

Más allá de las políticas educativas: agencia, identidad y posicionamientos feministas del profesorado

Beyond Educational Policies: Agency, Identity and Feminist Positioning of Teachers

BERTA LLOS*

Universitat Autònoma de Barcelona

ALEJANDRO CARAVACA**

Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen:

Este artículo analiza la interacción entre el rol del profesorado y las políticas de coeducación en los posicionamientos favorables a las prácticas docentes coeducativas. En concreto, se problematiza la supuesta relación lineal entre la adopción de políticas y los cambios en las prácticas docentes. Aunque las políticas de coeducación han contribuido a la consolidación de este enfoque en el ámbito educativo, las prácticas docentes coeducativas no pueden entenderse como una causalidad directa y única de dichas políticas. Por el contrario, la investigación muestra cómo las prácticas docentes coeducativas surgen de la intersección entre regulaciones normativas, dinámicas institucionales y trayectorias personales y profesionales del profesorado. A partir de un enfoque cualitativo basado en grupos de discusión, narrativas individuales y conversaciones informales con 41 docentes de educación secundaria de Cataluña, el estudio identifica tres trayectorias por parte del profesorado que configuran los posicionamientos favorables a la coeducación en interacción con las políticas: (a) las trayectorias mediadas por identidades feministas, (b) por vínculos familiares y (c) por experiencias en el centro educativo. Los hallazgos subrayan el papel del profesorado como agente activo en la generación de prácticas coeducativas, y enfatizan la relación compleja entre los marcos normativos y la agencia docente.

Palabras clave: Coeducación - Feminismo - Implementación - Política educativa - Identidad docente

Abstract:

This article analyses the interaction between teachers' roles and gender-sensitive education policies in shaping teaching practices that promote gender equality. Specifically, it problematizes the assumed linear relationship between policy adoption and changes in teaching practices. While gender-sensitive education policies have contributed to consolidating this approach in the educational field, gender-aware teaching practices cannot be understood as a direct and exclusive consequence of such policies. Instead, the study shows that these practices emerge at the intersection of legal frameworks, institutional dynamics, and teachers' personal and professional trajectories. Using a qualitative approach based on focus groups, individual narratives, and informal conversations with 41 secondary school teachers in Catalonia, the study identifies three trajectories through which teachers develop pro-gender equality stances in interaction with policies: (a) trajectories mediated by feminist identities, (b) by family ties, and (c) by experiences within the school environment. The findings highlight the role of teachers as active agents in the development of gender-sensitive educational practices and emphasize the complex relationship between policy frameworks and teacher agency.

Keywords: Gender-Sensitive Practices - Feminism - Implementation - Education Policy - Teacher Identity

Cita recomendada: Llos, B. y Caravaca, A. (2024), "Más allá de las políticas educativas: agencia, identidad y posicionamientos feministas del profesorado", en *Propuesta Educativa*, 33(62), pp 41 - 52.

Introducción

Desde hace décadas, los movimientos feministas han ido posicionando las desigualdades y las injusticias de género como problemáticas a abordar desde las instituciones públicas (Álvarez, 1998; Baksh y Harcourt, 2015; Squires, 2007). Como respuesta a estos esfuerzos, articulados de formas complejas desde diferentes latitudes, ciertos organismos internacionales y gobiernos nacionales y subnacionales han llevado a cabo políticas para abordar dichas problemáticas desde distintos ámbitos de la esfera política, incluyendo la educación (Besche-Truthe *et al.*, 2024; Monkman, 2021; Unterhalter y North, 2010). De hecho, en los últimos años, el renovado protagonismo de los feminismos en el debate público ha llevado a la consolidación de la igualdad de género como un mandato central en el ámbito educativo tanto a escala global como en muchos contextos nacionales y subnacionales (DeJaeghere, 2015; Monkman y Hoffman, 2013).

Este es el caso de Catalunya¹, donde se han adoptado numerosas políticas orientadas a promover la igualdad de género en las instituciones educativas—lo que en el contexto catalán se conoce comúnmente como ‘coeducación’. Si bien la definición original del término ‘coeducación’ en Catalunya aludía principalmente a la educación mixta, su significado se ha ampliado para abarcar también la promoción de la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las contribuciones sociales y culturales de mujeres, y la eliminación de estereotipos y discriminaciones sexistas, androcéntricas y LGTBIQ-fóbicas, entre otros aspectos (Agud-Morell y Breull-Arancibia, 2023; Agud-Morell *et al.*, 2020; Bejarano-Franco *et al.*, 2019; Departament d’Educació i Formació Professional, 2024; Subirats, 1990). Es por este motivo que, en este artículo, utilizamos de forma indistinta coeducación y otros términos como perspectiva de género o perspectiva feminista.

En el contexto de la educación preuniversitaria, la Ley de Educación de Catalunya de 2009 (LEC, Ley 12/2009) desempeña un papel clave en la promoción de la coeducación como una prioridad dentro del sistema educativo catalán. En particular, esta norma posiciona la coeducación como un ‘principio rector’ de la prestación del Servicio de Educación de Catalunya (artículo 43), y la establece como uno de los criterios que orientan la organización pedagógica de los centros educativos (artículo 77). Políticas posteriores han concretado y desarrollado la coeducación en distintos niveles y aspectos del sistema, incluyendo el diseño curricular, la infraestructura escolar, los proyectos, los programas y los documentos institucionales (Gavaldà-Elias *et al.*, 2021). Más recientemente, el actual Decreto de Currículum (Decreto 175/2022, 27 de septiembre) ha establecido la perspectiva de género como uno de los seis principios fundamentales—o ‘vectores’—del currículum educativo catalán, desde la educación infantil hasta la educación secundaria.

Ahora bien, asumir que la introducción de la coeducación en los centros educativos responde exclusivamente a estos marcos normativos supondría una visión reduccionista del fenómeno. Si bien estas políticas han jugado un papel clave en su consolidación, su impacto no debe interpretarse como una causalidad directa o automática sobre las prácticas docentes. La presente investigación parte del supuesto de que estas regulaciones no se implementan en un vacío institucional, es decir, en contextos desprovistos de prácticas y significados previos. Por el contrario, se insertan en instituciones donde ya existen actores, discursos y dinámicas que pueden facilitar, reinterpretar o incluso desafiar su implementación (Ball *et al.*, 2012; Maguire *et al.*, 2014). Aunque esto es común para todas las políticas educativas, resulta particularmente evidente en el caso de la coeducación: las políticas sobre igualdad de género en la educación no son el punto de partida de *todas* las

prácticas coeducativas en los centros. Dicho de otro modo, dichas políticas aterrizan frecuentemente en espacios educativos donde ciertos profesionales ya venían promoviendo la igualdad de género a partir de sus convicciones feministas, de su trayectoria docente o de normativas previas que, aunque no siempre se tradujeron en cambios estructurales, contribuyeron a legitimar el debate sobre la igualdad de género en la educación (Caravaca *et al.*, 2023; Gavalda-Elias *et al.*, 2022; Ugalde-Gorostiza *et al.*, 2019).

Desde esta perspectiva, este artículo analiza la interacción entre las políticas de igualdad de género y las dinámicas preexistentes en los centros educativos. En concreto, ponemos el foco en aquellas² profesionales que llevan a cabo prácticas coeducativas en su labor docente, para explorar los procesos, experiencias y marcos de sentido que sustentan su posicionamiento en torno a la coeducación. El artículo busca complejizar el análisis de los procesos de implementación de políticas educativas, desmarcándose de enfoques que asumen simplistamente que las prácticas docentes son una consecuencia directa de la política. En su lugar, argumentamos que estos procesos deben entenderse en relación con un entramado más amplio de dinámicas sociales e institucionales que condicionan tanto su recepción como su puesta en práctica.

El artículo sigue la siguiente estructura. Primero, detallamos brevemente el marco teórico-analítico que guía la investigación. Seguidamente, explicamos la metodología usada. A continuación, pasamos a exponer los resultados de la investigación, organizados en tres subapartados. Por último, señalamos algunas de las conclusiones principales y las implicaciones de la investigación.

Marco teórico-analítico

Las corrientes críticas en el estudio de la implementación de políticas educativas han señalado que, lejos de ser un proceso lineal y de arriba abajo, este se trata de un proceso dinámico que implica la (re)creación, reconfiguración y resignificación de las políticas por parte de los actores que las ponen en práctica (Ball *et al.*, 2012; Maguire *et al.*, 2014). En este proceso intervienen múltiples factores contextuales, incluyendo la localización geográfica e histórica de las instituciones educativas, sus recursos e infraestructuras, las presiones externas que reciben y el contexto profesional del profesorado, entendido como el conjunto de valores, compromisos y experiencias que influyen en su acción (Braun *et al.*, 2010; Ball *et al.*, 2012). Desde esta perspectiva, por tanto, la agencia de los actores, sus creencias y prioridades, así como las dinámicas institucionales y locales, resultan fundamentales para comprender un proceso atravesado por la negociación, la contestación y el conflicto (Ozga, 2000; Viczko y Riveros, 2019). Así, el profesorado no puede ser concebido únicamente como un mero “implementador” de mandatos normativos, sino como un agente activo que recontextualiza, resignifica y redefine las políticas en función de sus biografías y profesionales, así como del contexto institucional, histórico y sociopolítico más amplio en el que opera (Ball *et al.*, 2012; Ozga, 2000).

Es más, el profesorado no sólo da sentido a los marcos normativos a partir de dichos factores, sino que también juega un rol activo en “hacer” política. Este último punto adquiere una especial importancia en cuestiones vinculadas a la justicia social. Si bien todas las políticas encapsulan valores, prioridades políticas y visiones del mundo—es decir, nunca son soluciones puramente técnicas o neutrales (Lascoumes y Le Galès, 2007)—, aquellas que abordan la equidad y los derechos sociales presentan una especificidad

particular, ya que están estrechamente vinculadas a los movimientos sociales que las impulsan, en este caso, los feminismos (Bhattacharjya *et al.*, 2013; Unterhalter, 2008). Dicho de otro modo, los feminismos no solo han conseguido la institucionalización de sus demandas a través de políticas de igualdad de género en la educación, sino que también permean las identidades y prácticas de parte del profesorado (Elwell y Buchanan, 2021). Es decir, parte del cuerpo docente se vincula o alinea con los feminismos —de forma más o menos organizada—, y dicha vinculación influye en la forma en que conceptualizan su rol profesional. Esto se relaciona con el concepto de “profesorado activista”, es decir, docentes que trabajan activamente por la justicia social tanto dentro como fuera del aula (Lugueti y McLaghlan, 2021; Picower, 2012), cuya acción se inscribe en un posicionamiento político más amplio que trasciende las regulaciones formales. En el caso específico de la coeducación, esto implica que el compromiso de parte del profesorado no es únicamente una respuesta a las políticas educativas, sino que se enmarca en procesos, experiencias y marcos de sentido más complejos (Little, 2025). Este es el punto de partida de este estudio.

Metodología y proceso de investigación

En este artículo adoptamos una aproximación eminentemente cualitativa. La investigación se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos, aunque la mayor parte de la recogida de datos tuvo lugar durante el curso 2022-2023. Participaron un total de 41 docentes de educación secundaria de Cataluña, seleccionadas por su implicación en iniciativas de coeducación en sus centros educativos y/o su interés explícito en formarse sobre estas cuestiones. En el momento del estudio, pertenecían a 18 centros educativos distintos.

Los datos de este estudio provienen de tres técnicas de recogida de información complementarias, llevadas a cabo de manera iterativa y continuada a lo largo del proceso de investigación: grupos de discusión, narrativas individuales y conversaciones informales. Por un lado, organizamos al profesorado en cuatro subgrupos, siguiendo un criterio territorial. Con cada subgrupo realizamos cuatro grupos de discusión a lo largo del tiempo (Wibeck *et al.*, 2007), de modo que llevamos a cabo un total de 16 sesiones. Estos grupos tenían un propósito más amplio que el de responder exclusivamente a los objetivos de este artículo; no obstante, el conjunto de discusiones ayuda a contextualizar y nutrir el análisis que aquí se presenta. Asimismo, a lo largo del proceso de investigación, las participantes generaron diversas narrativas individuales en las que reflexionaron sobre sus trayectorias personales y profesionales, sus concepciones sobre la coeducación y el género, entre otros aspectos relacionados (Stroobants, 2005). Por último, el análisis también incorpora datos provenientes de conversaciones informales surgidas de la interacción sostenida con las participantes a lo largo del proceso de investigación (Brown, 2012; Rubí, 2022), dado el carácter prolongado del estudio, permitió captar elementos significativos de su cotidianidad y sus procesos de construcción de sentido en torno a la coeducación.

El proceso de análisis siguió un enfoque eminentemente inductivo. En concreto, los datos fueron analizados de manera conjunta para identificar categorías emergentes en relación con los procesos, experiencias y marcos de sentido que sustentan el posicionamiento de las profesoras participantes en torno a la coeducación. Se trató de un proceso analítico iterativo, en el que las categorías fueron redefinidas, ampliadas y matizadas a lo largo de sucesivas rondas de análisis de datos entre las dos autoras del artículo (Rubin, 2021).

Resultados

Habiendo expuesto el marco teórico-analítico que guía esta investigación y cuestiones metodológicas, en esta sección presentamos los resultados principales de la investigación. En concreto, abordamos cómo los elementos biográficos que configuran las identidades docentes, mediadas por contextos sociales específicos, son cruciales en los posicionamientos de las docentes sobre la coeducación. Más específicamente, ilustramos cómo llega el profesorado que lleva a cabo prácticas coeducativas en la etapa secundaria a tener esta mirada o, dicho de otro modo, de qué formas los posicionamientos favorables a la coeducación emergen más allá de —o interactuando con— las políticas educativas. Los resultados muestran tres trayectorias distintas, si bien complementarias, relacionadas con dichos posicionamientos en favor de la coeducación: los posicionamientos mediados por identidades feministas, por vínculos familiares, y por experiencias en el centro educativo.

Posicionamientos mediados por identidades feministas

En primer lugar, del análisis emerge un primer posicionamiento sobre la coeducación relacionado con la identidad feminista de algunas docentes. De acuerdo con sus narrativas, esta identidad feminista es fundamental y trasciende su rol profesional. Es decir, como expresan algunas participantes, la mirada feminista es indisoluble de su identidad y de su manera de comprender la realidad. En algunos casos dicho posicionamiento es incluso anterior a su incorporación al ámbito educativo: *“Mi interés por el feminismo viene de mucho antes, así que entré en educación con esta inquietud ya integrada de base”* (docente_G1_13) o *“El feminismo es transversal, no entiendo el mundo de otra forma”* (docente_G1_2). Esta fuerte identificación con el feminismo, por tanto, opera como un eje vertebrador de la tarea docente que va más allá de los mandatos institucionales. Dicho de otro modo, las prácticas coeducativas de estas docentes emergen principalmente como resultado de la convicción y su posicionamiento político: *“Soy feminista y activista, y me salía de dentro poder aplicar esta perspectiva en las aulas”* (docente_G1_12).

En coherencia con esta posición, estas docentes no solo articulan una perspectiva feminista en su práctica educativa, sino que a menudo desarrollan también un activismo que se extiende más allá del ámbito escolar. Su implicación en espacios colectivos es significativa, ya sea a través de asambleas locales, la organización de actividades y, en algunos casos, la participación en movimientos feministas desde hace años. Además, algunas de ellas cuentan con formación especializada en estudios de género y sexualidad o han desarrollado trayectorias profesionales vinculadas al campo feminista fuera del sistema educativo. En consecuencia, conceptualizan los centros educativos como espacios estratégicos para la intervención crítica, en coherencia con sus principios y formas de entender la vida: *“Me interesa [la mirada feminista] en la educación como, en otros momentos de mi vida, me ha interesado en los contextos donde trabajaba y vivía”* (docente_G2_5).

Esta configuración identitaria influye en la manera en que estas docentes entienden la práctica pedagógica y en cómo perciben su rol dentro de la institución educativa. En lugar de considerar la perspectiva feminista como un añadido o una práctica específica, la integran tanto en su enseñanza como en su forma de relacionarse con el alumnado y el profesorado. En este sentido, su activismo no se limita a la implementación de contenidos de género en el currículo, o del impacto en el aula, sino que también se traduce en una actitud crítica hacia las dinámicas de poder dentro del centro educativo,

promoviendo espacios de reflexión colectiva y prácticas pedagógicas orientadas a la transformación social.

Estrechamente relacionado con lo anterior, otro posicionamiento sobre la coeducación que emerge del análisis tiene que ver con las identidades LGTBQ+ de parte del profesorado. Es decir, algunas participantes vinculan sus prácticas de aula coeducativas con el hecho de formar parte de dicho colectivo. Si bien ser una persona LGTBQ+ no determina el posicionamiento feminista— del mismo modo que no lo hace el hecho de ser mujer—,

las participantes a las que nos referimos con este posicionamiento encajarían con la definición de “docentes activistas” (Picower, 2012; Sachs, 2003). Como hemos expuesto en la sección teórica, se entiende como profesorado activista a aquellas docentes que participan en movimientos y acciones encaminadas a transformar la educación y a luchar contra las desigualdades e injusticias dentro y fuera del aula.

Este hallazgo pone de relieve cómo las experiencias y las biografías de las docentes moldean sus decisiones y posicionamientos en su práctica profesional, especialmente cuando se trata de experiencias de discriminación o malestar: *“a mí me han dicho ‘la marimacho’ toda mi vida. Quiero*

decir, a mí ha sido una cosa que me ha marcado mucho” (docente_G4_1). Esta cita refleja cómo parte del profesorado adopta un compromiso con las prácticas feministas con el propósito de querer mejorar la experiencia del alumnado respecto a sus propias experiencias como personas LGTBQ+, visibilizar las desigualdades e incluso ejercer el rol de referente (Nixon y Givens, 2004). Una docente lo narra así: *“me gustaría poder ayudar al alumnado a cambiar la mirada y a que se puedan expresar libremente como yo no pude hacerlo cuando era adolescente” (docente_G1_4)*.

Así pues, este grupo de profesorado no sólo concibe la educación como un espacio de transmisión de conocimiento, sino también como un campo de intervención política y social, en el que la práctica docente se entrelaza con su militancia. En este sentido, la enseñanza se configura como una extensión de su activismo, un compromiso político que trasciende los límites del aula: *“Mi trabajo está impregnado a cada minuto de esta perspectiva de género (...) Para mí es una obligación moral y política. Es activismo político” (docente_G1_13)*. Desde esta perspectiva, la identidad profesional y la identidad personal no operan como esferas separadas, sino que se configuran en una relación dinámica e indivisible (Day et al., 2006; Beijaard et al., 2004). Esta intersección entre lo personal y lo profesional desafía la tradicional dicotomía entre el contexto privado y el laboral, mostrando cómo la práctica docente puede convertirse en un acto de compromiso social:



Foto Unsplash

“Vivo mi tarea docente también como una especie de activismo como feminista y lesbiana, estableciendo puertas de entrada y salida entre el ámbito personal y el laboral, el privado y el público” (docente_G1_12).

Por lo tanto, teniendo en cuenta que el compromiso con la coeducación relacionado con estos posicionamientos está principalmente mediado por biografías e identidades personales, se evidencia que las prácticas coeducativas de estas docentes van más allá de una respuesta a mandatos políticos.

Posicionamientos mediados por vínculos familiares

Otro de los factores que emergen del análisis como clave en la adopción de un posicionamiento comprometido con la coeducación es la influencia de los vínculos familiares. En este sentido, se observan dos escenarios distintos en que dichos lazos desempeñan un papel central en la transformación de marcos ideológicos de las docentes: un proceso de cuestionamiento activo por parte de descendientes, que modifican el posicionamiento de las docentes respecto a los feminismos; y el propio hecho de convertirse en progenitor, que opera como un catalizador para la adopción de una perspectiva feminista en la práctica docente.

En el primer escenario, se trata, en su mayoría, de docentes de mayor edad que no se identificaban como feministas desde el inicio de su trayectoria profesional, pero que, a través de procesos de socialización política en su entorno familiar cercano, han resignificado sus marcos ideológicos y han ido incorporando progresivamente esta perspectiva en su práctica docente. Esto ilustra cómo las generaciones más jóvenes no solo reciben influencias ideológicas de sus familias, sino que también pueden actuar como agentes de cambio, impulsando transformaciones en los marcos de pensamiento de generaciones más mayores, especialmente en momentos de cambio social (Sandoval y Hatibovic, 2010). Un ejemplo ilustrativo es el caso de una docente de religión, que relata cómo su hija, activista e involucrada en una cooperativa feminista, la ha llevado a cuestionar sus propias concepciones previas. A partir de este proceso, la docente llega a la convicción de que debe adoptar una perspectiva feminista, lo que la impulsa a reconstruir su marco interpretativo y a formarse para poder integrarla en su práctica profesional. En su narración, destaca la importancia de esta transformación no solo a nivel personal y profesional, sino también en términos de impacto en la escuela y en la sociedad en su conjunto: *“La mirada de mi hija me hizo entrar en contradicciones (...) es desde aquí que se da la verdadera transformación personal, profesional, social y comunitaria” (docente_G4_6).*

El segundo escenario lo constituyen docentes cuyo posicionamiento a favor de la coeducación surge a partir de la experiencia de la maternidad o paternidad. En sus relatos, explican cómo, al empezar a reflexionar sobre las posibles desigualdades o malestares que podrían vivir sus hijas, hijos o hijos en el futuro, toman conciencia del papel que juega la escuela en la reproducción o transformación de dichas desigualdades. Es precisamente esta toma de conciencia la que las lleva a desarrollar prácticas coeducativas. Desde esta perspectiva, la experiencia de ser madre o padre y la identidad docente se configuran en una relación de influencia mutua. Como señala Monroy (2013), la identidad profesional docente se construye progresivamente a partir de experiencias personales y contextuales, entre las cuales la parentalidad puede desempeñar un papel clave.

Así, mientras en el primer escenario el posicionamiento a favor de la coeducación se origina a través de la socialización intergeneracional con sus hijas e hijos, en este caso el posi-

cionamiento surge de una experiencia vital —la parentalidad— que reconfigura su mirada sobre el sistema educativo y su rol dentro de él. Es interesante destacar que muchas de las docentes que encajan en este posicionamiento hacen referencia explícita al hecho de tener hijas (femenino intencional), como ilustra esta docente: *“Soy madre de dos niñas y quiero que crezcan en un mundo feminista. (...) Desde hace cinco años, cuando nació mi primera hija, el feminismo se ha convertido en el arma necesaria que tengo para vencer el patriarcado”* (docente_G3_2). Este patrón se alinea con estudios previos que han evidenciado que la experiencia de tener hijas puede actuar como detonante para una mayor conciencia sobre las desigualdades de género en los progenitores (Borrell-Porta *et al.*, 2019).

Es relevante precisar que, aunque se trate de experiencias dispares, estos posicionamientos también dan cuenta de cómo el compromiso con la coeducación de unas y otras docentes va más allá de la recontextualización de las políticas educativas por parte de dichos actores. Dicho de otro modo, esta sección muestra cómo los valores, experiencias y biografías de las docentes—en este caso, relacionadas con aspectos familiares—no solo actúan como filtro en la puesta en práctica de las políticas, sino que representan en sí mismos la génesis de las prácticas coeducativas más allá de las regulaciones.

Posicionamientos mediados por el centro educativo

Un tercer posicionamiento favorable a la coeducación identificado en el análisis está vinculado a los contextos institucionales y a las culturas de centro en los que las docentes desarrollan su práctica profesional. Los resultados muestran que existen centros educativos que han integrado perspectivas feministas en su proyecto pedagógico y prácticas organizativas. Así, algunas docentes que trabajan en centros con estas características experimentan una transformación en su mirada profesional como resultado de su inmersión en una cultura escolar comprometida con la equidad de género.

Al igual que en el perfil descrito anteriormente, se trata de docentes que no necesariamente se consideraban feministas previamente, pero que ciertos factores biográficos influyeron en la resignificación de su perspectiva. No obstante, a diferencia del caso anterior, en que el posicionamiento en favor de la coeducación emerge de la esfera personal, en este caso el catalizador se encuentra en lo profesional.³ En la mayoría de los relatos, este grupo de docentes identifican una necesidad de formación para abordar la perspectiva de género en su práctica, en ocasiones provocada al asumir un cargo relacionado con la coeducación, como el hecho de formar parte de la comisión de coeducación del centro u otros grupos de interés relacionados: *“El hecho de acompañar al grupo [de coeducación] me hizo pensar: bueno, necesito más formación”* (docente_G1_5). En otros casos, la transformación ocurre a través de la colaboración en dinámicas de trabajo con otras docentes: *“Cuando empecé a trabajar en grupos de trabajo claramente feministas dentro del instituto”* (docente_G3_3).

Cabe destacar que las situaciones profesionales descritas, que originan los posicionamientos favorables a la coeducación, están mediadas por la presencia de las políticas de igualdad de género en la educación mencionadas en la introducción de este artículo. Dicho de otro modo, la existencia de comisiones de coeducación o la integración de perspectivas feministas en los documentos de centro y las prácticas organizativas no pueden entenderse de forma independiente a dichas políticas—si bien tampoco pueden entenderse de forma independiente a los movimientos feministas que, como hemos ilustrado, no son ajenos a las instituciones educativas. El punto central aquí es que estos resultados muestran que los posicionamientos sobre la coeducación no son simplemen-

te originados a través de la adopción de políticas educativas, sino que se construyen en interrelación entre los aspectos biográficos, experiencias personales y profesionales más amplias, y las normativas existentes.

Así pues, se pone de relieve que los procesos, experiencias y marcos de sentido que conducen a los posicionamientos a favor de la coeducación son heterogéneos, e incluyen desde trayectorias activistas prolongadas: *“para mí, las desigualdades han sido desde pequeña un motor de cambio y lucha, de movimiento, de ir a la par con la vida”* (docente_G2_7)—, hasta procesos de transformación y toma de consciencia más recientes: *“es importante que nos liberemos del pensamiento único, que nuestras gafas de mirar correspondan con la persona que miramos y vayamos más allá de nuestros filtros, de nuestros prejuicios, de nuestra educación de partida”* (docente_G3_5). Sea como fuere, el conjunto del profesorado participante converge en un posicionamiento comprometido con la coeducación y considera la escuela como un espacio de justicia y transformación social, como ejemplifican estas docentes: *“Quiero pensar que todas nuestras aportaciones ayudan a crear un mundo mejor, libre de violencia, prejuicios y estereotipos”* (docente_G3_6); *“Creo que la educación es el motor del cambio y aquí es donde pongo mi pequeño granito de arena”* (docente_G1_13). Una vez más, las intervenciones de las docentes evidencian el papel central de la agencia del profesorado, y subraya la importancia de considerarla en los análisis sobre diseño e implementación de políticas educativas.

Conclusión

Este artículo ha analizado los procesos de construcción del posicionamiento a favor de la coeducación por parte del profesorado que lleva a cabo prácticas coeducativas en institutos de Catalunya. Los hallazgos muestran que la incorporación de la perspectiva de género en los centros educativos no puede explicarse únicamente como una consecuencia de la implementación de políticas educativas. Si bien estas regulaciones han contribuido a consolidar la coeducación como un principio rector del sistema educativo y han facilitado su legitimación en el ámbito escolar, asumir una relación lineal entre normativa y práctica supondría una visión reduccionista del fenómeno. Desde una perspectiva que reconoce el carácter dinámico y negociado de la implementación de políticas (Ball *et al.*, 2012; Maguire *et al.*, 2014), este estudio evidencia que la coeducación en las aulas se configura en la intersección entre los marcos normativos y, principalmente, la agencia docente (Priestley *et al.*, 2015).

La literatura previa sobre implementación ha documentado ampliamente las dinámicas de resignificación por parte de los actores que ponen en práctica las políticas—en este caso, el profesorado—, enfatizando cómo sus valores, experiencias y prioridades juegan un rol clave en la recontextualización e interpretación de las políticas educativas en los centros (Braun *et al.*, 2010). Sin embargo, los hallazgos de este estudio contribuyen a esta literatura al mostrar que el profesorado no solo interpreta y reconfigura las políticas educativas, sino que también produce política en su ejercicio profesional a partir de sus identidades docentes y de unos marcos de sentido más amplios. Es decir, las prácticas coeducativas en los centros no son solo una respuesta a regulaciones formales, sino que están profundamente condicionadas por trayectorias individuales, experiencias biográficas y culturas institucionales específicas. En este sentido, este estudio visibiliza el papel clave de la agencia de las docentes en el impulso de la coeducación—en algunos casos, incluso desde antes de que fuera reconocida por los marcos normativos.

En concreto, el análisis muestra que los posicionamientos en favor de la coeducación por parte del profesorado se articulan desde trayectorias personales y profesionales diversas. Algunas docentes llegan a la coeducación a partir de una identidad feminista explícita —lo que conecta con el concepto de profesorado activista (Luguetty y McLachlan, 2021; Picower, 2012)—, mientras que otras lo hacen a partir de experiencias personales o profesionales heterogéneas que las han llevado a cuestionar las desigualdades de género en la educación. De este modo, se observa que el profesorado no solo reconfigura su propio marco de acción, sino que también genera espacios de influencia y cambio dentro de la institución escolar, lo que subraya la importancia de entender la implementación de las políticas educativas como un proceso colectivo y dinámico. Así, los hallazgos no solo invitan a reconsiderar la relación entre política y práctica, sino que también abren la puerta a una discusión más amplia sobre el papel del profesorado como agente político en la configuración del campo educativo.

Bibliografía

- Agud-Morell, I. y Breull-Arancibia, V. (2023) "Educación y Género: experiencias desde las pedagogías feministas en el campo de la educación", *Educar*, 59(1), pp. 13-17. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/educar.1702>
- Agud-Morell, I., Bertran, M., Caravaca, A., Chamorro, C., Corbella, L., Empain, J. y Sánchez, A. (2020) "Perspectiva de Gènere en l'Educatió. Marc Conceptual". Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/226865>
- Álvarez, S. E. (1998) "Feminismos Latinoamericanos", *Estudios Feministas*, 6(2), pp. 265–284. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/43904051>
- Baksh, R. y Harcourt, W. (2015) *The Oxford handbook of transnational feminist movements*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199943494.001.0001>
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2004) "Reconsidering research on teachers' professional identity", *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 107–128. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Besche-Truthe, F., Martens, K., Niemann, D., y Windzio, M. (2024) "Towards global gender equality in education? Economic incentives, global cultures and international organizations' policy recommendations" en D. B. Edwards Jr., A. Verger, M. McKenzie, y K. Tayakama (Eds.) *Researching Global Education Policy*. Bristol: Policy Press, pp. 117-139. Disponible en: <https://doi.org/10.46692/9781447368045.007>
- Bhattacharjya, M., Birchall, J., Caro, P., Kelleher, D., y Sahasranaman, V. (2013) "Why gender matters in activism: feminism and social justice movements", *Gender & Development*, 21(2), pp. 277–293. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13552074.2013.802150>
- Bejarano-Franco, M. T., Martínez-Martín, I., y Blanco-García, M. (2019) "Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum", *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 37-50.
- Blanch, J. (2011) "Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya", *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), pp. 11-30.
- Borrell-Porta, M., Costa-Font, J., y Philipp, J. (2019) "The 'mighty girl' effect: does parenting daughters alter attitudes towards gender norms?", *Oxford Economic Papers*, 71(1), pp. 25–46. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oep/gpy063>
- Braun, A., Maguire, M., y Ball, S. J. (2010) "Policy enactments in the UK secondary school: examining policy, practice and school positioning", *Journal of Education Policy*, 25(4), pp. 547–560. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02680931003698544>

- Brown, K. D. (2012) "The love that takes a toll: exploring race and the pedagogy of fear in researching teachers and teaching", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(2), pp. 139–157. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.666284>
- Caravaca, A., Gavalda-Elias, X., Llos, B., y Quilabert, E. (2023) "Taking context seriously": Exploring the enactment of gender policy mandates in Catalan education", *Educar*, 59(1), pp. 19–32. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1585>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006) "The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities", *British Educational Research Journal*, 32(4), pp. 601–616.
- DeJaeghere, J. (2015) "Reframing gender and education for the post-2015 Agenda: A critical capability approach", en S. McGrath, y Q. Gu (Eds) *Routledge handbook of international education and development*. London: Routledge, pp. 63-77.
- Departament d'Educació i Formació Professional (2024) *Coeducació i perspectiva de gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Disponible en: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/liniestrategiques/coeducacio/>
- Elwell, A., y Buchanan, R. (2019) "Feminist pedagogies in a time of backlash", *Gender and Education*, 33(2), pp. 156–170. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1680810>
- Gavalda-Elias, X., Caravaca, A., y Quilabert, E. (2021) *Anàlisi del marc legislatiu i polítiques públiques en matèria de coeducació*. Barcelona: InteRed y PUCVG. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/292378>
- Gavalda-Elias, X., Llos, B., y Sánchez, A. (2022) "Pràctiques de referència en coeducació a Catalunya", *Revista Catalana de Pedagogia*, 21, pp. 3-20.
- Lascoumes, P., y Le Galès, P. (2007) "Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation", *Governance*, 20(1), pp. 1–21. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/J.1468-0491.2007.00342.X>
- Little, E. (2025) "'Where are all the feminist teachers?' Hidden gender justice workers and the importance of feminist teaching community", *Curriculum Perspectives*, pp. 1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00300-8>
- Luguetti, C., y McLachlan, F. (2021) "'Am I an easy unit?' Challenges of being and becoming an activist teacher educator in a neoliberal Australian context", *Sport, Education and Society*, 26(1), pp. 1–14. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1689113>
- Maguire, M., Braun, A., y Ball, S. J. (2014) "'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(4), pp. 485–499. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022>
- Monkman, K. (2021) *Gender equity in global education policy*. Oxford: Oxford research encyclopedia of education. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1334>
- Monkman, K., y Hoffman, L. (2013) "Girls' education: The power of policy discourse", *Theory and Research in Education*, 11(1), pp. 63–84. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1477878512468384>
- Monroy, V. (2013) "Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética", *Perfiles Educativos*, 35(140), pp. 56-72.
- Nixon, D., y Givens, N. (2004) "'Miss, you're so gay.' Queer stories from trainee teachers", *Sex Education*, 4(3), pp. 217–237. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1468181042000243321>
- Ozga, J. (2000) *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Milton Keynes: Open University Press.
- Picower, B. (2012) "Teacher activism: Enacting a vision for social justice", *Equity & Excellence in Education*, 45(4), pp. 561-574.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015) *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Rius-Ulldemolins, J., y Zamorano, M. (2015) "Federalism, Cultural Policies, and Identity Pluralism: Cooperation and Conflict in the Spanish Quasi-Federal System", *Publius: The Journal of Federalism*, 45(2), pp. 167–188. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/PUBLIUS/PJU037>
- Rubí, J. A. E. (2023) "Conversaciones informales como técnica de recolección de datos", *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, pp. 180-188. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/raices.v6i12.15629>

- Rubin, A. T. (2021) *Rocking qualitative social science: an irreverent guide to rigorous research*. Stanford: Stanford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/9781503628243>
- Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sandoval, J., y Hatibovic, F. (2010) "Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso", *Ultima década*, 18(32), pp. 11-36. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100002>
- Stroobants, V. (2005) "Stories about learning in narrative biographical research", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(1), pp. 47–61. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09518390412331318441>
- Squires, J. (2007) *The New Politics of Gender Equality*. London: Bloomsbury. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-1-137-03653-7>
- Subirats, M. (1990) *La coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ugalde-Gorostiza, A. I., Aristizabal-Llorente, P., Garay-Ibañez de Elejalde, B., Mendiguren-Goienola, H. (2019) "Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI", *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 16-36.
- Unterhalter, E. (2008) "Cosmopolitanism, global social justice and gender equality in education", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), pp. 539–553. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03057920802351291>
- Unterhalter, E., y North, A. (2010) "Girls' schooling, gender equity, and the global education and development agenda: Conceptual disconnections, political struggles, and the difficulties of practice", *Feminist Formations*, 23(3), pp. 1-22. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/ff.2011.0045>
- Viczko, M., y Riveros, A. (2019) *Assemblage, enactment and agency: educational policy perspectives*. London: Routledge.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A., y Öberg, G. (2007) "Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research", *Qualitative Research*, 7(2), pp. 249-267. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1468794107076023>

Notas

- ¹ Debido a la organización política de España, que a menudo se describe como cuasi-federal (Rius-Ullde-molins y Zamorano, 2015), las comunidades autónomas—como Catalunya—tienen un cierto grado de autonomía en determinados ámbitos de política pública. Sin embargo, la relación entre estos dos niveles de gobierno es compleja y no ha estado exenta de conflictos (Blanch, 2011).
- ² Por posicionamiento político, reconociendo que la mayoría de las docentes que llevan a cabo prácticas coeducativas en los centros son mujeres, utilizaremos el femenino genérico cuando no nos refiramos a ningún colectivo o persona concretos.
- ³ A pesar de ello, como hemos explorado, ambas esferas no pueden entenderse como independientes sino como dinámicas e interrelacionadas.

*Berta Llos es Investigadora predoctoral, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona; Magíster en Políticas Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, España. E-mail: berta.llos@uab.cat



**Alejandro Caravaca es Investigador, Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Universitat Autònoma de Barcelona; Doctor en Educación y Magíster en Políticas Sociales, Universitat Autònoma de Barcelona, España. E-mail: alejandro.caravaca@uab.cat