ha estat una font privilegiada ja que coneixia en profunditat moltes persones implicades en projectes de coeducació. Aquestes informacions prèviament seleccionades, va suposar poder accedir a la base dades del programa d'Acció Coeducativa de l'IME, els llistats dels centres als quals l'IMEB havia atorgat ajut econòmic per al desenvolupament de projectes coeducatius, durant els cursos 1997/98 i 1998/99.
- **Universitat:** seminaris, aquesta font no va ser viable per localitzar centres, ja que els seminaris d'estudis estan més enfocats a la reflexió i l'estudi del gènere en les diferents àrees de coneixement.
- **Instituts de Ciències de l'Educació:** Amb el programa de Coeducació de l'ICE de la U.A.B, des de l'inici de la recerca ja és comptava amb la seva inestimable col·laboració i orientació, per localitzar experiències. Ja que per la seva trajectòria de recerca, assessorament i de publicacions, és el centre referent en quant a la Coeducació, no només a nivell de Catalunya, sinó també de l'Estat espanyol i internacional. Per tant no cal dir, que respecte a la recerca d'experiències, va ser clau el fet de poder disposar de la seva base de dades i dels seus arxius documentals, així com la facilitació de contactes amb altres institucions.
- **Programa de Coeducació de l'ICE de la UB i el Programa Dona de l'ICE de la UPC:** tot i que fa relativament poc temps que estan en funcionament, ens van facilitar llistats d'alguns programes de sensibilització que fan amb les escoles.
- **Centres de Recursos Pedagògics:** a través dels centres de recursos es van obtenir d'una banda referències nominals de persones interessades per la coeducació, i d'altra banda edicions de materials de coeducació elaborats per grups de mestres de la zona i editats pels CRP. L'objectiu de la indagació en els CRP era tant obtenir informació d'experiències, com confirmar la inexistència de les mateixes. D'aquesta manera s'anaven descartant zones.
- **Recerca bibliogràfica:** aquesta via no va oferir resultats significatius, ja que s'han escrit i s'han publicat poques experiències, i els pocs materials publicats han tingut

⁷ Ens referim a: *Projecte Estela. Estudi d'identificació i avaluació de bones pràctiques en Accions d'Igualtat d'Oportunitats*. Per encàrrec del coordinador del Projecte : l'Ajuntament de Viladecans, l'ha realitzat la Fundació CIREM. Barcelona. (1997).

una difusió molt limitada. Es va localitzar una publicació únicament, de la qual ja es tenia coneixement. (Codina, Cortada i Roset, 1994)

- **Xarxa Internet:** Actualment alguns centres d'ensenyament tenen penjades pàgines Web. Per mirar de localitzar més experiències, es van realitzar diverses cerques a la xarxa, que no van produir els resultats esperats.
- **Col·lectius, associacions i sindicats:** Els col·lectius d'educació no sexista i les secretaries de la dona dels sindicats CC.OO i USTEC, van ser una font privilegiada per localitzar professorat implicat en experiències de coeducació. Els dos sindicats, com que estan organitzats territorialment a tota Catalunya i compten amb un ampli nivell de representació, van poder facilitar-nos els contactes amb persones d'altres comarques. Si no haguéssim comptat amb la col·laboració de les secretaries de la dona dels dos sindicats, la mostra de les experiències de coeducació s'hagués circumscrit únicament a Barcelona i la seva província.
- **Font personal:** des d'un primer moment es va comptar amb la col·laboració de persones coneixedores de la realitat educativa catalana, que des de fa molts anys estan vinculades amb la realització de molts dels projectes de coeducació que s'han portat a terme (publicacions, estudis, experiències, militància, etc.). Es vol reconèixer la inestimable ajuda que ha significat comptar amb aquestes persones.

En referència a les fonts d'informació utilitzades, aquestes són les principals conclusions a que s'ha arribat. En primer lloc destacar la dificultat que ha comportat la localització dels centres i les persones que han realitzat les experiències. En segon lloc, constatar que ha estat necessari sondejar i explorar diverses vies d'informació ja que no totes les fonts han proporcionat resultats. En tercer lloc, com a resum, es citaran les font que han estat més significatives: Programa Coeducació de l'ICE de la UAB, IMEB, Secretaries de la Dona d'Ensenyament de CC.OO i USTEC, Col·lectius per a la Coeducació, i la xarxa de persones clau, com per exemple la Mercè Otero i moltes altres, que per no oblidar-nos de cap nom, preferim no citar-los.

En darrer lloc, assenyalar com a aspecte negatiu que, tot i comptar amb l'ajuda de diverses fonts, s'ha hagut d'invertir força temps en la tasca de localització d'experiències.

2.3.3 Instruments

En un primer moment es va dissenyar un model de qüestionari semi-estructurat (apèndix 1)⁸ que permetés compilar d'una forma ordenada i estructurada la informació, de manera que fos suficientment versàtil i adaptable, i susceptible de recollir els diferents tipus d'experiències dels dos nivells educatius implicats: primària i secundària. Es disposava d'aquest instrument a mode de guió que orientés l'entrevista sense condicionar-la.

⁸ El qüestionari adjuntat com annex nº 1.

Les preguntes del qüestionari es caracteritzen com preguntes d'informació, formulades amb la intenció de contextualitzar i ubicar les experiències. En primer lloc, situar-les en l'espai i en el temps. En segon lloc, situar-les en relació a l'estructura de centres corresponent. En tercer lloc, es volien salvar les diferències provocades per la coexistència dels dos nivells educatius (primària i secundària) i de la transició entre els dos sistemes educatius implicats (Reforma). Finalment, s'han integrat preguntes per esbrinar l'ideal i la tipologia del model de coeducació implementat, així com, per recollir la idiosincràsia de cada una de les experiències. S'han disposat també, preguntes proposicionals i argumentatives per desvetllar o verificar les interpretacions.

El model de qüestionari pretenia abarcar i condensar informació bàsica. El disseny del qüestionari es va fonamentar i disposar a partir de les preguntes següents:

- 1- On es produïa l'experiència?
- 2- Qui o quines persones la duïen a terme?
- 3- Per què i per a qui es realitzava?
- 4- Què es pretenia?
- 5- Què s'ha realitzat? En què ha consistit l'experiència?
- 6- Com s'ha realitzat?
- 7- Amb què o a través de què s'ha realitzat?
- 8- Com han estat els resultats?
- 9- S'ha aconseguit el que es pretenia?

A partir d'aquesta estructura bàsica de preguntes, es va construir i completar el model de fitxa-qüestionari utilitzat per a recollir la informació.

2.4 Procediments

2.4.1 Recollida de dades

Es va realitzar un prova pilot en quatre centres de característiques variades, la tria va ser en funció dels tipus d'experiència i de la hipòtesi de la mostra d'estudi. Els resultats de la prova van permetre ajustar els diferents instruments de recerca utilitzats, per adaptar-los a la realitat que es pretenia observar: experiències escolars de coeducació.

El contacte previ a l'entrevista, amb el professorat dels centres educatius, es va realitzar telefònicament amb l'objectiu de concertar el dia i l'hora de la cita, i d'ampliar la informació sobre l'estudi en curs. Assenyalar les dificultats per accedir al professorat a través del telèfon, a causa de la diversitat d'horaris de les classes i les dificultats de localització en el centre. Una dificultat afegida per concertar la cita de l'entrevista, ha

estat l'escassa disponibilitat de temps del professorat, tant dins com fora de l'horari lectiu. Aquest fet s'agreujava quan s'acostaven períodes terminals de trimestre o per la proximitat de dates de celebracions ja integrades en les activitats dels centres (Nadal, Carnestoltes, vuit de Març, St. Jordi).

En general, la disposició de les persones i dels centres va ser sempre positiva. L'interès de la recerca per les pràctiques d'aquest professorat d'alguna manera els ha suposat un reconeixement i legitimitació, tant en quant l'autovaloració, com per la repercussió d'aquest reconeixement envers la resta de companyes i companys del centre.

Un aspecte significatiu de menció es refereix al fet que en la fase prèvia del contacte una majoria de professores i professors s'estranyaven de que els seus projectes fossin d'interès per la recerca. Sovint manifestaven que la seva experiència era molt modesta i limitada i expressaven poc reconeixement pel propi treball. Fins i tot, en alguns casos es dubtava de que els seus treballs responguessin a l'objecte de l'estudi. Si s'hagués desistit, induïts pel seu escàs autoreconeixement, no s'hauria compilat ni una tercera part de les experiències. Cal destacar que aquest fet es manifestava especialment en les experiències realitzades individualment.

En molts casos al principi, en plantejar l'objecte de l'estudi, es detectava una certa desconfiança derivada de prejudicis envers institucions i persones que fan recerca en el camp de l'educació, ja que es perceben com elements que interfereixen, examinen, i fiscalitzen. És comuna la creença entre el professorat que en les recerques sovint hi ha apropiació d'idees i un escàs reconeixement de la tasca de les i dels docents. En molts casos la causa d'aquesta desconfiança ve donada per experiències anteriors no gaire positives. Aquesta circumstància va ser superada quan es va conèixer la situació d'ensenyant en actiu de l'entrevistadora, els seus antecedents i lligams amb la tema de la coeducació, així com el context en el que es realitzava la recerca, és a dir, a través d'una llicència per estudis del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

2.4.2 Forma de passar el qüestionari

Per facilitar la tasca de respondre el qüestionari i per a què aquest fet no suposés una càrrega addicional per a les i els informants, en la gran majoria dels casos l'entrevistadora realitzava les preguntes del qüestionari i anotava la informació. D'aquesta manera s'interactuava amb l'interlocutor/a, es realitzaven aclariments o es desenvolupaven els aspectes que es consideraven rellevants.

Per reflectir l'ambient general en el decurs de les entrevistes, les actituds i el context o clima general, es va considerar un apartat d'observacions, en el qual es recollien els aspectes que assenyalarem a continuació:

- Forma de contacte: facilitació, després d'alguna insistència, posant condicions, limitant el temps, etc.
- Actitud: desconfiança, expectació, interès, indiferència, tràmit, etc.
- Altres aspectes no recollits en el qüestionari: experiències anteriors, treballs, premis, comentaris específics, etc.

Un cop realitzades les presentacions, s'exposaven els objectius generals de la recerca en curs, la qual suscitava força interès. Les i els entrevistats volien saber si s'entreveien alguns resultats, quina quantitat d'experiències hi havia, com eren, en quins centres, etc. Es manifestava molt interès per conèixer com s'accedeix a les llicències d'estudi del Departament d'Ensenyament, modalitat que havia possibilitat la present recerca, i els requisits per sol·licitar-la; queda palès per tant l'escàs coneixement d'aquesta modalitat.

Al mateix temps, una majoria de persones, aprofitaven per demanar i actualitzar informació sobre la coeducació: materials de suport, publicacions, contactes, institucions, etc. Aquest interès apunta la carència d'informació, recursos i formació que existeix entorn a aquest tema. Sense proposar-nos-ho hem facilitat, transmès i cobert en la mesura de les nostres possibilitats aquestes demandes. D'alguna manera a través d'aquests contactes, es trasllueix la necessitat d'intercanviar informació i reflexió, en definitiva, és del tot precís i legítim l'establiment d'una xarxa de centres interessats en desenvolupar la coeducació.

3 Presentació de resultats

3.1 Compilació de la informació

El procediment de compilació de la informació s'ha fet d'acord amb el mètode d'estudi de casos, a partir de l'ordenació i classificació dels instruments utilitzats. Així doncs, es va seguir un procés d'ensamblatge de tota la informació obtinguda i es va procedir a la construcció de graelles per facilitar la classificació i organització de les dades, per d'aquesta manera afavorir la interpretació i valoració dels resultats. Una altra forma d'ús de les graelles va ser utilitzar-les com a fórmula per presentar les dades.

Amb l'objectiu de tractar d'ordenar tota la informació obtinguda a través del qüestionari utilitzat durant les entrevistes, i per facilitar la seva exposició, es van establir 16 categories, que segueixen el plantejament del qüestionari. Aquesta classificació en categories és adient perquè facilita la classificació, l'organització i la interpretació de tota la informació de què es disposa, tant quantitativa com qualitativa. Així doncs, les categories i subcategories han quedat construïdes de la forma que s'explica a continuació.

1- Informació global dels centres:

- Dades del centre i de la persona de contacte: adreça, telèfon, etc.
- Estructura: tipus, nivell, número d'alumnat i professorat, etc.
- Característiques del marc sociocultural i econòmic.
- Dades sobre el professorat: núm. de dones i homes, promig d'antiguitat.
- Informació sobre els trets d'identitat de cada centre.

2- Nombre d'experiències, diferenciant l'etapa educativa:

- Primària.
- Secundària.
- Abast temporal i territorial.

3- Origen dels projectes: l'origen de les experiències en dos grans grups:

- Intern al centre.
 - Extern al centre.
- 4- Gènesi, desenvolupament i implantació dels projectes i experiències de coeducació.
- Causa o causes del sorgint en el centre.
- 5- Àmbits i implantació dels projectes i experiències.
- 6- Àmbit de l'experiència i formalització de continguts: com s'aplicat el treball en coeducació.
- 7- Característiques de la coeducació: amb aquesta dimensió s'intentava adequar les respostes a algun dels models que caracteritzen el tipus d'educació en coeducació:
- Activitats puntuals.
 - Sensibilització.
 - Recerca.
 - Currículum ocult.
 - Metodologia d'intervenció global.
 - Introducció i presència de les aportacions de les dones.
 - Reconeixement i revalorització sabers àmbit privat i domèstic.
- 8- Grau d'implicació del professorat dels centres.
- Projectes individuals.
 - Projectes col·lectius o de centre.
 - Grau d'implicació de la pròpia estructura de centre i grau de coordinació entre persones, cicles, departaments, etc.
- 9- Descripció del procés d'inici de l'experiència.
- Context de l'inici.
 - Presentació al claustre.
 - Nivell acceptació.
- 10- Objectius que es plantegen per desenvolupar la coeducació i l'experiència concreta.
- 11- Enumeració de les activitats desenvolupades.
- Fases.
 - Etapes.
- 12- Metodologia: si s'ha aplicat alguna línia metodològica específica.
- 13- Materials de suport i recursos que s'havien utilitzat. Referència d'aquests materials a nivell general que es poden trobar ja editats, per àrees, etc. En un segon apartat de la pregunta es feia referència a la producció de materials educatius elaborats pel propi professorat dels centres, departament, cicle, etc.
- 14- Quins problemes o avantatges planteja el desenvolupament de les experiències.
- 15- Canvis que han generat l'aplicació de les experiències.

- Avaluació de les pràctiques, valoració i percepció dels resultats a nivell subjectiu del professorat.
- Avaluació de les experiències des de la perspectiva de l'alumnat.

16-Sectors implicats: si havien intervingut les famílies, i a quin nivell, si havien estat informades, quina havia estat la repercussió d'aquest programes en quant a les mares i els pares.

17-Recolzaments externs: de quin tipus i quins.

18-Recollida de material produït, com a mostra per reflectir i il·lustrar cadascuna de les experiències.

Algunes subcategories es van conservar malgrat el fet de no disposar d'informació de la totalitat dels centres, ja que no totes les persones informants tenien totes les dades. Es factible creure que aquestes omissions desvetllen dades socialment significatives.

Tenint en compte aquestes 17 dimensions i les corresponents categories, es configuren graelles de doble entrada i quadres de classificació per representar les informacions de cadascun dels centres investigats.

Per a la representació d'alguns resultats concrets s'ha optat per presentar les dades de forma horitzontal, de manera que aquestes fossin fàcilment visibles des de diferents posicions. En alguns quadres concrets la utilització de codis o números facilitarà la representació de les variables.

Les dades que es presenten en graelles també es complementen amb exemplificacions entrecomillades de fragments o frases literals extretes dels qüestionaris de les entrevistes, i per diferenciar-les de les cites bibliogràfiques les emmarcarem entre claudàtors [], ja que Al final de cada fragment no indicarem la procedència per tal de garantir l'anonimat dels informants, que ha permès obtenir un alt grau de sinceritat en les respostes.

4 Anàlisi i valoració de les dades

4.1 Els centres

Els centres que formen part de la recerca, pertanyen a la xarxa pública de l'Ensenyament primari i secundari. Majoritàriament aquests centres estan concentrats a l'àrea metropolitana de Barcelona, tot i que també hi ha alguns allunyats d'aquesta zona. Un gruix important de centres s'ubiquen en barris populars i/o extra-radis de les ciutats.

Els centres de primària tenen més d'una línia educativa, tot i que alguns darrerament han sofert canvis en quant a la seva estructura, bàsicament originats per la davallada de natalitat. Els instituts de secundària en conjunt són més diversos, tant pel que fa a les dimensions com respecte a l'estructura del propi centre. L'explicació de l'existència dels diversos tipus de centres ve donada per la recent implantació de la Reforma educativa.

Citarem l'exemple dels més característics: centres que van avançar l'experimentació de la Reforma, centres de recent creació per a la implantació de la Reforma, i aquells en què encara coexisteixen els dos sistemes, com és el cas dels antics centres de Formació professional. Aquesta diversitat de models d'estructura, òbviament repercuteixen en quant a nombre de professorat i d'alumnat, en quant a horaris i especialitats, etc.

La composició socio-econòmica majoritària de les famílies dels centres públics, és clar reflex de la realitat plural i diversa de la societat. Hi ha una coexistència social diversa sobretot en les poblacions mitjanes i petites (ex. Santpedor). Respecte als centres de ciutats més grans, la composició es més homogènia i molt relacionada amb la ubicació. Si són centres de la perifèria i/o suburbi, les famílies tenen un alt nivell d'atur, de problemes socio-econòmics, de desestructuració familiar, de marginalitat, etc. Només una minoria de centres públics reconeixen que el perfil de les famílies és majoritàriament de classe mitja-alta (ex. IES Costa i Llobera, IES Matadepera).

4.1.1 Trets d'identitat

En l'apartat del qüestionari "trets d'identitat del centre" es pretenia obtenir informació sobre els plantejaments pedagògics i de funcionament general. Lògicament les respostes han estat molt variades a causa de la quantitat de centres amb els què s'ha treballat. La pregunta era deliberadament oberta, i sovint al professorat li costava concretar-la. Aquest fet era més evident quant menys estructurat i formalitzat era el centre. Succeïa al contrari en els centres que tradicionalment detentaven una línia pedagògica i de funcionament més definida.

En general, es pot afirmar que va ser més fàcil de respondre la qüestió relativa als trets d'identitat en els centres de Primària, gràcies a l'existència d'una major formalització de cultures compartides, no només descrites en els documents de centre, com per exemple el PEC i el ROC, sinó també visibles en les pràctiques docents i de funcionament, que els han dotat d'un sistema organitzatiu més estructurat i definit. Mencionem com a exemple la cultura de la coordinació, que és una pràctica força habitual entre el professorat de primària. En bona part aquests elements els faciliten les reduïdes dimensions de les escoles, sense menystenir, el fet de que és més present a la Primària, l'hàbit i la cultura de compartir col·legiadament projectes de centre.

Quan a la línia pedagògica, també s'ha trobat una major definició en els centres de primària, explicitaven amb més facilitat quins eren els objectius pedagògics bàsics dels centres i quins mètodes desenvolupaven per aconseguir-los:

[“A través de l'elaboració del PEC i del PCC hem consensuat unes línies de treball clares, a Infantil es treballa per projectes, es té el material socialitzat a tota l'escola, organitzem setmanes culturals, colònies, sortides didàctiques....etc.”]

D'un altre centre es va dir:

[“El principal tret d’identitat i fonamental de la nostra escola és que partim del concepte d’educació integral de les nenes i els nens, i el desenvolupem a partir de l’educació en valors, la capacitat crítica, el respecte a l’entorn i la lliure decisió. Per a porta-ho a la pràctica comptem amb un equip de professorat que funciona per consens i que té una cultura de treball conjunt.”]

A Secundària s’han trobat definicions de plantejaments educatius amb menys concreció i algunes valoracions diametralment oposades: des de els que han dit que el seu centre educativament [“era un desert pedagògic”] i d’altres que han definit amb força claredat els trets pedagògics del centre.

[“Funcionen amb equips docents a tots els cursos, aquests es reuneixen cada setmana. Donen molta importància a l’acció tutorial, i globalment funciona molt bé.”]

Un gruix important de centres de Secundària considera que no hi ha una definició clara i consensuada, mencionen aspectes molt vagues i acaben explicitant que cada persona desenvolupa individualment la seva tasca.

[“La suma de les individualitats d’acció, exteriorment dona la sensació que hi ha una cultura de centre.”]

[“No hi ha una línia clara de treball.”]

A diferència dels centres de Primària, els de Secundària sistemàticament mencionen la situació del centre en relació a la implantació de la Reforma educativa, com un punt d’inflexió de les seves dinàmiques. De vegades s’utilitza per comparar la situació actual del centre amb l’anterior, en la majoria dels casos sobresurten més els aspectes negatius que els positius, destacant que ara tenen menys disponibilitat horària per desenvolupar o consolidar projectes, ja que es troben atapeïts de reunions. En altres casos es valora l’estat dels trets d’identitat del centre en referència al nivell d’adaptació a les fases d’aplicació de la Reforma :

[“Estem elaborant el PEC.”]

[“Era un centre de BUP que està en procés d’adaptació a la Reforma, però continua predominant la cultura de BUP.”]

[“ És un centre tradicional de Batxillerat, el seu prestigi es basava en que obtenia molt bons resultats en la selectivitat. Amb l’aplicació de la Reforma ha de canviar l’encàrrec i això li suposa al professorat certa dificultat per canviar hàbits, i a més a més aquests canvis els viu amb sobresalt i preocupació. El professorat és molt professional.”]

[“Amb la Reforma s’està establint un funcionament de centre.”]

[“Som un centre experimental de la Reforma.”]

[“És un centre de nova creació (per a la Reforma), estem començant a sentar les bases d'organització i funcionament.”]

Aquesta constant referència a la implantació de la Reforma Educativa ve donada per què encara és molt recent la seva generalització (aquest és el tercer curs en que s'ha aplicat en tots els centres de Catalunya) i s'està en un procés de transició. Un altre factor important a destacar és que a la Secundària a diferència de la Primària, la Reforma ha comportat canvis força substancials a nivell d'estructura, de funcionament, d'incorporació de nou alumnat d'altres edats, etc. Aquest procés de canvi d'un sistema a l'altre es viscut amb cert neguit pel professorat, no tant per ser contraris a la Reforma, com per la precarietat i manca de mitjans, formació i recursos amb que s'està aplicant.

Un altre aspecte que apareix de forma reiterativa és la preocupant percepció de què l'ensenyament públic en aquest procés de transició es troba en una situació de desavantatge respecte a l'ensenyament privat i concertat. Es responsabilitza d'aquesta qüestió a l'administració Educativa pel fet d'afavorir a l'ensenyament concertat en detriment de l'ensenyament públic.

Un dels arguments que s'esgrimeix de forma recurrent sobre els trets d'identitat és el referit a la percepció que socialment es desprèn dels centres: la imatge externa que es projecta de l'escola o de l'institut en el barri o en poble. Tot sovint es menciona com un element de prestigi que sigui un centre molt sol·licitat o que tingui molta demanda. Ben al contrari, alguns expressen que han de fer un esforç per contrarestar la imatge desfavorable que desprenen, i que tot sovint ve donada per la ubicació o l'extracció social de l'alumnat o bé per la estat de l'edifici.

Alguns centres creuen que aquesta sobredimensió de demanda, ve donada per la imatge tradicional de centre que ostenten:

[“És un centre molt sol·licitat per la tradició d'Institut antic.”]

Tant els centres de Primària com els de Secundària per complementar la informació de trets d'identitat de centre enuncien tot un conjunt de projectes de col·laboració amb institucions, premis i activitats generals en els que estan implicats, símbol de garantia de que estan empenyorats en propostes globals innovadores i que denoten senyals d'identificació pròpies, i diferenciadores respecte als altres centres. Realment, una majoria important dels 65 centres que han estat objecte de la nostra recerca, estan implicats en diversos projectes. Per no allargar-nos mencionarem alguns força significatius: un 12% dels centres estan o han estat involucrats en Projectes Educatius Europeus, 3 d'aquests projectes es plantegen específicament des de la coeducació, un 16% dels centres han estat centres experimentals i de recerca de projectes de coeducació amb les Universitats, un nombre significatiu de centres ha rebut diversos premis i/o subvencions per projectes d'innovació del MEC, Generalitat, IMEB, Ajuntaments, Premis Baldiri Reixac, Cirit, etc.

Per concloure, podem constatar que els centres als quals s'ha pogut accedir, globalment concentren un elevat índex de dinamisme, que s'explicita en activitats variades, en noves propostes riques i creatives i en un clar compromís d'avançar.

4.1.2 Professorat

En el primer apartat de les entrevistes realitzades al professorat dels centres es van demanar una sèrie de dades quantitatives, referides al nombre de professorat, la composició per sexes de la plantilla i el promig d'antiguitat, amb la perspectiva que aquestes dades serien d'utilitat per aproximar-nos a la realitat del professorat dels centres. A continuació es presenten resumidament les dades.

El nombre de professorat per centre, lògicament, està condicionat a les dimensions dels centres. En funció de si al centre hi ha una o dues línies educatives li correspon un model estandarditzat de plantilla de professorat. En el cas de l'ensenyament primari aquesta correspondència només es modifica en situacions específiques.

En l'ensenyament secundari les plantilles de professorat estan supeditades a més variables, com per exemple nombre de grups, especialitats, estructura en relació a la aplicació de la Reforma, etc. Això fa que hi hagi una major diferència de quantitat de professorat entre els instituts.

Dades professorat	Nombre total professorat	Dones	Homes	Promig permanència
Primària 28 centres	594 100%	500 84,2%	94 15,8%	12
Secundària 36 Centres	1464 100%	846 57,9%	618 42,2%	7

(fig.1)

Referent a la composició per sexes del professorat, l'observació de la graella mostra que hi ha una presència majoritària de dones a primària. A secundària la proporció per sexe del professorat està més desequilibrada, tot i que el percentatge de dones també és superior.

Està prou estudiada la concentració massiva de professors en l'etapa educativa primària, però cal dir que aquesta proporció s'ha accentuat en els darrers cursos, a causa de què, amb l'aplicació de la Reforma Educativa, un ingent nombre de professorat de la antiga segona etapa d'EGB de les escoles s'ha desplaçat al primer cicle de la secundària. Tradicionalment en aquesta segona etapa, la que corresponia als cursos més alts de l'EGB, es concentrava un major nombre de professors. Això ha fet que hagi estat més elevat el desplaçament de professors de primària cap a secundària, que de professores.

Paradoxalment, tot i la minsa presència de professors a primària, es pot dir que han estat molt presents durant el procés de realització de les entrevistes, ja que molts d'ells ocupen càrrecs de gestió en els centres, com per exemple direcció o cap d'estudis. D'altres perquè també tenen una implicació directa en el desenvolupament dels projectes.

4.1.3 Permanència

Es va creure oportú d'incloure en el qüestionari les dades relatives a l'antiguitat de permanència del professorat en el mateix centre per conèixer el nivell d'estabilitat de les plantilles i valorar el grau de mobilitat o rotació de professorat. Tenir en compte aquesta dada permetia comprovar si aquest factor determinava la viabilitat de les experiències.

En primer lloc, es vol aclarir que les dades que s'aporten quant a la permanència del professorat són aproximatives, ja que els i les informants no disposaven d'aquesta dada. Les respostes respecte a la antiguitat es van basar en percepcions subjectives i es va comptabilitzar a partir del promig de la plantilla global. D'alguna manera el fet que fos difícil concretar aquesta dada s'explica pel fet que encara hi ha força mobilitat de plantilles. A més, també se sap que en els darrers cursos d'implantació de la Reforma, tant a primària com a secundària, hi ha hagut, i encara hi ha, força modificacions en les estructures dels centres, la qual cosa ha repercutit en el nombre de trasllats.

El promig més alt d'estabilitat de les plantilles es dona a primària, amb 12 cursos. Dels centres de secundària entrevistats, la franja més present és la referida al promig de set cursos.

4.2 Les experiències

4.2.1 Nombre

El nombre d'experiències present a la recerca engloba un total de 65, encara que el nombre de centres on s'han realitzat és més elevat. Aquesta diferència rau en el fet que un o una mateixa professor/a ha actuat en més d'un centre durant el període temporal que abarca la present recerca. En alguns casos molt significatius s'ha cregut necessari presentar l'experiència realitzada per la persona informant en més d'un centre, ja que s'ha comprovat que una mateixa persona ha estat la responsable d'enfilar l'agulla que ha teixit experiències en els diversos centres on ha estat. Aquest fet també té relació amb el nivell educatiu on s'ubiquen les experiències, ja que algunes de les persones que ens han relatat els seus treballs, i que ara són a secundària, anteriorment havien desenvolupat experiències a primària. Com ja s'ha indicat, el període temporal que abasta la recerca (89/99) coincideix amb l'aplicació de la Reforma, motiu pel qual s'ha incrementat la mobilitat del professorat. Conseqüentment, ha estat necessari ressenyar les experiències en els centres actuals de destinació, on enguany estan exercint les professores i professors compromesos en algun dels projectes estudiats.

El tema de la mobilitat explica que sigui desigual el nombre d'experiències entre primària i secundària, ja que d'un total de 65, 28 són de primària exclusivament, mentre que de les 36 de secundària aproximadament unes deu persones ja havien endegat treballs prèviament en els seus centres de primària. Alguns d'aquests centres de primària estan inclosos en la recerca perquè continuen desenvolupant experiències. En d'altres no hi ha hagut continuïtat degut a què ha marxat l'alumnat de segona etapa on es situava l'experiència, o el professorat, i en alguns casos a què ha desaparegut el centre. (Fig.2)

Núm. total d'experiències	Primària	Secundària	Altres
---------------------------	----------	------------	--------

65	28	36	1 CRP
----	----	----	-------

Es situa en un altra apartat el projecte desenvolupat en un CRP (Centre de Recursos Pedagògics) per les seves característiques específiques, ja que el professorat d'aquests centres no desenvolupa tasques docents amb alumnat, no té la mateixa estructura dels centres educatius, etc. Tanmateix, s'ha considerat significatiu consignar el projecte d'aquest centre perquè era paral·lel al desenvolupat en altres centres educatius.

Tot i que ja es tenia la consciència que no es podria ser exhaustiu en el recull d'experiències, cal dir que es té constància de l'existència d'algunes més, encara que no ha estat possible, per motius diversos, accedir a les persones que ens les podien ressenyar.

4.2.2 Abast temporal i territorial

Respecte a l'abast territorial dels centres que han desenvolupat projectes de coeducació, si s'observa la graella de recull de dades dels centres, s'aprecia que majoritàriament els centres estan concentrats en l'àrea metropolitana de Barcelona, on s'han localitzat 31 centres. Cal dir també que a la ciutat de Barcelona hi ha 19 centres.

En segon lloc, després de Barcelona ciutat la comarca que aplega més escoles i instituts és el Baix Llobregat amb 14 centres. En l'apartat d'altres comarques hem agrupat a centres de diverses comarques allunyades de l'àrea d'influència de Barcelona, com per exemple el Garraf i el Bagés. Es pot afirmar que a Barcelona i a les comarques del seu entorn es comptabilitzen més centres amb projectes de coeducació. Aquesta proporció disminueix a mida que augmenta la distància respecte de l'Àrea Metropolitana.

ABAST TERRITORIAL	PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA	ALTRES
Barcelona ciutat	8	10	1
Baix Llobregat	6	8	-
Barcelonès	4	4	-
Vallès	6	3	-
Altres comarques	-	6	-
Girona	1	-	1
Lleida	-	1	-
Tarragona	2	-	-
Total	28	33	2

(fig.3)

Aquesta concentració de centres en la ciutat de Barcelona i la seva àrea és més ostensible si es contrasta amb la graella on apareixen dades de les altres províncies catalanes, en les quals la representació de centres que desenvolupen experiències és poc significativa.

L'explicació d'aquesta concentració té molt a veure amb la tasca realitzada per les institucions i col·lectius que han contribuït més en l'impuls de la coeducació a través d'activitats de formació, programes d'intervenció, suports, assessoraments, etc. La majoria estan ubicades a Barcelona, com per exemple el Programa de Coeducació de l'ICE de la UAB, l'IMEB, Rosa Sensat, el PAIODH de l'Hospitalet, etc.

La franja de temps que comprenia la recerca s'havia delimitat entre els cursos escolars de 1989 i 1999. En la graella aquest decenni s'ha dividit en quatre períodes. D'un total de 65 centres, 17 ja havien iniciat experiències abans de 1989, i, fins i tot, abans de la dècada dels setanta. Entre 1989 i 1991, període que abarca només 3 cursos s'inicien projectes en 14 centres, corresponent a 4 cursos el període entre 1992 i 1995, en el qual s'endeguen 19 projectes en total. Aparentment aquest és el quadrienni més fructífer. Si es té en compte que el període anterior només abarcava 3 cursos, no és tan significatiu. En els quatre darrers cursos s'han iniciat 15 projectes nous. (fig.4)

ABAST TEMPORAL	PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
Inici abans de 1989	8	9
“ “ 89-91	5	9
” “ 92-95	11	8
“ “ 96-99	5	10

(fig.5)

Pel que fa a les diferències per períodes, es constata que, en general, no són apreciables. Si es relaciona, però, amb els dos períodes de temps (92-95 i 96-99), que comprenen la generalització de la Reforma Educativa, i si, a més, es té en compte que un dels objectius específicament enunciats per la LOGSE pretenia impulsar el desenvolupament de l'eix transversal d'igualtat d'oportunitats i la coeducació, no s'observa que s'hagin impulsat noves experiències, ans al contrari s'indica una tendència de disminució progressiva. Tot i que no es pretén caure en falsos pessimismes, es comprova que la institucionalització de la Reforma no ha significat un impuls al desenvolupament de noves experiències, la qual cosa significa que, per causes diverses, no han arrelat suficientment, ni en els projectes dels centres, ni en les actuacions del professorat, propostes educatives que desenvolupin la igualtat d'oportunitats per raó de gènere.

4.2.3 Origen dels projectes

Les causes de l'origen de les experiències es poden englobar en dos grans grups: un d'intern i un altre d'extern al centre. Dins de l'intern es distingia específicament si la proposta havia sorgit a partir d'una iniciativa individual, d'un grup reduït o de la totalitat del professorat d'un centre, o per la introducció de programes específics.

Si la causa era un fet extern al centre es distingeix entre, si es va promoure a partir d'algun servei de suport, curs o seminari de sensibilització, assessorament, plans experimentals, recerca, introducció de programes concrets, propostes institucionals o d'algun programa exogen al centre.

Durant el procés de recerca s'ha anat confirmant la idea que el professorat representa el motor principal de la intervenció educativa de la coeducació.

En la fase més incipient de l'impuls de les experiències hi ha una majoria de professores, que mostren una sensibilització evident i convicció personal envers les desigualtats de gènere. L'origen d'aquesta conscienciació en molts casos és un fruit d'una reflexió, de compromís social del moviment de dones, o polític amb el feminisme. En d'altres és fruit d'un procés de formació o d'evolució personal.

Tant en el cas de les experiències que impliquen a tot un centre, com en les més reduïdes, en la gran majoria dels casos la proposta d'impulsar les experiències parteix de la iniciativa individual o d'un nucli reduït del professorat. Tot i que aquest professorat identifica que una de les principals motivacions per iniciar-les és l'alumnat, no s'ha trobat cap cas en què s'originessin les experiències a partir de demandes concretes de l'alumnat o de les famílies.

Dels 65 casos estudiats, 43 s'han activat a partir de propostes exclusivament generades pel professorat dels centres, que representen un 66,2% de propostes endògenes. Un 33,8% s'han implementat amb suports externs. Tanmateix, cal aclarir sobre aquest percentatge que només 5 dels 22 centres que han rebut suport extern informen que l'origen va ser a partir d'una proposta exclusivament externa. En el cas dels 15 restants és força clar que no es partia de zero, ja que era coincident la sensibilització i l'interès d'un nucli del professorat amb la necessitat de col·laboració o suport extern per endegar les experiències. A més en aquests casos la demanda o l'aproximació la realitzava el professorat més interessat. La raó de la motivació per cercar ajuda externa en la majoria de casos es justifica en la necessitat d'aconseguir d'alguna manera el suport i la legitimació a través de l'emparament de les institucions, com a estratègia per contrarestar al professorat més reticent, ja sigui a través de subvencions, assessoraments, etc. Un altre dels motius pels quals les i els professionals busquen suport extern és l'interès per conèixer com dissenyar programes i com progressar per aconseguir actuacions integrals, que contribueixen al desenvolupament global de l'eix transversal i la seva consolidació.

En l'apartat següent s'especificarà quins són els col·lectius i institucions que han conferit suports, o bé col·laboracions als centres, de quina manera s'ha fet, i com ha contribuït.

4.2.4 Gènesi i desenvolupament

Tal com s'ha comentat en el punt anterior, només en cinc centres la iniciativa d'endegar les experiències no va sorgir directament del professorat que les va portar a la pràctica. L'experiència es va activar a partir de proposicions externes. Per exemple en un dels casos va consistir en col·laborar en la recerca i l'experimentació d'un projecte que l'escola desenvolupava conjuntament amb un equip de la Universitat de Barcelona sobre resolució de conflictes. Altres dos centres de primària van treballar en un projecte anomenat PAIODH, que era impulsat per l'Ajuntament de l'Hospitalet i l'ICE de la UAB. Dos instituts han participat en un programa europeu Ariane de recerca sobre la construcció de masculinitat, dirigit per l'ICE de la UAB.

De les restants experiències la iniciativa de dur-les a terme quasi bé sempre havia sorgit a nivell individual o d'un petit nucli de persones especialment sensibilitzades i motivades, que es resistien a no actuar per eliminar el sexisme i no restaven indiferents als elements sexistes que observaven en el seu entorn. En resum, no eludien la seva responsabilitat de contribuir a la construcció d'un sistema coeducatiu.

Tot i que el procés d'inici en molts casos sorgia d'un grup reduït, sempre s'intentava fer extensiva la generalització, a través de propostes per implicar la resta de professorat del

centres. Lamentablement, això no sempre ha estat possible, com ja s'ampliarà més endavant.

Lògicament, la repercussió i projecció en l'alumnat dels projectes, està molt en funció del nombre de professorat implicat en els mateixos. Si el projecte d'intervenció sorgia des d'un departament, repercutia en conseqüència a tota l'àrea i directament a tot l'alumnat que estudiava la matèria. Si era un projecte global de tot un centre, abastava a totes les àrees, totes les intervencions i activitats que s'haguessin prioritzat. Per tant, la repercussió i l'impacte incidia en tot l'alumnat del centre en qüestió.

Per concloure, cal comentar que no hi ha una estructura organitzativa unificada quant al desenvolupament de les experiències, a causa de la diversitat de les mateixes, així com també del propi context d'aplicació. Aquest context abasta des dels centres que han tingut o tenen en l'organigrama una comissió de coeducació, encarregada de coordinar i elaborar propostes, passant pels que amb una certa periodicitat debaten sobre aquest tema en els àmbits d'estructura funcional de centre, fins als que només s'ho plantegen un cop l'any amb motiu de les programacions d'activitats a l'entorn del vuit de març. Sobra dir que, en el cas d'experiències individualitzades, l'únic moment en què es destina un temps i un espai de l'organització és només quan es presenta la proposta.

4.2.5 Àmbits d'implantació

Referent a aquesta dimensió es va detectar una àmplia gamma de propostes, que van des de no plantejar-se conscientment i formalment que s'intervenien en coeducació, fins a les que havien elaborat un programa explícit. El programa, o bé podia ser específicament de coeducació, o bé compatible o simultani amb altres transversals, com per exemple educació per a la salut, per la pau, atenció a la diversitat o educació afectivosexual. A un altre nivell, altres propostes anaven passant per diferents estadis de formalització, com per exemple la coeducació plantejada puntualment – una xerrada, activitats al voltant del 8 març, un taller, una unitat didàctica- o l'abastaven amb més amplitud, com per exemple les que a través de la programació de continguts de les àrees introduïen i incorporaven les aportacions de les dones. La dimensió que aprofundeix més és la que es planteja des de la perspectiva del desenvolupament de la coeducació com eix transversal, la que globalment pretén progressar en la sensibilització i conscienciació dels agents educatius i en el desenvolupament integral de la coeducació reflexada en la programació i intervenció general de tot un centre.

Els diferents tipus de formalització dels projectes tenen molt a veure amb els diferents graus d'evolució de les experiències, del context, del temps que fa que s'hi intervé, de la formació i del suport rebut. S'evidencia un clar contrast entre les experiències més recents, i les dels centres que ja tenen una certa tradició de treballar la coeducació. També es donen diferències entre els projectes que han gaudit d'assessorament i recursos específicament dissenyats per intervenir en coeducació i les experiències que s'han produït de forma espontània, sovint intuïtivament i amb poc o sense recolzament.

Posteriorment, en un altre apartat de l'informe es presentaran les diverses tipologies de desenvolupament i s'il·lustraran els diferents models narrants experiències concretes.

4.2.6 Àmbits d'aplicació i formalització de continguts

En aquest apartat es plantegen diversos objectius: catalogar les àrees o àmbits d'aplicació; saber si la coeducació s'aplica com una àrea transversal; saber si es treballa paral·lelament amb altres eixos transversals, com per exemple l'educació sexual i afectiva; saber si es planteja des de les àrees de coneixement; saber quines han estat les àrees en les que s'ha incidit més i si responen a la clàssica classificació de Lletres o Ciències; finalment, saber si s'ha integrat en el currículum, o des de l'acció tutorial, la orientació personal o la professional.

(fig.6)

ÀREES O ÀMBITS D'INTERVENCIÓ	PRI	SEC
Eix transversal coeducació	10	7
Llengües	4	9
Ciències-informàtica-tecnologia	1	6
Socials	1	15
Educació física	1	4
Acció tutorial - Interacció aula	2	5
Ed. afec/sex. - Ed. Salut	3	1
Orientació personal i professional	2	2
Altres – sensibilització/dinàm.centre	4	6

La graella reflexa que l'àrea per excel·lència on més s'ha intervingut és la de socials, en la secundària. En segon lloc apareix l'àrea de llengua. Per tant, la comparació entre les àrees de Ciències i Lletres és prou manifesta. Cal subratllar la incidència que té l'àrea d'Educació Física, sobretot si es té en compte que no hi ha gaire antecedents de treballs en aquesta matèria.

En la primària, no s'observa una divisió tan evident per matèries. La tendència general està plantejada des de la interdisciplinarietat. És per això també que la proporció d'experiències de primària que intervenen transversalment és superior numèricament i proporcionalment respecte a la secundària.

En referència a les dades restants, s'evidencia la diversitat de possibilitats d'intervenció, que mostra com és d'ampli el ventall de formes d'intervenir en coeducació. Aquestes experiències contempen no només els objectius i continguts conceptuals, sinó també els de tipus procedimental i actitudinal.

4.2.7 Característiques de la coeducació

Amb aquesta dimensió s'intentava averiguar el nivell d'aprofundiment i arrelament de les experiències, si l'experiència havia estat una activitat puntual, o si s'havia plantejat durant més de dos cursos i abastava més d'una acció. Els projectes considerats de llarg termini abastaven una durada temporal superior a sis cursos, i també implicaven diverses accions de caire global. En una graella apart del mateix apartat es va considerar la variable de la vigència dels projectes, per saber si eren processos finits, si tenien continuïtat, si encara eren vigents, etc.

(fig.7)

INTERVENCIÓ	PRI	SEC
Puntual	3	2
Mig termini	11	11
P. llarg termini	14	22

(fig.8)

CONTINUITAT/ VIGÈNCIA	PRI	SEC
NO	9	6
SI	19	31 (6 amb dificultats)

Queda palès en la primera graella d'aquest apartat que la majoria de les experiències són de llarg termini, la majoria de les quals tenen un bagatge de més de sis cursos, és a dir, ja tenen una certa tradició i estan força consolidades. En la franja mitjana també estan situades un gruix considerable d'experiències. Per contra, les iniciatives de tipus puntual no són gaire significatives en nombre.

A la segona graella s'evidencia la continuïtat dels projectes, encara que en algun dels casos manifesten tenir dificultats per mantenir-se i adueixen dificultats diverses.

Es demostra que els projectes, un cop s'endeguen, es consoliden, i en la majoria de casos amplien el radi d'intervenció, sobretot en els casos d'experiències més globals. Cal comentar també que bona part dels projectes ha sofert múltiples variacions respecte al disseny inicial. Això vol dir que al llarg del temps han anat incorporant-hi modificacions i propostes noves. Alguns d'aquests canvis han estat consensuats, però d'altres han estat conseqüència d'impediments estructurals.

4.2.8 Grau d'implicació del professorat

A la següent graella es presenten dades relatives al nivell de participació del professorat que ha desenvolupat els projectes, desglossat per nivells educatius i en quatre nivells diferenciats d'agrupament del professorat. S'ha fet la distinció entre el nivell pròpiament individual i l'individual refrendat per una certa col·laboració, ja que implica uns certs valors i connotacions de legitimitat, davant de l'absoluta manca de reconeixement de les individualitzades.

Els límits entre el col·lectiu o cicle i el centre, s'han marcat quantitativament. El col·lectiu és considerat com a màxim el 15% del total de professorat. El nivell de centre s'ha considerat per sobre d'un 16%. En pocs casos d'implicació de tot un centre s'arriba a considerar del 100%.

(fig.9)

	INDIVIDUAL	INDIVIDUAL AMB COL-LABORACIÓ	COL·LECTIU CICLE	CENTRE
Primària	3	4	6	14
Secundària	14	4	10	9

L'anàlisi de les dades de la graella anterior posa de manifest les diferències entre la primària i la secundària. El grau de participació més alt a nivell de centre el té la primària. En canvi, les iniciatives individuals o amb col·laboració suposen la meitat de les globals. A la secundària, per contra, està més igualat el nombre d'iniciatives pels segments de professorat, tot i que predominen clarament les experiències desenvolupades individualment.

La falta d'implicació del professorat és una de les causes, però se n'han de considerar d'altres. Altres causes de tipus més estructural expliquen les dificultats per treballar conjuntament en els instituts. Els centres de secundària es caracteritzen per ser centres amb un claustre molt nombrós, sobretot els de l'àrea metropolitana de Barcelona, amb una estructura burocratitzada i amb un cos docent molt fragmentat en departaments i especialitats. Aquesta compartimentació de les àrees influeix també en la individualització del professorat a l'hora de fer projectes.

A diferència de l'ensenyament primari, on es du més fàcilment un treball conjunt del claustre, a l'ensenyament secundari és molt difícil plantejar una intervenció a nivell de centre, i fins i tot a un nivell intermig. Això fa que encara es doni més valor al nombre d'experiències globals de centre de secundària, per les dificultats que s'han de superar.

No és casual que, de 28 experiències en centres de primària, 14 hagin desenvolupat projectes que implicaven globalment tot el centre. En canvi, de 36 experiències de secundària, només 8 eren de caire global. Les experiències restants majoritàriament eren iniciatives individuals, a diferència de la primària, on hem trobat habitualment poques iniciatives individuals, menys de 3.

Una altra dada a considerar és que moltes de les dones que han impulsat i participat en els projectes de coeducació han estat o estan situades en llocs de responsabilitat en els centres. En altres casos han estat legitimades pel suport dels equips directius que comencen a intuir que la coeducació és un element significatiu en el marc de la Reforma i és també un exponent qualitatiu per la identificació externa del centre.

Les professores i professors que promouen la coeducació consideren fonamental i estratègicament cabdal exercitar càrrecs en els equips de gestió i coordinació, ja que mostren la convicció que és un element decisiu a l'hora d'incidir i actuar col·lectivament. Per exemple, des de la coordinació pedagògica es fa factible implementar propostes d'acció tutorial, d'orientació personal i professional.

Les professores de secundària també són conscients que la imatge positiva que professionalment desprenen a través de les seves pràctiques quotidianes, i que són percebudes per la resta de professorat i alumnat, valida i legitima el compromís amb la coeducació. Això ho expressa gent molt reconeguda professionalment (formadores de professorat, conferenciants, col·laboradores en publicacions, etc.) creuen que aquest reconeixement les avala davant les resistències de les i els altres companys de claustre. En el cas contrari no es dona aquesta percepció i s'atribueix exclusivament a les resistències.

4.2.9 Procés d'inici

En el procés d'inici de les experiències un tret comú a totes és que sempre es fa pública la intenció d'endegar un projecte de coeducació, es fa una presentació formal en els diferents òrgans de l'estructura organitzativa del centre, ja sigui al claustre, al departament, a l'equip directiu o a l'equip docent. El professorat, quan construeix la proposta d'una experiència concreta, considera necessari posar en coneixement dels altres la seva iniciativa. Una de les motivacions per fer-ho és per respecte a l'organització del centre i també perquè creuen en un funcionament participatiu i col·lectiu. Una altra de les motivacions és la d'aconseguir implicar i aglutinar a altres persones, de sumar gent partidària, ja que es té la consciència que el vist-i-plau i la col·laboració de companyes i companys pot ajudar a legitimar i a que arribin a materialitzar-se els projectes, tot i que sovint aquesta dinàmica no ha rebut la resposta esperada :

[“Quant al professorat, vaig aprofitar un claustre per exposar-ho. la majoria va mostrar un desinterès total i va posar cara de pensar “aquesta ja torna amb les seves dèries”. Sortosament dos professors s’hi van oposar (dic sortosament perquè va ser l’única manera d’exposar la meva idea) , i es va poder debatre, encara que ben poc, ja que aviat van concloure que fes el que volgués a la meua classe mentre no impliqués la resta.”]

No hi ha una via única per canalitzar-la orgànicament. Sovint les instàncies on s'informa a la resta de professorat són triades en funció de la possible receptivitat o de les dinàmiques pròpies de cada centre. De vegades es planteja primer a l'equip directiu, perquè és la forma més directa de copsar si l'equip és receptiu a la iniciativa, per plantejar-ho posteriorment en altres instàncies. Tanmateix sol ser més habitual presentar-ho en les reunions de claustre, o també en les de departament, sobretot si el projecte s'inscriu en el marc d'una àrea concreta.

Si el projecte comprèn la implicació necessària de tot el centre, l'espai de presentació és el claustre, ja que és l'òrgan on s'ha d'aprovar la viabilitat del projecte. Concretament, era condició *sine qua non* el consens dels claustres en el cas de les experiències que van endegar quatre centres per experimentar una metodologia d'intervenció global en coeducació amb l'assessorament de l'ICE de la UAB. Altres vegades, la iniciativa de demandar assessorament a algun organisme sorgeix a proposta del claustre.

En l'explotació de la pregunta relativa a la descripció de com s'havia iniciat el procés, aquest es narrava amb molta cautela i es detallava minuciosament, ja que es tenia molt present. D'una banda perquè en molts casos havia suscitat resistències, manifestacions de contrarietat o fins i tot de rebuig. D'altra banda, perquè la reacció era la de negar la idoneïtat del projecte, argumentant que el tema de la coeducació ja està superat. En d'altres casos s'havia acollit la proposta amb indiferència però sense plantejar oposició. Nogensmenys, cal dir que un 65% dels projectes van tenir inicialment una bona acollida i van rebre el suport i el consens de la resta del professorat.

Algunes de les persones responsables dels projectes van planificar acuradament l'estratègia de presentació als claustres, ja que creien que la percepció positiva del projecte radicava en una bona acceptació.

Malgrat els esforços realitzats una petita proporció de projectes no van ser ben acollits. Tanmateix, això no ha estat un impediment pel seu desenvolupament, en alguns casos es van buscar legitimacions externes, per exemple aconseguint subvencions, o bé tipificant-los a través de l'aprovació del Departament d'Ensenyament en el cas dels crèdits variables.

[“Em semblava, doncs, que es donaven les circumstàncies adients perquè es pogués plantejar, amb els objectius adequats, un espai propi de dones. A més el fet que al centre s’hi experimentés la Reforma educativa em permetia presentar-ho com un crèdit variable i relacionar-ho amb el currículum diversificat de l’alumnat, i, en cas de rebuig, justificar-ho plenament.”]

En la fase de disseny dels projectes o de la seva implementació resulta determinant la col·laboració o suport d’alguna institució. Aquest fet coadjuva decisivament i proporciona legitimació, així com repercuteix en que hi hagi una major implicació o col·laboració.

A manera de conclusió, es constata que el professorat promotor dels diferents projectes és conscient de les dificultats que suscita la coeducació. Aquesta du implícit un posicionament ideològic, de valors i sensibilitat personal i està molt lligada a com s’entén la posició de gènere, davant la qual ningú és indiferent. Malgrat les consideracions anteriors, el professorat implicat no eludeix la responsabilitat d’actuar en aquest àmbit.

4.2.10 Objectius per desenvolupar la coeducació

El veritable objectiu de la intervenció en coeducació suposa un nou enfocament, basat en pressupostos equilibradors, on les vivències i la memòria històrica dels dos sexes s’integrin en un model vàlid per a nois i noies.

- Introduir l’anàlisi crítica i posar en evidència les discriminacions per raó de sexe.
- Introduir el tractament no sexista en la llengua.
- Ajudar a prendre consciència de quines són les formes actuals de discriminació per raons de sexe.
- Reflexionar sobre els condicionaments dels rols i dels estereotips sexistes.
- Desenvolupar les capacitats de l’alumnat amb independència de les expectatives socials assignades a cada gènere.
- Aconseguir el reconeixement de la diferència positiva de cada gènere.
- Proposar mesures d’acció positiva dissenyades per facilitar l’autoestima, l’autoncepte i la independència de les noies en els diferents àmbits escolars.

- Introduir i reconèixer les aportacions de les dones en les diferents àrees de coneixement, tot desplegant-les curricularment.
- Introduir els sabers i coneixements del món femení, fins ara no valorats per les ciències.
- Visualitzar i valorar les tasques de reproducció i cura de les persones, atenció als altres, repartiment del treball domèstic.
- Implementar accions orientades a modificar l’apropiació dels espais en funció de gènere.
- Afavorir les mateixes oportunitats de promoció i participació per a ambdòs gèneres.
- Promocionar la pràctica d’esports i jocs no competitiu que desenvolupin valors com la col·laboració, el d’equip i el de participació paritària, tant des de l’àrea d’Educació Física, com en els espais i temps d’esbarjo.
- Implementar activitats que impliquen el desenvolupament dels eixos transversals d’educació afectiva i sexual, d’educació en valors, multiculturalitat, d’educació per a la salut, etc. des de la perspectiva de la coeducació.
- Implementar activitats d’acció tutorial enfocades per treballar l’orientació personal i professional des d’una perspectiva no sexista.

4.2.11 Enumeració de les activitats

Les activitats desenvolupades a través dels diversos projectes són múltiples i variades, fruit de la gran quantitat d’experiències consignades. Tot i l’amplitud i la diversitat d’aplicació, s’intentarà mostrar els trets més característics de les activitats. La presentació de les activitats es planteja en forma de llistat.

Activitats dirigides a:

- Introduir el tractament no sexista en la llengua: substitució de retolacions en els diferents espais del centre, utilització del doble gènere i de genèrics lliures de connotacions sexistes en documents, llengua oral, material didàctic, etc.
- Introduir l’anàlisi crític i posar en evidència les discriminacions per raó de sexe.
- Reflexionar sobre els condicionaments dels rols i dels estereotips sexistes, proposant accions per superar i trencar aquests models.
- Proposar mesures d’acció positiva dissenyades per facilitar l’autoestima, l’autoncepte i la independència de les noies en els diferents àmbits escolars.
- Introduir i reconèixer les aportacions de les dones en les diferents àrees de coneixement. En el currículum, a través de les matèries, crèdits variables, treballs de recerca, imatges, treballs monogràfics, etc.

- Introduir els sabers i coneixements del món femení, fins ara no valorats per les ciències, com per exemple el coneixement domèstic.
- Visualitzar i valorar les tasques de reproducció i cura de les persones, atenció als altres, repartiment del treball domèstic.
- Implementar accions orientades a modificar l'apropiació dels espais en funció de gènere i promoure mesures de distribució equitativa de l'ús dels espais comuns dels centres, dels materials, dels jocs i dels recursos, intervencions en els patis, laboratoris, aules, tallers, etc.
- Promocionar la pràctica d'esport i jocs no competitius que desenvolupin valors com la col·laboració, d'equip i de participació paritaria, tant des de l'àrea d'Educació Física, com en els espais i temps d'esbarjo.
- Implementar activitats que impliquen el desenvolupament dels eixos transversals d'educació afectiva i sexual, d'educació en valors, multiculturalitat, d'educació per a la salut, etc. des de la perspectiva de la coeducació.
- Implementar activitats d'acció tutorial enfocades per treballar l'orientació personal i professional des d'una perspectiva no sexista.
- Desenvolupar actuacions relacionades amb el vuit de Març, dia de la dona treballadora. Exposicions, xerrades, recitals de poesia produïda per dones, fòrums, concursos literaris, festes, etc.

Les experiències generalment no s'estructuren en fases. El sistema més comú és plantejar l'estructuració i segmentació en base a la consecució de cada un dels objectius plantejats. L'estructuració per fases només es dona en programes d'abast temporal llarg i amb un plantejament de formalització i sistematització més elaborat i amb més amplitud. El programa experimental pre-Itxaso de l'ICE de la UAB i el Programa PAIODH presenten una estructuració plantejada a partir de les fases d'anàlisi, de sensibilització, d'intervenció, de canvi i d'avaluació. En el cas de les altres experiències la fase més comuna és la de sensibilització i introducció de propostes específiques.

4.2.12 Estratègies o línies metodològiques

Com ja hem comentat en la categoria número 5, referida a àmbits i implantació dels projectes, en la majoria de casos, en no existir pròpiament una formalització dels programes, no s'ha desenvolupat un criteri metodològic concret i específic i en pocs exemples s'estableixen fases d'aplicació, mètode o avaluació de resultats estructurats i definits. En part ha estat degut a la complexitat i l'amplitud del tema, així com a la precarietat de mitjans amb que s'han implementat, a l'absència de models d'aplicació i la dificultat de vertebració i sistematització global. Moltes de les persones entrevistades són conscients de què hi ha mancances en quant a sistematització i generalització dels projectes, i de què la coeducació hauria d'estar inclosa en totes les accions educatives dels centres i no només resclosa a algunes activitats o àrees.

Una de les causes de per què resulta complicada la generalització de la coeducació és que el professorat no s'implica, no ho considera necessari perquè creuen que és un tema resolt. Un altre dels motius s'atribueix a què hi ha un dèficit en quant a programes o propostes institucionals relatius al desplegament de la coeducació, dèficit que es dona a diversos nivells: disseny de propostes, establiment de metodologies, sensibilització, orientació, sistematització, formació, etc.

Per tot aquest seguit de raons el professorat quan planifica les experiències ho fa des d'una perspectiva molt eclèctica i es concentra en el disseny de les activitats i les accions a realitzar i en el desenvolupament de les propostes i les àrees on s'introdueixen. Respecte a la metodologia, aquesta recull un ampli espectre metodològic i sovint més que definir un mètode concret, el que es fa és dissenyar estratègies i activitats. És denominador comú a totes les experiències la intencionalitat i la necessitat d'aplicar activitats i recursos basats en la dinamització, la motivació, la participació activa, la reflexió, el desenvolupament de l'esperit crític, l'empàtia, etc.

Algunes experiències molt concretes, bàsicament les que es van planificar conjuntament amb l'ICE de la UAB com un pla d'intervenció global en coeducació, i que es van aplicar experimentalment en set centres, desenvolupen un programa seqüenciat i apliquen la metodologia de recerca-acció expressament dissenyada i graduada en funció de les fases d'aplicació. Els centres que van desenvolupar aquestes experiències van comptar amb l'assessorament i suport de l'ICE, així com amb l'acceptació dels equips docents dels centres, ja que aquesta era una condició prèvia. En quant a suport, assessorament i planificació a aquestes experiències es van implementar en unes condicions òptimes.

En sis experiències s'ha plantejat la separació per sexes com una altra tipus d'estratègia per a combatre el sexisme i avançar en el procés coeducatiu. Darrera el disseny d'aquesta estratègia hi ha la intencionalitat educativa que considera que l'agrupament per sexes en espais diferents ofereix a les noies espais de trobada i debat on poden fer la seva pròpia reflexió, autoafirmar-se i tenir la possibilitat de ser les protagonistes, sense la pressió d'exercir models estereotipats. La conveniència de la utilització d'aquesta estratègia de reforç es planteja en un context i un temps determinat com una via efectiva entre d'altres per eradicar el sexisme. Els resultats d'aquestes experiències són manifestament positius i molt valorats per les noies. Els inconvenients es situen en les dificultats organitzatives que comporten, ja que s'ha de disposar d'espais, més professorat, horari, etc.

4.2.13 Materials de suport

L'explotació d'aquesta pregunta pretén per identificar:

- Materials i recursos dels que disposa el professorat.
- Materials i recursos que disponibles al mercat.
- Altres recursos complementaris.

A un primer nivell es tractava d'averiguar quines relacions existeixen entre els materials i les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Una de les principals crítiques que es

realitzen d'una banda des dels col·lectius d'Ensenyants per a la coeducació i l'ensenyament no sexista, i d'altra banda, des dels estudis referits a l'anàlisi del sexisme i l'androcentrisme en els llibres de text (Heras 1987, Garreta i Careaga 1987, Bardavio, González i Ruiz 1991) és la carrega sexista que transmeten els materials, tant per la presència estereotipada del model femení, com per l'absència de les aportacions de les dones. A un segon nivell es volia copsar la percepció del professorat més conscient en quant aquest tema respecte a:

- Canvis substancials en els materials educatius.
- Desenvolupament de l'eix transversal de coeducació per part de les editorials.
- Nivell de cobertura de les necessitats.

Un segon apartat de la pregunta era el referit a la producció de materials educatius elaborats pel propi professorat des dels departaments, cicles, centre, etc. amb l'objectiu de conèixer-los i si era possible compilar-los, ja que es considerava que podien aportar informacions complementaries sobre les experiències.

La resposta més freqüent referida als materials i recursos didàctics existents és que s'ha avançat poc en aquest terreny tant a nivell de llibres de text, com de consulta, làmines, murals, vídeos educatius, etc. Algunes persones reconeixen que s'han fet alguns tímids intents per part de les editorials i ho valoren positivament, tot i que encara s'està lluny del nivell desitjable. A tall d'exemple, es considera que parlar de les dones en els llibres de text d'història en un annex o apartat del tema central és partir d'un plantejament subsidiari.

En altres àrees només es reconeixen alguns petits avenços en quant a les imatges i il·lustracions, tanmateix, encara hi ha una forta carrega sexista en quant al llenguatge, els exemples i la no inclusió en els temes de les aportacions, els valors, la cultura i els sabers de les dones.

“En els últims anys s'han realitzat una sèrie d'estudis referits a l'anàlisi del sexisme i l'androcentrisme en els llibres de text utilitzats a les escoles. En aquest àmbit, es pot afirmar que queda definitivament comprovat el paper discriminador i de reproducció d'estereotips que juguen els actuals materials curriculars, tot i que, especialment, en els primers d'escola comencen a observar-se un certs canvis en la utilització d'imatges i en l'atribució de responsabilitats respecte al treball domèstic.”

(Alegria i Cortada, 1994)

A un altre nivell es troba a faltar que el Departament d'Ensenyament o d'altres institucions no haguessin fet l'esforç per endegar campanyes i/o editar materials que aportessin indicacions i orientacions de desenvolupament i tractament del tema. La majoria de persones desconeixien l'existència dels quatre materials editats pel Departament (Escardibul i Otero, 1995; Ibero, 1995; Igualtat d'oportunitats noies i nois, 1997; Pérez Molina, 1992), tot i que tenim constància que alguns d'ells s'han tramés als centres educatius, però el cert és que en molts dels casos no han arribat a les persones interessades o sensibilitzades per aquest tema.

Tanmateix, estan molt introduïts i tenen molta audiència entre el professorat la col·lecció dels Quaderns de Coeducació, editats per l'ICE de la UAB.

També es valoren positivament les produccions aportades per alguns col·lectius compromesos amb la coeducació. Alguns d'aquests treballs s'han produït amb el suport d'Ajuntaments⁹ i els treballs monogràfics editats per les secretàries de la dona dels sindicats CC.OO i USTEC¹⁰. El gran interès d'aquestes publicacions rau en que són materials transferibles, de fàcil aplicació i adaptació didàctica.

És necessari constatar que els materials que han estat els més utilitzats en la majoria de les experiències. Indiscutiblement són les Unitats didàctiques sexe/gènere elaborades per l'APDH, reeditades recentment. Cal citar alguns dels motius que justifiquen l'èxit d'aquest material, d'una banda perquè l'oferta de materials és limitada, i, de l'altra, perquè és un material fàcil d'aplicar i de reproduir. El darrer motiu és que aquest material és fàcil d'introduir en els processos de sensibilització.

Quant a altres recursos o suports didàctics també s'evidencia l'escassa oferta existent. Tot i que els Centres de Recursos Pedagògics actualment tenen un ampli catàleg videogràfic, disposen de pocs materials específicament adequats, sobretot per a la primària, ja que a la secundària d'alguna manera es supleixen aquestes carències, bé amb pel·lícules de circuit comercial, o bé gravant alguns reportatges de programes de les televisions.

Respecte a altres recursos didàctics (jocs, programes informàtics, làmines, diapositives, materials de consulta, etc.) escassament es considerava la seva inclusió perquè no hi havia materials adients, o es desconeixia la seva existència.

Els materials que havien estat utilitzats de suport en moltes de les experiències, els referim a continuació:

- (Seminario de Educación para la paz, 1988)
- (Pérez Molina, 1992)
- (Ibero, 1995)
- (Català i García, 1989)
- (Harimaguada, 1994)
- (Quaderns per a la Coeducació ICE-UAB, 1992-1999)
- (Maleta de materials Coeducatius de Lluna Plena, 1998)
- (Maletes Coeducatives IMEB, 1997)

Aquests materials són els que més comunament es van citar durant les entrevistes. Això no vol dir que no s'utilitzessin d'altres més específics i/o relacionats amb àrees concretes, sinó que seria força ampli citar-los tots.

Per il·lustrar el fet de la necessitat del professorat de comptar amb materials específics per treballar la coeducació, cal comentar que vàrem ser testimonis de l'interès que va suscitar per conèixer la maleta coeducativa del Col·lectiu Lluna Plena de Terrassa, ja que era un material nou, molt adaptable i relativament fàcil d'aplicar. L'inconvenient

⁹ Per posar un exemple citarem les Unitats didàctiques editades per l'Ajuntament del Prat de Llobregat, AA.VV (1996) : *Cinc unitats de programació des d'una perspectiva no sexista*.

¹⁰ Vegeu algunes exemples de propostes de les secretàries de la dona dels sindicats d'Ensenyament. CC.OO(1999): *Conspirem a favor de la convivència. Especial 8 de Març*. Barcelona i USTEC(1994): *Mestres i deixebles: una llarga tradició artística*. Barcelona.

que tenia, però, és que era difícil d'obtenir, degut a la limitació de l'edició (30 exemplars). Molts centres ens van demanar que els facilitéssim l'esmentat material.

- Materials elaborats pel professorat

Confeccionar material didàctic és força complex i complicat, ja que requereix dedicar temps, mitjans, formació, etc. Les editorials disposen d'equips de persones dedicades exclusivament a aquestes tasques. Es presenten aquestes reflexions perquè al professorat que fa les classes, i tot el que comporta d'estar en actiu en un centre, li suposa una dificultat afegida, generar i elaborar projectes i materials de nova creació.

Malgrat aquestes dificultats s'observa l'esforç realitzat en aquests camp per suplir les mancances de materials que hi ha en el mercat quant a materials coeducatius, ja que totes les experiències han elaborat materials molt diversos, tant a nivell quantitatiu com qualitatiu. Donat el fet que el material elaborat és molt ampli i divers, cal comentar en general alguns aspectes fonamentals d'aquestes produccions.

És molt habitual l'elaboració de dossiers monogràfics sobre temes diversos de les àrees o de crèdits concrets, etc. (p.ex.:les dones artistes, la història de les cuines, textos de dones contemporànies, les dones i la publicitat, etc.) Un altre modalitat són les elaboracions de materials i activitats específics com annex i/o complement del material propi de l'assignatura.

Un altre tipus de material és el que es produeix per avançar en la sensibilització de l'alumnat envers les posicions desiguals de gènere i per desenvolupar mesures d'acció positiva, que engloben tots els temes relacionats amb l'orientació i desenvolupament personal i la orientació professional, l'educació sexual i afectiva, la resolució de conflictes, les habilitats socials i les notícies d'actualitat a través dels mitjans de comunicació.

Per la confecció d'aquests materials és molt recurrent l'aprofitament de materials ja editats a partir de la reproducció de notícies de premsa, textos de llibres, imatges, tot d'adaptant-los, fent propostes de caire didàctic i dotant-los d'un cos i coherència globals.

Si bé és cert que cal apreciar l'esforç d'enginy i de creació que suposen aquest materials produïts, cal reconèixer que hi ha nivells de qualitat i d'aprofundiment diversos, relacionats en funció de l'abast, del caire i l'especificitat de cadascuna de les experiències. Alguns són merament materials molt superficials i senzills, mentre que d'altres són propostes molt ben elaborades i d'un alt nivell de contingut i d'innovació.

En l'Annex II de la recerca es presenta una compilació d'aquest materials.

4.2.14 Avantatges i problemes

Es constata en molts casos que, com l'iniciativa d'intervenir és individual i es concentra en persones concretes, aquestes persones són les que inicien els programes o experiències individualment en les àrees i aules. En el millor dels casos compten amb suports d'equips directius o departaments. Quan es traslladen de centre les experiències

finalitzen. En canvi, aquestes persones en el nou centre de destí els tornen a impulsar. Això vol dir que la garantia de continuïtat l'ostenta el professorat. Aquest fet és comprovable a partir d'observar l'itinerari professional d'aquestes persones.

L'exemple més curiós és el d'una professora que va endegar experiències, primer en un centre de primària de Granollers, després va accedir a les escoles de l'exterior va estar durant sis cursos al Marroc, i actualment torna a ser en una escola de Catalunya. Quan va narrar les experiències especificava en quin centre s'havien desenvolupat. Un altre exemple semblant ha succeït amb professorat de primària, que ha iniciat experiències als instituts a l'accedir al primer cicle de l'ESO amb el conseqüent canvi de centre. En la majoria de casos l'inici o fi de les experiències es pot resseguir a través de l'itinerari professional d'aquestes persones. Aquest fet permet de comprovar que el professorat que té interioritzada la perspectiva de coeducació l'aplica en d'altres centres. En resum, existeix una relació entre una posició de compromís ideològic i una de compromís pedagògic que es tradueix en les pràctiques de coeducació. S'observa, d'una altra banda, un component erràtic en la consolidació i continuïtat de les experiències.

S'ha d'assenyalar la coincidència que el professorat més actiu, dinàmic i més implicat en projectes d'innovació de caire divers sol simultanejar-los amb projectes de coeducació, o bé la seva implicació s'origina a través d'altres projectes endegats anteriorment, com per exemple l'educació en valors o l'educació sexual. Tanmateix, però, ni l'Administració, ni els centres reconeixen aquesta dedicació, i no es promou, ni es recompensa, com es fa amb altres dedicacions d'innovació educativa.

Una de les resistències més visibles que es produeixen en els centres té relació amb la reacció general dirigida envers les professores que havien endegat projectes. Algunes d'elles havien hagut d'escoltar comentaris negatius com ara els basats en la identificació de que a persones concretes. Les designaven amb termes amb connotacions pejoratives, i caricaturesques: "La feminista", "dèria de feminista". S'utilitzaven aquestes paraules com argument de desqualificació en front de les iniciatives d'aplicació d'experiències. Aquestes iniciatives, no només han provocat malestars, sinó que es derivaven en certs enfrontaments o situacions difícils.

Cal Tornar a repetir que aquestes persones són molt conscients de la dificultat d'aconseguir un nivell mínim de consens sobre aquest tema en els claustres, per la qual cosa s'aprecia i es reconeix un canvi d'estratègia per part de les protagonistes. També es reconeix que hi ha una evolució a nivell social, i ja no s'aprecia una resistència tant bel·ligerant. Les professores analitzen bé les possibilitats abans de portar-les a la pràctica en cada context i dirigeixen els esforços amb la intenció de que les propostes siguin factibles. La Reforma en certa mida ha legitimat les persones que posaven en marxa les experiències, així com també els assessoraments externs i la subvenció de projectes.

Tanmateix l'obstacle més evident a superar són les reticències plantejades pel professorat que està convençut que ja s'ha eradicat el sexisme, que tracten per igual nois i noies, que respecten les diferències, en les actuacions i en la seva manera de relacionar-se. S'emparen en la idea del no intervencionisme. Però, com diu M. Moreno, segurament no tindrien aquesta mateixa actitud respecte a les àrees i la transmissió de coneixements:

“Traslademos el problema a otro campo menos teñido de prejuicios. Imaginemos por un momento, que esta misma actitud la mantuvieran estos maestros en el terreno intelectual. Que guiados por un no intervencionismo aséptico decidieran no influir para nada en la manera de pensar de sus alumnos en matemáticas, en física, en lengua y en las demás materias escolares. Que estuvieran de acuerdo por ejemplo, en respetar la idea de que la tierra es plana, de que la velocidad se obtiene multiplicando el tiempo por el espacio o de que Atenas es la capital de Turquía, i al hacer eso, pretendieran haber erradicado la ignorancia de sus alumnos.” (MORENO, M.1986, p.65)

La coeducació és un tema que certament no està exempt de conflictes, per la relació directa que guarda amb els valors i les normes socials que dificulten la seva anàlisi crítica i la seva transformació, a més de plantejar qüestions fonamentals d'índole ideològica i pedagògica.

4.2.15 Canvis que han generat les experiències

Aquest apartat té per objectiu possibilitar l'avaluació de les experiències implementades, a través de la valoració i percepció de resultats. D'una banda, des de la perspectiva subjectiva del propi professorat implicat. De l'altra, des de la perspectiva de l'alumnat, narrada a través del professorat, ja que era del tot impossible plantejar-ho directament, tot i que hagués estat molt interessant, depassava els límits del curs de la recerca .

Pel que fa al professorat, la valoració global de l'aplicació del projectes de coeducació, en tot moment va ser positiva. Cal recordar que, majoritàriament, la responsabilitat i el compromís d'impulsar-los la detentava el professorat entrevistat. Per tant, no ha d'estranyar a ningú que tinguessin un ple convenciment de la idoneïtat dels resultats.

Com ja s'ha mencionat anteriorment en l'apartat referit als objectius que es plantejaven en els programes, cal recordar que a grans trets pretenien una sensibilització i una conscienciació de les desigualtats de gènere. El professorat creia que a través de les seves propostes i accions de treball, s'havien aconseguit aquests objectius. Aquesta percepció la consideraven absolutament refrendada per l'actitud i resposta de les alumnes: noies i nenes. Reiteradament s'utilitzava com a referència de valoració els progressos de sensibilització i conscienciació de les alumnes. Consideraven que aquest era l'element més identificable dels resultats dels programes. En canvi, es valorava com a fracàs les resistències esgrimides pels nois, la impossibilitat d'incidir en ells. Tot i que algunes persones creien que ho havien aconseguit força, d'altres ho veien com un dèficit.

Aquests programes són difícils de valorar ja que s'inscriuen en els canvis d'actitud, context de la societat, valors i models massa potents. L'avaluació no només es fa en funció dels continguts conceptuals, sinó tenint més en compte els continguts actitudinals, i també els procedimentals.

[“Es necessari i molt positiu per a les nenes i les noies. Han de conèixer altres plantejaments. Es la única manera de canviar les coses. No hi ha volta enrere.”]

L'avaluació d'una de les experiències més estructurades i global als cinc anys de la fi del projecte d'intervenció pròpiament dit, va ser realitzar una avaluació per comprovar si encara eren visibles els efectes i l'impacte d'aquell programa. Es va demostrar clarament que a la cultura del centre i a les actuacions del professorat eren presents els canvis aconseguits. Es detectava, fins i tot un cert neguit de voler avançar més en aquest camí iniciat.

Bona part de l'avaluació, es centrava bàsicament en la percepció de com havia incidit en l'alumnat. Amb això no es vol dir que només s'hagués avaluat aquest aspecte, però que és significatiu que hagi estat del que més referències es fa. A partir de valoracions escrites i orals, postes en comú, enquestes, etc., es polsava l'opinió de l'alumnat. Val a dir que els resultats vertien una valoracions molt positives. A tall d'exemple, us presentem una de les valoracions:

[“ En acabar el crèdit totes les alumnes van respondre un qüestionari per escrit sobre el desenvolupament de l'experiència, a més del comentari oral.]

[Aquí no és possible rerproduir totes les respostes, és clar, per això n'he extret un grapat, coservant sempre el text original i procurant que surti tot el ventall d'opinions que, d'altra banda, es repetien. Veureu que gairebé no n'hi ha de negatives però prometo que no han passat censura.]

[“ Ha estat molt positiu perquè ens ha ensenyat a pensar d'una altra manera i a conèixer-nos a nosaltres mateixes. I quan hem d'escriure o dir alguna cosa hem de ficar-hi també el femení. Estem molt discriminades i hem de fer alguna cosa.”]

[“ M'ho he passat molt bé. Hem pogut fer i veure coses que m'interessen. Ara parlo d'una altra manera. Estem molt avorades; “]

[“ No sabíem res sobre nosaltres. He dit el que pensava i ningú no reia. A les altres classes no deia mai res. “]

Moltes professores a partir d'aquests treballs s'han sentit molt reconegudes per les seves alumnes i, encara que no tant, també pels seus alumnes. També moltes alumnes expliciten manifestar-se i sentir-se més reconegudes. Moltes professores també creuen que connecten més amb l'alumnat treballant en aquesta línia, perquè els temes són més motivadors, més propers i significatius.

Ha estat un tema molt present en la valoració de l'alumnat positivament la sensibilitat i la tasca feta per aquest professorat, així com les manifestacions de respecte i el reconeixement de l'ex-alumnat. Sovint és un element comparatiu en relació a la l'experiència actual d'aquests ex-alumnat (Universitat, F.P. mon laboral,etc.).

En molts casos per les noies i nois, aquestes experiències, pel fet d'haver-hi participat, són unes de les que més recorden del seu pas per l'escola o l'institut. Entre el

professorat i alumnat, també reconeixen que s'hi estableix més vinculació a partir de les experiències. Fins i tot en una de les experiències es va avaluar l'impacte de l'experiència, a través d'ex-alumnes.

4.2.16 Sectors implicats

Es pretenia amb aquesta pregunta reflexar si en el disseny del programes estaven implicades les famílies. Si la resposta era afirmativa s'intentava esbrinar a quin nivell s'havia desenvolupat aquesta implicació.

La resposta més generalitzada va ser que en la majoria d'aquests programes no hi havia hagut cap mena de repercussió explícitament dirigida a les famílies, tot i que paradoxalment a nivell d'intencions es valorava com a molt important la necessitat de treballar en aquesta direcció. En alguns casos fins i tot es considerava com una mancança el fet de no haver-ho assolit.

[“ Per la poca participació de l'AMPA en qüestions acadèmiques de l'Institut i per problemes de temps, no em vaig reunir amb mares i pares com tenia previst.”]

Quant a les experiències que si que havien incorporat propostes que implicaven a les famílies, per explicar-les establirem dos nivells d'implicació:

(a) Les experiències o projectes que bàsicament plantejaven informar per donar a conèixer a les famílies la intencionalitat i els objectius fonamentals d'aquests. En alguns casos es demandava formalment la seva col·laboració, però sense concretar-la.

(b) A un altre nivell d'aprofundiment situem els programes que explícitament desenvolupen propostes i accions formalitzades que integren globalment les famílies. A tall d'exemple explicitem les que ens han semblat més suggerents. Un centre de primària ha instituït unes trobades quinzenals en horari lectiu amb un equip de docents i un grup de mares i pares per debatre temes diversos per intercanviar visions des de la perspectiva de les famílies i de l'escola. A partir d'aquestes trobades s'han generat tot un seguit de propostes de treball conjuntes que han calat a tota la comunitat escolar. D'altres són :

- Taller de contes d'una escola de primària de l'Hospitalet
- Xerrades de formació dirigides a les famílies des de la perspectiva de la coeducació.
- Comissió de valors paritària de Terrassa IES

Cal explicitar que existeix una clara coincidència respecte als centres on s'ocasiona una major implicació de les famílies amb les experiències que s'han plantejat com a projectes d'intervenció global.

4.2.17 Suports

La majoria de centres no ha disposat de cap tipus de recolzament extern, encara que en general es mostren partidaris i valoren necessari disposar-ne. Ja que intervenir en

coeducació, suposa canviar molts aspectes, com currículum, actituds, valors, etc. Es precisa formació, disseny de programes, disposició horària, materials de suport, etc.

El recolzament extern se entén com ajuda circumstancial, com una intervenció des de l'exterior a través de serveis o assessoraments per endegar programes conjunts. El professorat veu necessari algun tipus de recolzament, en el qual troba avantatges diverses. Una de les principals és que les col·laboracions i suports externs, en bona mida contribueixen a la legitimitat en els centres, dels processos de canvi coeducatiu. Una aspecte que es té en compte és que amb un suport extern, facilita la implementació de projectes, i també permet aglutinar i implicar més al professorat. Hi ha força exemples que corroboren aquests fets, i que ha expressat el professorat a les entrevistes.

D'una altra banda, el professorat dels centres educatius implicats en la recerca manifesta que sent la necessitat de revisar i millorar les experiències que desenvolupen. Per sistematitzar-les, per assegurar el treball transversalment, per revisar i millorar les activitats. Creuen que fóra bo, obtenir assessoraments específics.

5 Tipologies dels diferents nivells d'aplicació

Pel que fa als projectes, ens troben amb propostes molt variades, aplicades a diferents nivells educatius, àrees, especialitats, experiències més consolidades o de recent aplicació, originades per diferents causes, que es treballen en diferents llocs de Catalunya. Més enllà d'aquesta diversitat, però, hi ha unes expectatives i interessos semblants: aplicar la coeducació .

Explicació d'alguns casos de cada nivell

(1) La coeducació des de l'ideari de centre, com a pronunciament i enunciament.

La coeducació en molts centres rep un tractament formal, are bé, no es tradueix en accions concretes. Pronunciar-se a favor de la coeducació sense especificar com es materialitzarà és una manera de no abordar-la.

Es força habitual trobar en els documents de definició dels centres, en l'elaboració de documents curriculars, etc., explicitacions relacionades amb la coeducació, amb la igualtat d'oportunitats per a dones i homes i en la no discriminació per raó de sexe. Si aquests pronunciaments no deriven en planificacions, accions, ni es concreten en les pràctiques, no transcendeix i no significa plantejar la coeducació. Exemples com aquests apareixen molts dels PEC, ROC, PCC, etc.

[“La coeducació i l'educació global

Assumim el principi de no discriminació per raó de sexe ni per cap altre motiu i procurem d'evitar conductes que posen l'èmfasi en els papers tradicionals atribuïts a l'home i a la dona, intentant donar als alumnes imatges diversificades i no convencionals, d'un sexe i l'altre. “] (Extracte de projecte educatiu d'un centre de primària)

Aquest enfocament té un caràcter enunciatiu, d'explicitació formal. Es refereix a la coeducació en termes de declaració de principis i no es tradueix en cap acció concreta. És com si pel mer fet de pronunciar-se ja s'aconseguís automàticament, la qual cosa demostra que es un pronunciament ideològic, però buit d'aplicació, ja que no hi ha diferències en les pràctiques i actuacions entre els centres que es defineixen i els que no. Una altra demostració de la fatuïtat d'aquest plantejament, el trobaríem en l'avaluació. Si s'hagués d'avaluar aquest principi educatiu, no es podria materialitzar en cap concreció. Únicament en el fet que els nens i les nenes són a les mateixes aules, i poden fer les mateixes coses.

(2) Incorporació formal del tractament no sexista de llengua.

Es pot dir que avui dia encara hi ha diversitat d'opinions referides a aquest aspecte. Tot i reconèixer que s'està avançant, ja és més habitual en els centres, en els mitjans de comunicació, etc., la utilització d'ambdós gèneres en la parla i els escrits, els exemples de dones i homes en les mateixes situacions professionals, en l'espai domèstic, en imatges gràfiques o en alguns continguts de les àrees. En aquest sentit les administracions tan municipals, com autonòmiques, han divulgat manuals per a la utilització no sexista de la llengua, però contradictòriament no l'apliquen en els seus propis documents i programes informàtics.

Tot i reconèixer que cada vegada s'està estenen més l'ús d'aquest llenguatge políticament correcte en els centres, no necessàriament significa canvis en les concepcions i en la ideologia, sinó en l'aspecte més superficial i formal de la comunicació. Moltes persones amb una visió reduccionista i superficial, constaten la seva implicació en la coeducació a través del tractament no sexista de la llengua.

De les experiències que s'han recollit, es constata que aquest aspecte de la transformació de la llengua de comunicació en els centres ha estat un dels cavalls de batalla de les docents que han intentat iniciatives de canvi. A moltes d'elles els ha suposat un gran desgast personal i d'energies la tasca d'incorporar en els centres i aules una normalització no sexista de la llengua. Donat que la llengua té una missió de comunicació, en molts casos és la vessant més general, visible i interdisciplinària quan es fa coeducació en els centres, i també és la justificació per qüestionar, escarnir, i posar etiquetes a les persones que la promouen.

Cal dir que per moltes persones que han donat el primer pas incorporant mecanismes correctius dels elements sexistes de la llengua, ha estat un pas previ per adonar-se que s'havia de treballar en aquesta línia.

[“ Quan t'adones de la forta carrega de transmissió sexista que té la llengua, i quan comences a canviar-ho et fa plantejar moltes més coses, crec que és un canvi revolucionari ”]

Es un camí sense tornada per docents i alumnat. Les nenes, quan l'han integrat, es senten més representades. Tanmateix, quan algú les integra en els genèrics masculins ho troben a faltar i expliciten la seva demanda.

(3) Activitats relacionades amb el vuit de març, Diada de la Dona Treballadora.

En molts centres educatius professores conscients de les discriminacions de les dones proposen realitzar activitats al voltant d'aquesta data commemorativa. Actualment tenen

vigència aquests tipus de plantejament i s'organitzen generalment activitats i actes, com conferències, debats, exposicions, representacions. Les dones, professores i alumnes, prenen la iniciativa i el protagonisme.

En alguns casos aquestes propostes han estat un primer pas, d'una banda, per iniciar el procés per sensibilitzar a alumnat i professorat, i, de l'altra, per posteriorment endegar altres projectes més . En molts centres ja és una tradició i estan integrades en la dinàmica de centre, les activitats a l'entorn del vuit de març.

(4) Propostes educatives que introdueixen la presència de les dones en els diferents àmbits i àrees de coneixement.

En les àrees de coneixement, matèries i disciplines, recuperar la presència femenina al llarg de la història i les aportacions de les dones en el món científic, tècnic, artístic i literari és un pas important per normalitzar el currículum escolar.

En el marc de les intervencions educatives vers un ensenyament no sexista, una de les actuacions més freqüents ha estat la recuperació de la visibilitat i les aportacions de les dones. Les matèries d'Història, Art i Literatura han estat en les que més s'ha plantejat. Recentment s'estan implicant altres disciplines.

Cal destacar que, en un principi, l'esforç es va centrar en recuperar noms propis de dones excepcionals, dones premis Nobel, inventores, escriptores, etc. Aquest nivell és la presència. A un altre nivell, hi ha propostes que van més enllà de la presència, replantejant-se el discurs androcèntric de les ciències.

(5) Àmbits i àrees sensibilitzades per la coeducació: educació afectivo-sexual, orientació vocacional, acció tutorial, interacció, autonomia personal

Solen ser desenvolupades per persones individuals en el context d'un centre. Generalment no tenen continuïtat si la persona marxa del centre.

- Professorat que ha incorporat a les seves matèries les aportacions i la presència de les dones.
- Aplicació o desenvolupament de crèdits variables específics a secundària, molts relacionats amb l'orientació personal i professional, l'educació afectiva i sexual, la història i literatura de dones, etc. A primària, tallers d'expressió, de cuina, costura, de jocs cooperatius, per trencar estereotips.
- Activitats puntuals: endegades per persones individuals, seminaris o amb implicació de tot el centre, celebracions de jornades (8 de Març), setmanes culturals, activitats amb suport extern: xerrades, exposicions, per exemple la UPC realitza anualment en força centres xerrades adreçades a estimular a les noies per escollir opcions professionals tecnològiques, en les que participen noies estudiants de la UPC.

(6) Organització i intervenció d'espais lúdics, esbarjo, racons, tallers, teatre, etc.

El sexisme es manifesta al pati com en altres espais escolars. Per tant, la coeducació intervé també en aquest àmbit. Es pot observar aquest sexisme si analitzem els jocs o la distribució dels espais. De fet, l'exercici d'observar-lo és un dels mitjans més adequats per sensibilitzar el professorat sobre els problemes sexistes i les oportunitats

coeducatives a l'escola. Intervenir de forma consensuada passa per potenciar el paper de les noies i posar els mitjans necessaris. Naturalment, la intenció d'aquesta mena de propostes passa per educar també els nois en uns valors de gènere més oberts.

Diverses de les experiències han intervingut en aquest àmbit. Algunes han estat més planificades i d'altres són més puntuals.

(7) Suports externs de projectes de coeducació

- Projectes amb suport extern: a partir del passat curs l'Ajuntament de Barcelona va promoure la subvenció de projectes d'activitats específiques en educació no sexista, en la que van participar deu centres.
- Projectes Europeus Comenius: Tenim coneixement de tres centres que han desenvolupat programes d'igualtat d'oportunitats en col·laboració amb altres centres europeus. En un d'aquests projectes la Universitat UAB participa com a assessora (projecte ARIANNE).

Considerem suport extern els estudis i recerques, l'objectiu dels quals ha estat evidenciar discriminacions per raó de sexe. Es tracta d'estudis de recerca a les escoles que en certa manera activen experiències.

(8) Assessoraments a centres per intervenir en coeducació .

- Projectes de Centre: El programa de Coeducació del ICE de la UAB des del curs 1991 ha desenvolupat uns programes experimentals d'intervenció global en Coeducació en centres educatius de Catalunya i del territori MEC (Itxaso)¹¹.

Aquests projectes havien de ser assumits per la globalitat del centre, i es desenvolupava en diverses fases, aplicant una metodologia específica. L'avaluació dels impactes realitzada el curs passat ha demostrat l'efectivitat d'aquests programes. L'extensió a d'altres centres no ha estat possible ja que aquests programes només s'han realitzat experimentalment a Catalunya perquè la Institució que els finançava era el Instituto de la Mujer.

A un altre nivell, el programa de Coeducació de l'ICE de la UAB, a demanda dels centres educatius va realitzant assessoraments en Coeducació, on s'aplica la primera fase de sensibilització del projecte Itxaso, i el treball posterior el desenvolupa el propi centre.

- PAIODH i l'ICE. Un altre projecte, que va ser precedent de l'ITXASO, es va desenvolupar a l'Hospitalet de Llobregat i es va aplicar en diversos centres, dels quals s'ha consignat la seva experiència.

¹¹ Aquests programes estan referenciats en el Quadern de Coeducació de l'Ice de la UAB nº 2-12 i 13.

(9) La coeducació: un tema transversal.

Hi ha una manca de formació, assessorament, suports de persones, manca de temps i de mètode per desenvolupar d'una manera sistemàtica l'eix transversal. Algunes experiències estan iniciant aplicacions en aquest sentit, però encara estan en una fase molt incipient.

Les diferències i similituds que es donen és el que ens pot permetre fer una valoració de la significació de tot el conjunt. A partir de l'estudi i anàlisi de les experiències es pot apreciar i visualitzar fàcilment un conjunt de temes recurrents i inseparables uns dels altres (p.ex. llengua, presència absència, rol, estereotips, professions), exponent exacte de l'evolució i de l'estat actual del procés de reflexió i actuació.

Per tant, la intervenció no es limita a introduir de forma ocasional alguna activitat concreta només. Tot i que aquestes iniciatives també són prou valuoses, ja que faciliten la sensibilització de la comunitat escolar envers la problemàtica del sexisme i de l'absència de dones del currículum. Ara bé, no poden quedar reduïdes a un assaig aïllat sense incidència rellevant per a la concepció de l'àrea.

En conseqüència, es considera necessari també tenir en compte l'àrea des de la classificació conceptual, procedimental o actitudinal. Cal concebre-les de formes de canvis, poques experiències arriben a presència, integrada en el currículum, per tant, amb voluntat transformadora i no com afegits. Aquestes experiències en l'àrea i les subsegüents proposades innovadores van referides no només als objectius i continguts conceptuals, sinó també als de tipus procedimental i actitudinal. Uns i altres desenvolupats en un apartat conjunt degudament compartimentat. Es pot afirmar que l'autoestima i l'autoconfiança i, en general, l'autoconcepte es treballen tenint en compte les diferències per raó de gènere, amb la intenció específica de redreçar els desequilibris existents. El treball sobre la pròpia identitat ofereix moltes possibilitats de cara a una intervenció coeducativa a l'escola.

Culturalment cal integrar degudament revaloritzades totes les aportacions i els àmbits de participació de les dones, ja que normalment les seves aportacions no són considerades rellevants. Cal tenir en compte que el treball i el coneixement domèstic és el tipus de treball del que les criatures tenen una experiència quotidiana més propera. Per tant, el seu estudi i revalorització van acompanyats d'una revalorització de les dones i d'una autoimplicació de l'alumnat sense distinció de sexes i d'una iniciació en les pràctiques. Aquestes activitats es poden tractar de forma globalitzada en altres àrees de coneixement com les matemàtiques, ciències naturals, plàstica , llenguatge, etc.

Per tal de facilitar una evolució de les idees de l'alumnat respecte als treballs o ocupacions propis de cada sexe, es programen xerrades per propiciar una visió allunyada del estereotips, dones amb treballs considerats masculins o viceversa.

L'estudi dels mitjans de comunicació també dona peu per analitzar el missatge sexista que transmeten, per exemple a través dels anuncis de joguines, o dels shows i concursos televisius.

Uns continguts importants que presenten les experiències són els relacionats amb el coneixement dels drets, per possibilitar la resposta davant de situacions de violència de qualsevol tipus contra les dones i la infància.

El lleure, la desigual distribució del temps i els jocs que predominen a l'hora d'esbarjo i a la reestructuració de l'espai interior i exterior del centre són una altra línia d'actuació. En una línia similar també s'ha treballat l'autonomia personal de l'alumnat pel que fa a la vida quotidiana i la cura dels altres, dels objectes, etc, per tal de redreçar desequilibris d'habilitats per falta de pràctica o per condicionades pel gènere: orientació professional per evitar condicionaments de gènere i orientació tutorial, ja que és evident la importància que tenen l'autoconcepte i l'autoestima en el desenvolupament de les perspectives de futur de l'alumnat.

S'aporta l'explicació de casos significatius a la graella de l'annex 1.

6 Conclusions

Aquest apartat s'estructurarà seguint el mateix procediment que s'ha seguit en la presentació dels resultats. S'exposaran les conclusions referents al context, a les actituds del professorat, al desenvolupament de les experiències i a la seva valoració. En la part final es presentaran propostes concretes des de la perspectiva de contribuir, amb idees i línies de treball, a aconseguir canvis en l'aplicació de la coeducació en el futur més immediat.

L'objectiu principal de la present recerca era elaborar un estudi global que permetés conèixer l'abast de les pràctiques en coeducació impulsades per algunes escoles i instituts al llarg d'aquests darrers deu anys, tot analitzant els processos, els avenços i les dificultats que s'han presentat en el seu disseny i en la seva aplicació, així com els resultats obtinguts.

La importància de la presentació d'aquestes experiències rau en el seu caràcter innovador dins del marc educatiu, ja que moltes han anat per endavant del desenvolupament normatiu. En l'estudi s'ha establert la relació existent entre innovació i formació de professorat, donat el fet que la participació en experiències educatives innovadores implica formació, aprenentatge i transformació en l'àmbit educatiu. En altres paraules, conèixer aquestes experiències també pot significar aprendre dels encerts i dels errors que experimenten els centres i el professorat en el seu intent d'avançar en la pràctica coeducativa.

Amb la finalitat d'il·lustrar-ho, s'aporta un recull i un inventari de les experiències i aplicacions empíriques individuals i col·lectives de la coeducació, que el professorat dels centres públics d'ensenyament primari i secundari ha desenvolupat en els darrers deu anys a Catalunya. D'aquesta manera es pretén de fer visible que aquestes experiències contribueixen molt positivament a la millora en la qualitat de l'ensenyament.

El procés d'implantació de la Reforma del Sistema Educatiu en els últims deu anys ha comportat que els centres de primària i secundària hagin centrat les seves actuacions en

adaptar el seu funcionament als principis establerts per la Reforma. Així, la dinàmica de treball en els centres ha consistit sobretot a elaborar documents, de forma que s'ha ralentitzat, i fins i tot deixat de banda, l'impuls i el compromís de dur a terme propostes i actuacions relacionades amb la coeducació.

Un cas il·lustratiu és el d'un centre que havia realitzat una experiència important i innovadora, i que en aquests moments té greus impediments per continuar-la. Quan vaig visitar les professores d'aquest centre, literalment van haver de treure la pols dels arxius i dels materials on tenien recollit el treball de coeducació. Havien aparcat els seus projectes, els quals s'havien omplert de pols. Fins i tot els semblava una experiència tan llunyana en el temps (era de l'any 96), que van haver de fer un esforç per recuperar el fil de la memòria. Van explicitar que ara ja no es podien permetre l'existència d'una comissió de coeducació per motius de temps i dedicació de l'escola. 'No arribem a tot' va ser la seva expressió més espontània. No deixa de ser paradoxal que, ara que les plantilles dels centres han augmentat, la gent tingui la percepció que ara disposa de menys temps que abans.

La constatació més rellevant quant a l'aplicació de la coeducació és l'existència de dificultats per incorporar en el marc de cada centre una visió coeducativa que contribueixi a definir un model d'escola. Als centres els costa de trobar una línia que permeti endegar una acció coeducativa continuada i vertebrada, mitjançant la qual puguin transformar les activitats actuals, puntuals, poc estructurades i espontànies, en una intervenció consistent i guiada, que consistiria en el disseny de propostes, l'establiment de metodologies, la sistematització de les intervencions, la sensibilització, l'orientació, i la formació del professorat. És responsabilitat de l'administració fer seves les accions coeducatives, donar-los suport i promoure-les a l'escola com un dels trets distintius d'un ensenyament de qualitat. Només així serà possible que s'avanci en aquest sentit.

Donades aquestes circumstàncies, i amb el fet afegit que el professorat interessat en la coeducació encara és minoritari, l'única opció factible és dur a terme, sobretot, iniciatives puntuals (celebració 8 de març, crèdits variables, jornades) o actuacions a títol individual (cura en l'ús androcèntric de la llengua dins l'aula, revisió dels continguts de les matèries que s'imparteixen, etc.).

És important d'emfasitzar, però, el mèrit i el caràcter positiu d'aquestes iniciatives, que, malgrat tot, són freqüents, tenen una certa tradició i són considerades un tret característic pels centres.

Incidir en la multicausalitat del sexisme suposa que des de la coeducació s'ha d'intervenir des de totes les dimensions educatives. L'elaboració de programes d'educació no sexista o de caire coeducatiu és una proposta que sorgeix d'estratègies d'actuació educativa. En aquests programes s'hi inclouen un grup heterogeni d'iniciatives que van des de la conscienciació i sensibilització d'una persona, un grup o un centre respecte de les discriminacions que perviuen en l'escola, la família i la societat en general, fins a l'aplicació de mesures més àmplies, com per exemple la introducció d'accions positives o plantejaments per fer desaparèixer els trets sexistes de les diferents àrees de coneixement, de la transmissió o del propi funcionament de l'estructura escolar.

Les experiències escolars coeducatives han incidit en la innovació, en la incorporació de continguts nous, en el desenvolupament dels eixos transversals i en l'elaboració de projectes d'intervenció. L'aplicació d'aquestes experiències legitima l'aspiració de progressar vers el camí de la igualtat d'oportunitats a l'escola, i ha suposat avançar en la sensibilització de l'alumnat i del professorat.

Les experiències aportades són exponents de la tasca realitzada en aquest camp, les quals inclouen elaboracions ja acabades, projectes en procés i propostes tot just acabades d'iniciar. El nostre propòsit no ha estat el de presentar un balanç d'experiències tancat, però sí oferir la possibilitat de presentar-les conjuntament.

Cal subratllar que no hi ha una estructura organitzativa unificada quant al desenvolupament de les experiències, a causa de la seva diversitat i del propi context d'aplicació. Aquest context abasta des dels centres que han tingut o tenen en l'organigrama una comissió de coeducació, encarregada de coordinar i elaborar propostes, fins als que només s'ho plantegen un cop l'any amb motiu de les programacions d'activitats a l'entorn del vuit de març, passant pels que amb una certa periodicitat debaten sobre aquest tema en els àmbits de l'estructura funcional de centre.

En part ha estat degut a la complexitat i l'amplitud del tema, així com a la precarietat de mitjans amb què s'han implementat, a l'absència de models d'aplicació i a la dificultat de vertebració i sistematització global. Moltes de les persones entrevistades són conscients que hi ha mancances quant a la sistematització i la generalització dels projectes, i que la coeducació hauria d'estar inclosa en totes les accions educatives dels centres i no només resclosa a algunes activitats o àrees.

El professorat, quan planifica les experiències, ho fa des d'una perspectiva molt eclèctica i es concentra en el disseny de les activitats i les accions a realitzar i en el desenvolupament de les propostes i les àrees on s'introdueixen. Respecte a la metodologia, aquesta recull un ampli espectre metodològic, i sovint més que definir un mètode concret, el que es fa és dissenyar estratègies i activitats. És denominador comú a totes les experiències la intencionalitat i la necessitat d'aplicar activitats i recursos basats en la dinamització, la motivació, la participació activa, la reflexió, el desenvolupament de l'esperit crític, l'empàtia, etc.

Finalment, pel que fa a les experiències, podem constatar que els centres als quals s'ha pogut accedir globalment concentren un elevat índex de dinamisme, que s'explicita en activitats variades, en noves propostes riques i creatives i en un clar compromís d'avançar.

Què hi ha en comú darrera de l'heterogeneïtat dels projectes? Ens trobem amb professorat de diferents nivells educatius, especialitats i formació diverses, amb experiències, edats i motivacions diferents, que treballen arreu de Catalunya. Més enllà d'aquesta diversitat, però, hi ha unes expectatives i interessos comuns: aplicar la coeducació.

Durant el procés de recerca s'ha anat corroborant la idea que el professorat representa el motor principal de la intervenció educativa de la coeducació i l'esforç de renovació implícit.

Tant en el cas de les experiències més amplies, aquelles que impliquen a tot un centre, com en les més reduïdes, clarament s'identifica que, en la gran majoria dels casos, la iniciativa de portar endavant les experiències parteix de la proposta individual o d'un reduït nucli del professorat.

Identificat com a decisiu i cabdal el paper del professorat en l'impuls de les pràctiques coeducatives, a dreta llei correspon caracteritzar-lo, presentar-ne algunes pinzellades i reflexions, definir com i qui són i quines han estat les seves motivacions i dificultats.

La fase inicial d'impuls de les experiències la duen a terme majoritàriament professores, les quals expressen que les motivacions que les indueixen a treballar en coeducació i a establir vincles amb aquest tema són sobretot de caràcter personal i ideològic. Allò que les fa plantejar-se el tema són diversos: el plantejament personal de preguntes sobre la desigualtat, la reflexió crítica de la seva tasca docent, un procés de consciència i evolució personal, la presa de consciència del fet de ser dona, les vivències d'haver patit la discriminació en la pròpia pell o la vinculació amb el moviment feminista, amb l'assemblea de dones Ensenyants i amb les vocalies de dones de les xarxes associatives dels anys setanta.

Una proporció important reconeix l'origen del seu posicionament en la formació personal i en la necessitat de replantejar-se la seva formació acadèmica per conèixer les aportacions de les dones en les diverses àrees de coneixement. Cal fer una menció especial de la importància de la revisió en l'àmbit de la història, línia de treball iniciada i estesa per les estudioses feministes nord-americanes i britàniques. En el nostre àmbit, es constata que una majoria de professores havien realitzat aquesta formació a través d'estudis de segon cicle, tal es cas del Màster en estudis de les dones¹².

“Teníem consciència que havíem estudiat poc, que el dia a dia, les presses pels temes més urgents, o que així ens ho semblaven, no ens havien permès més que l'anàlisi superficial de les realitats que vivíem. D'aquí també aquest permanent topar amb la insatisfacció pel que fèiem. La immediatesa de les reivindicacions ens motivava menys i les preguntes que ens urgien demanaven respostes profundes, matisades. El que ens va permetre trobar-ne algunes penso que va ser l'estudi, tan important com abans ho havia estat la posada en comú de les frustracions, necessitats i desigs. En el meu cas va ser importantíssim el fet de cursar al CIHD (Centre d'Investigació Històrica de la Dona, actualment Institut Universitari Duoda de la UB) el master en estudis de les dones.”¹³

No resulta casual, que bona part de les professores que han portat a la pràctica experiències en coeducació, eren de l'àrea d'història i literatura i que moltes d'elles

¹² El Màster en estudis de les dones s'imparteix al Centre de Recerca Duoda, de la Universitat de Barcelona, des de l'any 1988, després d'una experiència breu oferint un curs de postgrau en Història de les Dones. Ara és un programa interdisciplinari de dos cursos durada. Un equip d'investigadores reconegudes per les seves aportacions al tema en diverses matèries, desenvolupa el saber de les dones des dels diferents corrents del feminisme.

¹³ Vegeu PORQUERES, B: Professores : Repensar un ofici. Dins IZARRA, M; LÓPEZ, A (1999): El femení com a mirall a l'escola. Barcelona. Col·lecció monografies 4. Institut d'Educació - Ajuntament de Barcelona. pp. 55-59.

havien cursat el màster. S'aprecia una correlació explícita entre aquesta formació específica i la necessitat de replantejar l'ensenyament d'aquestes àrees.

El programa de coeducació de l'ICE de la UAB des de finals dels vuitanta, també va iniciar una important tasca de formació, a través d'assessoraments, seminaris i cursos, tant monogràfics com generals, sobre mètodes i programes d'intervenció global en coeducació. Per mencionar-ne algun, citarem el cursos d'assessores i assessors en coeducació. Gran part de les persones que han estat objecte del nostre treball han estat o estan directament relacionades amb aquests programa de l'ICE de Coeducació, ja sigui a través dels seminaris, d'assessoraments, o bé sigui perquè han publicat materials diversos en la col·lecció de quaderns de Coeducació de l'ICE de la UAB.

Ja ben entrada la dècada dels noranta, altres institucions de l'àmbit de l'educació han continuat realitzant iniciatives de formació més puntuals, com ara els cursos de sensibilització del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, els cursos de l'escola d'estiu de Rosa Sensat, les jornades anuals promogudes per les secretàries de dones d'ensenyament de CCOO i USTEC, i una de les darreres realitzades a l'octubre de 1997 amb el suport de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, titulades *El femení com a mirall a l'escola*.

Una altíssima proporció de professores està implicada en el desenvolupament de les experiències. Moltes d'elles amb un ferm compromís ideològic amb el moviment feminista i sabent que la posició conscient de ser dona implica una definició i una manera diferent d'interpretar i de viure. La conseqüència d'aquest plantejament a l'ensenyament es tradueix en la iniciativa d'agrupar-se i d'implicar-se en la formació de diversos col·lectius d'ensenyants preocupats per la coeducació:

“L'any 1984, algunes de nosaltres vam començar a reunir-nos de manera força informal a casa de la Isabel Porta. Un temps després vam esdevenir un grup de treball amb nom: Col·lectiu de dones de batxillerat de Barcelona.

Ens hi trobàvem professores d'institut de diverses matèries. Érem un grup heterogeni quant a les matèries que impartíem però ens unia un doble vincle: l'amistat, diguem-ne per parelles, i el fet que, en grup de dues o més, havíem coincidit treballant en algun institut. Compartíem, doncs, interessos i també el fet d'haver constatat en els llocs de treball la nostra desubicació com a dones Ensenyants”. P.56¹⁴

Ja des de principis dels anys vuitanta s'ha constatat l'existència de diversos col·lectius, que al marge de les institucions o de vegades lligats a elles, s'han constituït a diferents indrets de Catalunya. A modus d'exemple en citarem alguns: Assemblea de Dones d'Ensenyament (Barcelona), Dona i Educació (St. Boi), Grup de Dones Ensenyants de Badalona, Cornellà, Lluna Plena (Terrassa), Garraf, Secretària de dones d'Ensenyament de CCOO, Secretària Dones d'Ustec, Grup de Coeducació de Rosa Sensat, Dona i Educació ICE-UAB.

Ben segur que la llista no recull la totalitat dels grups, ja que aquest no era l'objecte del nostre treball. Ara bé, és necessari reconèixer l'existència d'aquests col·lectius, els

¹⁴ Op. Cit. P. 56.

quals en bona part han estat espais útils per a la reflexió i l'intercanvi, i per la producció i promoció de materials i activitats. En certa manera, han contribuït conjuntament a impulsar directa o indirectament molts dels projectes de coeducació a les escoles i instituts objectes de la nostra recerca. Si no es reconegués l'existència d'aquests grups, resultaria difícil d'explicar el perquè en determinades poblacions o comarques s'han trobat més experiències que en poblacions veïnes. Aquest és, per exemple, el cas de Terrassa i el Garraf, on a partir d'un nucli associatiu s'han articulat i promocionat projectes i iniciatives en els centres de la població, àmbit d'acció del col·lectiu. També aquests grups activen i reforcen les experiències que les professores individualment porten a la pràctica en els seus centres. Sense el reforç d'aquests col·lectius, moltes iniciatives de caire individual no s'haguessin materialitzat.

“Si una persona es troba molt sola en les seves propostes, pot ser ni ho intenta. Si jo no participo en un grup, sinó formes part d'aquest col·lectiu, com en el meu centre quasi bé ningú sap que és la coeducació, segurament ni ho hagués plantejat al claustre.”

En darrer lloc cal dir que la trajectòria d'aquests col·lectius no ha tingut continuïtat. En molts casos han estat actius un cert temps i després s'han diluït, encara que després se n'han activat d'altres. Aquestes discontinuïtats són degudes en gran mesura a què els grups eren creats amb altes dosis de voluntarisme, eren minoritaris, amb pocs mitjans i suports, i escàs reconeixement per part de les instàncies educatives. Per il·lustrar l'existència dels grups, adjuntem en l'annex una mostra d'algunes de les produccions que ens han facilitat algunes persones.

També s'ha pogut comprovar que, en molts dels casos, qui inicia en un principi els programes o experiències són persones individuals i ho fan en les seves àrees i aules. En el millor dels casos compten amb suports d'equips directius o departaments. Ara bé donat el fet que la iniciativa d'intervenir es concentra en persones concretes, quan aquestes es traslladen de centre, les experiències finalitzen.

Les impulsores són dones amb molta personalitat i una forta identificació laboral, saben què volen fer i com. Mantenen la seva postura, encara que no sigui compartida pels altres. S'ha de reconèixer que aquest canvi significa una innovació positiva molt forta. De les entrevistes amb el professorat hem d'assenyalar que la reacció general envers elles per haver endegat aquests tipus de projectes era negativa. En un principi els comentaris de la gent eren molt variats, mentre que ara es detecta un canvi tant per part d'elles, com per part de la resta del professorat.

El denominador comú de totes elles és que la persona o persones que han impulsat les experiències tenen un alt grau de sensibilització, ja sigui bé per compromís polític feminista o sindical, o bé com per implicació en moviments de renovació pedagògica.

Malgrat les dificultats, existeix un alt grau de motivació i satisfacció del professorat implicat en els projectes. Generalment, com que el grau de conscienciació i convicció és molt alt, el compromís amb la coeducació és un camí sense retorn.

Es pot demostrar que en aquests darrers 10 anys s'han fet moltes coses, però se n'han escrit i se n'han difós poques i la seva difusió és molt limitada. Per això, creiem que aquest pot ser el moment adequat per avançar en la coeducació, tenint en compte el

marc de la Reforma Educativa. Cal considerar i contemplar la possibilitat de publicar un recull d'experiències i de materials per una pedagogia coeducativa. Ens sembla fonamental, perquè aquestes propostes concretes permetran, d'una banda estimular la reflexió i el debat sobre el que es fa, en quin sentit es fa i quines perspectives de futur té. De l'altra banda, ens proporciona materials didàctics transferibles i adaptables, que poden facilitar la introducció de la coeducació en les pràctiques dels centres, ja que un dels inconvenients que el professorat ens ha manifestat rau en la dificultat de trobar materials, unitats didàctiques, material audiovisual, etc. adients per treballar la coeducació. La situació s'agreuja per les limitacions de la pràctica, la inexistència de dissenys curriculars i de suports didàctics adequats.

Cal que la majoria d'aquests materials o unitats didàctiques especialment motivades pel tema de la coeducació, siguin divulgats i avalats per les institucions competents.

De cara a una millora en la formació es considera important tenir present globalment la necessitat de fer programes de sensibilització i formació de les i dels professionals de l'ensenyament (professorat, personal de suport, personal no docent, monitoratge, AMPES).

Una altra manera d'avançar en la recerca i aplicació de mètodes i programes consistiria en fomentar la formació, la sensibilització i l'assessorament. A més, caldria proporcionar suports externs, transferir models d'aplicació i donar facilitats per publicitar les experiències, així com promocionar l'establiment de xarxa de centres, per tal de facilitar l'intercanvi de resultats, de propostes, de materials, etc.

Encara que es valoren positivament iniciatives recents, com ara convocatòries de premis, propostes d'avaluació o subvencions, potser seria més eficaç començar primer per construir una base sòlida de recursos i estructures, moltes de les quals s'ha explicat al llarg del treball.

Sabem que l'escola no és una institució tan influent com per canviar la societat. Ara bé, voldríem emfasitzar que, si les propostes coeducatives s'estan impulsant només des de l'escola, però ni la societat, ni l'administració responsable no les fan seves i no li donen suport, ni les exigeix a l'escola com un dels trets distintius d'un ensenyament de qualitat, serà molt difícil que s'avanci en aquest sentit. Tanmateix, aquest punt de partida no hauria de fer l'escola defugir d'assumir la responsabilitat que té com a segona instància educadora de la societat.

Bibliografia

AA. VV: Quaderns per a la Coeducació. (1992-1999) 14 llibres generals i monogràfics
Barcelona: ICE de la UAB

AA.VV (1996) : Cinc unitats de programació des d'una perspectiva no sexista. Prat de Llobregat: Ajuntament del Prat de Llobregat.

AJUNTAMENT DE VILADECANS (coord.) i FUNDACIÓ CIREM(1997) : Projecte "Estela". Estudi d'identificació i avaluació de bones pràctiques en Accions d'Igualtat d'Oportunitats . Barcelona: Inèdit.

ALEGRÍA, M.C, I CORTADA, E (1994): L'androcentrisme als llibres de text de Ciències Socials. Jornades sobre Coeducació: "Ens Mirem, mirem-nos" Secretaria de la Dona de la Federació d'Ensenyament de CC.OO. Barcelona

BARDAVIO, A. GONZÁLEZ, P. I RUIZ, M (1991) : El model androcèntric als llibres d'Història d'EGB. Anàlisi i propostes, dins Actes del II Simposium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials. Vic: Eumo. Pp. 425-426

BONAL, X. (1997) : Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Barcelona: Biblioteca del aula nº 114. Graó.

BRULLET, C. I SUBIRATS, M (1988) : Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. Serie estudios nº 19. Madrid: Ministerio de Cultura i Instituto de la Mujer.

CATALÀ, A I GARCÍA, E (1989):¿ Qué quieres hacer de mayor? o la transición desde la coeducación .València: Generalitat Valenciana i I.V.D

CC.OO(1999): Conspirem a favor de la convivència. Especial 8 de Març. Barcelona

CODINA, P. CORTADA,E I ROSET, M. coord. (1994): Educació no sexista. Barcelona:Experiències educatives. Col·lecció Guix 17. Graó .

CORTADA, E (1988) : Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2ª República. Madrid: Instituto de la Mujer.

DE LA TORRE, S. I BUSQUETS, LL. (1995) : Innovacions Educatives a Catalunya. Reflexions i Experiències. Vic: Eumo.

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1997) : Igualtat d'oportunitats noies i nois. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

ESPIN, J. I ALTRES (1996) : Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista: Barcelona:Laertes.

GARRETA, N I CAREAGA, P (1987): Modelos femeninos y masculinos en los textos de EGB. Madrid: Instituto de la Mujer.

GOETZ, J.P I LeCOMPTE, M.D (1998) : Etnogràfia y dieño cualitativo en investigación educativa:Madrid. Morata.

GONZÀLEZ LUCINI, F (1994) : Temas transversales y educación en valores. Madrid. Alauda : Anaya.

HERAS, P (1987): “El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña”. Dins La investigación en España sobre la mujer y educación. Madrid: Instituto de la Mujer:

IBERO CONSTANSÓ, A (1995) : Les dones a la Història Contemporània. Materials per a elaboració d'un crèdit variable. Diapositives i llibre. Barcelona: Departament d'Ensenyament i I.C.D

ICE DE LA UAB (1985) : Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza. Barcelona: ICE de la UAB.

IMBERNÓN, F (1998): La formació y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Biblioteca del aula 119. Barcelona: Graó.

IZARRA, M; LÓPEZ,A (1999): El femení com a mirall a l'escola. Barcelona: Col·lecció monografies 4. Institut d'Educació - Ajuntament de Barcelona.

LLEDÓ, E; MIRALLES, M; OTERO, M; RIBELLES, L.(1996) : Com elles. Llibre del professorat. Sèrie crèdits. Barcelona: Laertes.

LLEDÓ, E; MIRALLES, M; OTERO, M; RIBELLES, L.(1996) : Escriure com elles. Sèrie crèdits. Barcelona: Laertes.

LLEDÓ, E; MIRALLES, M; OTERO, M; RIBELLES, L.(1996) : Parlar com elles. Sèrie crèdits. Barcelona. Laertes. Sèrie crèdits. Barcelona: Laertes.

LLEDÓ, E; MIRALLES, M; OTERO, M; RIBELLES, L.(1996) : Elles i la seva obra. Sèrie crèdits. Barcelona: Laertes.

MORENO, M. (1986) : Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona: Icaria.

PÉREZ I MOLINA, I (1992): Dones en els temps. Crèdits Secundària obligatòria. Barcelona:Departament d'Ensenyament.

RAMBLA, I TOMÉ, A (1998) : Una oportunitat per a la coeducació: les relacions entre famílies i escoles” Barcelona: Quaderns per a la coeducació.nº 14. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

RUIZ OLABUENAGA, J.I i ISPIZUA, M^a A (1989): La descodificación de la vida cotidiana Metodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1988): Unidad didàctica sexo-gènere
Madrid: Asociación Pro Derechos Humanos.

SUBIRATS, M. I TOMÉ, A. (1992): L'educació de nois i noies. Recomanacions institucionals i marc legal. Barcelona: Quaderns per a la coeducació nº1. Institut de Ciències de l'Educació. UAB.

USTEC(1994): Mestres i deixebles: una llarga tradició artística. Barcelona.

VV.AA (1998) : Catorce años de investigación sobre las desigualdades en Educación en España. Madrid : MEC y CIDE.

Annexos

ANNEX I

Annex 1: Qüestionari entrevista

Annex 2: Quadres font recerca

Annex 3: Graella classificació experiències

Annex 4: Graella resum experiències

Annex 5: Llistat col·lectius d'ensenyament no sexista

Annex 6: Llistat llicències retribuïdes coeducació i estudis de gènere

Annex 7 : Llistat compilació de materials didàctics

ANNEX II

Annex 1 : Materials compilats

Nom del Centre:		
Adreça:		Població:
Telèfon:	fax:	e-mail:
Tipus : <input type="checkbox"/> Públic <input type="checkbox"/> Privat <input type="checkbox"/> Primària <input type="checkbox"/> Secundària		
Núm. línies:		
Núm. Alumnat:		Ratio:
Núm. Professorat:		Promig antiguitat:

Persona de contacte:		
Adreça:		Població:
Telèfon:	fax:	e-mail:

Característiques socials del barri :
-
-
-
-
-

Trets d'identitat de centre:
-
-
-
-
-

Títol treball coeducació:
Inici : curs
Duració:
Continuïtat:
Antecedents: origen, formació, sensibilització, assessorament... - - - - - -
Implicació:
Centre:
Departament / Cicle
Nivell:
Persona:
Persones implicades:
Professorat:
Alumnat:
Organització:
Pares/ mares :
Altres:

Àmbit de l'experiència:

Eix Transversal:

Organització:

Currículum:

Lletres/ Ciències:

Àrees:

Interacció:

Llengua:

Orientació personal i professional:

Educació sexual / afectiva:

Principals objectius:

-
-
-
-
-
-
-
-

Breu descripció del procés:

-
-
-
-
-
-
-
-

Activitats/ Accions:

-
-
-
-
-
-

Metodologia:

Referència materials utilitzats:

Producció materials propis:

Canvis:

Aspectes positius:

Dificultats:

Avaluació:

En funció del professorat:

Alumnat:

Observacions:

FONTES

INSTITUCIONS

DEPARTAMENT ENSENYAMENT
INSTITUT CATALÀ DE LA DONA
AJUNTAMENTS: TECNIQUES IGUALTAT.
UNIVERSITAT: SEMINARIS

SERVEIS EDUCATIUS

CENTRES DE RECURSOS
AJUNTAMENT:A. EDUCACIÓ

INSTITUTS DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

U.B - U.A.B - U.P.C
LLEIDA-GIRONA-TARRAGONA
GRUPS DE TREBALL

COL·LECTIUS, ASSOCIACIONS, SINDICATS

CC.OO i USTEC.
A.M. ROSA SENSAT.
LLUNA PLENA

CERCA

LLICÈNCIES PER ESTUDI.
ESTUDIS INSTITUCIONS: MEC, CIDE
CONCURSOS, PREMIS

PUBLICACIONS

PUBLICACIONS : COEDUCACIÓ.
LLIBRES TEXT.
UNITATS DIDÀCTIQUES I C.V.
REVISTES ESPECIALITZADES

FORMACIÓ

CURSOS SENSIBILITZACIÓ
SEMINARIS ESPECIALITZACIÓ
JORNADES I CONGRESOS
ASSESSORIA D'IGUALTAT-UAB

FONT PERSONAL

PERSONES CLAU
PLUJA DE NOMS

CENTRES	POBLACIONS	INICI	VIGENCIA	PUNTUAL MIG LLARG	INDIVIDU COL.LEG. CENTRE	NIVELL D'INTER- VENCIÓ	NIVELL QUANTI- TATIU
1- CEIP SALVADOR ESPRIU – ST. FELIU LL		94	SI	LLARG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL	GLOBAL
2- IES MESTRE BUSQUETS – VILADECANS		96	SI	LLARG	CENTRE	CV-ACCIÓ TUTORIAL	SEMIGLOBAL
3- IES CARRASCO I FORMIGUERA- BCN		95	SI	LLARG	COL-LECTIU	2 ÀREES-ACCIÓ TUTORIAL	GLOBAL
4- CEIP MERCÈ RODOREDA- BADALONA		83	SI	LLARG	CENTRE	EIXTRANSVERSAL- ED. AFECTSEX-P.EUROPEU	GLOBAL
5- CEIP BARRUFET- BCN		85	SI	LLARG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL-ÀREES- ORGANITZACIÓ	GLOBAL
6- CEIP POMPEU FABRA- BCN		90	NO	MIG	COL-LECTIU	ANÀLISI I INTERVENCIONS CONCRETES	RECERCA I SENSIBILITZACIÓ
7- CEIP CARLIT- BCN		84	SI	LLARG	CENTRE	ÀREES-ORGANITZACIÓ	SEMI-GLOBAL
8- CEIP BALOO- BCN		96	NO	PUNTUAL	CICLE	ÀREES	RECERCA EXTERNA
9- IES CRP NOU BARRIS- BCN		85 95	NO SI	LLARG LLARG	COL-LECTIU CENTRE	ÀREA SOCIALS PROJECTE DE CENTRE-CRP-	C.V I ÀREA GLOBAL
10- IES PALLEJA- PALLEJA		97	SI	MIG	INDIVIDUAL	ÀREA SOCIALS	C.V
11- IES RUBIÓ I ORS- ST. BOI LL.		92	NO	MIG	COL-LECTIU	ÀREES –LLENGUA-SOCIALS	8 MARÇ
12- IES LES CORTS- BCN		87	SI	PUNTUAL	INDIVIDUAL	C.V- ÀREA LLENGUA	C.V
13- CEIP MARIÀ GALÍ- TERRASSA		90	SI	MIG	COL-LECTIU	EIX TRANSVERSAL	GLOBAL INTERVENCIÓ FAMÍLIES
14- CEIP EL VIVER- MONTCADA		87	SI	LLARG	CENTRE	ÀREES –ACCIÓ TUTORIAL ORGANITZACIÓ DE CENTRE	GLOBAL
15- CEIP MARGARIDA XIRGU- BADALONA		91	NO	PUNTUAL	COL-LECTIU CICLE	EDUC.AFECTIVA I SEXUAL IPEC ENUNCIAT	UNITAT DIDÀCTICA ACTIVITATS 8 MARÇ
16- IES LA SERRA- LLEIDA		92	NO	MIG	INDIVIDUAL	C.V LLENGUA	C.V
17- CRP GARRAF IES DOLORS MALLAFRÉ- VILANOVA		90 95	NO SI	MIG LLARG	COL-LECTIU COL-LECTIU	ASSESSORAMENT-RECURSOS C.V SOCIALS	SENSIBILITZACIÓ C.V – ACCIÓ TUTORIAL
18- IES JOAQUIM MIR – VILANOVA		96	SI	LLARG	INDIVIDUAL	C.V SOCIALS	C.V

19- CEIP ST. LLORENÇ- TERRASSA	92	SI	LLARG	CENTRE COMISSIÓ	EIX TRANSVERSAL EDUCACIÓ SALUT	UNITAT DIDÀCTICA ACTIVITATS ESPECÍFIQUES
20- IES ST. ANDREU- BCN	89	NO	LLARG	INDIVIDUAL	EATP- EDUC.AFECTIVA I SEXUAL	EATP
21- CEIPM PATRONAT DOMENECH- BCN	93	SI	LLARG	INDIVIDUAL	EIX TRANSVERSAL-I.OP. RESOLUCIÓ CONFLICTES	CURRICULUM C. INICIAL ACCIÓ TUTORIAL
22-CEIP LA MUNTANYA-AIGUAFREDA	88	SI	LLARG	COL·LECTIU	TALLERS-ACCIÓ TUTORIAL ORGANITZACIÓ DE CENTRE	GLOBAL
23-IES TORRE DEL PALAU IES MATADEPERA-MATADEPERA	90 97	NO SI	MIG LLARG	INDIVIDUAL CENTRE	ÀREA SOCIALS- ÀREES-ACC. TUTORIA-PEC	AREA GLOBAL
24- IES NARCÍS MONTURIOL-BCN	91	SI POC	LLARG	CENTRE 12 PROFES.	SENSIBILITZACIÓ-ÀREES- ACC. TUTORIA-ACT.8 MARÇ	GLOBAL- C. PILOT- PROJECTE ITXASO
25- CEIP AURÓ-BCN	97	MIG	PUNTUAL	INDIVIDUAL	ASSEMBLEA I RESOLUCIÓ DECONFLICTES	RECERCA EXTERNA- ASSESSORAMENT
26- IES EUGENI D'ORS- L'HOSPITALET	85	SI	LLARG	COL·LECTIU	CV ED. AFECTIVA I SEXUAL CV CIENTÍFIC TECNOLÒGIC	CV VARIABLE
27- IES EUGENI D'ORS- VILAFRANCA	96	SI	MIG	COL·LECTIU	SENSIBILITZACIÓ INFORMÀTICA	RECERCA-ASSESSORAM. PROJECTE ARIANE
28- CEIP BERNAT DESCLOT- L'HOSPITALET	89	SI POC	LLARG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL PROJECTE AMB FAMÍLIES	GLOBAL PROJECTE PAIODH
29-CORNELLÀ-PRIMÀRIA IES ELS GORGS-CERDANYOLA	78 94	NO SI	LLARG LLARG	INDIVIDUAL INDIVIDUAL	ÀREA DE SOCIALS ÀREA DE SOCIALS	UNITAT DIDÀCTICA CURRICULUM SOCIALS-CV
30- IES COSTA I LLOBERA-BCN	95	SI	LLARG	COL·LECTIU	ÀREA DE LLENGUA	UNITAT DIDÀCTICA ACTIVITATS 8 MARÇ
31-IES MARTÍ DOT-ST. FELIU DE LLOB. IES LLUÍS SERT-CASTELLDEFELS	94 96	NO ½	PUNTUAL LLARG	COL·LECTIU COL·LECTIU	ÀREA SOCIALS-ACC.TUTORI SENSIBILITZACIÓ-ACT.VARI	RECERCA-ASSESSORAM. PEC-PROJECTE ARIANE
32- IES JOSEP PLA-BCN	94	SI	LLARG	INDIVIDUAL I E.DOCENT	ÀREA DE LLETRES	AREA LLENGUA-EATP COED ACTIV. 8 MARÇ
33- IES MARIANAO-ST. BOI LL.	98	SI	MIG	COL·LECTIU	UNITAT DIDÀCTICA E. FÍSICA	PROMOCIÓ ESPORT KORFBAL
34- IES ALEXANDRE GALÍ-ST PERE RIBES	98	SI	MIG	INDIVIDUAL	UNITAT DIDÀCTICA E.FISICA	PROMOCIÓ ESPORT KORFBAL
35- CEIP POMPEU FABRA-PRAT LL.	88	SI	LLARG	INDIVIDUAL	PROGRAMACIÓ AULA	GLOBAL
36- CEIP FONT DE L'ALBA- TERRASSA	92	MIG	MIG	INDIVIDUAL	PROGRAMACIÓ AULA	ÀREES
37- IES PRINCEP DE VIANA-BCN-	83	SI	LLARG	INDIVIDUAL	ÀREA CIÈNCIES EXPERIMEN.	CURRICULUM C. EXPERIME. ACTIVITATS 8 MARÇ
38- IES CONSELL DE CENT-BCN	80	SI	LLARG	INDIVIDUAL	ÀREA SOCIALS	CURRICULUM SOCIALS ACTIVITATS 8 MARÇ
39-CEIP BONAVISTA-TARRAGONA	92	MIG	MIG	INDIVIDUAL	ACCIÓ TUTORIAL SENSIBILITZACIÓ	UNIT. DIDÀCT ORIENTACIÓ ACTIV. 8 MARÇ

40-CEIP VENTURA GASSOL-EL MORELL.T.	93	MIG	MIG	CENTRE NO TOT	ACCIÓ TUTORIAL SENSIBILITZACIÓ	UNIT. DIDÀCT. ORIENTACIÓ-ACTIV. 8 MARÇ
41- IES ENRIC BORRAS-BADALONA	82	MIG	LLARG	INDIVIDUAL ARA	ÀREA SOCIALS	CURRICULUM SOCIALS ACTIVITATS 8 MARÇ
42- IES BISBE BERENGUER-L'HOSPITALET	98	SI	MIG	COL·LECTIU	CV EDUCACIÓ FÍSICA	CV EDUCACIÓ FÍSICA
43- CEIP PRINCEP DE VIANA-BCN	95	MIG	PUNTUAL I VARIES	COL3LECTIU	AREA LLENGUA I INFORMÀTICA	ACTIVITATS PUNTUALS I VARIES
44-CEIP PRAT DE LA MANTA-L'HOSPITALET	91	SI	LLARG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL PATI	GLOBAL PROJECTE PAIODH
45-CEIP BENVIURE-ST. BOI LL.	85	SI	LLARG	CENTRE EQUIP	EIX TRANSVERSAL-AREES ORGANITZACIÓ-PATI-8MAR.	GLOBAL- C. PILOT- PROJECTE ITXASO
46-IES LA MALLOLA-ESPLUGUES LL.	92	SI	LLARG	CENTRE 14 PROFES.	EIX TRANSVERSAL-AREES ORGANITZACIÓ-ACT.8MARÇ	GLOBAL- C. PILOT- PROJECTE ITXASO
47-CEIP EL SAGRER-BCN	96	SI	MIG	CENTRE	INTENT DESENVOLUPAR EIX TRANSVERSAL	GLOBAL
48-IES STA. EULÀLIA-L'HOSPITALET	90	NO SI	LLARG	COL·LECTIU INDIVIDUAL	ACCIÓ TUTORIAL AREA LLENGUA	PROJECTE PAIODH CURRICULUM LLENGUA
49-CEIP CHARLES DARWIN-PRAT	94	NO	MIG	COL·LECTIU	AREA CIÈNCIES	5 UNITATS DIDÀCTIQUES DE CIÈNCIES
50-CEIP JACINT VERDAGUER-PRAT	94	NO	MIG	COL·LECTIU	AREA EDUCACIÓ FÍSICA	5 UNITATS DIDÀCTIQUES D' ED. FÍSICA.
51-CEIP JOAN MARAGALL-PRAT	94	NO	MIG	INDIVIDUAL	AREA SOCIALS	5 UNITATS DIDÀCTIQUES DE SOCIALS
52-IES BERNAT METGE-BCN	80	SI	LLARG	INDIVIDUAL COL3LABOR.	AREA DE CIÈNCIES-SOCIALS I INFORMÀTICA	CURRICULUM 3 ÀREES ACCIÓ TUTORIAL- 8 MARÇ
53- CEIP VIOLANT D'HONGRIA	96	SI	MIG	CENTRE	SENSIBILITZACIÓ-DESENVOLUP. EIX TRANSVERSAL	SEMI GLOBAL
54- CEIP LA GINESTA- MATADEPERA	94	NO	MIG	INDIVIDUAL	AREES I ORGANITZACIÓ ESCOLAR	PROGRAMACIÓ ÀREES
55- IES MONTSERRAT ROIG- TERRASSA	97	SI	MIG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL-ED. VALORS CURRICULUM	GLOBAL
56-IES CENDRASSOS-FIGUERES	95	NO	PUNTUAL	INDIVIDUAL EXTERN	PROJECTE D'ACTIVITATS VARIES DE SENSIBILITZACIÓ	TALLERS I MATERIALS DE SUPORT
57-IES SANTPEDOR- SANTPEDOR	95	SI	LLARG	INDIVIDUAL	ÀREA SOCIALS-CV	C.V
58-IES EL PALAU-ST ANDREU de la BARCA	96	SI	LLARG	COL·LECTIU	ÀREA SOCIALS- CV D'ORIENTACIÓ	CURRICULUM SOCIALS CV. ORIENT-PR.EUROPEU
59-IES BADALONA NOU- BADALONA IES JOAN FUSTER-BCN	91	FI	LLARG	CENTRE	EIX TRANSVERSAL- CV - ÀREES TALLERS-ACC. TUTORIAL-8MARÇ	GLOBAL
60-IES THALASSA	89	SI	LLARG	INDIVIDUAL	ÀREA SOCIALS-CV	CURRICULUM SOCIALS

ARA							
61-IES ÍTACA-ST. BOI	96	SI	LLARG	EQUIP	AREES LLENGUA I ALTRES – 8 MARÇ- ACCIÓ TUTORIAL- PEC	GLOBAL	
62-IES VALLDEMOSSA-BCN-	83	SI	LLARG	INDIVIDUAL I ALTRES	AREA SOCIALS-LLENGUA EATP	CURRICULUM SOCIALS- ACTIVITATS 8 MARÇ	
63-IES PEDRAFORCA-L’HOSPITALET-	90	SI	LLARG	COL·LECTIU	AREA SOCIALS I CV.	C.V	
64-IES CARLES RIBA-BCN-	96	SI	LLARG	INDIVIDUAL	AREA CIENCIES- PROJECTES DE RECERCA ESO	UNITAT DIDÀCTICA	
65-CEIP CARITAT SERINYANA-CADAQUES	87	SI	LLARG	COL·LECTIU	ED. AFECTIVA I SEXUAL	EIX TRANSVERSAL	

LLICENCIES RETRIBUÏDES RELATIVES A LA COEDUCACIÓ

Curs: 1990/91

- ASSUMPTA SOPEÑA NUALART

Curs: 91/92

- ESTHER CORTADA
- Ma. CARMEN CUENCA VILLAREJO
- BEATRIU PORQUERES:
- MONTSERRAT ROSET

Curs: 92/93

- JOSEPA BELTRAN BERTOMEU
- FRANCESC BOLDÚ

Curs: 93/94

- Ma. JOSEP EDO BENAIGES
- EMPAR TOMÉ

Curs: 96/97

- JULIA CABALEIRO:

Curs: 98/99

- ANGELS CABA
- NÚRIA SOLSONA
- DOLORS VALLEJO
- MONTSERRAT VILAJULIU

COL·LECTIUS D'ENSENYAMENT NO SEXISTA

ASSEMBLEA DE DONES D'ENSENYAMENT. Barcelona *

ASSOCIACIÓ D' ENSENYANTS MARGARIDA COMES. Barcelona

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
Grup Ensenyament no sexista. Barcelona

CA LA DONA. Barcelona

COL·LECTIU COEDUCACIÓ Cornella *

COL·LECTIU DONA I EDUCACIÓ St. Boi de Llobregat *

COL·LECTIU DONES ENSENYANTS. Prat de Llobregat *

COL·LECTIU LLUNA PLENA. Terrasa

COMISSIONS OBRERES
Secretaria de dones Ensenyament Barcelona

ICE de la UAB
Programa Coeducació
Seminaris Coeducació *

ICE de la UB
Coeducació

ICE de la UPC
Programa Dona

IME de Barcelona
Programa Acció Coeducativa

USTEC
Secretaria de dones Ensenyament Barcelona

* Significa que actualment ja no estan en actiu.

CENTRES	POBLACIÓ	TÍTOL TREBALL
1- CEIP Salvador Espriu	Sant Feliu Ll.	L'evolució de les cuines a diferents tipus de societats
2- IES Carrasco i Formiguera	Barcelona	Full informatiu de formació de mares i pares
3- CEIP Mercè Rodoreda	Badalona	Programació d'educació afectiva i sexual
4- CEIP Baloo	Barcelona	Projecte d'escola i materials de sensibilització
5- IES Pallejà	Pallejà	Crèdit variable (socials)"Les dones i els canvis històrics"
6- IES Rubió i Ors	Sant Boi Ll.	Dia de la dona a l'IES Rubió i Ors
7- IES Les Corts	Barcelona	Treballs alumnes i textos literaris
8- CEIP Marià Galí	Terrassa	"Igualtat nois i noies" - "Estratègies d'atenció a la diversitat"
9- CEIP El Viver	Montcada i R.	Projecte d'escola
10-IES La Serra	Lleida	Crèdit variable " El sexisme i la llengua"
11-CEIP Sant Llorenç	Terrassa	Projecte d'educació afectivo-sexual i coeducació
12-IES Sant Andreu	Barcelona	EATP: "Tallers d'informació sexual"
13-IES Torre del Palau	Matadepera	Taller " Problemàtica de la dona"
14-IES Narcís Monturiol	Barcelona	Memòria de la comissió de coeducació curs 1995-96
15-IES Eugeni D'Ors	L'Hospitalet	Projecte Educatiu de Centre
16-IES Eugeni D'Ors	Vilafranca P.	Setmana de la Premsa
17-EP Bernat Desclot	L'Hospitalet	Memòria de les activitats del P.A.I.O.D.H-1990/91/92, Taller de Contes, Documento para la reflexión y propuestas de Actividades y Acciones Positivas, Article sobre l'experiència de: "Taller de Contes", experiència de "Tallers de Orientació"
18-IES Mestre Busquets	Viladecans	Crèdit variable: "Les tècniques esportives"
19-IES Lluís Sert	Castelldefels	Setmana cultural 1998-Eix Transversal: "Igualtat d'oportunitats per a nois i noies"- Memòria d'activitats-Seminari sobre agressivitat (informe 1a. sessió)-Memòria d'activitats realitzades a partir del projecte Arianne-Dossier informatiu curs 1999/2000
20-IES Marianao	Sant Boi de Ll.	1a. Jornada de Korfball als IES de Catalunya
21-IES La Mallola	Esplugues Ll.	Eixos Transversals: "La nostra Australopithecina i altres il·lusions..." Intentant coeducar a secundària"- Article: "Projecte de Coeducació"
22-CEIP Pompeu Fabra	Barcelona	Dossier Totes i tots: " La coeducació dins dels marcs d'innovació educativa de l'Escola Pública Pompeu Fabra (en català i castellà) -Projecte d'escola-
23-IES Enric Borràs	Badalona	Dossier: " 8 de març Dia de les Dones"
24-IES Bisbe Berenguer	L'Hospitalet Ll	Dossier: "Viure plegats, convida units" (Àmbit coeducació)

25-CEIP Príncep de Viana	Barcelona	Jocs Florals 1998
26-CEIP Prat de la Manta	L'Hospitalet Ll.	Qüestionari: Ús del pati-Taules qüestionari a l'alumnat-Sessió novembre de 1998
27-CEIP El Sagrer	Barcelona	Projecte Identitats (àmbit coeducació)
29- IES Montserrat Roig	Terrassa	Programa d'educació en valors: " Les persones que volem ser"
30-IES El Palau	St. Andreu de la Barca	Crèdit variable: " Fem el què volem?"
31-IES Santpedor	Santpedor	Dossier: "La situació laboral de la dona actual"
32-IES Thalassa	Montgat	Treball d'Història del 2n trimestre (Batxillerat)-Premi 8 de març Ajuntament de Barcelona: "De l'oblit al record: Les dones prenen la paraula."
33-CEIP Caritat Serinyana	Cadaques	Educació sexual
34-CEIP Charles Darwin- CEIP Jacint Verdaguer- CEIP Joan Maragall	El Prat de Llobregat	Cinc unitats de programació des d'una perspectiva no sexista: "Les dones artistes" "Dona i Pau" " Les dones i la Ciència" "Dona i esport". Edició: Ajuntament del Prat de Llobregat, 1996.
35- CEIP Benviure	Sant Boi de Ll.	Proyecto de Investigación -Acción en Educación no Sexista (Projecte presentat al "Concurso Nacional de Proyectos de Investigación educativa)-Projecte de Coeducació CEIP Benviure- Quadre d'intervencions coeducatives- Programa de TV sobre coeducació (proposta de guió)-Questionari a l'alumnat-Projecte d'investigació educativa (Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1992-Reunions del claustre- Programació i organització del treball de ciències i matemàtiques- El procés de Recerca- Acció- Qüestionari : Creuemnts per sexe.- Cicle superior-Projecte d'escola- Qüestionari sobre actituds davant les matemàtiques- Jornades pedagògiques: "Aprendre la igualtat amb igualtat"-Revistes CEIP Benviure abril de 1998 i abril de 1999
36-IES Carles Riba	Barcelona	Treballs de recerca (Premi CIRIT 1997)
37-IES Martí Dot	Sant Feliu Ll.	Projecte d'acció per a un ensenyament no sexista
38- Girona	Girona	Projecte d'intervenció en la coeducació a les comarques gironines- Secretaria de la Dona de la F.E. de CC.OO.
39-L'Hospitalet de Llobregat	L'Hospitalet de Llobregat.	"Plan de acción por la igualdad de oportunidades de las mujeres"- Talleres de autonomía y supervivencia cotidiana (IES Santa Eulàlia)-" La coeducació a la família"
40-Jornades 20 anys de Feminisme	Barcelona	Dones i educació
41-Centre de Recursos Pedagògics	Cornellà de Ll.	Document. "Dona i Societat" (seminari de Ciències socials, 1987/88
42- Grup Dona i Educació	Sant Boi de Ll.	Full informatiu
43-Comissió per a la Educació en Valors-IES M. Roig	Terrassa	Projecte: "Les persones que volem ser"
44-AA.MM. Rosa Sensat	L'Hospitalet de Llobregat	Unitat didàctica: " El treball domèstic"
45-Grup de mestres	Sabadell	Proposta de treball: "Per una acció tutorial no sexista"
46-E. Quesada Marsà -CEIP Carlit	Barcelona	Taller: "Per una actuació no sexista a l'escola"
46-Escola Montessori	Vilanova i la Geltrú	Unitat Didàctica: " 8 de març de 1992"

47-Centre de Recursos Pedagògics	Garraf	Coeducació: Visions d'una realitat
48-Garraf		Memòria Pla d'intervenció en coeducació curs 1991/92- Diagnòstic de la comarca del Garraf.
49-Assemblea de dones d'ensenyament	Barcelona	Projecte: "Els drets de les alumnes"
50-El Gironès	Girona	Pla de Zona 1995/96: Seminari "Igualtat d'oportunitats noies-nois"
51-Grup de mestres	El Prat de Ll.	Dossier: "Propostes de treball sobre coeducació"
52-Grup de Dones Ensenyants de Badalona	Badalona	Dossier: "Coeducació"
53-Quatre experiències de coeducació : recull videogràfic	Esplugues de Ll. Sant Boi de Ll. Barcelona L'Hospitalet	0.00.0 – 0.49.50 : Experiència de coeducació(1994) 8 de Març de 1994. IES La Mallola – Esplugues de Llobregat 0.49.51 – 1.11.18 : Una experiència coeducativa (1994) Equip de coeducació del CEIP Benviure – Sant Boi de Ll. 1.11.30 – 1.29.30 : Totes i tots (1993) Una experiència de coeducació al CEIP Pompeu Fabra – Barcelona. 1.31.00 – 2.37.10 : Tallers de supervivència (1991). Experiència del PAIODH. L'Hospitalet de Llobregat.