

HAZIAK ASTIALDIRA

Reflexiones sobre
el lugar que ocupa
la coeducación en
el tiempo libre
educativo



Euskadiko
Gazteriaren
Kontseilua

Consejo de
la Juventud
de Euskadi

www.egk.eus

HAZIAK ASTIALDIRA

Reflexiones sobre el lugar que ocupa la coeducación en el tiempo libre educativo

Redacción y edición: Euskadiko Gazteriaren Kontseilua



Diseño y maquetación: Erreka Multimedia S. Coop.

Traducción: ARTEZ Euskara zerbitzua Koop. E

Colaboran:





ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. BASES TEÓRICAS	6
2.1. SISTEMA SEXO-GÉNERO	6
2.2. EL SISTEMA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN	8
2.2.1. Proceso educativo y construcción del género	9
3. COEDUCACIÓN	11
3.1. La coeducación en el tiempo libre educativo	14
4. METODOLOGÍA	17
4.1. Cuestionario	17
4.2. Sesiones de trabajo	17
5. ANÁLISIS E INFORMACIÓN RECOGIDA	19
5.1. LA COEDUCACIÓN, SEGÚN LA INTERPRETACIÓN DE LOS GRUPOS DE TIEMPO LIBRE EDUCATIVO	19
5.2. PONER ATENCIÓN AL TRABAJO DIARIO Y A LAS VIVENCIAS	25
5.3. ESPACIOS: distribución y uso	28
5.4. MATERIAL	29
6. PROPUESTAS PARA EL FUTURO	31
6.1. Dirigido a los grupos y asociaciones de tiempo libre educativo	31
6.2. Dirigido a las administraciones	35
7. CIERRE	37
8. BIBLIOGRAFÍA	39



1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en la creencia de que hemos logrado la igualdad. Si bien es verdad que a lo largo de los últimos años se han producido muchos avances, aún queda mucho por hacer; tanto en la sociedad en general, como con las personas jóvenes en particular. La educación es un ámbito en cambio constante, y, por lo tanto, es imprescindible dar pasos para conseguir la igualdad.

El Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK) ha querido trabajar la coeducación, para saber qué conocimientos, experiencias y propuestas tienen las personas jóvenes de la CAPV sobre la materia. Para ello, en 2018 se creó el documento llamado *BerdinHezi: primeros pasos para la coeducación*, para trabajar las opiniones y conocimientos de las personas jóvenes sobre la coeducación en el ámbito de la educación formal.

En 2019, se ha querido dar un paso más, y conocer qué lugar ocupa la coeducación en el tiempo libre educativo. Así, en primer lugar, se ha confeccionado un cuestionario dirigido a las personas jóvenes que trabaja en ese campo; y, posteriormente, se han llevado a cabo reuniones con varios grupos de tiempo libre educativo, para profundizar en la materia. En esas reuniones se han recabado diversas opiniones y realidades que ya se dan en la práctica. Y, gracias a ello, se ha abierto un cauce para recoger propues-

tas de futuro. Además, se han extraído conclusiones basadas en situaciones reales, que hacen referencia a la práctica. Por tanto, se ha trasladado la reflexión a las necesidades o actividades diarias de los grupos, y se han querido trabajar las propuestas de mejora futuras a nivel práctico.

A lo largo de este documento, se exponen, en primer lugar, los conceptos teóricos ligados a la coeducación, para situar el tema sobre una base. A continuación, se recoge la información de los cuestionarios y sesiones de debate, y se analiza esa información.

Tal y como se mencionó en el informe anterior, lo reflejado aquí no es más que una muestra de la realidad del mundo del tiempo libre educativo de la CAPV. De hecho, la coeducación, por el momento, ha tenido un recorrido muy corto en nuestra sociedad; y, tal y como reflejarán adecuadamente las próximas páginas, en el tiempo libre educativo todavía hay mucho por hacer. Al mismo tiempo, estos primeros pasos son imprescindibles para poder dar los siguientes. También es necesario ir poco a poco plantando las semillas de la coeducación, para que vayan floreciendo y el trabajo llevado a cabo tenga un efecto transversal en las vidas del personal educador, personas jóvenes, personas voluntarias y todas aquellas que, en el futuro, vayan a trabajar en ese ámbito.

2. BASES TEÓRICAS

2.1. SISTEMA SEXO-GÉNERO

A la hora de analizar el papel que juega el sistema sexo-género en la educación, se ha considerado importante, en primer lugar, definir ambos conceptos. Durante años, han sido muchas las definiciones sobre los distintos conceptos de la materia. Y, tras leer diversos trabajos sobre el tema, se puede decir que la definición de sexo y género es amplia y variable. Si bien ambos son parte de un proceso de desarrollo que dura toda la vida, hay que tener presente que son conceptos en cambio continuo, y que la intervención juega un papel fundamental en ese terreno.

Sexo

Según la definición que dan Fresnedo y Gabilondo (2018) en su guía *Betaurreko moreak gidan* el sexo es la división habitual y propia llevada a cabo en base a los genitales que tiene cada persona cuando nace, y que diferencia a ‘mujeres’ y ‘hombres’. Así pues, según la norma imperante en la sociedad, las personas que nacen con vulva serán clasificadas como mujeres, y las personas nacidas con pene, como hombres. Ese es el sentido que se le ha atribuido tradicionalmente al sexo.

Pero, más allá de las definiciones clásicas, las experiencias y realidades actuales han puesto de manifiesto que hay modelos diversos de vivir la sexualidad y el género. Según la organización ALBOAN (2020), para analizar el aspecto del sexo hay que definir y tener en cuenta que el sexo está basado en una determinación biológica y que impone unas diferencias físicas; pero que, según las teorías alternativas ajenas al binarismo, eso puede ser variable y adaptable. De hecho, fuera del sistema binario se pueden encontrar multitud de identidades y formas de vivir el sexo: tantas como personas. Por tanto, en ese ámbito también es necesario tomar en consideración la diversidad.

La asociación Naizen (2020) ha definido el sexo de la siguiente manera, poniendo la atención en todo un proceso: “Hace referencia a ser hombre o mujer; o, mejor dicho, a hacerse hombre o mujer (proceso de sexuación), a lo largo de toda la vida, todo el mundo, con las características de ambos sexos”. Esa definición menciona la sexuación, que busca definir el proceso de diferenciación de sexos y sus características. Esa idea, además, subraya el hecho de que las mujeres y los hombres se hacen, en femenino o masculino; y que todas las personas nos sexuamos en una de esas dos categorías. En ese sentido, la definición incluye

el hecho de que hay que tener en cuenta que las características pueden tener distintas medidas e intensidades.

Según la aportación realizada por Naizen (2020) a la definición, la palabra “sexo” se utiliza también, y a menudo, para nombrar los órganos genitales, o algo realizado con ellos. Pero esa acepción mezcla el ser, el tener y el hacer.

Torregrosa y Tato (2020), por su parte, en el informe [*Guía sobre educación sexual para el profesorado de Educación Infantil y Primaria*](#) definen el sexo de la siguiente manera: “la identidad sexual que cada persona tiene o siente”. En ese caso, pues, la definición de sexo no está unida a los genitales.

Torregrosa y Tato (2020) hacen otro tipo de definición, basada en la teoría del sexólogo Efigenio Amezua. Esa teoría sostiene que el sexo es la identidad sexual que cada persona tiene o siente (no es una definición ligada a los genitales). Y la sexualidad es la cualidad de ser una persona sexuada: las vivencias que cada persona tiene de ser chica o chico.

Por tanto, se postula que el acercamiento a las claves para una educación sexual ‘saludable’ tiene que hacerse de la siguiente manera: “Estamos continuamente educando y trabajando la educación sexual.

La sexualidad es algo en desarrollo constante, y todas las sexualidades son diferentes”.

En ese sentido, el informe establece la idea de que, a la hora de educar, habría que hablar de sexualidades (en plural), y tomar como base las ideas de intersexualidad y diversidad. Además, el documento fomenta una educación y educación sexual que tomen en cuenta a todas las personas y las diversas formas de vivir su sexo y su sexualidad.

Género

El género es el conjunto de roles y estereotipos atribuidos a los dos sexos mencionados anteriormente. Según la definición tradicional, existen el género femenino y el masculino. Además, hay que tener en cuenta que se habla de características especializadas (actitudes y comportamientos, ligados, principalmente, a las actividades), inferidas de conductas y actitudes de la sociedad, y que, a menudo, han sido impuestas en base a ser de un sexo o de otro (Emakunde, 1997).

Lo femenino tiene relación con lo que socialmente se ha atribuido a las mujeres (dulzura, sensibilidad, atención...); lo masculino, sin embargo, está unido a lo atribuido a los hombres (valentía, fuerza, inteligencia...). Sin embargo, hay que tomar en considera-

ción que el hecho de que unas actitudes o comportamientos concretos se produzcan más a menudo en un caso o en el otro, no quiere decir que siempre haya sido así. Ese imaginario creado en nuestro interior, que, luego, va moldeándose e imponiéndose, es el que nos dicta cómo debemos ser. Establece un patrón y sitúa a cada género en definiciones ya construidas.

Tal y como mencionan Fresnedo y Gabilondo (2018), cuando se unen sexo (biológico) y género (cultural, construido por la sociedad), el sistema sexo-género surge de forma automática, siguiendo el esquema habitual: agrupando a los hombres en el género masculino y a las mujeres en el femenino, y generalizando esa opción. Siendo esa una organización social arraigada en el último milenio, esas categorías simbólicas acarrear dependencias e imposiciones. Además, imponen la jerarquización, crean relaciones basadas en la desigualdad y el ansia de poder, y producen distribuciones de la riqueza.

2.2. EL SISTEMA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

La educación es un proceso que se da tanto internamente (a nivel individual) como a nivel colectivo. Ese proceso atraviesa todos los ámbitos de las vidas, y va de lo más micro a lo más macro. Se puede

decir que la educación es un proceso de cambio constante, dado que es un ejercicio de actualización y adaptación continuo. Es por ello que requiere ser revisado ininterrumpidamente. El contexto y muchos otros indicadores condicionan la educación, y, por tanto, son muchos los factores que adquieren relevancia en los procesos educativos.

Se educa desde el momento mismo del nacimiento. Además, la educación es uno de los pilares del proceso de desarrollo vital: adquiere centralidad en eso que influye en nuestra vida cotidiana, y nos afecta transversalmente y continuamente.

Para poder desarrollar una intervención de calidad, es necesario tener en cuenta la diversidad y todas las opciones de vivir el sexo y el género, desde un punto de vista inclusivo.

En el caso de la educación de tiempo libre educativo, también es imprescindible repensar continuamente tanto los contenidos que se trabajan como los métodos utilizados para ello. La organización, las actitudes, los materiales pedagógicos, la gestión de espacios, las relaciones, todos los contenidos trabajados... Hay que situar todo ello dentro de una revisión crítica de la educación, y lograr que se produzca esa identificación desde la coeducación. De hecho, el modelo viene de la mano de un sexismo

y unos estereotipos muy presentes en la sociedad, por lo que el ir introduciendo cambios acarreará una actualización continua.

2.2.1. Proceso educativo y construcción del género

En todos los procesos educativos se da una reproducción continua: cultural, de valores, de ideas, de roles, del punto de vista de entender los procesos...

En ese sentido, el proceso educativo y la construcción de género están conectados, y se trabajarán según las tendencias.

Un proceso de aprendizaje y crecimiento basado en los cambios producidos a lo largo de la historia

Tal y como mencionó EGK (2016) en la guía *Los Colores de la Sexualidad* todavía hoy, en muchas situaciones, se produce la división dicotómica chica-chico, en diversos contextos educativos. Esa segregación puede tener varias consecuencias. Por ejemplo: en el ámbito de la educación, si no se ha trabajado el tema de la identidad, pueden surgir problemas entre las personas receptoras, si su identidad difiere de lo establecido (ese es el caso de algunas personas trans*). A veces se justifica la segregación con el ar-

gumento de “mantener las costumbres” al organizar los grupos de danzas, a la hora de practicar deporte... Esas construcciones no hacen sino fortalecer las estructuras identitarias dicotómicas.

Las personas comienzan a construir su identidad y forma de ser interiorizando los mensajes que reciben desde el momento de su nacimiento, y es entonces también cuando definen sexo y género y establecen actitudes. Se van creando capacidades y, simultáneamente, se aprende cómo hay que gestionar las emociones. Todo eso es el proceso de socialización, que se lleva a cabo imitando las actitudes de alrededor e interiorizando los mensajes de diversos espacios.

Los centros educativos tienen que ofrecer modelos educativos integrales, que permitan dejar de lado los estereotipos masculinos y femeninos. Además, esos modelos educativos tienen que posibilitar que cada persona pueda, por un lado, construir su identidad sin la influencia de la identidad de género, y, por otro, desarrollar plenamente todas sus capacidades. Para ello, cómo no, será necesaria la colaboración de la familia (Emakunde, 1997). Lo mismo tiene que suceder en los grupos de educación no formal, para poder trabajar el tiempo libre educativo desde un modelo de educación integral.

Espacios y agentes

Cuando se mencionan espacios diferentes, se hace referencia a otras acciones que se dan fuera de los centros educativos o en el espacio doméstico. Por un lado está el ámbito familiar; y, por otro, las actividades de tiempo libre educativo y todos los factores para poder desarrollarlas. A todos los mencionados se les conoce como agentes socializadores. De hecho, aprendiendo, jugando, viendo la televisión, haciendo ejercicio físico y mediante otras muchas actividades también se aprende. Ya que, muchas de las actividades educativas están interiorizadas.

Según Emakunde (1997; 36), para trabajar lo mencionado, los espacios deberían dividirse de la siguiente manera: “en el modelo educativo del centro, el espacio público y el privado-doméstico se considerarán fundamentales para el desarrollo humano. Además, en esos espacios se fomentará el desarrollo de varias capacidades, en base a determinados valores. Asimismo, se trabajará para lograr unas posturas coherentes con esos valores y actitudes. Si se logra todo ello, cada persona alumna adquirirá autonomía, independencia e identidad en ambos ámbitos”.



Fuente: Emakunde (1997)

En EGK se trabaja la educación en dos sentidos: educación formal y no formal. En ese sentido, y teniendo en cuenta todo lo mencionado anteriormente, esos factores (agentes, espacios, capacidades, valores...) cobran especial importancia también en los grupos, modelos organizativos y actividades de tiempo libre educativo. Por tanto, la definición de Emakunde puede hacerse extensiva a las actividades de tiempo libre educativo, ya que los factores a tomar en cuenta son los mismos en ambos casos •

3. COEDUCACIÓN

3.1. PERSPECTIVA DE GÉNERO, TAMBIÉN EN EDUCACIÓN

EGK define la coeducación como un ámbito imprescindible para lograr el desarrollo integral de las personas. Hay que tomar en consideración que cualquier proceso educativo, ya sea a nivel formal o no formal, tiene consecuencias y efectos en las personas y en su desarrollo, ya que hace aportaciones que influirán en la forma de ser y actuar del futuro.

En la definición dada por ALBOAN, el término coeducación se define como sigue:

“La coeducación es una estrategia pedagógica para educar en la igualdad de orientación sexual e identidades de género. Esa estrategia acepta y valora la diversidad de las personas, y no acepta las actitudes de desigualdad y discriminación. Son prácticas educativas inclusivas, que tienen como objetivo la educación integral de todas las personas.

Por tanto, el objetivo de la coeducación es desterrar todos los mecanismos discriminatorios existentes en la escuela: los ligados a su estructura formal, y los relacionados con la ideología y práctica educativas. El fin último de

la escuela coeducativa es crear personas que sean capaces de ocuparse de sus realidades, tanto en lo referente a la producción, como en lo tocante a la sociedad y a la familia. Esas personas serán capaces de elegir con libertad su proyecto vital, y podrán cuidar de sí mismas, de la gente a su alrededor y de su entorno”.

En este informe se propone que eso se aplique también a la educación de tiempo libre educativo o a la educación no formal.

En la coeducación se tendrán en cuenta varios aspectos: el pedagógico, el cultural, el de las relaciones...

A la hora de trabajar la coeducación, en cualquier ámbito, es importante tener claro lo siguiente: “Para lograr un desarrollo integral como persona, da igual ser hombre o mujer: no hay ningún determinante biológico que condicione dicho desarrollo” (Emakunde, 1997). Esa idea deja claro que la coeducación quiere situarse fuera del dualismo tradicional, y que quiere aportar los mecanismos, procesos y herramientas necesarios para desarrollar ese modelo.

“La persona, desde el punto de vista de la educación, ha de entenderse como una

entidad global que aúna el equilibrio entre mente y cuerpo, la estrecha relación entre el ámbito afectivo y el cognitivo y, finalmente, la autonomía e independencia en el ámbito privado y en el público. La construcción y definición del modelo de coeducación tienen como objetivo buscar las ideas conceptuales ligadas al desarrollo integral de la persona, y, para ello, parten del punto de vista afectivo, cognitivo y conductual” (Emakunde; 32).

La coeducación es un modelo educativo que considera necesario trabajar los derechos y obligaciones individuales, y que pretende superar y mejorar el modelo tradicional logrando uno más justo. El hecho de trabajar la coeducación es, en sí, un proceso de cambio, un ejercicio de adaptación. Por otro lado, la coeducación es una educación con perspectiva feminista (tanto en lo referente al idioma como a la gestión de espacios). La coeducación busca tomar en cuenta las necesidades de las personas y situarlas todas al mismo nivel.

En ese sentido, su objetivo principal será lograr un modelo educativo “con una perspectiva global sobre la persona, que fomente el desarrollo integral de los seres humanos y que supere la jerarquización sociocultural existente entre mujeres y hombres” (Emakunde, 1997).

Además, al trabajar la coeducación también se trabajan las emociones –de hecho, esa es una de las características de ese modelo educativo–. Es por ello que la coeducación incluye, tal cual, el ámbito emocional, el afectivo, la autoestima y la educación sexual. En ese proceso de aprendizaje también se trabaja el Yo, tomando como pilares la personalidad, la independencia personal, la autonomía y el conocimiento.

Se han utilizado otros modelos y acepciones para definir la coeducación. En el trabajo *El género en el tiempo libre* (Diputación Foral de Álava, 2004), por ejemplo, mencionan el concepto “educación conjunta”, que se trata de un método educativo que parte de la igualdad entre sexos y la no discriminación. Este modelo, define que, para educar conjuntamente a chicas y chicos, no puede darse una situación de dependencia; pero subraya que hay que tener en cuenta las diferencias entre ambos. Por tanto, en ese caso, el foco se sitúa más en la dependencia. La educación conjunta busca recoger y visibilizar los logros y aportaciones de las mujeres a lo largo de la historia.

En ese sentido, pues, y tomando en cuenta todas las definiciones mencionadas, se puede decir que resulta imprescindible incluir la perspectiva de género en la educación. En todo el trabajo que

se diseñe, la coeducación incluye la capacidad de prever las consecuencias que el anteriormente mencionado sistema de género pueda acarrear. La guía *El género en el tiempo libre* (Diputación Foral

de Álava, 2004) recoge un cuadro comparativo de los efectos de contemplar y no contemplar la perspectiva de género en el tiempo libre educativo:

Efectos de no contemplar la perspectiva de género	Efectos de contemplar la perspectiva de género
Reproducir y normalizar la desigualdad entre mujeres y hombres.	Crear estrategias para hacer que disminuya la brecha entre mujeres y hombres, y expandir la democracia.
Rebajar el impacto (social, cultural, político, económico, etc.) de programas y políticas.	Aumentar el impacto (social, cultural, político, económico, etc.) de programas y políticas. Visibilizar el hecho de que mujeres y hombres tienen roles diferentes en la sociedad.
Discriminar a las mujeres, sus necesidades y sus intereses, al dar por hecho de que se encuentran en una situación de igualdad con los hombres.	Tomar medidas para que las mujeres tengan mayor participación en todos los ámbitos y para minimizar o hacer desaparecer los obstáculos que puedan existir para que se dé esa participación. Visibilizar las prácticas que discriminan a las mujeres, con el objetivo de hacerlas desaparecer. Llevar a cabo un mejor acercamiento a la realidad social y, así, conseguir mejores resultados.

Fuente: Diputación Foral de Álava (2004).

En EGK, el informe *BerdinHezi: primeros pasos para la coeducación (2018)* concluyó que la mayoría de las personas jóvenes de la CAPV sabe qué es la coeducación; sin embargo, el resto –es decir, un porcentaje alto (31,3 %)- no conoce el concepto. Al pedir a las personas jóvenes que definiera la coeducación, dieron, entre otras, las siguientes respuestas:

“Deconstruir la educación sexista de la sociedad heteropatriarcal, y poner en práctica una educación que tenga como objetivo la igualdad de oportunidades para todas las personas”.

“Programas educativos que trabajen las capacidades sin discriminación de género, para que chicas y chicos tengan las mismas oportunidades en la sociedad”.

“Educar a la juventud basándose en la igualdad entre chicas y chicos, dejando de lado los roles establecidos por la sociedad para mujeres y hombres”.

El *II Plan para la Coeducación* (Departamento de Educación, 2019), por su parte, establece los siguientes pilares:

- Pensamiento crítico ante el sexismo.
- Uso no sexista del lenguaje y las imágenes.

- Integración de la sabiduría femenina y las aportaciones sociales e históricas de las mujeres.
- Transformación pacífica de los conflictos, mediante proyectos de convivencia coeducativos.
- Autonomía personal e independencia económica.
- Espacios en el centro educativo, actividades extraescolares y actividades complementarias.
- Educación afectiva y sexual igualitaria.
- Prevención de la violencia contra las mujeres, e intervención en los casos en que esa violencia se produzca.

3.2. LA COEDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO

Si se entiende la coeducación como un proceso necesario para lograr el desarrollo integral de las personas, es importante construir ese modelo educativo integral también en la educación no formal.

En este caso, se busca un modelo educativo de tiempo libre en el que la infancia y las personas jóvenes puedan desarrollar su identidad de género como quieran; en el que se apueste por desterrar los estereotipos masculinos y femeninos; en el que, en definitiva, el trabajo de las personas

profesionales del tiempo libre educativo vaya en esa dirección.

Así pues, las intervenciones en tiempo libre educativo tienen que tener, necesariamente, un punto de vista crítico: el tiempo libre educativo tampoco está fuera del sistema sexo-género y, por tanto, en ese ámbito también se reproducen las actitudes machistas y androcéntricas (por ejemplo: se crean relaciones de poder).

Tomando en cuenta, asimismo, la discriminación que han sufrido las mujeres a lo largo de la historia, es imprescindible, también en el ámbito del tiempo libre educativo, reflexionar y plantear situaciones en torno a ese tema. De hecho, en el tiempo libre educativo se dan muchos aprendizajes, y es un ámbito idóneo para el desarrollo personal o individual; por lo que el hecho de que los estereotipos de género estén diferenciados o el que las características de cada sexo estén establecidas influye en lo que se lleva a cabo. En ese sentido, es responsabilidad de la persona educadora garantizar que se todo se trabaje de forma adecuada.

El tiempo libre educativo tiene mucho peso tanto en la construcción de la identidad como en las características del desarrollo, ya que es en ese perio-

do vital cuando se definen y establecen los comportamientos y puntos de vista personales. Por tanto, el inicio del desarrollo de las capacidades también está presente en las acciones de tiempo libre y en los procesos que les corresponden.

Al igual que en muchos otros ámbitos, en el tiempo libre educativo también es necesario replantear todo lo que se trabaja y tomar en cuenta la perspectiva de género. Es necesario, para desterrar actitudes, roles de género y estereotipos no igualitarios. Se trabaja para desterrar actitudes, roles de género y estereotipos no igualitarios. En consecuencia, a la hora de trabajar hay que poner el foco también en las actitudes y posturas.

Hay muchos factores externos que resultan imprescindibles para lograr ese objetivo; unas veces resultarán de ayuda, y, otras veces, no. Algunos de esos factores son la familia, la escuela, los medios de comunicación, la calle en general...

También en tiempo libre, hay que tener en cuenta varios factores, a la hora de desarrollar la coeducación:

- Cómo se reparten el tiempo y el espacio.
- Qué modelos se ofrecen a infancia y a las personas jóvenes.

- Cómo es la comunicación con esos sectores.
- Cómo se llevan a cabo las valoraciones y los intercambios de opinión.

Cobra mucho peso el darse cuenta de todo ello y del largo etcétera que lleva aparejado, ya que, como se ha mencionado anteriormente, influirá y podrá tener consecuencias a futuro. Las personas jóvenes aprende de todo el ecosistema que tiene alrededor y de la interacción con el mismo. En ese sentido, cabe mencionar que la infancia y las personas jóvenes, a menudo, interiorizan las cosas mediante modelos, y que la autoridad, en ese caso, cobra gran importancia. Es por ello que, también en tiempo libre, es importante comunicarse desde el respeto y la tolerancia, tratando de lograr una comprensión mutua.

Se puede concluir, pues, que, para que se produzca la coeducación y se impulse el desarrollo de muchas de las capacidades, es necesario tomar en cuenta y adecuar todos los temas relacionados con el entorno. Cómo no, habrá que potenciar determinados valores y, una vez interiorizados, enseñar unas prácticas coherentes con los mismos, que incidan en los comportamientos básicos.

Para lograr todo eso, la coeducación, también en el ámbito del tiempo libre educativo, tiene que abordar todos los ámbitos de la infancia y las personas

jóvenes, ya que es imprescindible entender el análisis de género como un paradigma globalizador y superar los estereotipos.

Ello se llevará a cabo por influencia de los distintos agentes de la comunidad, dentro de un diseño basado en la colaboración.

En el tiempo libre educativo, en el caso de desarrollar procesos coeducativos, tendrán necesariamente que incidir en los siguientes ámbitos:

- En el plan que se diseñe a la hora de definir y llevar a cabo el modelo de tiempo libre.
- A la hora de valorar las necesidades, capacidades, valores y prácticas del estudiantado.
- En los temas transversales (relatos, noticias...).
- En la organización de espacios.
- En las normas de convivencia.
- A la hora de establecer los criterios para escoger material.
- En las características de cada actividad llevada a cabo.
- En la interacción, relación y comunicación entre personal educador y las personas jóvenes o infancia.
- En los criterios de evaluación.

4. METODOLOGÍA

Para desarrollar esa labor, y reproduciendo la estructura del informe anterior (*BerdinHezi, 2018*), por un lado se ha diseñado un cuestionario, con el objetivo de recabar la opinión que tiene el personal educador de los grupos de tiempo libre educativo sobre la coeducación. Por otro lado, se han llevado a cabo varias sesiones de trabajo, tanto con espacios de tiempo libre de EGK como con grupos de tiempo libre educativo y diferentes agentes que, aunque no formen parte de EGK o, están organizados de otra forma. Se ha departido sobre cómo trabajan la coeducación en este momento, qué conocimientos tienen, qué dudas y retos contemplan de cara al futuro, de cara a trabajar la coeducación... A continuación se presenta el resultado del trabajo desarrollado en esas dos vías. Los datos cualitativos y cuantitativos se alimentan mutuamente, a la hora de analizar la situación y los puntos de vista.

4.1. CUESTIONARIO

En febrero de 2020, se difundió un cuestionario para establecer cómo se desarrolla la coeducación en el ámbito del tiempo libre educativo. El esquema fue el siguiente: Conocimientos sobre coeducación (qué es, cómo se definiría...); cómo se ve la realidad desde un punto de vista personal y desde las vivencias propias (si es una realidad basada en la dicotomía mujer/hombre o femenino/masculino, si las mu-

jerer aparecen representadas en los materiales...); cómo es la coeducación en los grupos de tiempo libre (si se produce, si garantiza que el espacio ha sido analizado desde la perspectiva de género...), y cuáles deben ser las herramientas y los retos de cara al futuro, partiendo de las necesidades.

Hubo oportunidad de completar el cuestionario telemáticamente, y se recibieron 40 respuestas. Lo respondieron personas monitoras de diferentes grupos de tiempo libre, que intervienen directamente con infancia y personas jóvenes. Personas monitoras que están trabajando en los diferentes territorios de la CAPV han tenido la oportunidad de participar en este estudio. Por tanto, la información hace referencia a la realidad de Bizkaia, Gipuzkoa y Araba/Álava. Se pretende analizar cómo se vive la coeducación desde realidades muy diferentes pero con puntos de partida iguales, para poder, de cara al futuro, ofrecer un punto de vista integral y responder a las necesidades existentes.

4.2. SESIONES DE TRABAJO

Además del cuestionario, para conocer más en profundidad la realidad de cada asociación, se han llevado a cabo seis sesiones de trabajo. Ha sido un trabajo con los siguientes grupos de tiempo libre educativo (algunos pertenecientes a EGK, y, otros,

que colaboran con el Consejo): Euskarabentura, Itaka Eskolapios, Gipuzkoako Gaztetxoak, Geu Elkar-tea, Arabako Eskaut Laikoak y Goian elkarte.

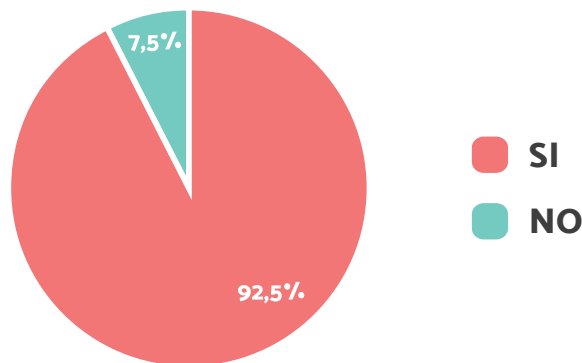
Las sesiones se han desarrollado en el ámbito natural de las asociaciones, y se han adecuado a sus circunstancias particulares. Se han analizado los mismos temas desde puntos de partida diferentes, y, en todos los casos, se ha brindado a los grupos la oportunidad de dialogar. Las preguntas no han sido limitadas, por lo que la recogida de información se ha llevado a cabo de forma flexible y adecuada a cada realidad •



5. ANÁLISIS E INFORMACIÓN RECOGIDA

Antes de analizar cómo se da la coeducación en los grupos de tiempo libre educativo, se ha querido saber cómo definen esos grupos el concepto. Así, para comenzar, en los cuestionarios se les ha preguntado qué es la coeducación. Vistos los resultados, el 92,5 % de los grupos de personas educadoras sabe qué es la coeducación. El siguiente gráfico ilustra ese resultado.

GRÁFICO 1: ¿SABES QUÉ ES LA COEDUCACIÓN?



Fuente: Cuestionario de EGK.

A continuación¹ se ofrecen varias definiciones recabadas en el cuestionario.

“Una educación que incide sobre los roles de género y las relaciones hombre mujer para concienciar sobre los clichés que dominan nuestras relaciones y organizaciones e intentar corregirlos de forma que seamos más igualitarias, justas, solidarias, respetuosas, conscientes y sanas emocionalmente”.

“La coeducación tiene como objetivo romper con los roles de género y posibilitar el construir la identidad libremente, de forma ajena a esos roles”.

“Educar sin la diferenciación propia del género, deconstruyendo las actitudes y comportamientos de género que hemos adquirido socialmente”.

En las sesiones de trabajo se ha mencionado que es difícil definir la coeducación. Sin embargo, todo el mundo sabía lo que era. No obstante, mencionaron que hace poco que se le ha puesto ese nombre conscientemente; y que, si bien anteriormente

¹ El informe recoge definiciones tanto en euskera como en castellano, traducidas a posteriori. Por tanto, no todas son originales.

también se realizaba ese trabajo (con esfuerzo), ha quedado en evidencia que la labor llevada a cabo no se relacionaba directamente con el concepto mencionado.

En las sesiones de trabajo también han manifestado que la igualdad siempre ha tenido mucho peso en los grupos de tiempo libre educativo, y que, debido a ello, se ha trabajado, de una manera u otra. De todas formas, tal y como se ha dicho, nunca se habían utilizado el término o la definición de 'coeducación'. Partiendo de ahí, se ha comentado que hace poco que han empezado a relacionarse con el término, a hacerlo suyo, a sentirlo de forma más natural. En especial, en el caso de algunos grupos que han recibido cursos. En ese sentido, creen que la coeducación es más conocida para gente del sector educativo que para personas de otros ámbitos.

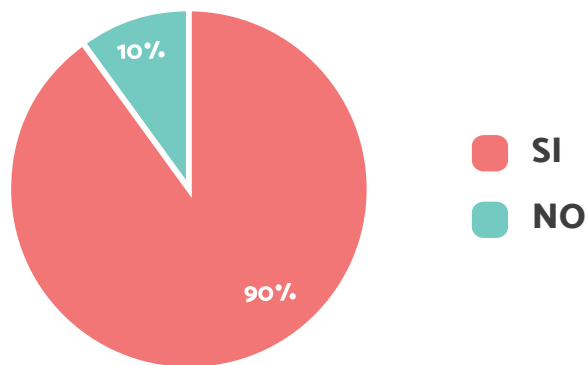
“Yo creo que depende del ámbito en el que estés es más fácil de ver que existe algo que se llama coeducación. Si le preguntas a alguien que no tiene nada que ver con el ámbito educativo qué es la coeducación y nos responde ¿Qué es eso? Yo creo que es verdad que en los ambientes educativos ahora sí que se está escuchando la palabra por lo menos, o empezar a plantearnos si hacemos una tarea de coe-

ducación. Yo cuando entré de monitora hace diez años esto ni se planteaba, no entraba en nuestras mentes. Y ahora estamos haciendo el ejercicio de pensar en qué podemos mejorar”.

Sin embargo, según lo reflejado en las sesiones de trabajo, trabajar la coeducación en el tiempo libre educativo quiere decir estar alerta en el reparto de roles, en las actitudes, en la sensibilización y en las opciones.

Además de establecer qué es la coeducación, es importante saber si en el ámbito de tiempo libre educativo se da o no, ya sea conscientemente o inconscientemente. De hecho, el analizar si en tiempo libre existe o no la coeducación, se ha establecido como uno de los puntos del cuestionario y las sesiones de trabajo. Se ha partido de situaciones concretas, para obtener la respuesta correspondiente a cada caso. En lo que respecta al análisis cuantitativo y los resultados del cuestionario, según el siguiente gráfico, la coeducación se da de forma activa en las diversas asociaciones y grupos de tiempo libre educativo.

GRÁFICO 2: ¿EN VUESTRA ASOCIACIÓN DE TIEMPO LIBRE SE TRABAJA LA COEDUCACIÓN?



Fuente: Cuestionario de EGK.

Según las personas que han completado el cuestionario, su forma de trabajar la coeducación se dividen en los siguientes grupos:

- Incluir la perspectiva de género en temas que se trabajan de forma transversal.
- Identificar las diferencias que se producen en la infancia y las personas jóvenes, y garantizar la igualdad entre todas las personas.
- Mencionando fechas significativas.
- Organizando diferentes iniciativas: charlas, actividades, juegos...
- Formar a las personas educadoras, y organizando cursos.

Al igual que en los puntos del cuestionario, en las sesiones de trabajo también se han mencionado formas parecidas pero distintas de trabajar la coeducación. De todas formas, se llevaron a cabo reuniones con los diferentes grupos de tiempo libre educativo, y se comprobó que el modelo de coeducación de cada uno era totalmente distinto. Gracias a ello se comprobó que en los grupos de tiempo libre educativo se dan dinámicas de coeducación, ya sea de una manera o de otra. En ese sentido, se observó que todavía no hay establecido un marco y una hoja de ruta para que todos trabajen el tema de la misma forma. A continuación se relacionan varios de los trabajos recopilados:

• La planificación como punto de partida.

En las opiniones recabadas en las sesiones de trabajo se ha observado que hay que dar importancia a comenzar a diseñar la forma de trabajar el tema:

“Todo comienza con el diseño: hay que diseñar el trabajo a desarrollar. Lo más importante es empezar por trabajar lo más básico, tener claro el punto de partida común y tomar en consideración lo fundamental, dado que, en coeducación, hay multitud de temas a tratar. Es muy necesario que todo el personal educativo

tenga claro ese trabajo de ponderación: qué se tiene que trabajar necesariamente, y qué en base a cada momento o situación. Hay que tener claro ese punto de vista desde el momento en que se miden los tiempos y las personas educadoras estamos desarrollando el proyecto o diseñando la intervención. Asimismo, tenemos que tener siempre presente el hecho de cuidar todos los temas. En primer lugar, hay que analizar qué es lo que hay que cuidar en el diseño, y qué hay que trabajar: eso será la base. Después, hay que fijar la atención en lo cotidiano, y trabajar aspectos más específicos o prácticos”.

• **Sesiones o talleres sobre feminismo.** Los grupos de tiempo libre educativo han identificado la necesidad de hacer talleres o cursos. En ellos, los grupos trabajan la coeducación, de una forma u otra. Por ejemplo: imparten talleres sobre sexualidad en los que se pone especial atención en romper con los prejuicios sobre la sexualidad de las mujeres. Por otro lado, se ha observado que en los espacios de tiempo libre educativo relacionados con el euskera se han impartido cursos sobre lenguaje, para trabajar el uso no sexista del mismo. Además, han llevado a cabo talleres sobre masculinidad, sobre el colectivo LGTBI+...

• **Trabajo de días específicos.** En las sesiones de trabajo se ha observado que, aprovechando el impulso de fechas significativas, hay muchas opciones para organizar acciones y trabajar esos días marcados en el calendario: 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras; 17 de mayo, Día Internacional contra la LGTBI+ fobia; 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres...

“También es importante llevar a cabo un trabajo previo. Antes de la fecha, es importante explicar por qué se celebra y subrayar cada día especial. Sólo así se logrará que quede bien patente entre las personas miembros del grupo”.

• **Trabajo ligado a las características del grupo.** Un grupo comentó en una de las sesiones que la decisión sobre la intervención ligada a la coeducación se toma una vez conocido el grupo, y tras observar qué hay que trabajar o qué necesidades existen. Así, el tema se trabajará en función de la propia situación y de las necesidades existentes, concretando las herramientas necesarias en base a las características del grupo:

“Hay que tomar en cuenta muchos factores, desde el momento en que se inician las relaciones con los grupos: si la presencia de chicas y chicos está equilibrada, si se dan micromachismos (e identificarlos), cómo se ocupan los diferentes espacios, cuánto se oyen las voces de unas y otros... Por ejemplo: en un curso de cocina, es imprescindible analizar cómo se da el hecho de que sea mixto, para luego poder trabajar en torno a los roles. Hay que saber de dónde partimos”.

• **Establecer prioridades.** Según lo transmitido en las sesiones de trabajo, algunos grupos han considerado importante el establecer prioridades en base a la dinámica grupal. Antes de comenzar con los talleres se hace un ejercicio de diagnóstico (identificar necesidades, como se ha expuesto en el apartado anterior); y, después, se establecen y gradúan las necesidades, para tener claro por dónde empezar.

Según lo expuesto por un grupo, primero se conoce y analiza la situación del grupo, y, después, se piensa qué se va a hacer específicamente: «eso es lo primero que tenemos que hacer». Además, han manifestado que, debido a los ritmos de trabajo y actividad de los grupos de tiempo libre educativo, es

difícil llevar todo adelante. Y, para trabajar distintas materias, es necesario acotar expectativas desde el principio –al menos, para que las necesidades prioritarias estén bien trabajadas y sean eficaces–. Además, será imprescindible compartir con las familias las prioridades fijadas.

• **Crear referentes.** En el análisis recabado se ha establecido que los grupos de tiempo libre intentan garantizar distintos imaginarios.

“Creo que estamos pendientes de ello, ya que se trata de el ejemplo que les das, los 31 días del mes. Este año, por ejemplo, las conductoras han sido dos mujeres. Yo creo que es una tontería, y que lo tenemos muy interiorizado, pero había quien decía ¡Jo, son dos conductoras! Por lo menos, ahí queda ese ‘tic’”.

• **Llevar a cabo talleres de empoderamiento.** Una de las asociaciones, por ejemplo, organiza un taller de empoderamiento basado en la danza. Buscan romper con los roles de género tomando en cuenta las situaciones de todas las personas, pero, sobre todo, de cara a lograr el empoderamiento de las chicas y deconstruir los roles de género de poder que los chicos tienen tan marcados.

- **Poner atención a los actos que se llevan a cabo.** Algunos grupos han dicho que cuidan los actos que desarrollan. Por ejemplo: que los conciertos que organizan sean paritarios, que en el club de lectura haya escritoras...

- **Que las evaluaciones también sean parte del proceso.** En el desarrollo de las sesiones de trabajo también se ha subrayado la importancia de la evaluación. Entre otras cosas, se ha mencionado que la evaluación ayuda a marcar el camino a seguir de cara al futuro, y es la base de los siguientes pasos a dar. Asimismo, cobra valor el identificar los fallos y necesidades detectados en las acciones desarrolladas.

“Tenemos un criterio de evaluación, y, mediante una ficha, cada tres meses vamos dejando constancia de qué hay que mejorar: identificamos dónde están las mayores carencias, y las gestionamos el trimestre siguiente”.

- **Realizar formaciones.** Algunos grupos trabajan la coeducación mediante diferentes formaciones.

“Hacemos una formación específica, con lo que queremos trabajar ese año. Por ejemplo: si trabajamos la coeducación con estudiantes de una edad determinada, vemos muy necesario que el personal monitor y educador también reciba esa formación específica. A veces creemos que lo sabemos todo, pero, en la práctica, no es verdad”.

- **Tener presente el punto de vista de trabajar todos los temas desde la diversidad.** En los contenidos trabajados, muchos grupos de tiempo libre han puesto encima de la mesa que, por ejemplo, trabajan el sexo y el cuerpo, con el objetivo de normalizar las materias en el proceso de aprendizaje. Junto a ello, se ha subrayado la necesidad de hacer ese trabajo desde el punto de vista de la diversidad, y se ha manifestado que es importante impulsar el hecho de tomar en cuenta la igualdad de oportunidades. Hay que posibilitar comportamientos inclusivos.

“Por ejemplo, trabajamos la diversidad corporal como tema específico. En ese sentido, abordamos la idea de diversidad en su totalidad, trabajando también, por ejemplo, los cuerpos de las personas con diversidad funcional. Creemos que para romper con los

estereotipos e ir profundizando en la idea de la igualdad, es imprescindible ir incluyendo otros temas transversalmente: además de la igualdad de género, hay que trabajar el racismo, la diversidad funcional...”

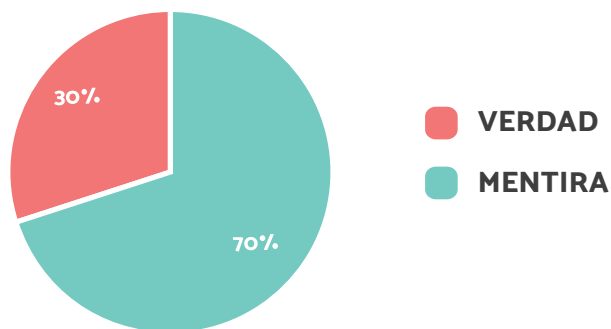
En las sesiones de trabajo, las personas de casi todos los grupos o asociaciones han manifestado que echan mucho en falta una base común, y que es necesario poner a su alcance herramientas dirigidas especialmente al ámbito del tiempo libre educativo. En ese sentido, queda en manos del grupo de personas educadoras qué trabajar, y cuándo y cómo hacerlo. No hay criterios específicos definidos, lo que dificulta establecer en qué medida se da la coeducación.

5.2. PONER ATENCIÓN AL TRABAJO DIARIO Y A LAS VIVENCIAS

Una vez trabajada y recogida la información general sobre coeducación, se ha querido analizar cómo se da la coeducación en los ámbitos de tiempo libre. Así, lo primero ha sido preguntar si la realidad y la cotidianeidad se basan en la dicotomía chica/chico o femenino/masculino.

El siguiente gráfico refleja las respuestas obtenidas.

GRÁFICO 3. ¿CREES QUE EL TIEMPO LIBRE EDUCATIVO SE BASA EN LA DICOTOMÍA CHICA/CHICO O FEMENINO/MASCULINO?



Fuente: cuestionario de EGK.

Tal y como se observa en el gráfico, el 70 % de las personas que ha contestado el cuestionario considera que el tiempo libre educativo, tal y como está diseñado actualmente, no está basado en la dicotomía chica/chico o femenino/masculino. Según las personas que han opinado, el tiempo libre educativo no se basa en ninguna dicotomía, pero creen que, en la medida en que en la sociedad se da esa circunstancia, en el ámbito del tiempo libre educativo se reproducen los roles de género.

“Si bien los grupos de tiempo libre diseñan las mismas actividades para toda la infancia y juventud, en los momentos de juego libre asoma esa dicotomía. Es decir, que el grupo no reproduce la división de roles de género, pero tampoco aplica conscientemente la pedagogía de la coeducación”.

En ese sentido, el 97 % de quienes han contestado el cuestionario considera imprescindible la labor de las personas educadoras, de cara a conseguir y garantizar que en los grupos se coeduque de forma idónea. Además, la mayoría opina que el trabajo del personal educador es totalmente necesario, ya que, al fin y al cabo, esas personas son los referentes principales de la infancia y las personas jóvenes a su cargo. En ese caso, se ha hablado largo y tendido sobre crear referentes.

“Quienes educamos somos ejemplo para nuestras chavalas y chavales. La forma en qué decidimos y nos comportamos tiene influencia en cómo educamos. Además de los aspectos (objetivos y actividades) que decidimos llevar a cabo”.

“La infancia y la juventud, en la calle, en casa, en los ámbitos de la educación formal y no formal... ya desde edades tempranas tie-

ne que situar su identidad en unos roles de género preestablecidos, que, posteriormente, a medida que van construyendo su forma de ser, se van estabilizando. Es por ello que, si el monitorado no forma parte de esa ruptura, la infancia seguirá fortaleciendo su identidad en ese sentido, y cada vez será más difícil deconstruir todo ello. Por todo lo expuesto, me parece que las personas monitoras jugamos un papel muy importante en la coeducación”.

En las sesiones de trabajo, las reflexiones han ido por el mismo camino.

“Nosotras como personas monitoras tenemos asumidos ciertos roles, así al igual que pasa en la sociedad. Creo que hay que crear referentes más neutros. Que la monitora futbolista sea monitora. O la persona que lleve el dinero, pues también sea una mujer”.

“Tenemos que estar alerta continuamente, y vigilar también cómo nos comunicamos las personas monitoras. El comunicarse de una forma u otra determina, en gran medida, cómo te ven”.

“Aquí, de nuevo, intervienen los roles. Si nos dirigimos a una niña de forma dulce y con

términos como ‘princesa’, el entorno percibirá esa construcción y la reproducirá. Así pues, el punto de partida deberían ser las personas monitoras; en el desempeño de nuestro trabajo, deberíamos estar alerta, ver hasta qué punto estamos actuando correctamente”.

“Sí. A menudo intentamos cambiar los roles, y les ofrecemos aquello que más les choca, para crear un impacto y lograr que se hagan preguntas sobre el cambio. ¡Siempre y cuando nuestro colectivo, en la medida que pueda, esté dispuesto a ofrecer respuestas, claro!”.

“A menudo, hacemos diferenciaciones, conscientemente, para que, en la interacción, no se dé una dicotomía tan fuerte. Por ejemplo: pensamos bien dónde y con quién poner a la persona más callada, para que no se desarrollen y se reproduzcan relaciones de poder. Aquí, el ambiente grupal cobra una gran importancia”.

“En base a la edad también se diferencia esa dicotomía. Cuanto mayores son, más evidente es. Diríamos que se incrementa considerablemente la diferenciación y la distancia de poder entre unas y otros. Tratamos de cambiar eso, pero el problema existe, y es impres-

cindible que el monitorado cuide sus posturas (empezando por darse o no darse cuenta) y le ponga atención”.

A la hora de ser un modelo para la infancia y las personas jóvenes, es totalmente necesario tener en cuenta los roles aprendidos, que son los que se reproducen. Por eso, precisamente, en las sesiones de trabajo se ha preguntado al monitorado sobre las relaciones de poder existentes en su colectivo. Por un lado, se ha departido sobre las relaciones de poder existentes entre las personas monitoras con diferentes niveles de responsabilidad. Y, por otro, se ha hablado de las relaciones de poder entre mujeres y hombres, en general (tanto las que se dan entre el monitorado, como las observadas entre la infancia y las personas jóvenes). Por tanto, se ha querido identificar si existen diferencias en situaciones diversas, a la hora de llevar a cabo distintas acciones.

La mayoría ha dicho que entre el monitorado no se han creado relaciones de poder significativas. De hecho, han mencionado que, muchas veces, definen los trabajos junto con la infancia y las personas jóvenes. Asimismo, la mayoría ha destacado que adquieren los roles de forma horizontal. Sin embargo, ha habido quien ha identificado algunas diferencias –por ejemplo, en el tono de voz o en las posturas empleadas a la hora de hacerse con el espacio–.

Simultáneamente, han dicho que no se reflexiona sobre las relaciones de poder. Sobre todo, porque carecen de herramientas para trabajar ese tema:

“Yo creo que hay espacios donde poner en común lo que piensas, qué tal se ven los grupos, cómo te sientes... Pero creo que no se relaciona tanto con esto que estamos hablando ahora. Vale, estoy bien con esta monitora, pero no estamos hablando de que roles asumimos y por qué. Y creo que sería interesante hablar sobre eso”.

En las sesiones de trabajo se ha observado que las personas educadoras no dedican un intervalo a analizar su actividad desde el punto de vista de género, por lo que el tema no recibe el tiempo necesario. En ese sentido, muy pocas veces se reúnen para analizar cómo ha sido la participación de la infancia y de las personas jóvenes, y para tomar medidas al respecto.

Así, se ha mencionado que únicamente le han dedicado tiempo a la coeducación «si ha sucedido algo». Por ejemplo, si ha habido una agresión. A menudo, a otros casos (no tan específicos) se les da una respuesta en el momento, espontánea. Al hilo de eso, se ha observado que lo de la «dinámica de respuesta basada en la situación del momen-

to» es algo generalizado, que se da en la mayoría de los grupos. Es decir, que no se prevé ninguna situación, y no existen respuestas preparadas de antemano, que lleven aparejado un trabajo previo. Quitando algunos casos, no tienen establecidas las medidas, recorridos o efectos de esas situaciones (quitando casos como el Protocolo de Agresiones, por ejemplo). A lo largo de la reflexión, se ha subrayado reiteradamente la falta y necesidad de ejemplos de intervenciones, buenas prácticas y, en general, de herramientas.

También se ha visto que muchos grupos de tiempo libre (no todos) tienen un Protocolo contra Agresiones Machistas. Así, por ejemplo, al comienzo de las colonias explican en qué consiste ese Protocolo, y nombran a una persona referente a quien poder recurrir, en caso de que se produzca alguna agresión.

5.3. ESPACIOS: distribución y uso

El examinar el uso del espacio se ha convertido en un punto importante, a la hora de trabajar la coeducación. La mayoría de las personas que han tomado parte en las sesiones de trabajo ha apuntado que las chicas y los chicos no utilizan igual el espacio. De hecho, han observado que los chicos suelen utilizar, sobre todo, la zona del medio; y que las chicas suelen situarse en las esquinas:

“A veces sólo ves a tres chicos jugando; y te preguntas dónde estará el resto. A veces están en los dormitorios... A veces son chicas, pero no sólo. Son más, pero también hay chicos. Intentamos sacar a la gente de los dormitorios”.

La mayoría ha apuntado que esa división también se observa en las horas libres. El hecho es que muchos grupos no tienen un espacio fijo, y tienen que ir a lugares diferentes a desarrollar sus actividades.

El análisis del uso del espacio se ha hecho, sobre todo, desde el punto de vista de los destinados a actividades deportivas. La reflexión principal se ha basado en eso. La conclusión más importante a la que se ha llegado en las sesiones es que, aunque sea de forma inconsciente, a la infancia y las personas jóvenes se le hace la siguiente oferta de tiempo libre: Los chicos ocupan la centralidad del espacio; sobre todo, con fútbol y baloncesto.

“Yo tengo claro que en lo que más fallamos en los tres caseríos que vamos de campamentos, es en la gestión del espacio. De todo el espacio en el que pueden estar, normalmente es en el campo de fútbol donde la mayoría de los chicos suele estar en el tiempo libre educativo que tienen sin ser supervisados. Y las chicas, no todas, pero sí la mayoría, suelen estar en

la periferia haciendo otro tipo de actividades. Yo creo que también es un problema que existe con el fútbol, que como consecuencia trae que el espacio mayoritariamente lo utilicen los chicos y las chicas lo utilicen menos”.

Por otro lado, los grupos que organizan colonias han expresado que, debido a la normativa de la Diputación Foral, los dormitorios se dividen entre los de chicas y los de chicos. Sin embargo, los grupos ponen mecanismos para garantizar la relación entre los dos grupos. Los baños también están divididos por sexo.

5.4. MATERIAL

La mayoría de las personas que ha rellenado el cuestionario (82,5 %) cree que los materiales didácticos utilizados reflejan las aportaciones realizadas por las mujeres.

“Los roles y estereotipos de género se reproducen constantemente, también en el material utilizado en tiempo libre. Si no buscas un material adaptado expresamente, verás que los roles se reproducen sin cesar, y, por lo tanto, estarás contando y transmitiendo eso. A no ser que te tomes el trabajo de adecuar o cambiar el material, estarás educando en esos

roles. Este tema también se puede trabajar desde el punto de vista de la diversidad cultural. En general, siempre veremos alrededor chicos blancos con un balón, y chicas blancas jugando a las cocinitas. Está todo muy marcado. Aquí, en los juegos que hacemos, tratamos de amoldar todo lo más posible (intentamos cambiar los estereotipos: chicas jugando al fútbol, chicos bailando...); pero, al final, eso hay que buscarlo, porque, si no le dedicas tiempo, no encontrarás material”.

En general, se ha visto la necesidad de trabajar los referentes en los materiales. Por ejemplo, en los siguientes soportes y recursos:

- Cuentos
- Relatos
- Vídeos/Películas
- Canciones y conciertos



6. PROPUESTAS PARA EL FUTURO

En el siguiente apartado se concretan los pasos que se pueden dar para lograr la coeducación. Se han extraído de los cuestionarios y de las sesiones de trabajo.

6.1. DIRIGIDO A LOS GRUPOS Y ASOCIACIONES DE TIEMPO LIBRE EDUCATIVO

Antes de definir y profundizar en los factores que se pueden poner en marcha en ese terreno, es necesario tener en cuenta que la reflexión sobre los elementos necesarios estará basada en las características, dinámica y momento o tiempos de cada grupo. Es decir, que no se puede definir de forma rigurosa qué es lo que cada grupo necesita o tiene que hacer. De hecho, antes de establecer qué y cómo se quiere hacer, es imprescindible tomar en consideración las peculiaridades de los grupos, además de los factores mencionados anteriormente.

Eso, además, está directamente unido a la necesaria identificación de los elementos. Ese será el primer paso: antes de analizar si las acciones se pueden llevar a cabo o no, habrá que pensar qué acciones tienen prioridad. Es decir, que habrá que hacer un ejercicio grupal para marcar las prioridades y, a continuación, ordenar los asuntos que se hayan establecido. Todos

los que vengan después estarán condicionados por los factores imperantes en cada momento, en base al contexto del grupo.

Crear y utilizar prácticas que sean importantes en el día a día:

• Formación:

Según la información recibida, a la gente de los grupos de tiempo libre educativo le gustaría recibir más formación. Tanto para el monitorado, como para la infancia y adolescencia.

Creen que, para tener presente la perspectiva de género en todo momento y transversalmente cuando desarrollan su labor, les hace falta formación dirigida a las personas educadoras. Así, ven imprescindible formarse en temas como conocer en qué consiste la construcción social del género, cómo influye en la infancia y adolescencia, tener en cuenta cómo incluir la igualdad a la hora de desarrollar sus acciones, interiorizar los criterios para dirigirse a la infancia y adolescencia de forma igualitaria...

Por otro lado, creen que es importante implementar formaciones dirigidas a la infancia y la adolescencia. Igual que se ofrecen formaciones o talleres

sobre otros temas, habría que crear espacios para trabajar temas ligados al feminismo: trabajar la sexualidad, crear nuevos modelos de masculinidad, crear espacios para el empoderamiento feminista...

• **Crear espacios para la reflexión:**

El personal educador que trabaja en tiempo libre educativo cree que ni en las colonias ni en las actividades que llevan a cabo a lo largo del año se crean espacios para reflexionar sobre el feminismo. Después de cada actividad o jornada, las personas educadoras se juntan para hablar sobre lo sucedido y compartir sus reflexiones al respecto. Sin embargo, en esas reuniones muy pocas veces se trabaja la perspectiva de género.

Primero hay que identificar los espacios.

Muy pocas veces hablan sobre lo sucedido en las colonias teniendo en cuenta la perspectiva de género. Por ejemplo: qué voz se ha impuesto (la de chicas o la de chicos); qué hacer para igualar la situación; quién ha ocupado más el espacio (chicas o chicos); en qué actitud se les ha dirigido el personal educador (a las chicas y a los chicos)... Creen que es importante hacer eso, pero no lo hacen. Por todo ello, ven necesario crear esos espacios y darles prioridad.

Cuando se trabajan ese tema y esos contenidos con las familias, se lleva a cabo un ejercicio de compartir y socializar los contenidos, para que el trabajo desarrollado en ese campo sea aplicable también a otros y se tenga presente esa necesidad. Es interesante trabajar el proceso, desde el primer momento, con la familia y toda la comunidad educativa de los diferentes espacios, para que todo el mundo esté informado y comprenda y comparta el proceso en su totalidad, desde el comienzo. En ese sentido, puede ser interesante presentar a las familias el diagnóstico mencionado anteriormente (cuáles han sido las necesidades principales detectadas y en qué camino se va a trabajar, sobre todo), para reflexionar conjuntamente sobre si lo identificado se ha observado también en espacios ajenos al tiempo libre educativo, posibilitar trabajar en esos ámbitos, y, así, lograr que se den pasos en ese camino, también fuera del grupo.

Así, y continuando con lo dicho anteriormente, se podrá crear un diagnóstico compartido: además de con el personal educador del grupo, se podrá crear en colaboración con el resto de agentes.

Tras concretar con quién se hará esa identificación, es interesante establecer líneas de trabajo diferenciadas o concretas que se adapten a la situación, para que el proceso se dé de forma pro-

gresiva y comenzar a diseñar por dónde hay que ir. Además, todo ello se diseñará manteniendo una coherencia con el volumen de trabajo y con el contexto general.

• Conocer nuevas identidades y trabajar las actitudes y discursos que habrá que mantener con respecto a ellas:

Todo debe basarse en tener en cuenta que hay multitud de formas de vivir la diversidad y las identidades. Es totalmente necesario romper con la idea de imponer características a las personas. Hay que ampliar las miras, también a la hora de desarrollar una intervención adecuada. Para planificarla, es imprescindible que el personal educador disponga de un intervalo para trabajar con la infancia y la adolescencia las nuevas posibilidades y, por tanto, los nuevos modelos de convivencia. Hay que hacer sitio a todos los tipos de identidad existentes, para que todas las realidades estén presentes en las actividades del día a día. Siendo el educar en diversidad la base de todo, la persona educadora debe, necesariamente, estar abierta a nuevos modelos para lograr que tanto el grupo como las personas que lo integran sean personas abiertas.

A nivel práctico, una forma de adaptarse a las situaciones y realidades de cada momento puede

ser, por ejemplo, integrar en las hojas de inscripción para las actividades de tiempo libre la opción 'no binario' en la categoría de 'sexo', junto a las de 'femenino' y 'masculino'. En ese sentido, esa adecuación basada en la realidad brindará la posibilidad, por ejemplo, de hacer pedagogía con agentes como el padre y la madre, ya que dará la oportunidad de dejar constancia de esas nuevas identidades de vida y de educar teniéndolas en cuenta.

• Crear la figura de responsable de la coeducación:

Teniendo en cuenta la dimensión del grupo o las funciones y responsabilidades de las personas trabajadoras y voluntarias, la figura de responsable de coeducación puede ser interesante para observar y hacer un seguimiento mientras el grupo desarrolla su actividad habitual.

De todas formas, hay que tener en cuenta que el trabajar la coeducación es una responsabilidad compartida, que atañe a todo el mundo. El establecer una persona responsable no exime de esa labor al resto de profesionales, las personas jóvenes y personas trabajadoras. Es más: ese recurso se utilizará para fortalecer el trabajo, y brindar metódicamente a la materia el tiempo y las

aportaciones que necesita. Por tanto, hay que ver a la persona responsable como un extra, que se encargará de que la coeducación esté presente en el grupo, actuará de enlace y hará un seguimiento para garantizar que todas las propuestas para fortalecer la materia se llevan a cabo, por ejemplo: la evaluación continua.

Además, el tener una persona referente crearía un espacio diferenciado de confianza al que la infancia y las personas jóvenes podría, si quisiera, acudir en caso de necesidad o de surgir algún problema. La persona responsable, cómo no, estará preparada para trabajar en ese ámbito: sabrá escuchar, dinamizar, tener en cuenta lo que le transmitan y, si fuera necesario, exponer las medidas al grupo. En definitiva, esa figura será el nexo de unión entre las decisiones y las situaciones. De todas formas, se juzga necesario que el perfil vaya variando a lo largo del tiempo: que la responsabilidad se vaya repartiendo entre todo el personal educativo.

• **Concretar el sistema de evaluación interna del grupo**

Será una actividad de grupo acordada entre todas las personas, que brindará la oportunidad de evaluar el trabajo llevado o no a cabo en el ámbito de la coeducación. Por tanto, será siempre una res-

ponsabilidad compartida: en primer lugar, tanto el grupo como cada persona que lo integra deberá hacer un ejercicio para ver su necesidad y funcionalidad.

En la evaluación se pondrán en valor los avances producidos, y se analizará de nuevo cómo encauzar los que están pendientes.

Un proceso continuado y a largo plazo tiene que evaluar sus acciones continuamente, si se adquiere la responsabilidad de hacerlo así. Por tanto, para completar el sistema de evaluación, habrá que dejar establecidos los siguientes puntos:

- Metodología de evaluación: Material a evaluar (fichas, plantillas...) Contenidos a evaluar: habrá que priorizar los elementos para el análisis y la reflexión. Habrá que ser conscientes de que, quizá, no se podrá evaluar todo al mismo tiempo.
- Cuándo se evaluará: conviene que la temporalización sea acorde al grupo y a las acciones que desarrolla.
- Cómo se va a compartir lo evaluado (con el personal educador, con la infancia y las personas jóvenes, con las familias, con el resto de la plantilla...). Identificar espacios para recibir y discutir las aportaciones sobre las conclusiones y resultados.

En ese sentido, conviene tener claro, desde el primer momento, quién y cómo va a utilizar la herramienta de evaluación: todas las personas jóvenes, las personas representantes, grupo a grupo, de forma individual...

6.2. DIRIGIDO A LAS ADMINISTRACIONES

• Llevar a cabo un plan de coeducación:

Se juzga importante crear un plan de coeducación basado en la realidad de los grupos de tiempo libre educativo. Al igual que existe el II Plan de Coeducación para la educación formal, habría que diseñar uno para regular la coeducación en el tiempo libre educativo y completar los criterios necesarios para garantizar su presencia en ese ámbito.

• Crear espacios participativos:

Al igual que en la educación formal, en tiempo libre educativo también es importante crear espacios de participación, para dar continuidad a la coeducación desarrollada en ese ámbito y crear dinámicas de reflexión. También es interesante para que se reúnan distintos grupos de tiempo libre y definan líneas de cara al futuro.

• Crear material y soportes:

Es de vital importancia tener personas orientadoras y material y soportes de ayuda para los grupos de tiempo libre. A día de hoy son muy pocos los materiales que han dado el salto del trabajo teórico a los modelos prácticos. Así, si bien las personas jóvenes de tiempo libre, teóricamente, sabe cuáles son los pasos a dar, echa en falta libros, juegos, dinámicas y otras herramientas que les puedan ayudar en su día a día.

• Crear, compartir y trabajar guías para desarrollar buenas prácticas.

• Que las administraciones otorguen subvenciones a los grupos de tiempo libre educativo para trabajar la coeducación:

Muchos grupos de tiempo libre educativo necesitan medios (sobre todo, económicos) para trabajar la coeducación. De hecho, para desarrollar cualquier proyecto dirigido a la coeducación hace falta dinero, y no lo tienen. Muchas veces dan prioridad a otras necesidades “más urgentes”, y la coeducación queda en un segundo plano •



7. CIERRE

Tal y como se ha postulado anteriormente, la coeducación es transversal en nuestras vidas, de forma constante. En la educación no formal también se pueden interiorizar diversos conocimientos, por lo que es necesario saber desde qué perspectiva se desarrollan los conocimientos de ese ámbito, a qué se le pone atención y qué se toma en consideración. En este caso, se ha pretendido poner el foco en la coeducación, pero el trabajo de los valores requiere ser repensado continuamente, ya que nuestra educación está condicionada por esos valores y las actitudes fruto de los mismos. Esos valores son los pilares del proceso de aprendizaje.

La educación en valores va más allá de la educación formal, y abarca varios ámbitos de la vida: la estructura familiar, el tiempo libre educativo, las actividades extraescolares, los juegos, la televisión... En ese sentido, la coeducación puede ocupar un lugar diferenciado y estratégico, de cara a incidir en el comportamiento de las personas. Para ello, tal y como se ha mencionado, es necesario el compromiso de todos los agentes implicados en el tiempo libre educativo. Como se ha observado, es necesario trabajar teniendo presentes las necesidades de las

personas: en primer lugar, prestar atención a esas necesidades, y, después, trabajar en ellas. Las vías para labrar eso desde la coeducación pueden ser variadas; y, dado que la persona es el eje, en coeducación hay que tomar necesariamente en cuenta las dinámicas de grupo.

Todavía queda mucho camino que recorrer, mucho que diseñar. En general, las conclusiones extraídas son que es necesaria una planificación u hoja de ruta común, y que se ha identificado que existe disposición para trabajar el tema. Teniendo en cuenta que es una realidad que existe, se trata de posibilitar el poner en marcha buenas prácticas.

Lo que aprendemos en la infancia condiciona nuestras actitudes, relaciones y vivencias posteriores. Y, a diferencia de la educación formal, en el ámbito no formal, nuevos estudios y medidas harán posible trabajar la coeducación con la importancia que merece, y de forma colectiva y participativa. Siendo un reflejo de toda la comunidad de tiempo libre educativo, identificando todas las necesidades y trabajando conjuntamente, se podrá trabajar la materia más en profundidad •

HAZIAK ASTIALDIRA



8. BIBLIOGRAFÍA

Diputación Foral de Álava (2004). *[El género en el tiempo libre.](#)*

EGK (2016). *[Los Colores de la Sexualidad.](#)* Diputación Foral de Bizkaia. Dirección General del Observatorio de Bizkaia.

Eusk. EGK (2018). *[BerdinHezi: Hezkidetzarako lehen urratsak.](#)*

Emakunde (1997). *[Guía para la elaboración del modelo coeducativo del centro.](#)* Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer.

Fresnedo, Ibai y Gabilondo, Joseba (2018). *[Betaurreko moreak gida.](#)* Haurrentzako eta nerabeentzako zerbitzuak. Donostia/San Sebastián: Gaztematika. Sistema de Promoción Infantil y Juvenil de Gipuzkoa.

Departamento de Educación (2019). *[II Plan de Coeducación para el sistema educativo vasco, en el camino hacia la igualdad y el buen trato.](#)* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Torregrosa, Itxaso y Tato, Eloi (2020). *[Guía sobre educación sexual para el profesorado de Educación Infantil y Primaria.](#)* Pamplona: Gráficas Xabier.

WEBGRAFIA

Naizen (2020). *<https://naizen.eus/eu/terminologia/>*

Alboan (2020). *<https://www.alboan.org/eu>*



Euskadiko
Gazteriaren
Kontseilua

Consejo de
la Juventud
de Euskadi

www.egk.eus