

Gènere i educació en valors. Realitat i polítiques educatives en el context espanyol

Isabel Carrillo*

1. Drets humans, drets de la dona. Una realitat política pendent?

*“Una mujer es la historia de sus actos y pensamientos, de sus células y neuronas, de sus heridas y entusiasmos, de sus amores y desamores. Una mujer es inevitablemente la historia de su vientre, de las semillas que en él fecundaron, o no lo hicieron, o dejaron de hacerlo, y del momento aquél, el único en que se es diosa. Una mujer es la historia de lo pequeño, lo trivial, lo cotidiano, la suma de lo callado. Una mujer es siempre la historia de muchos hombres. Una mujer es la historia de su pueblo y de su raza. Y es la historia de sus raíces y de su origen, de cada mujer que fue alimentada por la anterior para que ella naciera: una mujer es la historia de su sangre. Pero también es la historia de una conciencia de sus luchas anteriores. También una mujer es la historia de su utopía”.*¹

Al llarg del segle xx, els debats polítics van omplir-se de grans propòsits a l'entorn de nous reptes socials i educatius que anunciaven amb insistència que el segle xxi seria el segle de les dones, gràcies als esforços dels governs per assolir una igualtat jurídica plena que avui, si bé en el nostre context pròxim en termes de reflexió teòrica pot semblar força satisfactòria, no ho és tant en la pràctica quotidiana. Dia rere dia, el nostre món, aquell que hem anat dibuixant, continua immers en problemes que dificulten el desenvolupament ple dels drets humans per a les dones i per als homes de qualsevol indret del planeta. Si bé la IV Conferència Mundial sobre les Dones celebrada a Pequín el 1995 va suposar un marc obert per poder exposar i debatre aquesta realitat, aprofundint en els plantejaments de la Conferència de Drets Humans de

(*) Isabel Carrillo és doctora en Pedagogia per la Universitat de Barcelona. Actualment és professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Imparteix el curs “Valors, Educació i Pluralitat Cultural” en el Programa de Doctorat *Comprehensivitat i Educació*. Forma part dels grups de recerca: *Dona i Societat* –Centre d'Estudis Interdisciplinaris de la Dona–, i *Grup de Recerca Educativa* –Facultat d'Educació–. Participa de les xarxes temàtiques universitàries: *Educació en Valors* i *Dona i Cultures*. És assessora de la Revista *Senderi: Educació en Valors* i de les col·leccions de l'editorial Eumo *Interseccions* i *Capsa de Pandora*. Les seves recerques i publicacions es centren en temes pedagògics relacionats amb la reflexió ètica i la pràctica de l'educació en valors. Actualment és co-responsable del *Projecte de Cooperació Educativa amb Centreamèrica* (Guatemala i Nicaragua), i és co-directora de la *Càtedra Unesco “Dones, desenvolupament i cultures”* de la Universitat de Vic. A/e: isabel.carrillo@uvic.es

(1) SERRANO, M., *Antigua vida mía*. Madrid: Alfaguara, 1995, p. 21.

Viena de 1993 –on es va evidenciar la necessitat que les polítiques públiques incorporessin la condició d'universalitat i indivisibilitat dels drets humans de les dones–, les mesures aprovades pels participants en la IV Conferència continuen, en molts països, en la marginalitat de les agendes polítiques, de manera que en el present, els drets de les dones són ignorats i violats en moltes parts del món com a causa del poc interès polític d'alguns governs que no troben la necessitat d'efectuar canvis que millorin la situació de les dones.² És així que els models reproductivistes i generadors d'injustícies continuen presents en realitats diverses pròximes i llunyanes.

Davant de la violació sistemàtica dels drets humans de les dones, i dels problemes jurídics i ètics que se'n deriven, no es poden acceptar promeses electorals que mai no acaben de concretar-se; ni eslògans publicitaris que, si bé augmenten les audiències, no tenen cap garantia; ni tampoc la proposta de fórmules de solució màgiques, ja que l'esdevenir de la història mostra com les paraules fàcilment es tornen rígides, es buiden de significat i fins i tot poden caure en contradiccions si el seu únic objectiu és alimentar discursos polítics que, en ocasions, han ignorat la realitat i s'han mostrat allunyats de la realitat quotidiana, del dia a dia de les dones i dels homes. Però, a més, no es pot ignorar que tot això passa en un entorn impregnat de les influències d'un món globalitzat, on es volen imposar amb força, en tots els àmbits de la vida, els plantejaments d'una economia capitalista com a model únic de relació i desenvolupament, amb l'afirmació que un alt nivell material de vida comportarà, automàticament, una alta qualitat de vida. Aquesta concepció serveix per donar suport i legitimar, en les societats contemporànies, un model de creixement accelerat que té com a finalitat l'acumulació constant d'objectes materials i un enriquiment ràpid de minories de poder. Cal tenir present que en alguns d'aquests sectors de poder econòmic es continua fomentant la divisió social del treball patriarcal capitalista, de manera que s'exclou la dona per tancar-la en l'àmbit privat i es declara, evidentment, el treball domèstic de les dones com a no productiu –d'aquesta manera, si no aporta cap benefici econòmic, tampoc no pot remunerar-se. En recloure les dones en l'esfera privada, on desenvolupen un rol de "mestresses de casa", i on la seva activitat no s'inclou com a treball productiu en els indicadors econòmics –per exemple, en el càlcul del producte interior brut (PIB)–, s'està donant consistència i valor a una societat classista on les dones són la colònia inferior del sistema.³ La desigualtat en el món laboral continua viva, com mostren algunes dades relatives a la situació

(2) *Mujeres en Primera Línea*. Amnistia Internacional. (1999, núm. 2; 2000, núm. 3). [En línia]. Disponible a: <<http://www.a-i.es>> [Consulta: setembre de 2004]. És d'interès consultar els documents sobre drets humans de les dones d'Amnistia Internacional, on es fa visible i es denuncia la constant impunitat, la protecció poc efectiva i el silenci davant dels crims, de les tortures, dels maltractaments, etc. vers les dones, fets que se succeeixen malgrat alguns avenços com ara l'adopció, el desembre de 1999, del Protocol facultatiu de la Convenció sobre l'Eliminació de Totes les Formes de Discriminació contra la Dona, que possibilita la presentació de denúncies per tal que les ciutadanes dels estats que formen part de la Convenció puguin promoure l'inici d'investigacions quan se'n violen els drets.

(3) És d'interès: MIES, M. El mito de la recuperación del retraso en el desarrollo. En MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminismo*. Barcelona: Icària, 1997.

a Espanya, on el percentatge de dones ocupades continua sent la meitat que el dels homes, tenint en compte, a més, que una part dels treballs femenins són precaris –el 80 % dels contractes a temps parcial corresponen a les dones.⁴ El món laboral és únicament un exemple de la vivència continuada, en el segle XXI, de diverses formes d'exclusió i opressió de les dones.

És des del coneixement i la reflexió ètica i política sobre la situació de la dona, el seu ser i el seu estar en el món, des d'on es poden generar espais de resistència efectiva que, mitjançant diferents accions jurídiques, econòmiques, educatives, etc., permetin superar un pensament únic i hegemònic on predominen els paràmetres androcèntrics i sexistes que justifiquen que l'home –l'ésser masculí– sigui la mesura i l'eix de totes les coses. Aquest pensament perpetua el seu poder de centralisme i referència amb mètodes autoritaris de control que mantenen les dones immobilitzades en una situació de subordinació i d'explotació –donada la consideració d'inferioritat natural del sexe femení.⁵ Reescriure la història i construir altres formes de vida més justes i equitatives exigeix un compromís polític més gran que possibiliti, entre altres mesures, denunciar sistemes governamentals autoritaris i sistemes judicials inoperants que permeten la impunitat, i reclamar el canvi legislatiu i d'aquelles normes culturals discriminatòries que continuen justificant les pràctiques reiterades de violència de gènere, la tortura i els maltractaments basats en la identitat sexual, la mutilació genital femenina, la prostitució i el tràfic de nenes i dones adultes, l'explotació laboral de la dona des de la infància, l'absentisme i abandonament escolar de les nenes, etc. Aquestes accions, que, pel fet de formar part de la nostra quotidianitat deixen de centrar la nostra atenció, han de ser eradicades.

És urgent, en aquest context, un plantejament polític local i global que artículi i consideri la multidimensionalitat d'una realitat que se'ns presenta atomitzada amb la finalitat de simplificar-ne els problemes i ignorar-ne la complexitat. L'exclusió i les desigualtats, si bé es poden i s'han d'entendre des de la seva contextualització, tenen arrels i efectes similars de caràcter universal, i és per aquest motiu que no es pot oblidar que “el que és universal s'ha tornat singular, perquè cada fet singular és part i parcel·la de l'univers. El que és concret és l'univers terrestre, dins del qual vivim, ens movem i existim”.⁶ No podem ignorar que, si bé dones i homes compartim la mateixa humanitat bàsica, s'ha invisibilitzat, durant mil·lennis, l'ésser femení. La clandestinitat, l'oblit, i freqüentment el menyspreu i la infravaloració, han atrapat les dones en la teranyina dels prejudicis i estereotips sexistes. La lluita per superar les desigualtats derivades del gènere és, ha de ser, una lluita social, i no tan sols de

(4) Hombres y Mujeres. En l'editorial d'*El País* del 3 d'octubre de 2003.

(5) En paraules d'Eduardo GALEANO: “la mujer nacida para fabricar hijos, desvestir borrachos o vestir santos, ha sido tradicionalmente acusada, como los indios, los negros, de estupidez congénita. Y ha sido condenada, como ellos, a los suburbios de la historia. La historia oficial de las Américas sólo hace un lugarcito a las fieles sombras de los próceres, a las madres abnegadas y a las viudas sufrientes: la bandera, el bordado y el luto”. GALEANO, E. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI, 1999 (3ª ed.), p. 70.

(6) BOFF, L. *Ètica planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Trotta, 2001, p. 24.

totes i cadascuna de les dones, sinó també de tots i cadascun dels homes. S'ha de ser conscient, però, que la responsabilitat i el compromís social de la ciutadania també necessiten la regulació jurídica que possibiliti el marc per al reconeixement real dels drets de les dones, així com altres polítiques dels organismes internacionals i dels governs nacionals que no plantegin únicament principis ideològics abstractes, sinó que arribin a establir recomanacions que vagin acompanyades de projectes i mesures contra la discriminació per raó de gènere.

En el context espanyol la creació l'any 1983 de l'Institut de la Dona –dependent del Ministeri d'Afers Socials–, va ser una iniciativa molt positiva i esperançadora del Govern socialista que va suposar el reconeixement de la necessitat de construir la igualtat de gènere, al mateix temps que s'anava definint la democràcia a Espanya després d'anys de dictadura i d'autoritarismes. Aquest Institut va proposar, l'any 1987, mesures que implicaven l'actuació complementària –i sempre de difícil posada en pràctica– de diversos ministeris per poder desenvolupar, des d'una perspectiva global, un Pla per a la igualtat d'oportunitats.⁷ També va ser positiva la creació a les comunitats autònomes d'altres instituts de la dona –dependents dels governs autònoms respectius– que han anat establint els seus propis plans per a la igualtat, des d'una visió més contextualitzada. Per exemple, en el cas de Catalunya, l'Estatut d'autonomia en l'art. 9.2. determina que correspon a la Generalitat de Catalunya la competència exclusiva en matèria de promoció de la dona. Pel Decret 25/1987, de 29 de gener, es va crear la Comissió Interdepartamental de Promoció de la Dona, amb l'objectiu de promoure la igualtat de drets i la no discriminació entre dones i homes, així com la participació equitativa de la dona en la vida sociocultural, econòmica i política. A partir de 1989, a través de l'Institut Català de la Dona, s'han proposat –ja que desenvolupar-los és complex– plans per a la igualtat d'oportunitats, i s'ha posat un èmfasi especial en els processos de prevenció, sensibilització i formació, i en accions concretes davant problemàtiques específiques.⁸ En altres realitats com ara la Comunitat de Castella-la Manxa, el

(7) "Las teorías políticas del Estado de Bienestar entienden la igualdad fundamentalmente como igualdad de oportunidades. Al Estado corresponde [...] redistribuir los bienes básicos –materiales y espirituales– de forma que las posibilidades de intervenir sean una posibilidad real para todos los ciudadanos. (...) Para ello, para realizar la igualdad de oportunidades, deberá aplicar un reparto desigual de los bienes básicos (...) destinado a favorecer a los menos favorecidos. (...) El otro gran avance hacia la igualdad, complementario a la instauración del Estado del Bienestar, ha sido el movimiento feminista. Los derechos de las mujeres tuvieron que ser reconocidos como derechos específicos, puesto que su teórica inclusión en los derechos del hombre y del ciudadano no significaba ningún reconocimiento –ni siquiera el jurídico– de una real igualdad de oportunidades. La mujer ha sido excluida de los derechos llamados 'universales' –sufragio, trabajo, educación– (...). El movimiento feminista ha conseguido, en el mundo occidental, la igualdad legal de los dos sexos. (...) No existen barreras teóricas, o legales, pero sí reales". CAMPS, V. *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya, 1994, p. 47-50.

(8) El V Pla d'Acció i Desenvolupament de les Polítiques de les Dones a Catalunya (2004-2007) presenta sis línies estratègiques: 1) Transversalitat de les polítiques governamentals –es tracta d'incorporar la perspectiva de les dones–; 2) Construcció d'una cultura que substitueixi l'actual divisió de la societat en funció de la pertinença a un determinat sexe; 3) Incrementar la presència i la participació de les dones en tots els àmbits de la vida social, tenint en compte la seva diversitat; 4) Reorganització dels temps i els treballs per tal de fer de la vida quotidiana un eix

Govern autonòmic ha portat endavant iniciatives pioneres i impulsores de canvis legislatius en temes i problemàtiques relatives a la violència vers les dones a partir de l'aprovació de la Llei 5/2001 de prevenció de maltractaments i de protecció a les dones maltractades. L'exposició de motius d'aquesta llei reconeix explícitament la implicació necessària dels governs en aquesta problemàtica.⁹ La Llei és un exemple positiu de concreció de tot allò que estableixen els plans per a la igualtat d'oportunitats, però també permet constatar que les mesures poden resultar fragmentàries i aïllades, no únicament per la complexitat de les problemàtiques que viuen les dones i els contextos diversos on es produeixen, sinó també perquè políticament els governs no tracten de forma integral la realitat de les dones.¹⁰ Com garantir polítiques integrals que portin a una aplicació objectiva del marc jurídic? Com eliminar la discriminació laboral o la violència de gènere –temes presents en els debats electorals espanyols– i altres situacions de vulneració dels drets humans de les dones, quan se les continua veient més com a objectes de propietat que com a persones de drets amb identitat i autonomia?

Igualment, no es pot ignorar que en el nostre país les polítiques públiques eludeixen, en els discursos i en les pràctiques, el fet que, en els darrers anys, les grans fractures provocades per l'augment de les desigualtats i de la pobresa han afectat amb més intensitat la població femenina –sense ignorar la població infantil. L'Observatori de la Pobresa a Catalunya en els seus informes indica aquest augment de la pobresa entre dones de més edat, especialment aquelles que viuen soles, però també assenyala que aquesta situació està augmentant entre dones joves o d'edats intermèdies amb fills que estan sota la seva responsabilitat. Cal afegir també el grup de dones procedents d'altres

vertebrador de les polítiques; 5) Oferir atenció integral davant les necessitats de les dones; 6) Avançar en la lluita contra la violència vers les dones.

- (9) "La violencia contra las mujeres ha de ocupar a los Jueces como delito grave que es, pero, además, es un asunto de Gobierno que exige políticas activas e iniciativas concretas. La lucha efectiva que padecen las mujeres debe desarrollarse en el espacio de la vida pública, porque se trata de una flagrante violación de los derechos humanos". Ley 5/2001, 17 de mayo de 2001, de Prevención de Malos Tratos y de Protección a las Mujeres Maltratadas. B.O.E. núm. 148, de 22 de juny de 2001.

Les innovacions i mesures recollides en aquesta llei es plantegen, posteriorment, en la Llei 27/2003, de 31 de juliol, reguladora de l'Ordre de protecció de les víctimes de la violència domèstica, promoguda pel Govern espanyol, que també expressa, en l'exposició de motius, la necessitat de: "una respuesta global y coordinada por parte de todos los poderes públicos (...) una acción integral y coordinada que aúne tanto las medidas cautelares penales sobre el agresor, esto es, aquellas orientadas a impedir la realización de nuevos actos violentos, como las medidas protectoras de índole civil y social que eviten el desamparo de las víctimas de la violencia doméstica y den respuesta a su situación de especial vulnerabilidad". BOE núm. 183, de 1 d'agost de 2003.

- (10) Per exemple les darreres reformes legislatives sobre violència de gènere en el context espanyol són parcials i no responen a polítiques globals, ja que s'han anat plantejant segons la visibilitat de casos de maltractaments vers les dones en els mitjans de comunicació, o davant denúncies concretes com les realitzades pel Defensor del Poble en el seu Informe de 1998 on explicitava el poc interès social i polític que ha generat aquesta problemàtica. També la Memòria del Ministeri Fiscal, relativa a l'any 2002 indicava l'augment alarmant –un 29 % més– de la violència domèstica a Espanya, declaracions que van provocar nous debats polítics sobre la necessitat de tornar a reformar la legislació vigent.

països que arriben a Espanya buscant noves expectatives de vida, però que es troben exposades —especialment quan no tenen regularitzada la situació— a la marginació social. S'indica també que el diagnòstic de les polítiques públiques, i l'impacte que tenen sobre el volum de la pobresa, no és optimista, amb l'agreujant que la pobresa ha estat, i és, pràcticament absent dels debats polítics, econòmics i socials.¹¹ ¿Com reconèixer aquesta problemàtica en una societat que es defineix com a societat del benestar? Les polítiques neoliberals de privatització i reducció del pressupost social i educatiu, desenvolupades pels governs conservadors, no solucionen aquestes problemàtiques, sinó que n'afavoreixen la permanència. Si la inversió pública està lluny de les polítiques d'igualtat social, el mercat tampoc resulta un mecanisme òptim, ja que la seva finalitat és cercar rendiments i beneficis econòmics immediats, i no distribuir-los d'una manera justa.

D'altra banda, és necessari preguntar-se també, tenint en compte l'Informe de 2003 del Programa de les Nacions Unides per al desenvolupament, quina lectura es pot fer dels indicadors de desenvolupament humà que classifiquen Espanya entre els països amb un desenvolupament humà alt. Una lectura ràpida i superficial de les dades numèriques de l'informe pot portar a interpretacions errònies de la realitat i de les problemàtiques de les dones, ja que no ens indica res respecte a l'augment de la pobresa, ni al fet que una societat no discriminadora és indicador d'un desenvolupament humà alt, i no al contrari. Alhora, una simple dada numèrica pot ser utilitzada de forma perversa per sectors de poder per reafirmar algunes polítiques privatitzadores, de control i d'exclusió que s'estan aplicant, ja que es pot argumentar que si Espanya ocupa un lloc rellevant és a causa de l'aplicació d'aquestes polítiques. A més, no s'ha d'oblidar que un altre dels indicadors del desenvolupament humà és l'educació. Quin significat es pot donar a un índex que se situa en un 0,97? Vol dir que el sistema educatiu espanyol no presenta cap problema? Una valoració positiva d'aquest índex no pot negar ni deixar d'evidenciar les contradiccions encara permanents i els reptes no assolits. Cal preguntar-se per què els processos d'ensenyament no aconsegueixen trencar amb l'exclusió de les dones, i en quins valors s'educa, o no, ja que es continua vivenciant la vulneració dels seus drets. La percepció i plena consciència de la realitat evidencia la necessitat que els debats i les polítiques socials es vinculin i relacionin estretament amb els discursos i les polítiques educatives. És urgent prioritzar els processos formatius de la ciutadania per poder canviar les pràctiques, i poder construir principis ètics democràtics fonamentats en els drets humans que orientin les relacions de dones i homes. Educar en valors és, en definitiva, necessari per trencar amb les desigualtats de gènere.

(11) *La pobresa a Catalunya. Informe 2001*. Fundació Un Sol Món de la Caixa d'Estalvis de Catalunya, 2001.

2. Gènere i educació en valors en les polítiques educatives del context espanyol

“Oprime el pasado dejando sentir su peso íntegro y nada podemos discernir en él, nada podemos actualizar de su unidad compacta, como si todo acontecimiento desdichado o venturoso hubiera sido anulado en una esfera inmóvil.

El futuro oprime también por no mostrarse y, entre el pasado y el futuro, el presente queda vaciado. Apenas es posible vivir y ni el deseo de morir puede aparecer por falta de ímpetu y de esperanza; es simplemente la imposibilidad de vivir, de seguir viviendo. (...)

*Es necesario sostener nuestro pasado, pero sólo se consigue cuando se avanza hacia el futuro, cuando se vive con vistas a él sin dejarnos tomar de su vértigo. Cuando en un equilibrio dinámico conseguimos unir pasado y futuro, en un presente vivo, como una ancha, honda pulsación. Pues siendo el tiempo nuestro medio vital por excelencia, habríamos de saberlo respirar como el aire. Saber respirar es la primera condición de saber moverse, caminar, atravesar el espacio”.*¹²

En una descàrrega de responsabilitats els discursos polítics exigeixen als ciutadans una major implicació per resoldre les problemàtiques del nostre context de vida. Però la consciència que tots som actors de la realitat, i per tant responsables de perpetuar-la o de transformar-la, no pot eximir els governs de l'obligació de promoure polítiques educatives i socials que permetin impulsar el canvi de valors i de normes sociomorals, de les maneres de fer discriminadores i injustes que es donen tant en l'àmbit públic com en l'àmbit privat. En aquest sentit, és possible pensar en l'educació com un espai polític i èticament bel·ligerant que no s'aïlla del món, sinó que parteix de la vida per replantejar-se de forma constant i dinàmica les relacions de justícia, de llibertat, d'igualtat i de solidaritat entre dones i homes, oposant-se i rebutjant les posicions que justifiquen l'exclusió social i la discriminació que la dona pateix des de la infància, malgrat les conquestes dels moviments feministes arreu del món. Però, a més, pensar l'educació en valors des d'una perspectiva de gènere i de justícia social no és únicament justificable, sinó necessari, i això comporta que ens preguntem per què les pràctiques educatives no han trobat els mecanismes per traduir els principis teòrics i legislatius que propugnen la coeducació en les escoles i en altres espais formatius.¹³

Com en altres àmbits, el marc jurídic resulta un requisit imprescindible, però no ha garantit de forma suficient el canvi de les institucions educatives ni el de les relacions i els intercanvis educatius que s'hi vivencien. També sembla necessari que, paral·lelament, es puguin garantir processos de formació i

(12) ZAMBRANO, M. *Persona y Democracia*. Barcelona: Anthropos, 1988, p. 22-23.

(13) Ana González i Carlos Lomas defineixen la coeducació amb les paraules següents: “Coeducar significa educar conjuntament niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin las que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Coeducar significa no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y las historias de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia”. GONZÁLEZ, A.; LOMAS, C. (coord.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, 2002, p. 224.

conscienciació no únicament dels docents, sinó també de la classe política i dels diferents col·lectius socials per anar avançant a un mateix ritme. Canviar la pràctica educativa exigeix un canvi d'actituds i de valors, el sorgiment d'una nova mirada que obri l'espai de trobada de les diferències des d'una perspectiva educativa fonamentada en els drets humans –inherents a la persona i a la seva humanitat–, i en els valors universals que proclamen. Una educació viva, inquieta, que permeti observar detingudament aquells moments en què és possible copsar el sentit de l'univers i de la vida, en què és possible descobrir l'existència del món com a valor, com a construcció col·lectiva del que és just, i d'aquesta manera sentir-se coresponsables del futur personal i de tota la humanitat.¹⁴ Des d'aquesta perspectiva, l'educació mostra la seva dimensió ètica i valorativa, i es projecta en un procés constant de desvetllament de la sensibilitat i del compromís moral per rebel·lar-se davant d'un món mutable, desigual, ple d'injustícies i desequilibris. Rebel·lar-se suposa, d'una banda, creure que és possible imaginar altres maneres de viure on els drets humans no restin immòbils en un document ple de belles paraules escrites; d'altra banda, vol dir creure que és necessari actuar; una actuació guiada per la comprensió que és urgent compartir per poder convida i construir un món més pacífic i sostenible. L'educació en valors, fonamentada en els drets humans, es converteix en l'eix i el motor dels processos formatius des de la infància.

Aquests plantejaments no són possibles si en el context institucional, i en la vida quotidiana de les escoles, no es troben espais per pensar els processos educatius que es desenvolupen i per analitzar de quina manera s'estan construint relacions de justícia respectuoses amb les diferències, o es promouen relacions limitadores de les identitats diverses.¹⁵ En aquest sentit, la reflexió de les pràctiques educatives hauria de considerar com l'escola configura la manera de pensar i de sentir de les persones, i com transmet patrons culturals que porten a actuacions que reproduïxen models androcèntrics i sexistes, o, al contrari, trenquen amb aquestes concepcions per plantejar-se altres formes de relació i maneres de viure, basades en la igualtat des del respecte de les diferències. Analitzar la realitat és imprescindible per poder pensar una educació global que, des d'una perspectiva contextualitzada i crítica, s'oposi a les actituds i les formes d'actuar que inferioritzen la dona i la reclouen en espais considerats menys significatius en l'esfera pública, si no la invisibilitzen, l'exclouen de les expectatives d'èxit o la sotmeten a rituals, bromes i rumors sexistes.

(14) És d'interès: MURARO, R. M.; BOFF, L., *Femenino e Masculino*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002 (3^a ed.).

(15) Cal assenyalar, per exemple, els debats que generen, en un context europeu multicultural, les normes d'algunes cultures i religions i d'algunes polítiques. Un exemple és la polèmica sobre el vel islàmic generada a les escoles de França. Com indica Sami Nair, en el fons d'aquest debat hi ha la definició dels principis de llibertat i d'igualtat, i hi afegeix: "Respetar el derecho a la diferencia, de acuerdo. Justificar la diferencia de derechos, nunca. El relativismo cultural no debe significar la regresión de los derechos". NAIR, S. Explicar y Convencer, *El País* del 14 de setembre de 2003.

En el present s'ha de tenir en compte que, si bé s'han donat avenços teòrics en les perspectives coeducatives –fonamentades en el “feminisme de la igualtat” o el “feminisme de la diferència”¹⁶–, es constata la pervivència d'escenaris on dia a dia es continua representant un ordre simbòlic que manté diferències que justifiquen la desigualtat entre dones i homes. Així, si bé l'escola impulsa processos d'innovació i de canvi, també és cert que continua complint la funció de reproducció de l'ordre social establert, de manera que el recrea i l'enforteix. D'aquesta manera, vivim en la contradicció, ja que l'educació continua reproduint allò que els discursos teòrics rebutgen i volen eliminar. Però, a més, en alguns contextos, es dona la paradoxa que l'educació, tant en el discurs com en les pràctiques, les institucions i els processos, ha amagat els rostres més autèntics de la realitat econòmica, social, política i cultural. Nogensmenys, ha ocultat molt més que no ha desvetllat, i ha contribuït més a l'ordre injust que a la promoció d'una vida justa i digna per a la majoria d'éssers humans.¹⁷

Observar la realitat teòrica i pràctica del sistema educatiu també requereix mirades concretes que portin a revisar la cultura escolar en general i els elements que s'hi entrellacen. En aquest sentit, si analitzem, per exemple, els continguts curriculars, es detecta la necessitat de despullar-los d'una visió androcèntrica heretada de la filosofia grega, que va establir els àmbits dignes de ser estudiats per les diferents generacions. Si bé avui s'ha superat el menyspreu per la tecnologia i l'aplicació, no ha passat el mateix amb altres aspectes del coneixement, especialment amb aquells relatius a les situacions i als conflictes de l'àmbit privat i, en general, a tot allò que està relacionat amb la vida quotidiana. Encara avui, en el nostre context, malgrat que la legislació educativa en la seva declaració de principis defensa la igualtat i la no discriminació per raó de sexe, les dicotomies entre el món públic –identificat amb un món científic i cognitiu, un món valuós, rigorós i útil, patrimoni exclusiu masculí–, i un món privat –identificat amb el món quotidià afectiu, de poca importància i valor baix, propi del món femení–, continuen impregnant un currículum que s'estructura a l'entorn de la racionalitat i ignora la dimensió emocional.¹⁸ Això ha provocat la pervivència dels enfocaments que inferiorit-

(16) Ana Mañeru sintetitza aquests enfocaments: “El feminismo de la igualdad se enmarcó, sobre todo, en la órbita de los derechos y las reivindicaciones de las mujeres respecto de los hombres, y su objetivo era la liberación de las mujeres. Partía de la idea de que para conseguirla era necesario ocupar los puestos, trabajos y papeles sociales tradicionalmente masculinos, como la vía de emancipación que después impulsaría una sociedad sin discriminaciones por razón de sexo. (...) El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual parten de que las mujeres y los hombres somos diferentes, sin que este hecho justifique la desigualdad de derechos o de oportunidades, y parten a la vez de que la libertad femenina ha estado siempre presente en la vida de las mujeres (...) Se trata, en cada momento histórico, de favorecer esa libertad, de ir dando sentido y significado a lo femenino para que pueda ser interpretado por cada mujer en primera persona (...)”. MAÑERU, A. A dos voces: educar en femenino. *Cuadernos de Pedagogía*, juliol de 2003, núm. 326, p. 57-58.

(17) És d'interès: ALDANA, C. *Pedagogía General Crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana, 2001.

(18) És d'interès: SASTRE, G.; MORENO, M., *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa, 2002.

zen, subordinen o separen la dona, sense tenir en compte que és necessari convertir les diferències basades en la dominació en reconeixement de les diferències basades en el respecte a identitats diverses. Es tracta, a més, d'evidenciar que la construcció cultural del gènere no és permanent, sinó que varia en el temps i en l'espai i, per tant, la consideració que únicament hi ha dos gèneres en l'espècie humana –igual a dos sexes– i que els gèneres han d'estar jerarquitzats –ja que la història construïda exposa que per naturalesa el masculí és superior al femení– pot i ha de canviar-se.

Les consideracions anteriors justifiquen de nou la urgència de pensar en l'educació en valors des d'una perspectiva crítica i compromesa, una educació que no obli que la interpretació cultural del gènere és essencial per a la conformació de la identitat de cada persona, una identitat que es va definint mitjançant tota la xarxa de relacions en què l'ésser humà s'integra i que va creant des del naixement. S'observa, però, que les metodologies transmissives i acrítiques, que desvinculen els continguts d'aprenentatge de la realitat, fan difícil trencar amb els models d'identitat que s'atorguen als dos sexes i, consegüentment, amb les relacions de dominació i poder que comporten. Algunes veus proposen reconèixer la diferència sexual en l'educació com un primer pas per transformar una escola on, de forma oculta o explícita, inconscient o conscient, es mantenen actituds i actuacions sexistes discriminadores que es donen des de la conformació d'un sistema escolar modern que, a partir del segle XVIII, si bé va obrir l'espai per plantejar obertament el debat sobre el dret de la dona a l'educació, no va qüestionar una separació de rols que va portar a establir la diferència de models educatius –enfocament que, posteriorment, no aconsegueixen desfer plenament les escoles mixtes.

En el nostre context, el reconeixement de l'escola mixta en la Llei general d'educació de 1970, va facilitar el camí perquè en els anys vuitanta i noranta s'avancés en la definició de propostes legislatives i d'experiències coeducatives que, si bé han estat molt significatives i estimuladores, no han pogut desvincular-se totalment de les herències del passat. Promoguda pel Govern del Partit Socialista, l'any 1990 va entrar en vigor la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), amb una declaració de principis que implicava canvis de rellevància respecte de l'estructura i del contingut de l'ensenyament i posava una atenció especial en els models psicopedagògics fonamentats en les teories cognitives del desenvolupament, en l'aprenentatge global, significatiu i funcional i en la construcció progressiva del coneixement, tenint en compte les característiques de cada persona i el seu context de vida. En aquesta llei adquiria importància l'educació en valors, que es convertia en una de les finalitats globals i transversals en un currículum que també es plantejava com a prioritat el gènere.¹⁹

(19) "El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamen-

Si bé la declaració de principis del preàmbul de la Llei no en garantia la tra-ducció pràctica, no es pot oblidar que va permetre visualitzar i iniciar accions orientades a l'eliminació de la discriminació per raó de sexe en l'educació. Durant els anys noranta es van desenvolupar plans de formació permanent del professorat i assessoraments a escoles que es plantejaven un procés de reflexió—acció per canviar una realitat que perpetuava les desigualtats entre nenes i nens; el treball amb les associacions de mares i pares inicià el camí de la sensibilització en l'àmbit familiar respecte del gènere, dels rols i de les responsabilitats compartides; grups d'investigació de les universitats espanyoles se centraren a estudiar en profunditat les característiques de la desigualtat educativa per raó de sexe, i van evidenciar la persistència del sexisme en les relacions, els materials educatius, els plans d'orientació professional, les instàncies públiques, etc.; es van crear premis per a editorials i autores i autors amb una orientació no sexista; es va posar en relleu la trajectòria dels moviments feministes i es van desenvolupar treballs per reconstruir la història i explicitar les aportacions de les dones en les diferents àrees de coneixement. Aquestes accions van ser i són un exemple del convenciment de diferents col·lectius i professionals que era i és necessari promoure polítiques públiques que estimulin les accions per a la igualtat d'oportunitats, per fer reals els drets humans de totes les dones i de tots els homes. Si bé el treball que s'ha fet pot constatar-se, també és cert que no totes les actuacions han tingut els efectes desitjats, ja sigui per falta d'un suport continuat de les administracions públiques, o bé perquè el camí vers el canvi d'actituds i la construcció dels valors de llibertat, igualtat i solidaritat entre totes les persones és àrid i, en ocasions, massa lent. Ser persistent i creure en l'educació en valors com a espai de transformació requereix algunes dosis d'utopia, però també marcs ideològics i de polítiques continuades que no es belluguin únicament en períodes electorals o sota la pressió d'informes que evidencien a l'opinió pública la permanent situació d'injustícia que viuen les dones. S'ha de tenir en compte que les actuals formes de discriminació i marginació per raó de sexe són més subtils. En les societats modernes globalitzades no s'evidencia, per exemple, discriminació en l'accés a l'educació, i fins i tot els resultats escolars obtinguts pels joves presenten diferències mínimes —alguns estudis mostren resultats superiors en les noies. Però en el moment d'accedir al món laboral i desenvolupar-se professionalment, resulta que dones i homes amb la mateixa qualificació obtenen posicions socials i remuneracions diferents pel seu treball. És a dir, les conseqüències del sexisme educatiu han de ser buscades probablement en un currículum ocult que continua incidint en la conformació i internalització d'unes pautes de gènere diferenciades que deriven en diferents tipus d'expect-

te plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. En la educación se transmiten y ejercen los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad". Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. B.O.E. núm. 238, del 4 d'octubre de 1990.

tatives i de possibilitats segons el sexe, i comporten una jerarquització de les persones que situa la dona en una posició inferior.²⁰

En aquest context la Llei orgànica 20/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l'ensenyament (LOCE), no sembla abordar aquestes problemàtiques, i fins i tot podria suposar regressions rellevants en els avenços assolits respecte a una educació per la igualtat i la democràcia. Sense un debat ampli i plural, i amb el menyspreu de les opinions i els arguments de diversos partits polítics, dels col·lectius docents i d'estudiants, el Govern conservador del Partit Popular va aprovar, utilitzant la seva majoria en el Congrés de Diputats, una llei que planteja dubtes i interrogants. Les justificacions utilitzades per promoure aquesta llei se centren en avaluacions del sistema educatiu que, segons el text, mostren deficiències en el rendiment de l'alumnat que resulten preocupants si s'estableix una comparació amb els països europeus del nostre entorn econòmic i cultural. S'indica que una quarta part de l'alumnat no obté el títol de graduat en educació secundària obligatòria, i abandona el sistema educatiu formal sense titulació ni qualificació. L'alumnat se situa també per sota de la mitjana de la Unió Europea respecte als coneixements de matèries instrumentals com ara les matemàtiques i la llengua, així com també en ciències. Es menciona el gran deteriorament del clima de convivència als centres i a les aules; el desprestigi de la funció docent i la falta de competències exclusives de la direcció per prendre decisions en relació amb el funcionament del centre.²¹ Aquests semblen ser els greus problemes provocats per la LOGSE, una llei que, segons les anteriors justificacions, no va aportar cap benefici, al contrari, és la culpable del descrèdit de l'educació. En aquesta situació de suposada precarietat i insostenibilitat educativa, els canvis legislatius es presenten com a necessaris per establir noves directrius dirigides a aconseguir la "qualitat" i l'"excel·lència" del sistema educatiu espanyol.²² L'inici de l'any 2004 està marcat pels canvis polèmics que implica el desenvolupament de la Llei -distribució de l'alumnat en dos itineraris als 15 anys; implantació del fet religiós com a alternativa a la religió catòlica; reforma dels ensenyaments comuns; implantació del preescolar amb una orientació assistencial, entre altres mesures-, i l'absència de finançament.²³

Les mesures proposades qüestionen un model educatiu comprensiu i basat en el procés, que ordenava els ensenyaments des de l'educació infantil fins a la formació universitària, un model no centrat únicament en les àrees de coneixement, sinó en l'aprenentatge per a la reflexió ètica i la compressió del món i de les seves problemàtiques, un aprenentatge per a la vida i l'exer-

(20) És d'interès: SUBIRATS, M.; BRULLET, C., Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta. En GONZÁLEZ; LOMAS (coord.). op. cit., p. 133-167.

(21) Exposició de motius de la llei orgànica 10/2002. B.O.E. núm. 307, de 24 de desembre de 2002.

(22) L'exposició de motius assenyala: "Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitan los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor". Llei Orgànica 10/2002. B.O.E. núm. 307, de 24 de desembre 2002.

(23) PÉREZ de PABLOS, S. El año de los itinerarios y la religión, *El País*, 12 de gener de 2004.

cici de la democràcia en una societat plural i diversa que emfasitzava l'educació en valors i la igualtat d'oportunitats, i trencava amb els enfocaments exclusivament reproductors i memorístics, i amb els models educatius que establien jerarquies diferenciadores i donaven valor a l'obediència i l'autoritat. No es pot afirmar que els principis de la LOGSE aconseguissin una aplicació real i efectiva, però tampoc es pot acusar-la de problemàtiques alienes als seus principis, tenint en compte, a més, que no es van posar tots els recursos necessaris pel que fa a les infraestructures i al suport a la formació docent i a les famílies.

La Llei vigent en el moment actual aposta per la "qualitat de l'ensenyament", qualitat que s'aconseguirà, suposadament, gràcies a l'esforç d'alguns dels protagonistes –l'alumnat–, però no de l'Administració pública –considerant el baix pressupost educatiu i la falta de finançament per a l'aplicació de les mesures que proposa la llei–. L'esforç és l'eina fonamental, el valor que garanteix l'aprenentatge i que permet obtenir titulacions de prestigi. En aquesta carrera individual centrada en l'esforç, és necessari el control, i aquí sí que l'Administració intervé i estableix mecanismes basats en la superació de múltiples proves per distingir clarament l'alumnat que sap, del que no sap, aquella persona que s'ha esforçat i aquella que no.²⁴ La llei també estableix els camins a seguir per a qui, amb el seu esforç, permet augmentar la qualitat de l'ensenyament, i per a l'alumnat que la dificulta en no esforçar-se. Els itineraris i els grups diferenciats són mesures per a la qualitat i, per tant, s'afirma que són la garantia de la igualtat d'oportunitats i del dret a l'educació –però cal preguntar-se si aquestes mesures no derivaran en formes subtils de competitivitat i d'exclusió. En aquest discurs, l'educació com a dret es reconeix en considerar-la com un article de primera necessitat –utilitzant així la similitud amb la terminologia del mercat econòmic–, però no s'explicita que també és un servei públic, potser perquè el mateix Govern considera que el millor camí per aconseguir la qualitat és, juntament amb l'esforç individual, la privatització –s'oculta que l'ensenyança privada a Espanya és més del doble de la que hi ha a la resta d'Europa, i no per això té més qualitat. Resulten qüestionables, també, els plantejaments de la Llei respecte de l'ensenyament de la religió, en detriment de l'educació i la reflexió ètica fonamentada en valors morals universals. Tenint com a marc determinades interpretacions de la Constitució,²⁵ i

(24) "(...) la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad están vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación. (...) La evaluación, es decir, la identificación de los errores y de los aciertos no sólo es un factor básico de calidad; constituye, además, un instrumento ineludible para hacer más inteligentes políticas educativas (...)". Exposició de motius de la Llei Orgànica 10/2002. Op. cit.

(25) "Baste recordar el artículo 16 de la Constitución para comprender el asunto. Dicho artículo avanza enormemente en sus dos primeros apartados y en una gran parte en el tercero, pero se encalla seriamente en las últimas letras. El apartado 1 garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades, sin más limitaciones que el mantenimiento del orden público. El apartado 2 dice de manera contundente que nadie podrá ser obligado a declarar su ideología, religión o creencias. Y el apartado 3 declara de manera rotunda que ninguna confesión tendrá carácter estatal, que es una forma de acabar con la tremenda historia de la vinculación del Estado con la Iglesia bajo el franquismo. Inmediatamente después el texto señala que los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad españo-

l'Acord sobre ensenyança i assumptes culturals firmat per la Santa Seu i per l'Estat espanyol l'any 1979, el Govern del Partit Popular volia imposar la religió catòlica com a matèria obligatòria avaluable en l'ensenyament públic.²⁶ L'educació en valors en una societat democràtica es desdibuixa sota aquests enfocaments uniformistes que poden portar a negar el valor de la diferència cultural i de les identitats diverses. Queda lluny la configuració d'una escola pública aconfessional, que no significa neutral, ja que el seu posicionament bel·ligerant ha de quedar explícit en els principis ètics universals que es defensen. La presència de l'ètica, de la reflexió sobre els valors i contravalors de les nostres societats sembla diluir-se en la LOCE, i ignora que la democràcia ens obre l'espai per a la trobada i per al diàleg intercultural de les dones i dels homes. Amb aquest posicionament es descarten les possibilitats d'una educació en valors en una societat que s'ha de definir per la seva diversitat. La polèmica és intensa i algunes associacions de mares i pares ja s'han manifestant en contra que el Govern obligui a estudiar continguts religiosos, i han expressat que podrien exercir l'objecció no portant els infants a l'escola a l'hora destinada a les matèries de religió catòlica o la seva alternativa –fet religiós.²⁷

Ens trobem davant una llei que té la finalitat de buscar respostes als canvis tecnològics i als criteris del mercat econòmic, ja que s'afirma que les reformes educatives són necessàries per a "la revisió, l'ajust i la millora" i la "qualitat" és el mecanisme per assolir "quotes més elevades de progrés social i econòmic". Si bé no es pot negar que l'exposició de motius de la Llei al·ludeix al benestar individual i social, sí que es pot dir que els plantejaments neoliberals de les economies capitalistes s'insereixen en el discurs i es parla, com s'ha indicat, de la necessitat d'ajustos que, en aquestes perspectives, no garanteixen el poder avançar en la lluita contra l'exclusió i la discriminació. Al contrari, nega la possibilitat de construir societats que parteixin del reconeixement i de la realització efectiva dels drets humans inalienables de les dones i els homes, drets que permeten a cada ésser humà reconèixer-se com a ciutadà en el seu context de vida i universalment.

la, pero en la última línea se introduce algo que la mayoría de los ponentes constitucionales no habíamos aceptado, a saber, que los poderes públicos "...mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia católica y las demás confesiones"" SOLÉ TURA, J. ¿Qué religión, qué enseñanza?, *El País*, 2 de juliol de 2003.

- (26) "La nueva ley y los decretos que la desarrollan resultan, en algunos aspectos, más regresivos en materia religiosa que el propio Concordato de 1953, en lo que a la obligatoriedad se refiere, ya que entonces se contemplaba la dispensa de la enseñanza de la religión y moral católicas a "los hijos de no católicos cuando lo soliciten sus padres o quienes hagan sus veces" (27,1), mientras que en la legislación actual es obligatoria en una de las dos modalidades –confesional y no confesional–, y no admite excepción alguna. Además, es evaluable dentro del currículum para pasar de curso como para la nota media de reválida. La religión confesional sigue siendo impartida por profesores pagados por el erario público y elegidos a dedo por los obispos entre los más acordes a su mentalidad (...)", TAMAYO, J. J. Religión en la escuela: ¿retorno al nacionalcatolicismo?, *El País*, 15 d'octubre de 2003.

- (27) PÉREZ de PABLOS, S., El año de los itinerarios y la religión. Op. Cit. En aquest sentit el Consell Escolar de l'Estat també considera necessari que l'ensenyament de totes les religions es realitzi en horari no lectiu, és a dir, declara que les religions no han de formar part del currículum obligatori. Morán, C. "El Consejo Escolar del Estado pide que la religión salga de la educación pública", *El País*, 23-7-04.

En definitiva, la lectura del text porta a plantejar-se diferents preguntes respecte a l'educació en valors des d'una perspectiva de gènere. ¿Com dones i homes han d'aprendre a dialogar, a aproximar-se i a conuiuïre si s'ataca el model d'escola participativa? ¿Com s'ha d'incidir en els processos de socialització i construcció de la identitat dels infants en les primeres edats, si s'infravalora l'educació infantil i se la reclou a una "atenció educativa i assistencial"? ¿No és aquesta etapa base formativa fonamental per a la construcció del gènere i el desenvolupament d'aprenentatges posteriors? ¿Com s'ha de garantir la igualtat d'oportunitats de totes les noies i els nois si es converteix l'educació secundària en una etapa selectiva, de manera que es retorna a l'elitisme i es dóna valor als centres classistes? ¿Per què s'eludeixen els continguts d'interès social i humà, especialment els més controvertits i que plantejgen conflictes de valors –com ara les problemàtiques de les dones arreu del món–, i es defensa la memorització i l'acumulació de dades sense possibilitat de crítica i de qüestionament? Les preguntes es multipliquen davant una llei en què sembla més important el saber competir, de manera que els principis del neoliberalisme es converteixen en finalitats per assolir, i s'ignoren les necessitats diferencials i els problemes de la infància i l'adolescència. L'absentisme i el fracàs escolar –problemàtica que augmenta entre noies d'alguns grups culturals–, que comporta la marginació i l'exclusió del sistema, acaba sent una qüestió d'esforç personal, i així es fomenta també el sentiment de culpa, i fins i tot es pot continuar reafirmant com a fet natural la discriminació per raó de gènere. Igual de preocupants són algunes opinions que relacionen aquest fracàs –de noies i de nois– amb la desestructuració familiar, i que arriben al sarcasme d'afirmar que la causa d'aquesta desestructuració és la participació de les dones –les mares– en la vida pública. El text legislatiu sembla portar-nos a retrocessos greus del sistema educatiu en potenciar-se sota la recerca dels suposats valors d'excel·lència i de qualitat, les desigualtats, i no únicament per raó de sexe, sinó també per indicadors relacionats amb el nivell social, l'ètnia, el lloc de procedència o el context de vida.²⁸ L'única manera de contrarestar els efectes d'aquesta llei és negar-se a la lògica de l'exclusió, perquè en la veritable educació l'exclusió de les diferències sí que porta al fracàs. I negar-se a l'exclusió exigeix prioritzar l'educació en drets humans i en valors democràtics a les escoles públiques.

No silenciar la història i les polítiques vigents, al mateix temps que s'evidencia el camí recorregut i s'hi dóna valor; sortir de l'apatia i mostrar interès pel present, pel món que vivim i del qual dones i homes són protagonistes, i pensar en els reptes de futur amb certes dosis d'utopia, són els requisits necessaris per definir polítiques i projectes educatius on sigui possible, des de la responsabilitat i el respecte, la construcció d'identitats individuals i col·lectives que trenquin amb els estereotips i els prejudicis que exclouen i oprimeixen les dones. L'educació mostra, d'aquesta manera, la seva dimensió ètica i política, i es dibuixa com a pràctica social transformadora, com a espai per idear

(28) És d'interès el monogràfic: "El sistema educativo a examen", de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, juliol de 2003, núm. 326, on s'analitza el sistema educatiu espanyol en el marc de la seva història, els canvis socials i legislatius i la vigent llei de qualitat de l'ensenyament de 2002.

formes de vida més humanes i esperançadores. En aquest sentit és possible pensar en nous temps revolucionaris, en noves formes de rebel·lar-se i superar la paralització per promoure accions d'oposició i de rebuig a les injustícies del nostre món, accions conscientment fonamentades en la sensibilitat, en la raó dialògica i en la justícia.²⁹ El segle XXI és un temps per pensar el gènere i l'educació en valors des d'un posicionament crític que es vincula a la realitat i permet descobrir allò que manté sotmeses les persones i allò que les allibera, i això amb la mirada posada en la ideació creativa de noves solucions a les problemàtiques de les dones i els homes en un context de democràcia moral.³⁰

Des d'aquesta perspectiva, allò que hauria d'importar a l'acció educativa i l'hauria de centrar, és el poder recuperar la dimensió humanitzadora, aquella que permet a cada persona, dona i home, ser més justa i més solidària amb si mateixa i amb les altres persones. L'educació en valors esdevé, així, un espai per potenciar el desenvolupament moral de societats justes i felices que tinguin en compte les necessitats humanes més profundes de les dones i dels homes; per pensar que tots els éssers humans tenen dret a imaginar altres formes de vida on els drets humans, i els valors que els orienten –llibertat, igualtat, solidaritat–, siguin una realitat i permetin portar una vida plena i satisfactòria; i per promoure processos on totes les persones comprenguin i sentin la necessitat, des de la comprensió i la convivència democràtiques, de compartir i assolir el major benestar possible en cada circumstància. Es tracta, en definitiva, de superar des de la trobada dialògica de mirades diverses els problemes morals de les societats, i construir un món més pacífic i humà on siguin possibles les relacions d'igualtat i afectivitat, i on es faci emergir la història i el present de les dones i dels homes per construir, conjuntament, el futur.

Tot el que s'ha exposat també porta a concloure que les polítiques han de considerar l'augment del pressupost social i educatiu oblidat en els darrers anys. De la mateixa manera són necessaris els processos d'anàlisi i de diagnòstic de les nostres realitats per clarificar i entendre la veritable dimensió dels

(29) En paraules d'Ernesto Guevara: "Las fuerzas que impulsan a los pueblos, que son los verdaderos constructores de la historia, determinadas por las condiciones materiales de su existencia y la aspiración a metas superiores de bienestar y libertad, que surgen cuando el progreso del hombre en el campo de la ciencia, de la técnica y de la cultura lo hacen posible, son superiores a la voluntad y el terror que desatan las oligarquías dominantes. Las condiciones subjetivas de cada país, es decir, el factor conciencia, organización, dirección, puede acelerar o retrasar la revolución (...), cuando las condiciones objetivas maduran, la conciencia se adquiere, la organización se logra, la dirección surge y la revolución se produce". En BORÓN, A. (coord.). *Primera y Segunda Declaración de la Habana*. Buenos Aires: Nuestra América, 2003, pp. 45-46.

(30) "La democracia moral, por el contrario, presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente porque cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo más feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo en un ser con capacidad para hacer felices a otros. (...) Por muy diversas que seamos las personas, en los niveles más profundos nos parecemos extraordinariamente. Todo consiste en lograr una educación universal que nos haga maduros y ricos, y capaces de compartir nuestros diversos talentos. (...) algunos de nosotros soñamos con una sociedad de seres humanos desarrollados y felices, que se obedecen a ellos mismos, y se ayudan mutuamente mediante los impulsos generosos y espontáneos de la empatía", GUIZÁN, E. *Más allá de la democracia*. Madrid: Tecnos, 2000, p. 202 i 231.

problemes de les dones, tot valorant les noves necessitats educatives que es deriven de la diferència sexual i del gènere construït. La mal anomenada Ley de Calidad de la Enseñanza haurà de passar a la història, atès que no és una solució retardar-ne l'aplicació, i tampoc serveixen petits retocs que maquillin una Llei que es va aprovar sense diàleg ni consens. Això no significa que s'haurà de retornar a la LOGSE que, si bé cal reconèixer i considerar les seves aportacions valuoses, també va plantejar algunes esquerdes respecte a una educació per a la igualtat i la diferència. Entre altres mesures urgeix, en aquests moments, superar la implantació d'un currículum que ha resultat massa tecnocràtic i ha impossibilitat la seva connexió amb la realitat i amb la vida. També és necessària la revisió dels plans de formació docent i la consideració que s'hi fa del gènere i de l'educació en valors. Si les polítiques socials i educatives volen donar resposta als problemes de les nostres societats, es necessiten canvis legislatius profunds que permetin continuar avançant en la igualtat entre dones i homes, reconeixent els seus drets i aplicant mesures diferencials que permetin suprimir o corregir desigualtats de fet que en diferents àmbits viuen les dones.

Es tracta, per tant, de desenvolupar polítiques de discriminació positiva i superar la creença que la igualtat formal és suficient per garantir la igualtat material. És en aquest sentit que les noves propostes legislatives també han de partir del principi que no és possible una educació en la igualtat entre dones i homes si es nega la diferència, és a dir, les identitats diverses. Educar en el valor de la igualtat significa, per tant, reconèixer la diferència sexual i qüestionar el gènere que divideix i jerarquitzava, exclou i discrimina les dones. Però, a més, l'expressió dels valors d'igualtat i de diferència necessiten contextos de democràcia moral on l'educació descobreixi els seus condicionaments ocults i proposi formes de relacionar-se basades en el diàleg sincer i respectuós entre dones i homes. El repte de les polítiques radica en el fet d'obrir l'espai a una educació que es preocupa per la realitat –que parteix de la vida per tornar a la mateixa vida–; un espai on es considera la complexitat de les problemàtiques de les dones; un espai, en definitiva, on la reflexió sobre els valors no s'allunya de la seva vivència.

Paraules clau

Gènere

Dona

Educació en valors

Política educativa

Legislació educativa

Història de l'Educació

Abstracts

Este artículo analiza, a partir de una visión global de la realidad de los derechos humanos y de las problemáticas de las mujeres, las políticas públicas promovidas en los últimos años, por el gobierno conservador del Partido Popular que culminaron con la entrada en vigor, el año 2002, de la LOCE. Una lectura del texto legislativo evidencia que no se avanza en la igualdad de oportunidades para eliminar las prácticas de desigualdad y discriminación de las mujeres. Los planteamientos neoliberales de las economías capitalistas se reflejan en el discurso de la Ley, que plantea abiertamente la necesidad de ajustes que, con estas perspectivas, no garantizan el poder avanzar en la lucha contra la exclusión. El actual gobierno socialista se encuentra delante del reto de plantear cambios legislativos profundos a través de políticas integrales que consideran la complejidad de las problemáticas derivadas del género construido. En este sentido se propone volver a dar valor a la reflexión ética en el currículum, estructurando una educación en valores que, a través del diálogo y el reconocimiento de las diferencias, haga posible la igualdad en contextos de democracia moral.

À partir d'une vision globale de la réalité des droits de l'homme et des problématiques des femmes, cet article analyse les politiques publiques promues au cours de ces dernières années par le gouvernement conservateur du Partido Popular qui ont eu leur summum avec l'entrée en vigueur, en 2002, de la LOCE (Loi organique portant sur la qualité de l'enseignement). Une lecture du texte législatif met en évidence le fait que l'on ne progresse pas dans le sens de l'égalité des chances pour éliminer les pratiques d'inégalité et de discrimination des femmes. La conception néolibérale des économies capitalistes se reflète dans le discours de cette loi. En effet, celle-ci envisage ouvertement la nécessité d'ajustements qui, dans cette perspective, ne garantissent pas la possibilité d'avancer dans la lutte contre l'exclusion. Le gouvernement socialiste actuel se trouve donc face au défi d'envisager des changements législatifs profonds au travers de politiques intégrales qui prennent en compte la complexité des problématiques découlant du genre constitué. De ce point de vue, il se propose de redonner une valeur à la réflexion éthique dans le cursus, en structurant une éducation aux valeurs qui permette l'égalité, au travers du dialogue et de la reconnaissance des différences, dans des contextes de démocratie morale.

Based on a global vision of human rights and women's issues, this article undertakes an analysis of state policies implemented over recent years by the conservative government of the People's Party (Partido Popular), culminating in the introduction in 2002 of the LOCE. A reading of this legislation shows that no advances have been made in the field of equal opportunities in terms of eliminating the inequality and discrimination that women face. The neo-liberal doctrines of the capitalist economies are reflected in the text of this act, which openly recognises the need for agreements that, in this light, do nothing to guarantee that any progress can be made in the fight against exclusion. The present socialist government faces the challenge of making sweeping legislative changes through the introduction of integral policies that recognise the complexity of the problems derived from this understanding of gender. The proposal is made to attach greater value once more to ethical considerations in the curriculum, and to restructure education around a set of values which, through dialogue and the recognition of differences, will make equality possible in a context of moral democracy.