



Programa de Millora
i Innovació en la Formació de Mestres

RELACIONS DE PODER, VIOLÈNCIES I ALTRES FORMES DE RELACIÓ ABUSIVA. LA TRANSVERSALITAT DEL GÈNERE

DOCUMENT DE TREBALL

Docs MIF1

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades.



Podeu consultar la llicència completa a:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Primera edició: desembre 2016

Carrillo, I. (coord.) *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere*. Barcelona, Programa de Millora i Innovació en la Formació Inicial de Mestres. Col·lecció DocsMIF, núm 1. 2016.

ÍNDEX

Presentació.....	3
Document base	8
Bloc 1. La dimensió relacional de l'educació	8
1.1. Relacions de poder, violències i altres relacions abusives.....	8
1.2. El saber fer docent	17
Bloc 2. La dimensió de la interrelació de les diferències	24
2.1. Diferències i desigualtats	25
2.2. La desigualtat per raó de gènere.....	33
Bloc 3. La dimensió política i ètica de l'educació	38
3.1. Educar per transformar des del compromís ètic.....	38
3.2. El compromís ètic en la professió docent.....	47
Bloc 4. La dimensió pràctica de l'educació: la transversalitat del gènere	52
4.1. La formació de mestres des de la complexitat	52
4.2. La perspectiva de gènere en la pràctica educativa	58
Referències.....	68
Proposta de millora i innovació en la formació de mestres.....	71
Els cinc punts de la proposta	71
Annex: Seminari.....	75
Seminari «Relacions de poder i conductes abusives en educació en una perspectiva de gènere».....	75
Programa.....	76
Relatoria - conclusions del seminari	77
Crèdits.....	83

PRESENTACIÓ

Aquest document forma part de les accions desenvolupades en el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres. El seu contingut presenta línies estructurals d'un marc conceptual per a la formació universitària, aporta elements de significació i fonamentació pedagògica, concreta eixos temàtics, i posa exemples d'accions i recursos amb l'objectiu d'orientar la formació i la pràctica del professorat dels graus de Mestres d'Infantil i Primària en aspectes d'educació i gènere. Les orientacions que s'hi ofereixen poden ser transferibles a altres graus universitaris.

La finalitat del document no és donar unes directrius ni una programació tancada d'activitats, sinó establir alguns principis pedagògics que, des d'un enfocament crític i atent a la transversalitat del gènere, ofereixin elements per formular, de manera contextualitzada, els plans d'estudi i les pràctiques en una orientació d'innovació educativa. En aquesta perspectiva el document articula un conjunt de criteris per pensar què es fa (o no), com i per què, entenent que són els equips docents els que han d'implicar-se en processos de reflexió-acció sobre les seves realitats formatives per analitzar la necessitat i pertinència de visualitzar el que ja es fa, reforçar-ho, reorientar-ho, o definir noves pràctiques educatives orientades a la comprensió crítica i la presa de consciència, la raó dialògica i empàtica, així com la participació en la presa de decisions orientades al canvi de les relacions abusives, de violència, de desigualtat i exclusió que es viuen en una perspectiva de gènere.

La definició del marc conceptual no únicament pot aportar elements per delimitar els eixos temàtics que poden orientar i centrar la reflexió sobre la formació i la pràctica docent, alhora planteja la necessitat d'analitzar l'impacte de gènere de programes de formació que ja existeixen i que s'apliquen de manera puntual o permanent; programes que s'han anat gestant en democràcia i són fruit de renovades sensibilitats polítiques que han buscat respostes a les problemàtiques que ocupen la nostra atenció pedagògica. En aquest punt caldrà tenir present que les accions impulsades per institucions governamentals i no governamentals, a escala global i local, han tingut

diversos efectes en les pràctiques educatives que cal considerar a l'hora d'analitzar-ne l'ús com a recurs en les pràctiques d'aula. Enunciem tres consideracions que cal tenir en compte:

1. **Primera. Detecció i visualització focalitzada.** Les aportacions de materials han contribuït a visualitzar una problemàtica educativa i social que ocorre en diverses etapes i en diversos àmbits de l'educació, encara que els agents impulsors dels programes, i també els mitjans d'informació i de comunicació, a l'hora de focalitzar la problemàtica, han posat l'accent en alguns grups i problemes concrets. És a dir, s'evidencia la seva intensitat amb relació a infants, adolescents i joves nouvinguts o de famílies immigrants; en noies i nois adolescents que viuen assetjament escolar als instituts de secundària, i joves amb relació al tema focus de la violència masclista. En conjunt, es detecta el tema i s'aborda, però no sempre des de la complexitat, sinó des de focalitzacions que corren el perill d'aïllar grups i problemàtiques. En una perspectiva crítica la contextualització global i sistèmica és necessària, com és necessari no separar el text del seu context. Les propostes han d'adoptar enfocaments interconnectats i no excloents, sense que això suposi desviar la mirada o debilitar l'anàlisi en profunditat d'una problemàtica concreta. En aquesta orientació cal considerar, per exemple, si l'assetjament entre adolescents respon al patró de la violència adulta i del maltractament que homes exerceixen sobre dones amb la finalitat d'actuar des de la prevenció educativa; o si el rebuig a incloure en activitats de joc infants de cultures determinades és expressió de la reproducció de mecanismes de desigualtat; o si la no acceptació que les noies portin el vel és expressió de la violència exercida per part del centre educatiu... També s'hauria de revisar la confluència de violències que, articulades a l'entorn del gènere, pot viure una jove amb una experiència de migració, amb una ètnia, cultura i religió diferents amb la finalitat d'evitar anàlisis fragmentades. O de quina manera les dimensions del gènere mostren la violència envers les dones però alhora també permeten fer visible la violència que pot viure qui no encaixa en la norma de sexe i no adopta el model dicotomitzat de gènere, ni l'orientació sexual constituïda patró natural.
2. **Segona. Priorització de grups destinataris.** Les accions desenvolupades permeten delimitar els grups destinataris dels programes. Així, per exemple, es detecta que s'han fet propostes orientades a la formació d'educadores i educadors d'infantil, primària i secundària; i s'han dissenyat programes amb propostes d'activitats per a nenes i nens, especialment de les etapes educatives esmentades i menys en l'àmbit de la formació universitària. En aquest punt s'observa que les accions prioritàries no s'han orientat de manera suficient a la formació de mestres ni a la formació dels

equips docents dels graus, una formació que ha quedat subjecta a la sensibilitat o a l'interès personal.

Sense negar les iniciatives que s'han dut a terme, s'ha de posar en relleu que els canvis constants en els plans d'estudi tampoc no han contribuït a generar espais de reflexió pausada sobre aquestes problemàtiques i el seu enfocament pedagògic amb la finalitat d'establir els fonaments teòrics, els principis articuladors d'una formació més orientada als aprenentatges ètics, un aprendre a viure formes relacionals lliures, no abusives, sense violències, de valoració i reconeixement de les diferències.

3. *Tercera. Materials amb proposta d'activitats.* La tendència de les diverses iniciatives s'ha centrat més en el disseny de materials per a la pràctica, és a dir, oferir programacions d'activitats que es poden aplicar per donar resposta a una problemàtica social davant la qual es té la responsabilitat d'actuar. Cal assenyalar que aquestes propostes no sempre han considerat, o no s'ha fet de manera suficient, que els mateixos contextos educatius són reproductors de la problemàtica que s'aborda.

Disposar de recursos és positiu, però no n'hi ha prou per canviar les realitats. L'anàlisi dels materials disponibles ha de formar part dels processos de reflexió docent amb la finalitat de conèixer l'estat de la qüestió —què es fa, sobre què, com, a qui està dirigit i amb quina finalitat— i prendre decisions sobre què pot ser més adient en la pròpia realitat, què triar i què no, què adoptar i què adaptar, i què cal crear per a la realitat contextual que es viu.

Un cop fetes les consideracions anteriors, reiterem de nou que, en conjunt, aquest document s'articula amb l'objectiu formatiu d'oferir elements per a la reflexió pedagògica a l'entorn de les relacions de poder i la convivència entre les persones, atenent la interrelació de les diferències i la transversalitat del gènere. Entenem que la reflexió i el diàleg, en un context de compromís compartit, són elements generadors d'accions integrades de transformació de realitats injustes que han d'integrar-se en la formació de mestres. Caldrà revisar els plans d'estudi per definir continguts, competències, estratègies i recursos relatius a la identificació i anàlisi de conductes abusives i de violències, de les seves formes d'expressió i dels seus instruments; eliminar-les quan es produeixin; prevenir-les, i construir relacions d'equitat i de convivència.

Per afavorir els processos anteriors, el document s'ha estructurat en dues parts i un annex. La primera part —«Document base»— constitueix el document de

fonamentació pedagògica que s'articula a l'entorn de quatre blocs de continguts. En el primer bloc es parla de l'educació en la seva dimensió relacional, de relacions de poder i de violència, continguts que es complementen amb aportacions a l'entorn dels sabers i atributs mínims en l'ofici de mestres. El segon bloc se centra en la dimensió referent a la interrelació de les diferències i les seves connexions amb les desigualtats que es gesten en formes relacionals abusives, i dedica una atenció especial a la desigualtat i la violència de gènere. Aquests dos primers blocs s'aproximen als significats del tema que ens ocupa. El tercer bloc aborda específicament el marc pedagògic des del qual cal treballar educativament els continguts anteriors. Es defensa la necessitat d'explicitar la dimensió política i ètica d'una educació compromesa i transformadora; una educació fonamentada en el principi d'equitat amb la finalitat de projectar la vivència del dret a l'educació. En aquest apartat es dedica espai als codis deontològics, a la necessitat de traslladar a les pràctiques educatives el compromís ètic que ha d'acompanyar el fer d'educadores i educadors en totes les etapes educatives. L'últim bloc presenta, de manera sintètica, com es pot anar concretant la perspectiva de gènere en propostes transversals en els plans d'estudis dels graus d'Educació. La voluntat és donar exemples no forçats d'activitats senzilles que permeten vincular els discursos amb les pràctiques. També es presenten exemples de recursos que es considera que poden orientar la recerca d'altres recursos sobre els diferents continguts. En conjunt, el bloc té la finalitat de motivar la reflexió sobre allò que fem, però que no ha estat verbalitzat; allò que hem incorporat per interès, inquietud personal, projecte de grup, però que cal fer-ho visible, compartir-ho i potser també donar-hi sentit pedagògic.

La segona part —«Proposta de millora i innovació en la formació de mestres»— deriva del document base, de la seva presentació i discussió. Constitueix una proposta articulada a l'entorn de cinc punts que estableixen pautes de principis i accions que cal dur a terme en la formació dels graus de Mestres.

El document es complementa amb un annex en el qual es presenta el programa del seminari «Relacions de poder i conductes abusives en educació en una perspectiva

de gènere», així com la relatoria del procés de desenvolupament del seminari i de les aportacions derivades dels grups de discussió.

DOCUMENT BASE

BLOC 1. LA DIMENSIÓ RELACIONAL DE L'EDUCACIÓ

Els continguts d'aquest bloc s'articulen a l'entorn de la consideració que l'educació és relacional, i que en les relacions que s'estableixen es vehiculen diferents formes de poder i autoritat que no sempre expressen el respecte i la valoració de dones i homes. Hi ha relacions de poder que són expressió de conductes abusives i altres formes de violència que generen conflictes en la convivència, neguen la dignitat i generen exclusions. Però també hi ha altres formes de relació en l'ofici de mestres que són expressió d'un saber fer i un saber ser que acompanyen la construcció lliure i harmònica de la vida en comú.

En aquest apartat es defineixen els significats de les relacions de poder i les conductes abusives, es delimiten les relacions de violència i els conflictes, i s'apunten principis i qualitats del fer i ser mestres que acompanyen l'aprendre a conviure.

- Què s'entén per poder i quin significat s'hi dona?
- Quines relacions de poder són abusives en les interaccions?
- Quines violències es manifesten en les conductes abusives? La violència s'aprèn?
- Quins atributs del ser mestres haurien d'estar en la base de relacions harmonioses amb les i els estudiants?
- Quines qualitats defineixen l'ofici de mestres i afavoreixen la convivència?

1.1. RELACIONS DE PODER, VIOLÈNCIES I ALTRES RELACIONS ABUSIVES

1.1.1. LES RELACIONS DE PODER I LES CONDUCTES ABUSIVES

Hi ha diferents maneres d'entendre què és el poder, en part perquè és un concepte que s'utilitza en diferents camps de coneixement (sociologia, política, economia, educació...) i cada camp el dibuixa segons les seves necessitats, i en part —i això sí que el caracteritza— pel significat i les atribucions que se li atorguen des de mirades ètiques relacionades amb els drets individuals i col·lectius.

Per Max Weber (2007), uns dels primers a reflexionar sobre el poder ja al final del s. XIX, el poder era la imposició per pròpia voluntat dins d'una relació social i malgrat qualsevol resistència possible. Michael Foucault (1999) parla del poder i el veu com una relació social, una acció política que s'exerceix sobre els altres, i que és indissociable de les relacions col·lectives. També Henry Giroux (1992) analitza les relacions de poder, i quan es refereix a les que es vehiculen a l'escola identifica les persones i els grups que volen dominar i controlar, i d'altres que es resisteixen a ser dominats i controlats. Paulo Freire (1987), relacionant poder amb normalització de la dominació, comenta que el poder vol allotjar-se al cap de la persona dominada i que aquesta l'entengui com quelcom natural.

Aquests exemples de les aportacions de les teories socials i pedagògiques han d'incorporar el discurs de les teories del gènere per copsar la complexitat del significat de les relacions de poder. Mercedes Oliveira (2004) afirma que els models, prescripcions i relacions de gènere —en interacció amb la classe social i amb l'ètnia— vigents en la societat o en un grup i moments concrets són expressions del poder —capital polític— de cada part involucrada i s'expressen en mecanismes desiguals però funcionals al sistema social i polític. L'autora afegeix que aquestes prescripcions de gènere-classe-ètnia o cultura originades des d'una posició de dominació s'imposen a la part dominada que les accepta, naturalitza i reproduïx en forma de violència simbòlica, i les justifica com costums, sentit pràctic o voluntat divina. Però el grup dominat també pot rebutjar-les, i transformar d'aquesta manera les relacions de poder. El que aporta l'autora permet entendre que el poder no únicament s'imposa i obliga a adoptar una posició de subordinació, sinó també qui està dominat desconeix que el té, que forma part del seu ésser, i que pot orientar-lo individualment i col·lectivament per a les transformacions de les subordinacions.

És aquesta darrera manera d'expressar el poder la desitjable en les relacions educatives. Però és aquest significat de poder el que s'evidencia en l'educació i en les relacions interpersonals que s'estableixen?

Es pot parlar de poder com la capacitat per influir o decidir sobre les accions i els pensaments de les altres persones, d'imposar la voluntat pròpia. La capacitat ha d'esdevenir acció i el poder es manifesta quan s'exercita, quan es passa a l'acció i té algun efecte. Passar a l'acció es pot fer de manera poc evident, cosa que s'indica com una influència, o a partir d'accions visibles en què queda clar l'exercici del poder.

I d'on ve el poder que una persona pot tenir? El poder de vegades el dóna l'expertesa que s'ha adquirit en àmbits determinats: poder relacionat amb el saber i l'experiència tant personal com professional (i en l'àmbit educatiu que ens ocupa, també seria l'acadèmica). Es disposa de poder perquè es tenen sabers, coneixements, informacions... Així, el professorat té —o hauria de tenir—, per les seves experiències i per la seva expertesa professional en l'àmbit educatiu, un coneixement acadèmic i educatiu que li permet moure's, relacionar-se i actuar amb aquest coneixement: davant les i els estudiants el docent pot fer plantejaments sobre els coneixements que cal treballar, la manera d'enfocar-los, les maneres d'adquirir-los, aportar justificacions si cal, o quines són les accions i respostes que li poden demanar.

També, els i les docents tenen un poder delegat per les responsabilitats i funcions que se'ls atribueixen. És el que s'anomena poder atorgat per la legalitat, o el poder legítim. Mestres, pares, mares, educadores socials... tenen sota la seva responsabilitat educar persones, i aquesta responsabilitat va acompanyada d'un poder que té relació amb les funcions encomanades i els compromisos que s'han de complir. Centrant-nos en el professorat, aquest té la responsabilitat d'aconseguir amb infants i adolescents objectius educatius que inclouen l'adquisició de coneixements i competències, així com valors i maneres d'actuar determinades. I per aconseguir-ho, es marca quin és el coneixement que han d'adquirir les i els estudiants (currículum que cal assolir) o si les accions dels i de les estudiants són les adequades (es parteix d'una determinada manera d'entendre l'aprenentatge, d'unes normes d'organització i funcionament que indiquen què fer i què no fer...). De vegades la mestra o el mestre actua com un simple reproductor de les decisions que d'altres han pres, com una delegació de les persones que han decidit quin és el coneixement rellevant, per exemple. En altres situacions

s'adjudiquen al professorat tasques i responsabilitats que no li agraden o que estan fora de les seves intencions educatives, però que es veu obligats a exercir (obligació d'assumir un procés de classificació del grup d'estudiants a partir del grau d'adquisició dels coneixements establerts, per exemple —les avaluacions i les acreditacions són processos que poden tenir una clara finalitat de classificació—). El professorat, conscient o no, d'acord o amb desacord, exerceix el poder de marcar el coneixement rellevant que cal aprendre (i en quin grau) o quines són les accions i les respostes considerades adequades de les persones sobre les quals té responsabilitat educativa. És un poder «legítim» concedit per exercir les responsabilitats i funcions com a docents que té impactes educatius, de gènere, per exemple, que no sempre són conscients ni reconeguts.

Altres maneres de tenir poder es desprenen d'algunes característiques de la personalitat, més concretament del que es denomina carisma personal i que està relacionat amb les habilitats de persuasió i influència en els altres a partir del saber fer, saber estar, del discurs que es realitza, de les paraules utilitzades o de tal com s'utilitzen. Les habilitats de persuasió i d'influència en les interaccions possibiliten la predisposició a la comunicació i l'intercanvi, però no deixen de ser relacions basades en el poder d'influència de la persona que posseeix el carisma personal.

De vegades, es pot trobar que una persona, en interacció, és qui atorga el poder a l'altra: se li atribueix autoritat respecte d'allò que ha de decidir o respecte de les situacions en les quals ha d'actuar, i amb aquesta autoritat el poder de prendre decisions o d'exercitar accions que l'acaben involucrant. Aquest és el cas de qui creu que l'altra persona és qui ha de prendre les decisions en aspectes compartits perquè pensa que en sap més o té més recursos, o perquè no es planteja que pugui ser d'una altra manera. Vincles emocionals determinats o dependències afectives poden estar també en la base d'aquesta atribució.

Les diferents formes d'exercir el poder no són neutres: el gènere s'insereix i opera transversalment. És per això que no podem deixar de banda els poders atorgats a persones determinades per les creences, els interessos o les estructures socials creats

pels grups dominants de poder: concretament, societats patriarcals i androcèntriques han construït i conformat un model de gènere masculí perquè tingués poder i l'exercís l'home que s'identifiqués amb aquest model. Model que dóna poder i autoritat social, econòmica i intel·lectual a l'home que s'hi identifica i que estableix relacions de poder envers totes les persones que considera que estan jeràrquicament per sota seu: dones pel fet de ser dones i homes que no segueixen els models de gènere establerts.

En educació, cal deixar clar que les persones que eduquen tenen concedits poders diferents i, li agradin o no li agradin a la persona educadora, es tenen. S'ha de prendre consciència de quins són, del que impliquen, del que obliguen i de l'ús que se'n fa. No fos cas que per tenir poca consciència del poder que es té, de la influència que té en les altres persones o del mal ús que se'n pugui fer, no s'utilitzi per aconseguir els objectius educatius establerts o, al contrari, vagi en contra del que tot educador o educadora ha d'aconseguir.

En aquest punt cal preguntar-se: quin pot ser l'exercici inadequat del poder? En les interaccions que es mantenen amb companys o companyes, amistats, familiars, parella, fills i filles, estudiants... poden aparèixer (i, de fet, en diverses hi són) relacions de poder que, segons les característiques que tinguin, poden esdevenir conductes abusives per part de la persona que l'exerceix. L'exercici inadequat del poder es relaciona amb el domini dels altres, amb el fet de no respectar els drets individuals i col·lectius de les altres persones.

Quan la persona educadora depassa les atribucions i responsabilitats donades i decideix per les persones que té al seu càrrec allò que han de decidir elles, o quan no respecta la dignitat i els drets dels altres, es fa un ús inadequat del poder i les accions envers l'altre esdevenen abusives. En són exemples les imposicions de pensaments i creences, la negació de mirades i postures diferents, les influències que no respecten els drets i la dignitat de les altres persones, la persuasió sobre la manera de ser de l'altre, la informació que no es comparteix... En aquestes interaccions una de les parts, la que abusa de l'altra, la veu i la tracta com un objecte que es pot manipular, subjugar o dirigir

i decidir per ella i no pas com una persona subjecte i protagonista que s'ha de respectar i amb qui s'ha de caminar conjuntament.

També es cau en relacions abusives quan la persona que té influència en l'altra creu que el seu pensament, el seu coneixement, la seva cultura o la seva manera de fer i ser és superior en valor que la de l'altra. Aquí, s'estaria utilitzant el poder «legítim» (si se'n té) per establir jerarquies i desigualtats que esdevenen atacs contra drets individuals i col·lectius.

Les interaccions no haurien d'estar basades en relacions de poder (poder hegemònic, poder de coneixement rellevant, de cultura dominant, de patriarcat...) ni en lluites o enfrontaments d'una persona, el o la docent, envers l'altra, l'estudiant. L'altra, en educació, mai no és una enemiga, sinó una persona que cal acompanyar, ajudar, sobre la qual cal prendre algunes decisions (perquè aquest poder ens l'han atorgat) però mai en contra d'ella.

El poder que té el professorat envers l'alumnat cal qüestionar-lo, reflexionar-hi, reflexionar sobre la seva legitimitat, necessitat o pertinença, limitacions, les condicions que demana, implicacions i sobre tot el seu exercici, perquè no entorpeixi els drets de les altres persones de ser subjectes i autores de les seves pròpies decisions, així com recercadores del que volen fer i ser. En aquesta perspectiva, tal com proposa Adela Cortina (2007), l'educació hauria de fonamentar-se en una ètica cívica o cordial i projectar-la, i això significa tenir en compte els principis de no instrumentalitzar les persones, apoderar-les, practicar la justícia distributiva i prendre decisions de manera dialògica. Aquests són principis que, en posar-se en pràctica, construeixen relacions respectuoses i inhibeixen les relacions de poder abusives.

1.1.2. LES RELACIONS DE VIOLÈNCIA I ELS CONFLICTES

Les conductes abusives s'han identificat com accions d'una persona sobre una altra en què no es respecten els drets individuals o col·lectius, en què s'instrumentalitza l'altra persona i en què s'exerceix dominació sobre ella. A partir d'aquí es pot afirmar que les conductes abusives comporten violència. Violència no només entesa com un ús

deliberat de la força física, sinó com una expressió de poder, ja sigui en grau d'amenaça o efectiu.

La violència en les interaccions la podem trobar de manera explícita i visible en accions verbals (insults, paraules que fereixen, desacrediten, desvaloren...), físiques (gestos violents que fan mal, bufetades, cops, armes...), sexuals (imposició a l'altra d'actes sexuals no desitjats) o psicològiques (producció intencional de patiment, humiliació, vexacions, exigència d'obediència o submissió, coerció verbal, insults, aïllament...).

La violència la podem trobar també de manera poc explícita, poc visible, poc conscienciada per la persona que la pateix. És la violència que denominem simbòlica, que ocorre en una situació de domini legítim o no d'una persona sobre una altra o d'un grup de persones sobre un altre, però mai viscuda per una de les dues parts. Com indiquen Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2001), la violència simbòlica arrenca submissió que ni tan sols es perceben així basant-se en unes creences socialment inculcades, actuant com un mecanisme de coacció i amb consentiment de la persona afectada que desconeix aquesta coacció. S'exerceix essencialment a través dels camins simbòlics de la comunicació i del coneixement (o del desconeixement), del reconeixement o, en darrer terme, del sentiment, i es basa en relacions de dominació d'unes persones sobre les altres. En societats que reproduïxen la cultura androcèntrica, el domini dels homes sobre les dones és l'exemple d'aquesta realitat. La violència de gènere és una violència que pot ser molt explícita i evident, o operar de manera més subtil quan es conforma com violència simbòlica exercida per estructures, legislacions, aparells dels estats, normes socials... o per homes envers les dones o envers els homes que trenquen els models de gènere masculins establerts.

La violència és consubstancial a les relacions abusives. Estem amb Luis Rojas Marcos (1996) que la violència és un producte cultural; per tant, la violència s'aprèn (afirmació que obre les portes al treball educatiu). En la violència adquirida intervien factors individuals sorgits de l'aprenentatge personal sobre actituds individuals envers un mateix i els altres (negació dels drets dels altres, viure en un individualisme i

hedonisme com un valor primordial, pensament rígid i tancat que anul·la la diversitat de pensaments, manera de fer, ser i sentir...), maneres d'entendre què és l'esser humà, necessitats individuals creades, aprenentatge de models de comportament i formes d'interrelació personal, gestió inadequada de l'agressivitat... També en l'aprenentatge de la violència intervenen factors socials. Les societats fomenten la violència de dues maneres: amb principis, tradicions o costums que justifiquen actituds agressives en la convivència diària («excuses» culturals de la violència); i amb la desorganització dels valors culturals i desintegració dels controls col·lectius que provoquen que la cultura perdi la seva funció reguladora.

L'autor també explica que la mateixa societat ha construït tres racionalitzacions culturals per justificar i defensar les violències en les seves formes d'agressió verbal i física. Es justifica l'alliberament d'impulsos agressius a partir del culte al mascle, la idealització dels estereotips virils i els atributs durs de la masculinitat: agressivitat, implacabilitat, despotisme i sempre seguretat de si mateix. També es justifica la rivalitat que es veu com un estímul positiu (o com un destí fatal del qual no et pots sortir), i es fomenta mitjançant la glorificació de la competitivitat expressada en l'exaltació de la pròpia rivalitat. Finalment, es justifica a partir del principi diferenciador dels «altres», que es basa a creure que hi ha grups de persones amb les quals no tenim res en comú i són menys valuoses (tenen defectes, carències...) i, per tant, poder ser objecte d'agressió acceptable.

Les relacions abusives violentes les podem trobar en tota mena de relacions. Dins l'àmbit educatiu poden sorgir entre persones que tinguin les mateixes responsabilitats (entre iguals). Podem parlar de relacions abusives entre infants i adolescents quan apareixen assetjament, intimidacions, controls, rebutjos, aïllaments, desqualificacions, insults, agressions físiques; o també entre persones adultes que poden agafar formes més subtils traspassades en expressions orals o en violència psicològica. Les conductes abusives violentes també poden aparèixer entre persones la responsabilitat de les quals és diferent. Entre qui educa i l'educand hi ha una relació asimètrica poc explícita o

evident habitualment, que necessita l'atenció i la sensibilitat especials que la responsabilitat educativa li atorga.

Com veiem, les conductes abusives i les accions violentes poden materialitzar-se de maneres diverses. També ens trobem amb diferents maneres de respondre a la violència que es viu. De vegades alguna de les persones implicades pren consciència de la situació i manifesta l'existència d'un conflicte: el conflicte i les accions que l'han provocat són sobre la taula. Hi ha situacions, però, en què l'abús de poder i la violència que comporta no queden manifestats explícitament o no es consideren així, i la persona que el pateix no en pren consciència. Aquí no s'arriba ni a produir conflicte. Es legitima l'abús o es normalitza sense considerar-lo com a tal. I ens podem trobar encara que la persona que ha rebut l'acció agressiva de l'altra fugi de la situació perquè no vol veure's implicada en enfrontaments.

La manera com s'ha d'abordar el conflicte i les persones implicades és diferent segons les situacions plantejades i sempre depèn de les característiques de cada situació concreta, però el que cal tenir en consideració és la necessitat que l'abús de poder surti a la llum i que en prenguin consciència totes les parts implicades per poder plantejar la situació sense victimitzar la persona agredida i donant possibilitats de reparació del dany a la persona abusadora. Cal que aparegui el conflicte entre les parts implicades, que es faci evident. Si no és així, no s'evidencien quins són els drets no respectats i quins són els actes que treuen l'autonomia de l'altra persona, perquè no hi ha consciència d'enfrontament o d'oposició amb l'altre.

El conflicte, com indica Paco Cascon (s. d.), és consubstancial a les relacions humanes i, en lloc de negar-lo o invisibilitzar-lo, s'ha d'afrontar i gestionar. L'autor aposta per abordar el conflicte des de mirades positives, com una oportunitat educativa per aprendre a construir altres menes de relació i preparar-nos per a la vida, aprenent a fer valdre i respectar els nostres drets d'una manera no violenta.

1.2. EL SABER FER DOCENT

1.2.1. DECÀLEGS D'ATRIBUTS PER A UNA BONA PRÀCTICA

Les relacions de convivència impliquen reconèixer l'altra persona en drets i deures. En totes les aules d'escoles, instituts, universitats o altres centres educatius s'hi estableixen pautes del saber ser i estar que, en principi, impliquen l'expressió de conductes de respecte i d'inclusió, però la realitat mostra que, en certes circumstàncies, deriven en relacions de poder que expressen agressivitat i exclusió.

El paper docent a l'aula és primordial per establir relacions positives a escala interpersonal. Diversos autors i autores han manifestat quines han de ser les seves competències a títol professional, i han fet al·lusió a llistes de tasques i funcions. Amb el propòsit d'agrupar-les, diferenciar-les però també acotar-les, es poden trobar diversos decàlegs d'atributs que caracteritzarien la identitat docent en un context de relacions desitjables. La voluntat d'ordenar i agrupar les competències personals i/o professionals docents en format de decàleg no és inusual, i sorgeix de la motivació per sintetitzar i reconèixer aquelles estratègies més bàsiques, aquelles qualitats mínimes, i alhora transcendents, que fonamenten la pràctica professional, l'ofici de mestres. És a dir, un conjunt d'elements necessaris o imprescindibles sense els quals no s'entendria l'adequada acció educativa en aquest àmbit professional.

La revisió que es presenta a continuació permet veure algunes propostes de decàleg, tot i que és ingent la quantitat de propostes que els mitjans de difusió i comunicació, les xarxes socials, les publicacions electròniques en format de blogs, webs, entre molts d'altres, permeten visualitzar diferents formes de categorització d'aquests decàlegs cadascun d'ells sotmès a una mirada específica sobre la professió docent.

Jaume Carbonell (2008) esmenta deu atributs que fonamenten una bona pràctica educativa. En primer lloc, un *coneixement integral de la infància i l'adolescència*. Més enllà de ser alumnes, les relacions a l'aula s'estableixen entre persones. En segon lloc, la necessitat de construir a partir del diàleg i la confiança, *relacions amoroses i afectives*. La *relació amb la cultura*, a partir de la curiositat i la comprensió de l'entorn, del passat,

del present i del futur, ha de ser una de les passions en la docència, com també ho és un *saber fer pràctic*, bàsic en els processos d'ensenyament i aprenentatge i que ha de considerar coneixements, metodologies, estratègies, procediments i recursos, acompanyat pel procés de reflexió, sigui individual o col·lectiu, de les accions educatives que vulgui emprendre. La *innovació crítica i progressista*, que s'expressa en la curiositat, risc, aventura, i implica ser docents que investiguen, que no es conformen. Però si hi ha un element clau en aquest decàleg és el que esmenta en sisè lloc, el *compromís polític i social*, perquè és el que dóna sentit ètic a la seva acció, s'assumeix la no neutralitat de l'acció docent, ni dins ni fora de les aules. O quan esmenta el *valor del testimoni*, la coherència entre el que pensa, el que diu i el que fa la o el docent, i el seu valor com a testimoni personal i exemple per a altri, o sigui, ser model o exemple d'allò que pretén en les altres persones. El decàleg continua amb una invocació a la *formació permanent*, no només com un procés de creixement personal, sinó també col·lectiu; a la necessitat de *cooperar i establir xarxes docents*, per superar la solitud de l'aula i sentir el suport d'altri, alhora que se'n regulen les actuacions. Finalment, amb les *raons per a l'esperança*, expressa l'ideal docent de satisfacció que el contacte amb infants i joves aporta personalment i professionalment. És a dir, Carbonell manifesta que una bona pràctica docent es fonamenta en la idea de dotar l'aula de les relacions positives i de reconeixement de l'altre, més enllà de l'apropiació necessària de la cultura.

D'altra banda, Phillippe Perrenoud (2004) també fa el seu propi decàleg amb la intenció de mostrar un horitzó, un referent que s'hauria de tenir en compte i que alhora faci de guia de la seva acció pedagògica. Descriu deu famílies de competències que haurien de desenvolupar i dominar les i els docents:

1. *Organitzar i animar situacions d'aprenentatge*. A una o un docent no només li cal conèixer una disciplina, sinó que ha d'aprendre a treballar amb les concepcions de l'alumnat els seus possibles errors de concepció i això l'ha de portar també a construir les seqüències didàctiques corresponents.
2. *Gestionar la progressió dels aprenentatges*. Una bona pràctica implicaria la necessitat de partir de diferents «situacions problema» que s'ajustin a les capacitats de l'alumnat; que tingui una visió de la seva tasca no només

- immediatament, sinó a mitjà termini o practicar una avaluació en situacions d'aprenentatge des d'una perspectiva formativa, entre d'altres.
3. *Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació.* Entendre i actuar a partir de l'heterogeneïtat constituent de tot grup classe, actuar en diferents espais, donar suport a l'alumnat que necessiti més suport o establir diferents mecanismes de treball cooperatiu.
 4. *Implicar l'alumnat en el seu aprenentatge i en la seva tasca.* Fomentar el desig d'aprendre, però, sobretot, pensar a oferir activitats que s'ajustin als interessos personals de l'alumnat, que pugui desenvolupar, per tant, projectes personals.
 5. *Treballar en equip.* Implica un treball pedagògic compartit al centre, establir equips pedagògics, afrontar els reptes i els conflictes amb l'ajut i suport comunitaris de l'equip de professionals.
 6. *Participar en la gestió del centre.* Compartir un projecte institucional, coordinar-se amb tota la comunitat educativa, administrar els recursos disponibles.
 7. *Informar i implicar les famílies.* Fer reunions informatives però també debats, i implicar les famílies en la tasca de construcció del coneixement.
 8. *Utilitzar les noves tecnologies.* Tant pel que fa a l'ús per relacionar-se amb tots els membres de la comunitat educativa o d'altres, com pel que fa a l'ús didàctic en els processos d'ensenyament/aprenentatge.
 9. *Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió.* Per superar els possibles conflictes causats per formes de discriminació que puguin aparèixer a l'aula o al centre; participar en les decisions per establir normes de convivència, disciplina, sancions, conducta; per desenvolupar el sentit de solidaritat, justícia.
 10. *Organitzar la pròpia formació continuada.* Una bona o un bon professional hauria de ser capaç, entre d'altres, de participar en la formació de les companyes i companys d'escola, treballar en xarxa, però també saber explicitar les seves pràctiques i elaborar un programa personal de millora.

Totes les competències conflueixen a situar el saber fer docent en les característiques de qui aprèn per afavorir les relacions positives a l'aula, per reconèixer-les i donar-los valor. Aquests autors, pel que es pot anar veient de les comparacions, conviden els professionals de l'educació a mantenir una actitud proactiva i positiva envers la professió que la situa envers el compromís amb un o una mateixa i amb la voluntat de recordar que la professió docent implica una (auto)renovació constant i un descontentament permanent amb la rutina, alhora que invoca unes pràctiques positives d'interrelació.

Un tercer referent el podem trobar en Paulo Freire (1997 i 2012), que, malgrat tenir nou punts, és com un veritable «decàleg» sobre els sabers necessaris per a la pràctica educativa, aquelles qualitats que considera essencials per poder tenir l'autoritat docent necessària que la seva funció requereix. Per l'autor ensenyar exigeix:

1. Seguretat, competència professional i generositat.
2. Compromís.
3. Comprendre que l'educació és una forma d'intervenció en el món.
4. Llibertat i autoritat.
5. Presa conscient de les decisions.
6. Saber escoltar.
7. Reconèixer que l'educació és ideològica.
8. Disponibilitat per al diàleg.
9. Estimar bé els educands.

Altrament dit, aposta per una figura docent implicada, coherent, no neutral i conscienciada ideològicament, i amb una gran responsabilitat ètica, elements imprescindibles per prevenir l'aparició de relacions d'abús. Mestres amb qualitats que esdevenen indispensables per al bon fer relacional des d'un poder i una autoritat sàvia. La humilitat, l'amorositat, la valentia, la tolerància i la decisió són imprescindibles per a una pràctica educativa lliure, equitativa i solidària.

De tota manera, aquests posicionaments globalitzadors també han estat defensats de manera col·legiada, per exemple, per les institucions que tenen responsabilitats en la formació de mestres. En el Simposi sobre la Formació Inicial dels Professionals de l'Educació, set universitats catalanes reclamaven la necessitat d'incrementar el temps de formació de les noves generacions de mestres de manera que es poguessin assolir els reptes de l'educació en el segle XXI. En aquest sentit, Lluís M. Carmen (2000) apostava per uns elements que es consideraven bàsics en la formació de mestres i, per tant, per al seu futur exercici professional:

1. Fomentar processos de reflexió sobre què significa i implica ser mestre en una societat de canvi.
2. Proporcionar plantejaments i eines que li permetin tenir un bon autoconeixement personal, cosa que li servirà per ser més conscient del missatge que transmet i del

que vol transmetre, per tenir confiança en si mateix, per comprendre les seves emocions i canalitzar-les.

3. Afavorir una formació més personalitzada.
4. Facilitar l'adquisició d'actituds, competències, habilitats i destreses que li permetin ajudar els alumnes a aprendre: conèixer, fer, conviure i ser, d'acord amb les propostes de l'Informe Delors.
5. Establir un tractament interdisciplinari i innovador de la formació.
6. Capacitar el mestre per conèixer i per saber fer. Els vincles teoria-pràctica són imprescindibles per al bon exercici professional.
7. Proporcionar elements i eines que li permetin una intervenció decidida en el camp de la recerca.
8. Capacitar per conviure en un món divers, i entendre i actuar constructivament davant les diferències i la multiculturalitat.
9. Capacitar per treballar en equip amb els altres agents educatius: famílies, serveis de suport, equip de cicle, claustre.
10. Fer comprendre que a la formació inicial no es pot ni s'ha de fer tot.

1.2.2. ACOMPANYAR L'APRENDRE A CONVIURE

Bé sigui marcant l'assoliment de determinats atributs (Carbonell, 2008), establint l'horitzó que hauria de guiar una bona actuació docent (Perrenoud, 2004), recordant com tota activitat educativa també té la seva part política i ideològica (Freire, 1997 i 2012), o destacant el saber fer (Carmen, 2002), el que tenen en comú aquests decàlegs són la voluntat de definir un perfil del ser i estar docent que faciliti i garanteixi les relacions de convivència necessàries per al creixement personal i educatiu de les persones que tenen al seu càrrec. Es recorda la responsabilitat que existeix des de la formació inicial per garantir que les futures i els futurs mestres puguin assolir aquests atributs o tinguin presents aquests horitzons en la seva pràctica, gràcies al treball fet en aquestes institucions de formació, i malgrat les seves pròpies limitacions. Destaca l'al·lusió explícita a la necessària implicació de les educadores i educadors en l'establiment, manteniment o reconducció de les relacions positives de convivència a les aules.

En tot cas, d'una manera o d'una altra, ens recorden que no es pot estar indiferent a la capacitat d'influència que un docent o una docent genera en l'aula on

intervé, ni a la mal·leabilitat dels efectes de la seva acció educativa en les persones en formació, per tant, a l'assumpció de responsabilitats que implica el poder que les seves funcions porta implícit.

Cal constatar que sovintegen les al·lusions amb criteri de valor moral en aquestes llistes. En moltes es parla del «decàleg del bon docent o del bon o bona mestra»,¹ «decàleg de bones pràctiques docents» o «qualitats de les bones o bons professors». Probablement hi ha múltiples raons explicatives d'aquest fet, tot i que la majoria respondrien a la inexistència de neutralitat, o dit d'una altra manera, a l'irrefutable posicionament ideològic des del qual s'actua en educació. I és que no val qualsevol finalitat ni qualsevol objectiu, i unes pràctiques són defensables i d'altres, rebutjables. És en aquest context que les relacions de poder, com a relacions abusives, poden sorgir en funció de com s'entenen les funcions docents. Si es parteix del reconeixement de les individualitats, del valor de les diferències, es poden afavorir els processos de convivència. En cas contrari, des de la negació de les particularitats i des de la invisibilització dels trets diferencials, es poden fonamentar els processos de conflicte que deriven en violències i exclusions.

Alguns decàlegs se centren en els deu punts que ha de tenir en compte el professorat novell. Hi sol aparèixer la idea de necessitat de control de l'aula, de com marcar l'autoritat sense semblar dictatorial o com afrontar el conflicte amb tranquil·litat, com elements recurrents en la llista definitiva. És clar que per a una persona nouvinguda a la professió, la gestió de l'aula i de les seves múltiples i complexes relacions és un dels punts clau, però són situacions que també afronta de manera periòdica el professorat més veterà, quan estableix les dinàmiques de relació i comunicació curs rere curs amb nous grups d'estudiants. En aquest sentit, l'experiència professional pot preparar per a una dinàmica d'interrelacions positives a l'aula, perquè desapareix la suposada angoixa dels inicis en la professió, en els quals cadascú ha de

(1) Alguns exemples, de qualitat desigual, d'aquest tipus de decàlegs es poden trobar fent cerques bàsiques en navegadors com Google.

trobar el to en les interrelacions, però tampoc no garanteix necessàriament l'absència de conductes abusives en la interacció.

Les competències docents —que sovint apelen, com indica Gemma Tur (2006), a la «pluricompetència»— sorgides dels agrupaments sortints d'aquests mínims irrenunciabls recollits en els exemples de decàlegs anteriors parteixen de models diferents de concepció de la professió, però en conjunt estan orientats a resoldre un tema bàsic en educació, com és la tipologia de relació que estableix una mestra o un mestre amb el seu grup classe de referència, amb l'alumnat en general en el centre, amb la resta de professorat o professionals de suport, així com amb la família o altres membres de la comunitat educativa. La construcció d'aquestes relacions pot sorgir o bé de la premissa d'una autoritat des d'un jo individual, en la qual és la docent o el docent qui marca les relacions amb la resta de persones i qui estableix els mecanismes de poder subjacents a aquest posicionament relacional, o bé d'un posicionament des d'un jo social, en el qual les relacions s'estableixen no tant per imposició del rol sinó com a fruit del consens, de les relacions democràtiques i de l'autoritat reconeguda.

El professorat fa una doble tasca a l'aula de mediació. Per una part, mediació entre els sabers i les persones, ser una persona activa ens els processos d'ensenyament-aprenentatge amb relació a l'àmbit curricular (prescriptiu o no). Per una altra part, mediació entre les persones, és a dir, afavorir el creixement personal i les relacions interpersonals.

La formació inicial i permanent de mestres ha de vetllar perquè de manera equilibrada es puguin afrontar els diferents reptes que cada mediació exigeix en forma de resposta d'actuació, i resulta imprescindible incorporar continguts formatius en la línia de la comprensió dels fenòmens que apareixen en aquestes interaccions, entre les quals hi ha la presència d'una disciplina, com una condició d'un saber ser i estar a l'aula que permet afavorir la presència de relacions constructives, tal com exposa Philippe Meirieu (2006). L'objectiu últim és aconseguir el benestar social a l'aula i de l'aula. Les relacions de violència també entren a l'aula i, tal com expressa Daniel Pennac (2008), no podem fer res fins que no s'hagin pelat les múltiples capes de ceba amb què vénen

embolcallades cadascuna de les històries personals dels i de les estudiants, així com les nostres pròpies capes basades en tòpics, idealitzacions, sectarismes... Cal construir des de les potencialitats i no partir de les carències, però cal identificar-les per abordar-les i resoldre-les.

BLOC 2. LA DIMENSIÓ DE LA INTERRELACIÓ DE LES DIFERÈNCIES

La constatació que les relacions abusives no ocorren al marge de les diferències, sinó que s'hi basen, és l'eix a l'entorn del qual s'estructuren els continguts d'aquest bloc. Se situa el sexe com la primera diferència que entra en relació amb d'altres que van condicionant les trajectòries individuals i grupals en els àmbits públics i privats. S'aprèn a ser dona i s'aprèn a ser home, però s'aprèn a ser en conjunció amb l'origen social i l'economia familiar, l'entorn i el capital cultural, l'ètnia i la nacionalitat, el país d'origen i el territori on es viu, diferències, entre d'altres, sobre les quals s'han construït estereotips que operen i s'utilitzen per menysvalorar, excloure i imposar desigualtats que generen situacions i experiències que dificulten la ciutadania plena, la inclusió educativa i social.

En aquest bloc es parla de la igualtat en democràcia, de les diferències i les desigualtats, i es focalitza en les dimensions del gènere —sexe, gènere i orientació sexual— i la violència com l'instrument que manté una cultura polaritzada en dos, normativitzada i estereotipada que subordina i margina la diferència i nega la possibilitat de justícia i igualtat entre dones i homes.

- Com es defineix la igualtat en un context de democràcia?
- Per què hi ha diferències objecte de desigualtats?
- Quines són les dimensions del gènere i el seu impacte en la construcció de la identitat?
- Quines característiques inclou el gènere normatiu i quines violències comporta?
- Quina relació hi ha entre la violència masclista, l'homofòbia i la transfòbia?

2.1. DIFERÈNCIES I DESIGUALTATS

2.1.1. LA DEMOCRÀCIA, CONTEXT PER DOTAR DE CONTINGUT LA IGUALTAT

Vivim en una societat que es defineix com democràtica, però l'amplitud qualitativa de la democràcia ha de ser revisada i reconstruïda constantment —en l'esfera d'ordre polític i en l'esfera de la convivència— amb la finalitat de donar resposta als problemes derivats d'un reconeixement parcial de la pluralitat i diversitat que l'han de definir.

La democràcia, diu Salvador Giner (1996), és l'única solució que hem trobat al problema de conjugar tres aspiracions oposades, i igualment intenses, de l'home modern: el desig de ser lliure, que tothom sigui igual, i que els altres se solidaritzin amb nosaltres i nosaltres amb ells. En aquest sentit, la democràcia ha d'esdevenir, en principi, un mínim i, en la pràctica, quotidiana per a una ciutadania plena sense exclusions. Alicia Miyares (2003) indica la necessitat d'analitzar la democràcia i la ciutadania des d'una perspectiva feminista per corregir les ciutadanes defectives que continuen vivint les dones en contextos relacionals abusius en què es troben limitades en les seves eleccions, és a dir, el desplegament lliure del principi d'autonomia i autorealització; en la seva participació que vol dir no únicament participar de manera activa sense coaccions, sinó la possibilitat de ser electa en igualtat d'oportunitats, i en el seu reconeixement, que implica l'eradicació de les normes i estereotips sexuals.

En un context de democràcia real, no violentament discriminatori, hauria de ser possible harmonitzar llibertat, igualtat i fraternitat, valors necessaris per construir relacions respectuoses, no abusives ni negadores de les diferències. Sembla, però, que els principis ètics esmentats han seguit camins separats en la seva concreció teòrica i pràctica, cosa que evidencia una distància tangible amb les declaracions internacionals aprovades per les Nacions Unides al llarg del segle xx. Aquesta distància entre el que es declara i el que es fa és tangible en el context històric pròxim. En la dècada dels noranta la transició democràtica ja havia fet un recorregut, però les resistències a canvis que podien alterar l'ordre de poder establert es mantenien. Amèlia Varcàcel (1993) manifestava que de la llibertat se n'havia parlat i teoritzat, i les passes que s'havien fet

eren visibles. També reconeixia que la fraternitat s'havia anat significant com a solidaritat; però sobre la igualtat no se'n parlava. En el present, quan els drets socials relatius a les igualtats es troben en retrocés, ens hem de continuar fent les mateixes preguntes que es feia l'autora: què significa la llibertat si la igualtat de qui ha de ser lliure no està garantida?; i què significa ser lliure on hi ha desigualtats en poder, prestigi, béns que impedeixen, de fet, que la llibertat s'exerceixi per a tothom amb el mateix grau?

La paradoxa és que si bé la igualtat ha estat bandera de les polítiques més democràtiques, més socials i més justes, al mateix temps és considerada perillosa i és negada a través de pràctiques de poder abusives, i en ser negada s'inhibeix la construcció d'identitats diverses. Es generen, d'aquesta manera, processos relacionals de penalització de la diferència a través de mecanismes constructors de desigualtats. Així, per exemple, no es poden negar que els canvis amb relació a la igualtat entre dones i homes han estat significatius, però persisteix la desigualtat en la seva valoració i els seus drets a través d'instruments més subtils, d'un currículum ocult poc tangible i no sempre fàcil de reconèixer ni desvelar.

La igualtat formal ha suposat un pas decisiu i ha possibilitat transformacions en el nostre context. Dones i homes transiten pels àmbits públics i privats; les escoles es declaren coeducatives; les noies estudien a les universitats; elles i ells es desenvolupen professionalment; però no tot es manifesta i es viu de la mateixa manera ja que la violència i la precarització de la vida no té les mateixes intensitats segons la primera diferència que defineix el jo: el sexe. Perduren concepcions arrelades que adopten disfresses diverses per continuar mantenint una societat jerarquizada, polaritzada, elitista i generadora de barreres que limiten la igualtat d'oportunitats. Una societat desigual és una societat injusta que limita la ciutadania i empobreix la mateixa democràcia.

La democràcia ha d'establir el marc per construir una societat més equitativa, amb possibilitats perquè dones i homes, en la seva diferència, exerceixin una ciutadania plena i no defectiva. Un exemple n'és la Llei orgànica 3/2007, de 22 de març, per a la

igualtat efectiva de dones i homes (BOE 71, de 23/03/2007), que es posiciona davant una realitat històrica de discriminació. L'articulat de la llei, de compliment obligat, declara en l'article 1.1: «Les dones i els homes són iguals en dignitat humana, i iguals en drets i deures. Aquesta Llei té per objecte fer efectiu el dret d'igualtat de tracte i d'oportunitats entre dones i homes, en particular mitjançant l'eliminació de la discriminació de la dona, sigui quina sigui la seva circumstància o condició, en qualsevol dels àmbits de la vida i, singularment en les esferes política, civil, laboral, econòmica, social i cultural per assolir, en el desplegament dels articles 9.2 i 14 de la Constitució, una societat més democràtica, més justa i més solidària».

També en un context de democràcia la formació universitària ha de saber crear instruments per avançar en la igualtat. Si com s'ha explicat la igualtat material no es correspon amb la igualtat formal, cal que els processos formatius indaguin els perquè de les discriminacions, les causes i les conseqüències que tenen en la vida de les persones. Més que una formació merament informativa que notifica l'existència d'una llei, o dogmàtica, que indica que és de compliment obligat el que està legislat, cal una educació de la pregunta, de les anàlisis crítiques, del diàleg i de la comprensió crítica. L'educació ha de qüestionar, per saber, per desvelar on som i per què. Algunes preguntes que es podrien fer com a punt de partida són:

- Es coneix la llei i el seu contingut? Com es coneix?
- Preveu la llei tots els elements del principi de justícia?
- La llei declara que dones i homes són iguals, però com defineix la igualtat? Què inclou en definir-la i quins aspectes oblida?
- Si jurídicament hi ha un reconeixement d'igual dignitat, iguals drets i igualtat de tracte i oportunitats, per què persisteixen les desigualtats en les seves manifestacions diverses malgrat que en el nostre context s'ha produït una democratització de l'educació i l'ideari dels centres recull el principi de coeducació?
- Per què persisteix una realitat dividida en models de gènere estereotipats sostinguts per la pervivència d'una cultura androcèntrica maquillada?
- Per què es mantenen les relacions de poder patriarcals no qüestionades i de vegades assumides com l'ordre natural?

- Per què es tolera el sexisme, els seus mètodes i instruments com la violència que operen amb la finalitat de jerarquitzar, subordinar, oprimir i marginar un sexe?
- Es planteja la desconstrucció del gènere o simplement es reivindica la igualtat de gènere?
- El canvi legislatiu esdevé un requisit necessari, però és suficient si no va acompanyat d'altres accions polítiques que garanteixin les condicions per dur a terme processos de canvi en les realitats educatives i socials?
- El dret positiu dóna les respostes suficients a una realitat canviant i complexa?

Les preguntes anteriors, o d'altres, no es limiten a donar per vàlida una llei i les polítiques que se'n poden derivar, sinó a saber-ne l'origen i les raons de ser, el paradigma que la sosté i els seus impactes. En el present disposem de diferents normatives internacionals i nacionals que declaren que dones i homes som iguals, però cal precisar que som iguals en la diferència, i les diferències que conformen les nostres identitats cal valorar-les, apreciar-les de manera contextualitzada, relacional i dinàmica. És essencial no oblidar, com diu Maria Milagros Rivera (2005), que la diferència sexual és una evidència del cos humà, la primera diferència humana, i aquesta diferència marca per sempre la història de cada ésser humà; el sexe té conseqüències històriques. Els cossos femenins i masculins comparteixen facultats, però són diferents i generen històries diferents no estàtiques ni repetitives, sinó en moviment, perquè s'aprèn a ser i el sentit de ser dona i de ser home es construeix a través de múltiples relacions, i canvia amb realitats que també canvien.

En aquest sentit cal analitzar les desigualtats des d'un enfocament multidimensional, multifactorial, polièdric, no exclouent de les diferències que defineixen el jo individual de cada persona. Aquesta és la perspectiva que cal adoptar en el context universitari com un espai de vivència democràtica, d'una democràcia moral que, en paraules d'Esperanza Guisán (2000), és la que possibilita l'expressió d'una formació que es preocupa igualment per totes les dones i tots els homes, i procura que cadascú pugui créixer i desenvolupar-se de manera plena, feliç i amb capacitat de fer felices les altres persones.

En aquest context, la formació de mestres ha de ser un espai per a una educació en què es promogui la igualtat en la diferència, l'aprendre a compartir amb generositat i empatia. Aquests són aprenentatges ètics necessaris per construir relacions d'equitat exemptes de violències. Aprenentatges que són possibles quan, com ens recorda Pablo Gentili, es dota de valor l'educació, valor polític i cultural, valor transformador perquè té el potencial de contribuir a disminuir les injustícies i revertir les diverses formes d'exclusió i discriminació que pateixen dones i homes, perquè ens ajuda a viure junts, i perquè mitjançant l'educació s'edifiquen les raons que ens uneixen i ens defineixen com comunitat.

2.1.2. DESIGUALTATS QUE EXCLOUEN LES DIFERÈNCIES

La història mostra com les diferències, aquelles que defineixen el jo i el nosaltres, no sempre han estat reconegudes, sinó objecte de discriminacions negatives. En les societats actuals, la vivència de velles i noves desigualtats socials, que també ho són educatives, genera diferents respostes. Alguns sectors responen argumentant que són inevitables, efectes «col·laterals» de les polítiques que es diu que cal prioritzar per donar resposta a les necessitats del moment. Zygmunt Bauman (2011) denuncia aquest posicionament que augmenta i legitima una desigualtat social que, com a problemàtica, és relegada de les agendes polítiques contemporànies. L'autor insisteix en la necessitat d'analitzar i trobar respostes a la contradicció entre la universalitat formal dels drets democràtics, conferits a tothom per igual, i la capacitat no tan universal dels seus titulars per exercir-los amb eficàcia. La realitat mostra una distància entre la condició jurídica de ciutadania i la capacitat pràctica de dones i homes per exercir-la, amb l'agreujant que es demana que sigui la mateixa persona que utilitzi els seus propis recursos i habilitats per eliminar la situació de desigualtat que viu, obviant que probablement no els té.

La desigualtat es construeix en situacions de negació de la dignitat i dels drets de les persones, de negació de ciutadania, perquè es forma part d'un grup diferent del que ostenta el poder, del que s'autoritza i legitima a si mateix sense diàleg democràtic, del

que dictamina qui té les qualitats més valuoses d'acord amb un patró norma que s'utilitza per establir les classificacions i els pòdiums. Quin pensament sosté aquesta manera d'actuar?

Amartya Sen (2009) evidencia que en les nostres societats hi ha una oposició, un rebuig, a acceptar que la identitat humana és plural i es conforma en les experiències relacionals que cada persona viu en diferents grups. Explica que en la vida quotidiana ens considerem membres de tot un seguit de grups als quals pertanyem simultàniament. Totes i cadascuna d'aquestes col·lectivitats de les quals la persona forma part li atorguen una identitat particular, i no és possible considerar-ne cap com la identitat única o la categoria de filiació singular. El jo diferencial es conforma d'identitats plurals. Però aquesta realitat és rebutjada i és objecte de problemes relacionals, de violències. Per què?

L'autor respon argumentant que els conflictes de violència ocorren pel fet que la nostra humanitat compartida es veu brutalment desafiada quan les múltiples divisions del món s'unifiquen en un sistema de classificació pretesament dominant (basat en la religió, la comunitat, la cultura, la nació o la civilització, tractada cada una d'elles com si fos especialment poderosa en el context d'aquesta particular visió de la guerra i de la pau). Aquesta imposició de l'homogeneïtat contradiu el principi que «tots som diversament diferents». En aquest sentit, considera que el foment del sentiment d'identitat en un grup de persones pot esdevenir poder de tirania envers altres individus, i que molts dels conflictes i agressions del món s'alimenten de la il·lusió d'una identitat única que no podem escollir. L'homogeneïtzació nega les identitats plurals i, en conseqüència, les diferències.

Aquest pensament i aquest fer obliguen de manera forçada a pertànyer a grups diferencials que s'etiqueten d'acord amb trets estereotipats amb la finalitat d'establir trets uniformats que serveixen per identificar i controlar qui forma part del grup. S'estableixen, d'aquesta manera, desigualtats socials —que també ho són educatives quan les institucions activen mecanismes de reproducció acrítica— que es justifiquen

d'acord amb diferències que, lluny de ser valorades, estan estigmatitzades. Però en què consisteix la diferència, què la defineix perquè sigui negada?

De manera simplificada, la diferència es pot definir com la qualitat de diferent, allò que fa que una persona difereixi d'una altra. En aquest sentit, la diferència és apreciable des de la consideració d'una certa unitat o similitud. Totes les persones som éssers humans, formem part de la mateixa espècie, però cada persona és biològicament i culturalment diferent, és única. El jo diferent comparteix la mateixa dignitat i una mateixa humanitat amb els altres, però aquesta realitat no és acceptada per tothom: hi ha qui té interès a establir discriminacions negatives, exclusions d'acord amb els trets diferencials personals que es distancien del que imposa el patró model. Les exclusions són relacionals i s'imposen a través de violències. No ser objecte d'agressions, desqualificacions, infravaloracions, segregacions obliga a modelar el jo per adaptar-se els trets que ocupen les posicions més valorades i que donen les claus del poder i adoptar-los. No fer-ho es penalitza, és objecte de tracte desigual a través de les relacions abusives que s'estableixen. Fer-ho és viure també experiències que perpetuen l'abús de poder a través de mecanismes d'opressió i submissió subtils.

Aquesta realitat de vivència de desigualtats l'expliquen diferents autors i autores —per exemple, Zygmunt Bauman (2011) quan analitza l'origen de les desigualtats socials; Ryszard Kapucinski (2007) quan explica les barreres de l'encontre amb l'altre, o Alicia Miyares (2003) quan descriu les raons històriques de la negació de la ciutadania per a les dones—, que posen de manifest que la diferència afecta les nostres relacions i genera conflicte, i quan aquest conflicte no es viu com una possibilitat d'encontre i aprenentatge pot derivar en situacions de desigualtat, d'un tracte que menysvalora i aboca a vivències de ciutadanes defectives. La diversitat és una realitat poc acceptada, és a dir, les diferències, aquelles que no s'ajusten a la norma que estableix un grup de poder determinat, passen a ser considerades estigma. El jo únic, amb una identitat conformada per aquelles qualitats que el fan diferent d'un altre ésser humà, és etiquetat com no desitjable, com un defecte, com un perill. Cal, per tant, actuar controlant, violentant, domesticant, marginant, perquè el que es demana és obediència i

una acceptació acrítica de la situació desigual que es viu, i no es dubta a fer ús de l'abús de poder i de violències explícites i simbòliques quan el jo reacciona davant la situació d'opressió i negació que viu.

L'homogeneïtzació és imposada, igual que la creació de barreres que responen a l'interès de mantenir un ordre social establert que beneficia un grup que s'autoritza a si mateix en el poder i es dona l'autoritat del saber. La desigualtat és necessària per mantenir aquesta situació, en si mateixa és un instrument que es justifica perquè subordina les diferències que no s'ajusten a la diferència-norma. Les justificacions esdevenen perverses. Passar d'una situació de desigualtat a una situació d'igualtat depèn de l'esforç individual de cada jo per aproximar-se al model que té valor i adoptar-lo, però per canviar d'estatus cal superar una sèrie de proves que demostrin que has adoptat els trets diferencials que són valorats. La perpetuació estereotipada de dos models de gènere en la societat actual confirma aquest fet. En aquest sentit, desconstruir els models de gènere es fa totalment necessari en un context de democràcia que ha de reconèixer com un valor que la diferència és plural, n'hi ha moltes, i unes es vinculen amb les altres.

El trinomi sexe - gènere - orientació sexual interactua amb altres diferències que aboquen les persones a viure experiències de desigualtat, com així ho posen de manifest els estudis de Xavier Bonal, Miquel A. Essomba i Ferran Ferrer (2004); Mariano Fernández Enguita, Luis Mena i Angel Rivière (2010), i Miquel Martínez i Bernat Albaigés (2013), entre d'altres. Els resultats d'aquests estudis indiquen que diferències com l'origen social —el capital social, econòmic i cultural—; l'ètnia, la nacionalitat i la condició de migrant; el territori o context de vida; les necessitats educatives especials, i, com s'ha indicat, el gènere, són diferències que fan que infants i joves visquin processos de discriminació i desigualtat que condicionen les seves trajectòries formatives i comporten tenir, ja en el context escolar, les primeres experiències de marginació social. La vulnerabilitat i el risc d'exclusió de diferents grups és tangible, i els contextos de formació no poden silenciar les realitats desiguals, d'abús de poder i de violències que les acompanyen. Sigui de manera explícita o sigui a través d'ocultacions subtils, en els

processos educatius es reproduïen relacions d'abús, de violències, que oprimeixen les diferències i que situen al marge de la igualtat d'oportunitats. Es produeix, així, un allunyament del principi de justícia.

De manera específica, en el punt següent es parla de les dimensions del gènere referents al sexe, al gènere i a l'orientació sexual que travessen el conjunt de diferències, és a dir, no es poden deslligar de les altres que defineixen el jo únic de cada persona. La perspectiva interrelacional de les diferències és necessària per abordar des de la complexitat les problemàtiques que es deriven en la formació universitària. Com s'ha indicat, no es pot negar, ni obviar, que una persona és definida pel seu sexe, la seva orientació sexual i un model de gènere, però aquesta persona també és identificada perquè pertany a un grup ètnic, és d'una zona geogràfica i viu en el mateix context d'origen o en un altre territori, és considerada autòctona o estrangera, la seva economia està precaritzada o no, forma part de diferents grups socials —la família, grup d'amistats, club excursionista, grup de música, partit polític...—, té una biografia formativa concreta... Tot, en conjunt, en defineix la identitat plural i la manera de viure en societat. Cal analitzar les diferències en relació per visualitzar la seva vinculació amb les desigualtats i les violències. És en aquesta orientació que entenem la dimensió interrelacional de les diferències i la transversalitat del gènere.

2.2. LA DESIGUALTAT PER RAÓ DE GÈNERE

2.2.1. LES DIMENSIONS DEL GÈNERE: SEXE, GÈNERE I ORIENTACIÓ SEXUAL

Per tal d'entendre les desigualtats i les violències que deriven del sistema de gènere cal endinsar-se, en primer lloc, en el que s'anomena sistema sexe-gènere i que és el que és en la base d'aquestes realitats. Com explica Judith Butler (2006), aquest sistema, imperant en cultures i societats de tota mena, és el que estableix que perquè les persones siguin coherents, equilibrades i puguin donar sentit a la seva vida han d'identificar-se amb un gènere construït socialment a partir de les diferències sexuals. El sistema sexe-gènere controla l'adjudicació de com ser dones i com ser homes i què ha de fer cadascú; estableix la vinculació d'un sexe determinat a un gènere i a una

orientació sexual concrets d'acord amb models dicotomitzats que es determinen com patrons norma: femella-dona-heterosexual i mascle-home-heterosexual. Aquest sistema és també un model interpretatiu i d'organització i classificació social que intenta controlar en homes i dones la participació en l'espai públic i privat i la vivència de la ciutadania, establint jerarquies entre ells i dotant de valor diferent les característiques i funcions atribuïdes a les unes i als altres.

En aquest sistema s'interrelacionen constructes o dimensions diferents: el sexe, la identitat de gènere, els rols i l'orientació sexual. Cal començar explicant-los breument per després abordar quines són les desigualtats i violències que generen cadascun.

El sexe ens distingeix d'acord amb característiques biològiques dels nostres cossos a partir d'elements com la composició cromosòmica, la càrrega hormonal, els òrgans reproductors, els genitals externs i interns i les característiques sexuals secundàries. Es pressuposa que biològicament només hi ha dues possibilitats: femelles o mascles. Aquesta divisió nega la diversitat sexual ja que, com veurem, hi ha persones els cossos de les quals no corresponen a les categories de femella o mascle.

El *gènere* és una construcció social i cultural que estipula la identificació i els rols que ha de desenvolupar cada sexe, així com els espais on desenvolupar-los. Partint del sexe, socialment s'atribueix el gènere, establint que les persones classificades com femelles s'han de sentir i comportar com dones, i que les etiquetades de mascles s'han d'identificar i comportar com homes. Aquestes dues possibilitats, dona i home, són construïdes com categories excloents i exclusives: només n'hi ha dues i les persones han d'encaixar en l'una o en l'altra.

La dimensió social del gènere (rols atribuïts, expectatives, conductes esperades, àmbits d'intervenció, projectes de vida) es concreta en dues subdimensions que no han de coincidir necessàriament ni amb el sexe atribuït ni entre elles: la identitat de gènere i els rols o comportaments adscrits.

La *identitat de gènere* es refereix a com la persona s'identifica a partir de les categories socialment existents i reconegudes de gènere (bàsicament, home i dona).

Cada persona, però, significa la seva identitat de gènere de manera personal, que pot coincidir o no parcialment o totalment amb les característiques estipulades al gènere que se li atribueix.

Pel que fa als *rols*, en el marc del sistema de sexe-gènere es distingeixen característiques considerades masculines o femenines que marquen el que s'ha de pensar, sentir o fer, interessos que cal tenir en compte o capacitats que cal desenvolupar. A més, les diferències atribuïdes a dones i homes generen desigualtats, ja que impliquen un accés desigual als recursos socials. Es pot veure, per exemple, que entre els trets que s'atribueixen a la masculinitat hi ha la independència, l'agressivitat o la competitivitat, mentre que entre els que s'atribueixen a la feminitat hi ha la dependència dels altres, la fragilitat o la sensibilitat. Les diferències que s'estableixen entre els dos models de gènere construïts normatius comporten desigualtats en el moment en què s'atribueixen valoracions diferents de les característiques femenines i masculines, se segreguen els àmbits socials en què participen les unes i les altres, i s'estableixen jerarquies de poder que en condicionen les interrelacions.

La tercera dimensió que es posa en joc en el sistema sexe-gènere és l'*orientació sexual*, és a dir, l'objecte de desig. Normativament, es pressuposa que la plenitud sexual s'aconsegueix amb la combinació entre la masculinitat i la feminitat: les dones s'han de sentir atretes només per homes, i els homes, només per dones. Per tant, l'heterosexualitat és una peça fonamental en la reproducció del gènere normatiu.

2.2.2. VIOLÈNCIES DE GÈNERE

Si s'adopta una definició àmplia del terme violència de gènere es pot interpretar que inclou tots els actes que conscientment o inconscientment forcen les persones a seguir les normes establertes en qualsevol de les dimensions exposades abans. Es proposa examinar-les amb més detall estructurant-les a partir d'aquestes dimensions, sense voluntat de prioritzar-les o d'ordenar-les en funció de la incidència: totes, tot i que afecten grups socials diferents i presenten diverses intensitats, formen part d'un mateix entramat i és fonamental no perdre de vista el conjunt a l'hora d'examinar les

realitats específiques. Estem parlant de la violència de gènere establerta en les interrelacions, encara que també s'ha de considerar la violència de gènere estructural, simbòlica, que exerceixen els estaments i grups amb poder —no es pot oblidar la violència que exerceixen les mateixes polítiques públiques i administracions que no assumeixen les seves responsabilitats, o les lleis i els decrets que regulen la vida de les persones.

Amb relació a la dimensió del sexe, cal tenir en compte que no totes les persones tenim uns cossos classificables dins les categories de femella i mascle. Al voltant d'1 de cada 100 naixements presenta alguna diferència en el desenvolupament sexual i 1 de cada 2.000 nadons té òrgans genitals suficientment diferents per convertir en problemàtica l'atribució d'un sexe. És el que s'anomena persones intersexuals. La violència que reben aquestes persones rau en la nostra incapacitat de reconèixer i acceptar l'existència de persones que no són classificables com femelles o mascles en un context sexista com el nostre. Això fa que les persones considerades intersexuals siguin intervingudes quirúrgicament per adaptar-los els cossos als estàndards de femella i mascle en operacions que, en la seva majoria, no són mèdicament necessàries sinó que responen a la necessitat d'ubicar-les en el nostre context sexista. Més enllà, però, dels tractaments mèdics, sovint les famílies i les mateixes persones intersexuals viuen amb molt de patiment aquesta situació a causa de la seva construcció social com un fet tabú i estigmatitzant.

Pel que fa a la dimensió del gènere, es poden trobar diferents tipus de violències, desigualtats i exclusions. En primer lloc, la més estesa és la *violència masculista*, que la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masculista defineix com: «conductes de domini, control i abús de poder dels homes sobre les dones i que, alhora, ha imposat un model de masculinitat que encara és valorat per una part de la societat com a superior. La violència contra les dones és l'expressió més greu i devastadora d'aquesta cultura, que no només destrueix vides, sinó que impedeix el desenvolupament dels drets, la igualtat d'oportunitats i les llibertats de les dones». Aquesta definició deixa clar que no es tracta d'actes merament individuals, sinó que

tenen un caràcter estructural perquè aquests actes de violència estan emparats en un marc cultural més ampli que els promou, els manté i els reproduceix.

En segon lloc, es troba la *transfòbia*, que és l'exclusió i la violència que reben les persones que no se senten identificades amb el gènere que els van assignar en néixer en funció de les seves característiques sexuals. Cal tenir en compte que la identitat de gènere es va configurant des de la infància en el sentit que les criatures es poden identificar amb un gènere, però això no significa que ja en les primeres edats quedi determinada la identitat de gènere.

Per tant, és un tipus de situació que es pot trobar ja a infantil i primària, on caldrà decidir com acompanyar la persona i la família en el procés d'acceptació i gestió de la seva identitat de gènere. En aquest sentit, cal dir que els i les menors amb una identitat de gènere no normativa estan sotmesos a una gran violència per part de companys i companyes, i el professorat sovint no sap com actuar o fins i tot hi col·labora inconscientment en no reconèixer ni tractar la persona segons la identitat de gènere sentida.

En tercer lloc, es pot esmentar la *violència* que s'exerceix contra les *persones que tenen una expressió de gènere no normativa*, és a dir, envers nens femenins i nenes masculines (aspecte que no comporta necessàriament que no se sentin identificats amb la identitat de gènere atribuïda en néixer ni que tinguin una orientació sexual determinada). Generalment, la feminitat en els nois sol estar més castigada que no pas la masculinitat en les noies. Això es pot explicar pel fet que en un marc patriarcal la masculinitat és més valorada, de la qual cosa es deriva que «trair» l'expressió de gènere masculina per part dels nois té una penalització més gran, mentre que l'assumpció de la masculinització per part de les dones, tot i també estar penalitzada, al mateix temps reforça la masculinitat com quelcom més desitjable.

Finalment, entre d'altres, les aportacions de Gerard Colls, Gemma Bustamante i Miquel Missé (2009) permeten visualitzar un darrer tipus de violència de gènere,

l'*homofòbia*, és a dir, la que reben les persones que són (o se suposa que són) lesbianes, gais o bisexuals, en resum, les que no segueixen la norma de l'heterosexualitat.

BLOC 3. LA DIMENSIÓ POLÍTICA I ÈTICA DE L'EDUCACIÓ

El corpus teòric de la pedagogia crítica aporta elements per adoptar un enfocament de drets humans en l'educació i una orientació formativa ètica i política transformadora que possibilita revelar i afrontar les relacions de poder abusives, la prevenció de la violència i la resolució constructiva dels conflictes que generen. En aquesta orientació es considera que l'educació és negada quan ocorren diferents formes d'abús en les relacions —ja sigui dins o fora dels centres educatius, entre infants o entre adults i infants— que no respecten el principi d'equitat, d'igualtat en la diferència.

Els continguts del bloc defineixen l'equitat en educació com un principi ètic mínim per a una educació transformadora, i s'estableix l'enfocament de drets humans en l'educació i el compromís ètic en l'ofici de mestres com els requisits necessaris d'una educació lliure i justa per a tothom. Finalment es presenten exemples de codis deontològics que plantegen el compromís social i ètic d'educadores i educadors.

- Quins principis de la pedagogia crítica defineixen una educació basada en l'equitat i en el rebuig a les conductes abusives?
- Com ha de ser la formació universitària en un enfocament de drets humans?
- Com se significa el dret a l'educació i com s'incorpora en la formació de mestres?
- Què ens aporta una mirada holística a l'educació?
- La formació pedagògica de mestres s'enfoca des del compromís ètic?

3.1. EDUCAR PER TRANSFORMAR DES DEL COMPROMÍS ÈTIC

3.1.1. EL PRINCIPI D'EQUITAT EN EDUCACIÓ

La formació de mestres en una perspectiva crítica i de justícia que s'ha anat perfilant no significa educar des de definicions homogeneïtzadores de la igualtat. És a dir, no es pot entendre que el principi d'igualtat exigeix no fer distinció entre estudiants, és a dir, que

la nostra pràctica és indiferent a la diferència. Nieves Blanco (2001) afirma que no es pot adoptar aquest principi que ignora el fet que som mestres dones o mestres homes i que ensenyem a un noi o una noia. Cal ser conscients que moltes vegades no fer res, no ser sensibles a la diferència, el que provoca és una acció de reproducció dels models estereotipats de gènere que prioritzen una masculinitat, un model que defineix el mateix sistema educatiu. Aquest no fer res equival a un fer, el de sostenir i reproduir l'ordre patriarcal, masculí, que ara ja no es mostra descarnat, sinó que es pretén representar, també, incloent-hi el costat femení sota el neutre —entre altres exemples, l'autora parla del llenguatge. El neutre no representa sinó una forma hegemònica de masculinitat.

Les investigacions mostren la importància de les expectatives i del llenguatge de les i dels mestres en la configuració de la identitat des de les primeres edats, en el significat de ser noia o ser noi. Altres investigacions se centren en el currículum, en les presències i absències, en el que és visible o queda ocult. També s'ha analitzat com les interaccions entre l'alumnat en l'espai escolar —agrupaments i formes diferencials d'ocupar els espais i d'entendre i resoldre els conflictes— són font d'aprenentatge dels gèneres. Com a exemple cal esmentar dues aportacions: una de Genoveva Sastre i Montserrat Moreno (2002) sobre la resolució de problemes i l'aprenentatge emocional des d'una perspectiva de gènere; l'altra de Marina Subirats i Amparo Tomé (2007) sobre la vivència de la coeducació en els espais escolars. Els dos estudis evidencien com es considera la diferència sexual en educació, i com el sistema educatiu pot contribuir a reproduir una societat desigual en el sentit que l'educació pot generar vivències d'inequitat. Com es pot transformar aquesta realitat?

Raewyn Connell (1997) suggereix tres principis que poden contribuir a la justícia curricular, a relacions no abusives des del reconeixement i valoració de les diferències. El primer principi fa referència al fet que la justícia requereix un currículum contrahegemònic, i això significa que el currículum ha de ser dissenyat per materialitzar els interessos i les perspectives dels grups desfavorits —per exemple, plantejar els temes econòmics des de la situació dels pobres, i no dels rics; establir les qüestions de

gènere des de la posició de les dones; plantejar les relacions racials i les qüestions territorials des de la perspectiva dels indígenes; exposar la sexualitat des de la posició dels homosexuals. Aquest enfocament suposa eliminar els currículums gueto, és a dir, aquells separats i diferents que no qüestionen ni canvien el currículum hegemònic; també significa incloure els models principals de desigualtat —gènere, classe, raça, ètnia i, a escala mundial, regió i nacionalitat. El segon principi planteja la necessitat de garantir la participació i escolarització comuna. Educar en la democràcia i per a la democràcia exigeix, per una part, la participació activa en la presa de decisions que afecten el jo; per una altra part, la pràctica real d'un currículum inclusiu, divers, que inclou i valora les experiències de tots els grups. El tercer principi demana resignificar la igualtat a partir d'un procés de revisió de la producció històrica d'aquest valor. Cal entendre que la igualtat no és estàtica i que sempre s'està produint en graus diferents. La justícia curricular demana una estratègia educativa orientada a produir el màxim d'igualtat en el conjunt de les relacions socials i educatives.

La justícia curricular és coherent a la perspectiva d'una educació que adopta l'enfocament de drets humans, i aporta una significació més àmplia d'igualtat. Es tracta de pensar l'equitat, és a dir, la igualtat d'oportunitats per a totes i tots. És l'equitat una condició per a la vivència de relacions harmonioses i una expressió i valoració de la diferència com a teorització i com a pràctica. Igualtat en les diferències i equitat, justícia educativa: aquests són valors ètics d'una formació preventiva i no centrada únicament en la reacció davant les conductes abusives que tenen l'origen en les diferències. Formació que demana a les professores i als professors de les facultats d'Educació (i de les universitats en general) que reflexionin sobre què es fa, com i per què. Però també allò que no es fa, s'ignora, s'eludeix o s'oculta, com i per què. Aquest procés de reflexió-acció té un caràcter formatiu i, en integrar-se en la pròpia pràctica, també té un impacte directe en les i els estudiants, en la seva formació pedagògica.

El que s'ha exposat posa de manifest que la formació en una perspectiva d'equitat no pot eludir incloure les conductes abusives que es viuen i que es reproduïxen en els processos d'ensenyament-aprenentatge a través de diferents vies i instruments —

organitzativa, curricular, personal. No eludir els problemes relacionals és una resposta de responsabilitat social i ètica de les universitats. Respon a una voluntat política, atenta a les recomanacions i directives que en el marc de la Unesco han fet autors com Jacques Delors (1996), que planteja la necessitat d'una educació de l'aprendre a saber, a saber fer, a saber conviure i saber ser; o Edgar Morin (2000), que defensa la necessitat d'incorporar coneixements que contribueixin a una formació ètica del gènere humà i la comprensió humana. Les dues aportacions comporten definir una educació que fa possible el desenvolupament conjunt de les autonomies individuals, les participacions comunitàries i el sentiment de pertinença a l'espècie humana sense imposicions ni violències opressores. És aquesta una formació en valors i actituds relacionals, en competències socials i drets humans. Una formació que afavoreix la vivència d'entorns relacionals democràtics i no excludents; de ciutadanes no negades que generen benestar social; de convivències que es van construir a través de relacions dialògiques, respectuoses i reconeixedores de les diferències, del jo i del nosaltres.

3.1.2. LES PEDAGOGIES CRÍTIQUES, UN MARC PER PENSAR L'EDUCACIÓ TRANSFORMADORA

D'acord amb els principis de les pedagogies crítiques entenem que ni l'educació ni les polítiques que la defineixen i projecten són neutrals, com tampoc és cert que la realitat està determinada i no pot ser d'una altra manera. Interrogar-se sobre com ens relacionem, com exercim l'autoritat, com expressem conductes que poden ser abusives, com tolerem —en el sentit de no acció— les violències són, entre d'altres, qüestions que han de ser considerades en una formació de mestres reveladora, conscienciadora, crítica i transformadora.

Desvelar, diu Carlos Aldana (2001), significa treure els vels que no permeten descobrir el que és l'educació, el que pretén i el que autènticament aconsegueix. L'autor defensa un fer educatiu que no pretén assumir posicions neutrals o simplement tècniques. Les educadores i els educadors crítics són aquells que es posicionen políticament perquè el que busquen és la transformació de la societat mateixa, des de valors èticament desitjables i des de posicions practicades. S'educa per intervenir a

partir de la comprensió de les causes profundes i dels antecedents de tot fet educatiu, comprensió que esdevé necessària per descobrir les intencions, les pretensions ocultes o els efectes reals i veritables de tot acte educatiu.

La pedagogia crítica reconeix que l'educació és política, perquè és una educació que no oculta la seva posició ideològica en la definició dels fonaments de valor i de les seves finalitats. La seva és una ideologia que projecta la vivència plena dels drets humans; el valor del món, de la vida i del desenvolupament humà; el valor de la comprensió humana i de la consciència de pertinença a la humanitat; el valor de la democràcia que és marc d'una convivència solidària i de l'expressió del jo i del nosaltres; el valor de la complexitat del coneixement i de l'aprendre a aprendre en entorns educatius diversos i al llarg de tota la vida, i el valor de la renovació, de l'equilibri de tensions entre els sabers del passat, del present i del futur per assolir una educació plenament humana.

En els sentits anteriors, l'educació política és també educació ètica, perquè és:

- a) Una educació plenament vinculada a la realitat, a la vida humana; aquesta n'és la raó de ser.
- b) Una educació que no dona l'esquena a la resistència als canvis, ni tampoc als canvis de les societats que perpetuen les desigualtats, sinó que els afronta.
- c) Una educació dinàmica i atenta als moviments de les societats perquè vol ser creadora de pràctiques humanament transformadores.
- d) Una educació que dona valor a l'educació com a dret, sabent que els drets són inherents a les persones, i els estats i les institucions no poden eludir la responsabilitat política de ser garants del dret a l'educació.

Com recorda Adela Cortina (2007), més enllà del dret, hi ha el deure, la obligació, el descobriment del lligam profund entre tots els éssers humans. D'aquest estar lligats sorgeixen les obligacions que, sense exigir, es comparteixen i se senten necessàries. D'acord amb aquests plantejaments, la persona docent en la formació de mestres té l'obligació, n'és responsable, d'educar per construir relacions que siguin veritablement humanes.

Caldrà tenir el convenciment que si bé l'educació no és l'única acció de transformació social, sense l'educació aquesta transformació no es produeix. Una educació crítica amb l'abús de poder i posicionada davant les relacions de violència no pot succeir sense el compromís ètic i polític del professorat de les facultats d'Educació. Compromís que demana reconèixer, com s'ha dit, que l'educació és ideològica i és una forma d'intervenció en el món que exigeix una reflexió crítica sobre la pràctica, escolta i disponibilitat per al diàleg, i la convicció que el canvi és possible. A partir d'aquí es posa en evidència la importància del paper que fan educadores i educadors com a agents de canvi. En aquesta orientació es manifesta l'Informe Delors (1996), quan afirma que l'ensenyant ha d'establir una nova relació amb qui aprèn, és a dir, passar del paper de «solista» al d'«acompanyant», i deixar de ser aquell que només dona coneixements per esdevenir també el que ajuda cada estudiant a buscar, organitzar i administrar el saber, guiant-los en lloc de modelant-los, però mantenint una gran fermesa pel que fa als valors fonamentals que han de guiar tota la vida.

Educar en els sentits anteriors demana canvis en la formació de mestres. Més obertura i adopció d'altres mirades educatives més concordants amb el paradigma de la pedagogia crítica, no com una anècdota o un interès particulars d'algunes professores i professors, sinó com una exigència política i ètica de les universitats. Cal revisar els discursos i les pràctiques per identificar el pensament pedagògic hegemònic i trencar-hi. Per exemple, no es pot continuar negant o eludint el fet que els currículums són parcials i excloents de la diferència. Un exemple n'és l'absència i invisibilitat persistents dels sabers de les dones, així com la subtil economia del llenguatge que ni tan sols les anomena. Anna Maria Piusi (1996) apel·la a la responsabilitat ètica, als valors de la solidaritat i del respecte pluralista de les diferències, mitjançant l'augment d'esforç personal (i el control de l'esforç aliè) cap a comportaments més justos. Però, a més, exigeix reconèixer la política de les dones que ha inaugurat un fer polític que col·loca en el centre la qüestió del sentit: no de la veritat factual, sinó d'aquella veritat que toca les estructures profundes de l'imaginari col·lectiu i individual; i que aposta per la força

transformadora d'aquella competència simbòlica que cadascuna o cadascun de nosaltres té o pot tenir en virtut de formar part d'una realitat més àmplia i compartida.

Reconèixer i valorar les diferències, no des de la fragmentació, sinó des de la interrelació, posant en diàleg els sabers pedagògics de la igualtat i la diferència, és el repte d'una formació universitària veritablement política i ètica.

3.1.3. EDUCAR DES D'UN ENFOCAMENT DE DRETS HUMANS

Els principis de la pedagogia crítica, que s'expressen en la definició d'una educació política que vetlla per educar i hi obliga en el sentit ple del dret a l'educació, són un marc pedagògic i ètic desitjable des del qual dur a terme accions formatives, en un enfocament de drets humans, a l'entorn de les relacions de poder i les conductes abusives. Caldrà tenir en compte, com s'ha esmentat en altres apartats, que les aportacions de la recerca en educació sobre conductes abusives —en són exemple l'abús de poder, l'opressió i la subordinació; el maltractament, l'assetjament i altres violències; les agressions i la negació del diàleg davant els conflictes— evidencien el seu vincle amb les diferències i les desigualtats com a conseqüència de la negació de la dignitat de la persona i dels drets humans que li són inherents. En aquest punt caldrà considerar, seguint Antonio Perez Luño (2006), que els drets humans no són simples categories reivindicatives, prenortatives i axiològiques sobre el deure de ser i el que hauria de ser, sinó que constitueixen un projecte emancipatori real i concret que es plasma en formes històriques de llibertat. En aquest sentit, el dret a l'educació, proclamat en la Declaració Universal de Drets Humans de 1948 com a garantia d'un desenvolupament ple i emancipatori, es nega i no és una realitat per a tothom quan la persona viu experiències abusives.

El reconeixement polític del dret a l'educació com a dret humà és fruit d'un procés de conscienciació i reivindicació de justícia social davant situacions que, com assenyala Luigi Ferrajoli (2008), es converteixen en intolerables en trencar amb el vel de la normalitat i la naturalitat que ocultava vivències precedents d'opressió, de discriminació, de desigualtat i asimetria entre les persones. En coherència, una proposta

formativa sobre conductes abusives s'ha de fonamentar en la consideració que l'educació, com a dret humà, ha de ser significada en una doble dimensió: jurídica, perquè els drets humans es positivem i defineixen l'univers dels drets fonamentals; i ètica, perquè els drets humans són drets morals. D'acord amb aquesta significació, el dret a l'educació esdevé una exigència, un dret bàsic que cal garantir en el marc d'una educació justa que fa possible la vivència formativa de relacions respectuoses, de reconeixement i valoració, d'inclusió i igualtat en la diferència.

El dret a l'educació es nega quan s'adopten criteris excludents, quan es fomenten els monopolis del coneixement i es reforça la perpetuació de circuits educatius diferenciats. En oposició, l'expressió de l'educació com un dret possibilita les oportunitats per viure en societats en què el coneixement és un bé públic imprescindible per a la justa construcció del benestar de totes les dones i tots els homes. En un enfocament de drets humans l'educació no ignora les problemàtiques derivades de l'abús de poder que viuen determinats grups de població, dones i homes que són negats com a ciutadanes i ciutadans i marginats de la societat de la qual formen part. En el seu estatus estigmatitzat són objecte de violències i desposseïts de tot dret humà i, per tant, de l'educació com a dret.

Les diferents formes que adopta l'abús de poder, i la violència, dificulten els principis mínims que doten de contingut el dret a l'educació. Katarina Tomasevski (2004) n'indica quatre: una educació assequible —pública, gratuïta i obligatòria—; una educació accessible —des de la primera infància i de manera permanent al llarg de la vida—; una educació acceptable —de qualitat tant en els recursos materials com en la formació docent—; una educació adaptable —atenta al principi d'interès superior dels educands individualment i grupalment. Les polítiques educatives impulsades en democràcia han suposat avenços considerables en la universalització de l'educació, en l'accés de nenes i nens, en l'ampliació de l'obligatorietat i l'extensió de l'educació infantil, en l'impuls a l'educació permanent de les persones adultes. Però no únicament això. També s'han impulsat projectes per l'equitat, per una educació més comprensiva des de plantejaments diversos que han buscat donar resposta a les problemàtiques d'exclusió.

En el cas de la diferència sexual, la coeducació va buscar fer el salt d'una educació mixta a una educació relacional i respectuosa amb les diferències; i l'educació per a la ciutadania va ser una proposta d'incloure en els currículums de primària i secundària continguts relacionats amb les problemàtiques vinculades amb l'exclusió històrica de les dones, la negació dels seus sabers, la violència masclista, les vides professionals precaritzades..., però no únicament això. Les dimensions de gènere estaven presents en molts altres continguts en parlar de diversitat en l'orientació sexual o de famílies diverses.

La tendència expansiva de polítiques de tall neoliberal, i especialment conservadores dels darrers anys, genera regressions en aquestes propostes i crea noves barreres que dificulten el dret a l'educació. L'escola diferenciada, segregada, emergeix de nou en el panorama escolar; i l'educació per a la ciutadania desapareix del currículum. En fer-ho es legitima una societat desigual. No es pot parlar d'allò que no es vol canviar. Es fomenta una educació reproductora i es nega la possibilitat de transformació a través de l'educació. Aquesta manera d'actuar, sense pactes educatius, és un exemple d'abús de poder, però l'abús de poder no es qüestiona, pot justificar-se com un bé necessari, igual que les violències explícites (les simbòliques continuen formant part d'un currículum ocult que es resisteix a sortir a la llum), a fi d'obtenir uns millors resultats i una qualitat més gran. Apropiació de bones paraules per dur a terme pràctiques de desigualtat.

Com estan presents aquests aspectes en la formació de mestres? Quin lloc hi ocupa el dret a l'educació? Com l'entén el professorat del grau i com el trasllada a les seves pràctiques?

No es pot dir que, com a contingut, el dret a l'educació estigui absent dels plans d'estudi. Hi té cabuda. Com també l'espai que han anat ocupant les diferències i les desigualtats socials i educatives que, de formes i amb intensitats diverses, es plantegen en les assignatures del pla d'estudis. Menys delimitats estan els continguts que fan referència a les relacions de poder i a les violències.

La formació de mestres hauria de crear les condicions per pensar els contextos i les realitats en què es produeixen relacions abusives, violències diverses, a fi de projectar el dret a l'educació com un marc per a una educació de la vida i per a la vida. Una educació que, com diu Edgar Morin (2000), ensenyi a conèixer aprenent a descobrir què és conèixer; aprenent a desenvolupar la reflexivitat; aprenent a deixar-se impregnar per la crítica, l'autocrítica, l'apertura i la complexitat. Tots aquests processos són imprescindibles si la finalitat és despertar la consciència, aprendre a ser conscients de les cegueses del coneixement, l'error i la il·lusió, que provenen de l'exterior cultural i social, i que inhibeixen l'autonomia del pensar i no permeten la recerca de la veritat. Però també les cegueses que sorgeixen de l'interior del jo i que fan que la ment s'equivoqui. En societats de caos i desorientació cal que l'educació proporcioni els mitjans necessaris per a la lucidesa que obre a la comprensió humana, que vol dir ensenyar la comprensió entre les persones. Un procés que demana empatia, identificació i projecció del jo i de l'altre com condicions i garanties de la solidaritat intel·lectual i moral de la humanitat. La comprensió humana, en ser intersubjectiva, ocorre gràcies a l'apertura, a la generositat i al reconeixement respectuós i afectiu. És aquesta l'educació que pot fer front a les relacions de poder, les violències i altres conductes abusives.

3.2. EL COMPROMÍS ÈTIC EN LA PROFESSIÓ DOCENT

Els plantejaments fets en els apartats anteriors ens porten a parlar del compromís ètic en la professió docent. Compromís que demana un procés de recerca, d'anàlisi, de crítica sobre l'educació que fem i l'educació que desitgem. Diu Pilar Benejam (2014) que preguntar-se sobre quina educació volem significa també preguntar-se per a quina societat fer-ho. Construir una ciutadania crítica que sàpiga afrontar les demandes del present i els reptes del futur és una de les voluntats de qualsevol de les persones vinculades o lligades al món professional de la docència. No té sentit fer sense saber per a què, no té sentit avançar si no sabem cap on. La professionalitat docent traspasa les fronteres del domini dels sabers per guiar també els processos de construcció de les identitats personals i socials dels infants, joves i/o adults, facilitar la construcció

d'identitats ciutadanes per a una societat democràtica, culta, lliure i crítica. Aquest punt de partida també marca el d'arribada. No es poden assolir aquests objectius sense un posicionament ètic clar i irrefutable, transparent i coherent amb un model social que garanteixi la igualtat d'accés als drets des del respecte a les diferències, que entengui que la diversitat és un valor, que ser diferents no ens ha de convertir en desiguals, i que les asimetries en les relacions no han de justificar ni l'abús de poder, ni les conductes abusives, ni les violències reals o simbòliques.

Què ha de caracteritzar la professió docent i quins valors n'han de guiar l'acció pedagògica es converteixen en pilars fonamentals que han de garantir aquest marc d'interaccions positives. En aquesta línia, fa més de trenta anys el Consell Escolar de Catalunya² ja va intentar fer una proposta de deontologia del docent (1992), alguns dels principis de la qual es poden observar en el Codi deontològic de la professió docent, document assumit des del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i Ciències de Catalunya³ encara no fa quatre anys.

Des de la perspectiva del dret, a la Llei d'educació de Catalunya (LEC),⁴ com a marc referencial normatiu legal a Catalunya des de 2009, es remarca la necessitat que l'Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació promogui l'elaboració d'un codi deontològic ja que «el professorat exerceix la seva professió d'acord amb un conjunt de normes que reflecteixen els valors que li han de servir de guia des d'una perspectiva ètica. A aquest efecte, es pot dotar d'un codi deontològic, elaborat pels col·legis professionals respectius, que ha de tenir en compte els drets i els deures regulats per les lleis» (art. 106.4).

Aquests referents, i demandes específiques des dels diferents sectors educatius, permeten plantejar el debat sobre si un codi deontològic és l'únic marc necessari en el

(2) Document que es pot trobar dins la col·lecció Dossiers Informatius que el Consell elabora de manera periòdica. Es pot consultar a: http://consellescolarc.cat/gencat.cat/ca/actuacions/publicacions/#FW_bloc_5ce02bc6-644a-11e4-9ca9-005056924a59_1

(3) Aprovat per la Junta General del Col·legi el 28 de setembre de 2011. Es pot consultar a: <http://es.cdl.cat/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente>

(4) Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació.

qual s'ha de fonamentar i des del qual s'ha de garantir l'acció professional ètica, ja que es caracteritzen perquè se centren en els deures professionals, en la qualificació i eficàcia de la seva acció i en el compliment i acatament de les normes i sancions corresponents, tal com ho expressa Emilio Martínez (2010), o si bé, com manifesta Antoni Nello (2006), el nus de la qüestió és canviar el centre d'interès, és a dir, si fins ara ens fixàvem en el professional, ara es tracta de fixar-nos en l'acte professional. Això és el que han fet des de la Federació dels Moviments de Renovació Pedagògica amb la presentació del compromís ètic del professorat,⁵ document que va més enllà d'una deontologia docent per submergir-se i pivotar al voltant de sis eixos d'acció ètica que es consideren fonamentals per als reptes de l'educació i l'escola contemporànies i de futur:

1. *Compromís amb la infància i la joventut i la seva educació:* cal garantir l'exercici dels drets i deures dels infants, facilitar-los l'accés a uns aprenentatges que els permetin construir-se en una ciutadania crítica, cal treballar per i des de l'equitat.
2. *Compromís amb les famílies amb qui es comparteixen responsabilitats educatives:* cal superar les barreres que dificulten la conciliació, compartir des de la confiança mútua i construir des de la participació activa.
3. *Compromís amb el centre educatiu:* cal actuar de manera coherent, sota un projecte educatiu conegut, compartit i millorat constantment, en un entorn democràtic i per a la democràcia, amb un currículum contextualitzat i ajustat, des d'un treball en equip a escala interna i en xarxa amb altres professionals a escala externa.
4. *Compromís amb l'entorn del centre educatiu:* amb voluntat de transformar i desenvolupar processos de canvi com una força centrífuga des del centre, al barri i finalment cap al món, i cal entendre que s'han de superar les barreres de la instrucció i la socialització.
5. *Compromís social des de l'educació:* garantir l'èxit educatiu per a tothom des de l'equitat, implicant les autoritats educatives quan calgui, amb el deure d'assolir una societat més justa.
6. *Compromís amb el professorat:* tenir el dret i el deure a una formació inicial i continuada de qualitat, tenir una mirada positiva de la professió d'acord amb el seu valor transcendent a escala cultural i social.

En aquest sentit, des de l'Observatori Internacional de la Professió Docent (OBIPD) ubicat a la Universitat de Barcelona, s'han recollit diferents propostes, siguin codis

(5) Presentat a la comunitat professional i l'opinió pública el 28 de maig de 2011 a la Universitat de Vic.

deontològics o compromisos ètics, documents explícits que manifesten d'una manera o altra la necessitat d'establir una ètica professional tant en el marc universitari com en el no universitari, visibilitzant de manera necessària, com diu José Antonio Caride (2002), la responsabilitat professional i moral del conjunt de docents i professionals de l'educació. En aquest mateix sentit, Álvaro Marchesi (2007) planteja clarament la docència com una professió moral ja que no es pot oblidar que l'ensenyament suposa una interacció positiva entre mestres i un grup d'alumnes que no és ni voluntàriament ni lliurement escollida. El mèrit de l'activitat docent és passar de ser una relació imposada, expressió de les obligacions de mestres i alumnes, a una relació constructiva en què la competència, la confiança, l'afecte i el respecte mutu són elements constitutius.

De tota manera, compartim amb Miguel Ángel Santos Guerra (2010) que malgrat que podem posar l'accent en el o la docent a títol individual, la professió inequívocament s'exerceix de manera col·legiada i coordinada en unes institucions, unes organitzacions dinàmiques perquè evolucionen constantment, que aprenen i que han d'assumir com reptes passar de les dinàmiques de les veritats i certeses a les inquietuds i incerteses en l'àmbit curricular, d'una visió simplista dels problemes educatius a l'assumpció de la seva complexitat, de reconèixer el valor moral de l'educació i la necessitat d'actuar des del compromís i no des d'una suposada neutralitat pedagògica, que només es pot fer de manera col·lectiva i col·legiada i no des del protagonisme individual, amb una visió oberta i implicada en el context i no aïllada de la societat, d'una manera totalment planificada i organitzada institucionalment i no basada en el simple voluntarisme, que entén que la diversitat és el que caracteritza la humanitat i no la suposada uniformitat dels discents, i que des de la queixa no es construeix sinó des del debat, la crítica constructiva i amb la perspectiva que sempre es pot millorar. L'acció ètica ha de ser una acció compartida i basar-se en aquests valors orientadors, que han de mantenir l'equilibri inestable que implica la tensió entre la raó moral i la raó pedagògica.

Bé sigui des d'una deontologia docent o des d'un compromís ètic, s'ha passat el testimoni a les universitats perquè actuïn amb responsabilitat i incorporin la idea de quins o quines mestres volem com a societat. És una invitació a repensar la figura del i

de la mestra més enllà del que ha d'ensenyar i a qui. És una manera fantàstica d'apropiar-se de la complexitat de la tasca professional que els espera, abans que s'incorporin a la pràctica. També és una invitació a trencar amb algunes de les expectatives que porten incorporades una part d'estudiants, que es basen en la gran experiència que tenen, com a alumnes, en ser observadores i observadors de pràctiques docents molt diverses i no sempre ajustades a les noves demandes socials, culturals i educatives, ni de la vivència dels valors democràtics basats en relacions més justes i equitatives. Elaborats des de la pràctica o des de la teoria, però amb el consens necessari de bona part de la comunitat educativa, els *codis* o els *compromisos* es converteixen en grans elements teòrics i pràctics d'estudi i reflexió des de les universitats per treballar amb les noves generacions de mestres que volem tenir, que aspirem a tenir i que hem de tenir.

Des de la formació inicial cal anar incidint en la gestació d'una ètica professional. Aportacions com les de Nancy Chacón (1999), Angulo Nerkis i Irima Acuña (2005) o Jesús Vilar (2002) argumenten que s'ha d'anar configurant i conformant amb la teoria i la pràctica. És una declaració oberta cap a la universitat, perquè accepti el repte d'implicar-se activament en el dia a dia de l'escola, creant espais de debat, discussió, recerca i intercanvi. Que l'encontre durant les pràctiques de professorat novell amb professorat expert es converteixi en una font de millora qualitativa per a ambdós col·lectius, per a l'alumnat, per al centre i per al seu entorn.

En aquesta orientació, Rafaela García, Auxiliadora Sales i Odet Moliner (2009) afirmen que des de la universitat s'ha de preparar un professorat que vulgui viure la professió amb entusiasme però amb prudència, conscient de les dificultats però també de les oportunitats que té a l'abast, que vulgui i desitgi millorar i transformar la societat perquè sigui un lloc millor per a tothom. I com molt bé diu el compromís ètic, aquesta feina no s'aconseguirà des de la universitat només, però sense la universitat tampoc no serà possible.

BLOC 4. LA DIMENSIÓ PRÀCTICA DE L'EDUCACIÓ: LA TRANSVERSALITAT DEL GÈNERE

El tancament d'aquest document de treball, que es fa en aquest bloc, justifica la necessitat de pensar l'educació des de la complexitat. És l'enfocament holístic el que ens permet definir la transversalitat del gènere en els plans d'estudi. Aquest enfocament comporta definir l'educació com un acte relacional, crític i transformador que activa diferents processos i aprenentatges: aprendre a mirar la realitat; aprendre a sentir-la; aprendre a pensar-la; aprendre a idear-la, i finalment aprendre a actuar èticament. Si bé aquests processos ocorren de manera interrelacionada, s'expliquen i s'exemplifiquen de manera separada. Cal indicar que els exemples d'accions han estat incorporats i avaluats de manera explícita i intencionada en els plans d'estudis de graus vinculats amb l'educació. La finalitat d'aquesta breu exemplificació és posar de manifest com la perspectiva de gènere pot estructurar-se de manera transversal en els currículums. Finalment es relacionen alguns recursos vinculats amb els continguts desenvolupats en el document amb la finalitat de mostrar exemples de quin tipus de material cercar en la línia dels plantejaments que es fan.

- Què vol dir la complexitat en educació i què aporta?
- Es tenen en compte els impactes de gènere de les polítiques i les pràctiques?
- Hi ha barreres a la transversalitat del gènere? Per què?
- Com definir la perspectiva de gènere en els plans d'estudis?
- Quines són les resistències per canviar les concepcions que fan canviar les pràctiques?

4.1. LA FORMACIÓ DE MESTRES DES DE LA COMPLEXITAT

La millora i innovació de la formació universitària, de la formació de mestres, és un element imprescindible per a l'assoliment de les màximes fites educatives amb relació a l'eradicació d'experiències d'abús, de violència, de desigualtat o de qualsevol situació d'exclusió que es produeixen en els àmbits relacionals educatius i socials.

Caldrà tenir en compte, però, les experiències prèvies de revisió de plans d'estudis que poden condicionar l'actitud del professorat davant els temes que plantegem. Les reformes educatives s'han hagut de fer massa sovint, al ritme dels canvis de govern, sense possibilitat de crear espais de debats pedagògics interns, sense consens i al marge de la participació de la comunitat universitària, amb la rapidesa i les urgències marcades per les agendes polítiques. La implicació en canvis volguts, profunds i amb sentit necessiten altres temps i altres processos si no es vol provocar l'efecte contrari del que es pretén.

El desig de canvi, i la realització de canvis, en l'orientació d'un enfocament de drets humans en educació, és expressió de compromís ètic. És per això que la innovació no hauria de generar resistències de la comunitat docent, encara que el canvi no sempre es percebi com una cosa segura i millor. La incertesa de la novetat provoca un cert temor que cal saber reconduir per obrir la possibilitat a altres experiències a la mida del que cadascú veu com possible. El canvi ha de sorgir de la necessitat i del convenciment, no pot ser imposat, cal alimentar-lo dialogant sobre les preguntes que poden sorgir i inquietar: per què canviar les pràctiques si més o menys tot va funcionant?; com afegir el que es consideren nous continguts en un currículum molt dens i de vegades retallat per la reducció de crèdits?; són els centres educatius els únics que han de donar resposta a les problemàtiques socials? Aquestes i altres preguntes es generen en plantejar processos de reflexió del que es fa, com i per què. Però, a més, són del tot necessàries quan es planteja la transversalitat del gènere, aspecte que pot generar complicitats però també rebuig. Les respostes poden posar de manifest les concepcions que té el professorat sobre com pensa que han de ser les relacions educatives i com són les relacions que estableix; sobre quin enfocament pedagògic cal adoptar en les pràctiques, o sobre la pertinència de mantenir l'assignatura que imparteix centrada en els continguts que li són propis o flexibilitzar i adoptar una perspectiva més global i no restringida.

Més que determinar què han de fer les universitats, cal generar espais de diàleg i reflexió compartits, i portar a aquests espais alguns documents que puguin ajudar a pensar el sentit i la finalitat de la formació que es fa.

En aquesta línia pot resultar interessant recuperar documents com el de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI que va donar com a resultat la publicació de 1996 *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Aquesta Comissió, presidida per Jacques Delors, va situar com a punt de partida la gran diversitat de concepcions i formes d'organitzar l'educació en el món, és a dir, es partia de la constatació de les polítiques diverses dels països, algunes de les quals desitjables, com el reconeixement del valor de la pluralitat d'identitats, i d'altres de no desitjables, com el fet de la pervivència de desigualtats educatives fruit de pràctiques d'injustícia reiterades. La Comissió es posicionava respecte de la necessitat d'oferir orientacions per a la definició i el desenvolupament de les polítiques educatives de cada país, d'acord amb les seves realitats i tenint presents els canvis constants de les societats. No es proposava aplicar mesures estandarditzades i immobiliàries, sinó contextualitzades i heterogènies, flexibles i dinàmiques, però no en una perspectiva relativista ni renunciant a uns mínims ètics de justícia universals comuns. La proposta que es va fer és plenament actual: abordar l'educació des d'una visió holística i complexa, plantejament que demana una revisió dels significats de l'educació i de l'organització del coneixement, en el nostre cas la formació de mestres. Una formació que hauria de preveure l'aprenentatge de quatre sabers interrelacionats: aprendre a saber conèixer, aprendre a saber fer, aprendre a saber conviure i aprendre a saber ser.

En una orientació complementària, les aportacions d'Edgar Morin (2001) també són un referent significatiu per pensar i orientar la formació universitària. Per una part, perquè proposa una nova manera de pensar l'educació i l'ensenyament, el que ell denomina ensenyament educatiu, que té la missió no de transmetre coneixement, sinó una cultura que ens permeti comprendre la nostra condició i ens ajudi a viure; i, alhora, que afavoreixi una manera de pensar oberta i lliure. Per una altra part, perquè identifica els problemes dels plans d'estudi i dels aprenentatges que es promouen. Per l'autor hi

ha una falta d'adequació cada vegada més àmplia, profunda i greu entre els nostres sabers —separats, esmicolats, compartimentats en disciplines— i, d'altra banda, el conjunt de realitats o problemes cada cop més pluridisciplinaris, transversals, multidimensionals, transnacionals, globals, planetaris. En aquesta situació es tornen invisibles els conjunts complexos, les interaccions i les retroaccions entre les parts i el tot, les entitats multidimensionals, els problemes essencials. De fet, la hiperespecialització impedeix de veure tant la globalitat (perquè la fragmenta en parcel·les) com el que és essencial (perquè ho desfà).

La formació de mestres, i la formació universitària en general, no pot, en els sentits apuntats, aïllar els continguts relatius a les relacions de poder, les violències i altres formes abusives, i convertir-los en un compartiment estanc, encara que aquest compartiment formi part del pla d'estudis de les futures mestres i dels futurs mestres. La complexitat, en el sentit també de globalitat que possibilita entendre els problemes en el seu context i el context d'aquest problema en el context planetari, demana que no escapcem les matèries, sinó que veiem que els diferents aspectes que constitueixen un tot (com l'econòmic, el polític, el sociològic, el psicològic, l'afectiu, el mitològic) són inseparables i tenen una trama interdependent, interactiva i interretroactiva entre les parts i el tot, el tot i les parts. En aquesta orientació cal entendre la transversalitat del gènere, una transversalitat que, seguint les indicacions del Pla estratègic de polítiques de dones del Govern de la Generalitat de Catalunya 2012-2015, ha de desplegar-se des de tres àmbits d'intervenció: l'estratègic —a partir del compromís polític s'han de potenciar relacions amb els agents socials i interlocutors externs, per incorporar la perspectiva de gènere en la planificació, el disseny, l'execució i l'avaluació de la política pública—; l'institucional —instaurar la perspectiva de gènere en el funcionament i les pràctiques de les organitzacions i dels departaments—, i l'operatiu —incorporar la perspectiva de gènere a les actuacions, als instruments i als projectes o programes de desplegament i de gestió tècnica de les polítiques sectorials.⁶

(6) Disponible a: http://dones.gencat.cat/web/.content/02_institut/docs/pla_estrategic.pdf

La transversalitat del gènere —*mainstreaming*— suposa la integració de la perspectiva de gènere en el conjunt de les polítiques i les pràctiques considerant les situacions, prioritats i necessitats respectives de dones i homes, amb l'objectiu de promoure la igualtat. Aquesta perspectiva comporta reorganitzar el que es fa, introduir canvis, portar-los a terme i avaluar-ne l'impacte, és a dir, analitzar des d'una perspectiva de gènere si les polítiques i les accions que es despleguen preveuen la diferència sexual i la igualtat d'oportunitats. Com es va proposar en la IV Conferència Mundial de Dones de Beijing l'any 1995,⁷ la perspectiva de gènere implica considerar sistemàticament les diferents condicions, situacions i necessitats en què viuen dones i homes, en totes les polítiques i en els moments de la intervenció: diagnòstic, planificació, execució i avaluació. En la mateixa conferència es parla d'apoderament per referir-se a la necessitat d'augmentar la participació de les dones en els processos de presa de decisions i accés al poder. Actualment aquesta expressió comporta també una altra dimensió: la presa de consciència del poder que, individualment i col·lectivament, ostenten les dones i que té a veure amb la recuperació de la seva pròpia dignitat com persones.

S'ha de tenir present que les relacions de poder abusives i les diferents manifestacions de violència es viuen en entorns micro, meso i macro, i la seva expressió està condicionada per una diversitat de factors polítics i econòmics, educatius i culturals, personals i socials que estan interrelacionats entre ells. La complexitat necessita plans d'estudis que estableixin xarxes de relacions entre els sabers i, alhora, que no tinguin com a finalitat l'acumulació de sabers per part de les joves i dels joves estudiants, sinó la projecció de formar per disposar de dos tipus de coneixement: una aptitud general per plantejar i tractar els problemes, i principis d'organització que permetin reunir els sabers i donar-los sentit. Aquests són coneixements necessaris per afrontar els conflictes, prevenir i abordar les relacions de poder abusives i altres formes de violència. Coneixements que esdevenen condicions mínimes per fomentar el desenvolupament de l'autoconeixement i l'autonomia, el judici i la responsabilitat

(7) Disponible a: <http://www.un.org/es/development/devagenda/gender.shtml>

personal en la recerca de solucions als problemes comuns que violenten les persones i els neguen la dignitat vulnerant-ne els drets, de vegades simplement pel fet de ser diferents.

L'eix de gènere, la seva transversalitat, es creua amb altres eixos de desigualtat perquè les persones no només ens definim per un sexe, i s'aprèn a ser segons els cànons de dona i home; s'aprèn a ser també en la vivència d'altres diferències, perquè alhora som d'una classe social determinada, presentem diferències amb relació al nostre origen, color de la pell, funcionalitat, etc. Això implica dues reflexions rellevants. En primer lloc, els mandats de gènere —les dimensions de gènere descrites anteriorment— es viuen i s'expressen de manera diversa en funció de la interrelació amb aquests altres eixos. És a dir, que no és el mateix el que s'exigeix a una noia jove d'origen marroquí, que el que s'espera d'una dona gran, dependent, de classe mitjana i autòctona. Això implica que en interpretar la realitat necessitem veure de manera complexa com els diferents eixos de desigualtat interseccionen i generen realitats específiques. En segon lloc, aquesta mirada implica que hem de tenir en compte la influència del gènere en les discriminacions negatives, en les exclusions i violències que tenen l'arrel en altres eixos.

En interacció amb la transversalitat de gènere, la perspectiva crítica i transformadora en educació i l'enfocament de drets humans orientarà el disseny d'una formació més complexa, més enllà de les propostes d'assignatures aïllades i fragmentades del currículum. En aquesta perspectiva caldrà trobar el punt de confluència d'aportacions com l'educació en valors, educació coeducativa, educació per a la pau, educació per a la resolució de conflictes, educació intercultural, educació per a la convivència, educació per a la ciutadania..., exemples d'educacions des de les quals s'han plantejat accions a l'entorn de les relacions de poder, les conductes abusives i les violències. Totes aporten elements per definir l'educació inclusiva, l'educació per a tothom sense exclusions, l'educació que vetlla pel dret a l'educació i que considera, per exemple, que les accions de discriminació positiva no únicament beneficien una part del grup, sinó tot el grup.

4.2. LA PERSPECTIVA DE GÈNERE EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA

A continuació, exemplifiquem algunes iniciatives d'accions que formen part de pràctiques portades a terme i avaluades en els graus de Mestres i d'Educació Social. Són exemples que poden ser generalitzables a altres graus universitaris amb la finalitat d'incorporar de manera explícita els continguts que s'han desenvolupat en aquest document tenint en compte la transversalitat i l'impacte de gènere.

Totes les accions es plantegen amb la finalitat de desenvolupar, a través de concrecions diverses dels continguts, de les metodologies i de les activitats d'aprenentatge i avaluació, diferents processos que defineixen el fer educatiu com a acte relacional, crític i transformador: aprendre a mirar la realitat; aprendre a sentir-la; aprendre a pensar-la; aprendre a idear-la, i finalment aprendre a actuar èticament. Aquests processos succeeixen de manera interrelacionada, i en la planificació de cada acció es busca activar tots els aprenentatges, encara que s'aprofundeixi més en un.⁸

EDUCACIÓ DE L'APRENDRE A MIRAR

És l'educació que entén que s'ha de despertar el desig de mirar la realitat, però no únicament per contemplar-la, sinó per saber observar-la i admirar-la. Percebre i veure des de diferents angles i perspectives, i en aquest procés aprendre a veure'n la complexitat, a fer mirades panoràmiques i també focalitzades, llunyanes i pròximes que possibiliten descobrir el tot i les parts, la globalitat i els detalls, el que és real i allò que és inventat. Aprendre a mirar per treure els vels i descobrir el que és i el que no és o és únicament aparença. I en aquest mirar adonar-se que és el mateix jo el que participa en la descodificació de la realitat i en la conformació lliure d'imatges sobre aquesta realitat, trencant les visions ja donades, limitades i excloents. Mirar és participar del que es veu, experimentar que no s'està al marge de la realitat que ens envolta, sinó saber que en formem part i, en fer-ho, no únicament es mira sinó que també se sent.

(8) Adaptat de: Carrillo, Isabel (2007). *És possible educar en família?* Barcelona: Graó; Carrillo, Isabel (2013). *Pedagogia ètica per una educació humanitzadora. Quaderns d'Educació Contínua*, 29, 29-42.

Exemple d'acció

<i>Doble grau de Mestre en Educació Infantil i Educació Primària (Menció Llengua Anglesa), 2n curs</i>	
Assignatura	Seminari de Pràctiques I
Contingut	La vida escolar dels infants. Relacions i dinàmiques d'aprenentatge
Objectiu	Aprendre a observar la realitat i reflexionar sobre les pràctiques (o no pràctiques) de coeducació a l'escola
Activitat	<p>L'activitat es divideix en dues fases que vinculen els continguts objecte d'estudi en el marc del seminari de pràctiques amb les accions que es desenvolupen durant l'estada a l'escola.</p> <p>FASE 1. Activitat d'aula en petits grups de lectura de textos, anàlisi de contingut i diàleg sobre els eixos de la coeducació que fan possible una educació en relació i igualtat.</p> <p>Materials:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Glossari de conceptes Lomas, Carlos (comp.) (2004). Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós, 229-243. – Àmbits per observar pràctiques coeducatives als centres Lomas, Carlos (comp.) (1999). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Barcelona: Paidós. FETE-UGT (2009). Educando en igualdad. Guía para el profesorado. Madrid: Instituto de la Mujer. <p>FASE 2. Activitat individual d'observació a l'escola on es fan les pràctiques</p> <p>Observació 1. Registre d'una fitxa d'observació sobre coeducació en un dia d'estada a l'escola i posada en comú a l'aula en l'espai del seminari</p> <p>Ítems de la fitxa</p> <p>Data/hora/moment en l'horari escolar (activitat implicada)</p> <p>Tema: 1. Currículum ocult; 2. Els usos i organització dels espais i els temps; 3. Els usos del llenguatge no sexista; 4. Els continguts curriculars i materials didàctics</p> <p>Selecció d'un tema que cal observar i registre de notes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Persones adultes implicades (cal indicar-ne el sexe i la tasca o funció que representen). Qui ho fa i què fan? b) Infants implicats (cal indicar-ne el sexe i el rol desenvolupat). Qui ho fa i què fan? c) Materials implicats (cal indicar-ne característiques, finalitat...). Com ho fan? d) Espais observats (interns o externs —pati...—, característiques arquitectòniques i distribució espacial). On ho fan? e) Temps de durada de l'observació. Quan ho fan? f) Paper de la persona observadora (participant / no participant) <p>Observació 2. Instantània de coeducació construïda a partir de l'observació de la realitat, registrada a través d'una fotografia i elaboració d'un microrelat compost pel text fotografia i un text escrit.</p> <p>Material de suport:</p> <p>Carbonell, Jaume; Serra, Angel (2009). La vida escolar en un curs. Coses que no sempre s'expliquen. Barcelona: Graó.</p>

EDUCACIÓ DE L'APRENDRE A SENTIR

Educació que posa l'accent en la sensibilitat, perquè en mirar es desperta el sentir, el jo sensible. És així que en el procés educatiu s'ha de promoure el desig d'aprendre a percebre i notar sensacions, a experimentar a través dels sentits, és a dir, és en la relació educativa que també s'estimula la sensibilitat i les disposicions afectives per deixar-se tocar, emocionar, per la realitat. Un aprendre a estar en alerta en

contraposició a un estar aliè al món del qual es forma part. Un aprendre a saber emocionar-se i no quedar-se indiferent. En sentir es participa en la construcció autònoma dels propis sentiments, ja que s'aprèn a reconèixer-los, a expressar-los i a compartir-los. És aquest un aprenentatge ètic emocional i racional, afectiu i cognitiu, conscient i conscienciator que s'acompanya del pensar.

Exemple d'acció

<i>Grau d'Educació Social, 3r i 4t curs</i>	
<i>Assignatura</i>	Ètica, Drets Humans i Ciutadania (optativa)
<i>Contingut</i>	Coneixement del jo: què sento, què valoro
<i>Objectiu</i>	Analitzar les mirades sobre la realitat i els sentiments que desperta el pensament feminista dels moviments socials de dones
<i>Activitat</i>	<p>Projecció d'imatges dels graffitis de Mujeres Creando. L'activitat es divideix en dues parts: Primera part: es van projectant les imatges, cada imatge conté una frase i individualment s'anota una paraula del que provoca el missatge del graffiti (exercici d'aclariment de valors). Segona part: diàleg a l'entorn dels continguts dels missatges sobre la realitat de les dones en el món i la reproducció d'una cultura androcèntrica i patriarcal, centrant l'atenció en dos temes significatius en el fer com educadores i educadors.</p> <p>a) Educació de la sensibilitat i el posicionament ètic. b) Educació de la construcció de la identitat autònoma sense coaccions.</p> <p>Els temes complementaris que es poden treballar són, per exemple:</p> <p>a) Drets humans de les dones b) Moviments socials de dones</p>

EDUCACIÓ DE L'APRENDRE A PENSAR

Educació no transmissiva, sinó generadora d'espais per pensar amb la finalitat de despertar el desig de descobrir, de conèixer i de posar en relació idees diverses. És a través d'aquests processos que cada dona i cada home, amb veu pròpia, aprèn a pensar la realitat pròxima i llunyana, el jo i el món, el passat i el present. Pensar és participar de la realitat aprenent a preguntar-se i a preguntar, a analitzar-se i analitzar el món, a valorar-se i a valorar l'exterioritat. És un aprendre a pensar volgut que ocorre a través de la raó dialògica i sensible que permet visibilitzar, conèixer i relacionar pensaments diversos, al mateix temps que es qüestionen les concepcions que acompanyen el jo. Aquest procés de pensar participatiu incideix en la presa de consciència i la comprensió humana necessàries per despertar el desig d'idear.

Exemple d'acció

<i>Grau de Mestres d'Educació Infantil, 1r curs</i>	
<i>Assignatura</i>	Sociologia de l'Educació
<i>Contingut</i>	Com eduquem? Funcions socials de l'escola: entre la reproducció i la transformació
<i>Objectiu</i>	Conèixer diferents fonts d'informació que aporten elements per pensar la realitat social, les desigualtats que es viuen i les respostes d'atenció a la diversitat en els centres educatius.
<i>Activitat</i>	<p>Treball de premsa (grups de dos o tres estudiants), consistent en la recerca i anàlisi escrita —pensar la realitat aplicant-hi els marcs conceptuals— de notícies sobre diferència sexual i desigualtats.</p> <p>Abans de fer aquest treball es dediquen sessions de classe orientades:</p> <p>a) Al coneixement d'estudis sobre diferències i desigualtats educatives. Exemples: Bonal, Xavier; Essomba, Miquel Àngel; Ferrer, Ferran (2004). Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes. Barcelona: Fundació Bofill. Fernández Enguita, Mariano; Mena, Luis; Riviere, Jaime (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Fundació La Caixa. Martínez, Miquel; Albaigés, Bernat (dir.) (2013). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013. Barcelona: Fundació Bofill.</p> <p>b) A l'aproximació als significats de conceptes com sexe, gènere, orientació sexual, androcentrisme, patriarcat, sexisme... i anàlisi de la realitat social i educativa, i de la interrelació de les diferències aplicant els conceptes.</p> <p>Material de suport: El diari de l'educació: http://diarieducacio.cat/ Sau, Victoria (2000). Diccionario Feminista. Barcelona: Icària. Coll, Gerard; Vidal, Maria (2013). Dibujant el gènere. Barcelona: Edicions 96. Caballero, Zulma (2001). Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multicolores. Barcelona: Octaedro-EUB, p. 95-144.</p>

EDUCACIÓ DE L'APRENDRE A IDEAR

L'educació és també creació, ideació, i l'aprendre a idear forma part d'un fer educatiu que és crític i mobilitzador, en el sentit que l'educació no es pot entendre com una socialització reduïda a l'adaptació acrítica, a assumir l'ordre de concepcions i pràctiques ja establertes. S'ha d'acompanyar l'aprendre a participar en la creació de noves idees per definir projectes possibles en el present i alhora utòpics. La utopia no és allò irrealitzable, és l'horitzó que ha de servir per construir l'ara, amb la intenció de desmuntar una educació que reproduceix acríticament, estimulament la ideació creativa de la realitat que es vol viure. En el procés d'ideació convergeixen i s'entrellacen els imaginaris que es van gestant en el diàleg constant del mirar, del sentir i del pensar per concebre i dibuixar formes de vida que són expressió de valors ètics. Cal tenir present

que l'idear no pot quedar paralitzat, sinó que haurà de prendre vida en l'aprendre l'art del saber actuar, del saber viure humanament bé en el present.

Exemple d'acció

<i>Grau d'Educació Social, 4t curs</i>	
<i>Assignatura</i>	Pedagogia Social
<i>Contingut</i>	Pedagogies del compromís ètic i polític: projectant educacions transformadores
<i>Objectiu</i>	<p>Conèixer aportacions teòriques multidisciplinàries que permetin projectar pedagogies del compromís, crítiques i transformadores.</p> <p>Aplicar els pensament d'autores i autors per pensar l'educació en les societats del segle XXI.</p> <p>Visualitzar els sabers de les dones i la seva significació pedagògica.</p>
<i>Activitat</i>	<p>Programació d'un taller de pedagogia en grup (quatre o cinc estudiants), a partir de la recerca i de l'estudi de les aportacions teòriques d'autores i d'autors d'àmbits de coneixement diversos, que consisteix en la ideació de propostes educatives en una perspectiva crítica i transformadora que permeti aproximar-se al pensament de les autores i dels autors.</p> <p>Cada grup treballa una autora o un autor, i cada membre del grup llegeix un llibre diferent. A partir de les lectures entre tot el grup es programa un taller. Les propostes d'autores i autors tenen en compte que incloguin la perspectiva de gènere:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aportacions de dones i d'homes (en la mateixa proporció). – Aportacions d'àmbits disciplinaris diversos (economia, ètica, política, sociologia, pedagogia...). – Aportacions de diferents llocs del món (Orient/Occident; nord/sud). <p>Exemples d'autores i autors: Zygmunt Bauman, Adela Cortina, Eduardo Galeano, Fàtima Mernissi, Vicenç Navarro, Vandana Shiva...</p>

EDUCACIÓ DE L'APRENDRE A ACTUAR

Punt d'arribada i de partida, concreció pràctica de l'educació, perquè l'educació és projecció i acció, és encaminar l'actuar, és la vivència d'allò que sentim i pensem, del que es projecta com èticament desitjable. L'educació és moviment que no es limita a l'aprendre un idear creatiu, sinó que facilita l'aprendre a actuar des de la pròpia autonomia moral. Actuar virtuós en l'entorn pròxim però contextualitzat en una ètica planetària. Actuar des de la responsabilitat de contribuir a viure els drets humans, el dret a l'educació i els valors que hi donen contingut i significat.

Exemple d'acció⁹

<i>Grau: Transversal</i>	
Assignatura	<p>Curs de formació de talleristes en prevenció de violència de gènere, és una proposta transversal destinada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Persones que cursen estudis universitaris i cicles de grau superior – Professionals d'organitzacions governamentals i no governamentals amb tasques socials i educatives
Contingut	<p>1. Aproximació al gènere i conceptes relacionats: Gènere i sexe Androcentrisme i patriarcat Drets humans; igualtat i diferències; equitat i ciutadania inclusiva</p> <p>2. Conceptualització sobre violència de gènere Violència, agressivitat, conflicte Control i relacions de poder Cultures: mites i creences</p> <p>3. Marc legislatiu i plans de desenvolupament de les polítiques d'igualtat, educatives i específiques de violència Normativa nacional i internacional Les polítiques socials i educatives d'igualtat i no violència</p> <p>4. Mecanismes de pressió i reproducció dels models de gènere construïts Els mitjans de comunicació La família L'escola</p> <p>5. Valors i habilitats socials i relacionals El jo i la relació amb els altres El valor del diàleg</p> <p>6. Recursos i materials Materials per al treball sobre l'educació per a la igualtat i la prevenció de la violència de gènere</p> <p>7. Els tallers com a metodologia de treball L'educació com a procés La reflexió-acció: reconstrucció del coneixement i el canvi en la pràctica L'adaptació al col·lectiu i al context</p>
Objectiu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oferir formació que faciliti el coneixement de les bases de l'educació per a la igualtat de drets i oportunitats i per a la prevenció de la violència de gènere. 2. Proporcionar instruments i eines de reflexió sobre l'imaginari i les creences personals sobre l'educació per a la igualtat i la violència de gènere. 3. Facilitar models educatius que impliquin pràctiques educatives basades en la responsabilitat social i ètica de les persones educadores. 4. Proporcionar informació i desenvolupar experiències pràctiques sobre la posada en acció de tallers com a metodologia de treball dirigits a diferents grups.
Activitat	<p>El model de formació que es planteja parteix de la concepció de l'educació com un procés èticament relacional i políticament compromès. En aquesta perspectiva l'enfocament metodològic es projecta com una possibilitat de canvi i de transformació de les realitats, possibilitat que neix del desig d'aprendre i del desig d'educar a través de la participació en el mateix procés formatiu i en la pràctica dels aprenentatges fets en contextos reals. Les persones participants en la formació han de dissenyar i portar a la pràctica un taller amb adolescents, joves i altres persones pertanyents a centres d'educació formal i no formal.</p>

(9) Aquesta acció es va desenvolupar en el curs 2010-2011 en el marc del Projecte Educació i Gènere. Formació en responsabilitat social i ètica de formadores i formadors per a la igualtat i la prevenció de la violència. Investigadora principal: Rosa Guitart. El projecte va comptar amb el suport de l'Institut Català de les Dones (U-67/10).

Les accions exemplificades són una mostra de com es pot anar definint i concretant la transversalitat del gènere en la formació universitària, sense excloure la possibilitat d'assignatures concretes, encara que es considera que aquesta no pot ser l'única opció.¹⁰ Cap acció descrita no ha estat una opció forçada, simplement s'han incorporat com una expressió de les concepcions exposades en aquest document. En tot moment, en els processos de reflexió-acció que formen part del fer docent es busca la coherència entre el discurs i la pràctica educativa. En aquest sentit, totes les accions responen a la voluntat de vincular la formació universitària amb la realitat social que vivim, generant processos de comprensió crítica, d'aclariment de valors, de diàleg i raonament, d'autoconeixement i empatia, de posicionament i de participació creativa, d'acció ètica.

Cadascuna de les accions pot incorporar la diversitat de recursos que hi ha disponibles sobre els diferents temes en funció del propi context, dels estudis, de l'assignatura i de la concreció dels continguts, dels objectius i del grup i fer-ne ús. La selecció d'un recurs o d'un altre haurà de considerar, com s'ha indicat en la presentació, que no sigui parcial, sinó que permeti un enfocament holístic i pertinent. En moltes ocasions el recurs serveix d'orientació, proporciona idees per a la pràctica, però caldrà adaptar les seves propostes a la pròpia realitat.

Relacionem a continuació exemples de recursos teòrics —que serveixen per reflexionar sobre el propi coneixement i concepcions, i alhora poden aportar idees noves i cerques teòriques noves— i recursos pràctics —que ofereixen programes i activitats concrets per a la pràctica.

(10) Com a exemple d'assignatures específiques, en el pla d'estudis del grau d'Educació Social s'ha integrat l'assignatura optativa Gènere, Violències i Accions Socioeducatives, que forma part de l'itinerari: Recursos i estratègies en l'àmbit de les persones adultes.

Exemples de recursos teòrics

Destinat a

Dimensió

Paraules clau

	Infants	Joves	Professorat	Altres professionals	Relacional	Interrelació de les diferències	Política i ètica	Drets	Aprenentatge de la violència	Violència de gènere	Relacions de poder	Gènere
<p><i>Las semillas de la violencia</i> Autor: Luis Rojas Marcos Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2008.</p>			•	•	•				•	•		
<p><i>Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género.</i> Autora: Nancy Piedra Guillén Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. IV, núm. 106, 2004, p. 123-141. Universitat de Costa Rica. San José, Costa Rica http://www.redalyc.org/pdf/153/15310610.pdf</p>			•	•	•					•	•	•
<p><i>Psicología de las relaciones de autoridad y de poder</i> Coordinació: Florencio Jiménez Burillo UOC, Barcelona, 2006</p>			•	•	•						•	
<p><i>Relacions de gènere entre joves i adolescents. Com intervenir quan hi ha violència?</i> Coordinació: Maria Freixanet (ICPS) http://www.icps.cat/archivos/cipdigital/cip-g32freixanet.pdf</p>			•	•		•			•	•	•	•
<p><i>Dibuixant el gènere</i> Autoria: Gerard Coll-Planas i Maria Vidal http://www.gcollplanas.com/dibujando-el-genero/</p>		•	•	•		•			•	•	•	•
<p><i>Karicies.com</i> Autora: Rosa Sanchis http://www.coeducaccio.com/wp-content/uploads/2012/09/Rosa-Sanchis_-_karicies_capitol1.pdf</p>		•	•	•	•	•			•	•	•	•
<p><i>Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa</i> Autor: Jaume Carbonell Octaedro, Barcelona, 2015</p>		•	•				•	•				
<p><i>Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos</i> Autors: Peter McLaren, J. L. Kincheloe (ed.) Graó, Barcelona, 2008</p>		•	•				•	•			•	

Exemples de recursos pràctics

	Destinat a				Dimensió			Paraules clau				
	Infants	Joves	Professorat	Altres professionals	Relacional	Interrelació de diferències	Política i ètica	Violència	Conflictes	Resolució conflictes	Coeducació	Drets
<p><i>Escola Cultura de Pau UAB. Recursos / Jocs i dinàmiques / Banc de recursos</i></p> <p>http://escolapau.uab.cat/index.php?option=com_content&view=article&id=187%3Aeducacion-para-la-paz&catid=70&Itemid=93&lang=ca</p>	•	•	•	•	•			•	•	•		
<p><i>La resolución creativa de conflictos (manual de actividades)</i></p> <p>Autor: William J. Kreidler</p> <p>Material de suport per al programa: «Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños»</p> <p>Unión Temporal: Centro persona y Familia - Fundación para el Bienestar Humano - SURGIR</p> <p>http://www.oei.es/valores2/926327.pdf</p>	•	•	•	•	•			•	•	•		
<p><i>Motxilla de gènere i coeducació</i></p> <p>Xarxa de lectura del Raval. Accions per fomentar la lectura i la literatura catalana</p> <p>http://blocs.xarxanet.org/xarxadelectura/programes-3/programa-infantil/jocs-de-lectura/motxilla-de-genere-i-coeducacio/</p>	•	•	•		•						•	
<p><i>Joves i violència de gènere</i></p> <p>Projecte europeu (liderat per Brunel University amb la participació, entre d'altres, de la URV, Associació Candela i TAMAIA)</p> <p>http://sites.brunel.ac.uk/gap/resources</p> <p>http://gapwork.cat/index.php</p>			•	•	•			•	•	•	•	•
<p><i>El sexe de l'Àngels</i></p> <p>Projecte educatiu de l'Escola Lliure El Sol amb la col·laboració de l'Ajuntament de Barcelona</p> <p>http://w110.bcn.cat/fitxers/dretscivils/elsexedelng_elsencatal.736.pdf</p>		•	•	•	•	•		•	•	•	•	•
<p><i>Caring for gender non-conforming young people</i></p> <p>Un projecte que recull recursos per treballar amb joves que tenen un gènere no normatiu</p> <p>http://www.nlmcontent.nesc.nhs.uk/sabp/gv/</p>		•	•	•	•				•		•	•
<p><i>Quiéreme bien. Una historia de maltrato</i></p> <p>Novel·la gràfica que permet entendre la violència masclista i les seves fases</p> <p>Autora: Rosalind B. Penfold</p> <p>Lumen, Barcelona, 2006</p>		•	•		•	•						

Exemples de recursos pràctics

Destinat a

Dimensió

Paraules clau

	Infants	Joves	Professorat	Altres professionals	Relacional	Interrelació de diferències	Política i ètica	Violència	Conflictes	Resolució conflictes	Coeducació	Drets
<p><i>CoeducAcció, associació per la transformació educativa amb perspectiva de gènere</i></p> <p>Materials i recursos per treballar en positiu http://www.coeducaccio.com/recursos/material-didactic/</p>	•	•	•	•	•	•	•	•			•	
<p><i>Drets humans al carrer. Cuentos infantiles sobre derechos humanos</i></p> <p>IDHC, Institut de Drets Humans de Catalunya, 2010 http://www.idhc.org/ca/recerca/publicacions/altres-publicacions/drets-humans-al-carrer-cuentos-infantiles-sobre-derechos-humanos.php</p>	•		•			•						•
<p><i>Projecte de formació per a la prevenció de la violència masclista. Estimar no fa mal</i></p> <p>Institut Català de les Dones Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, 2015 http://dones.gencat.cat/ca/temes/violencia_masclista/prevencio_sensibilitzacio/estimar_no_fa_mal/</p>		•	•					•				

REFERÈNCIES

- ALDANA, Carlos (2001). *Pedagogía general crítica*. Guatemala: Serviprensa Centroamericana.
- BAUMAN, Zygmunt (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Espanya: Fondo de Cultura Económica.
- BENEJAM, Pilar (2014). *Quina educació volem?* Barcelona: Rosa Sensat.
- BLANCO, Nieves (coord.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- BONAL, Xavier; ESSOMBA, Miquel Àngel; FERRER, Ferran (coord.) (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*. Barcelona: Fundació Bofill.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (2001). *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BUTLER, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, Jaume (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- CARIDE, José Antonio (2002). Construir la profesión: la Educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- CARMEN, Lluís M. (2000). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.
- CASCÓN, Paco (s. d.). *Educación en y para el conflicto*. UAB: Cátedra Unesco sobre la Paz y Derechos humanos. Facultat de Ciències de la Educació. Disponible: http://catedu.es/escuela_de_paz/IMG/pdf/educ._eny_para_conflicto-_Gascon.pdf
- CHACÓN, Nancy L. (1999). Ética y profesionalidad en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 41-50.
- COLL-PLANAS, Gerard; BUSTAMANTE, Gemma; MISSÉ, Miquel (2009). *Transitant per les fronteres del gènere. Estratègies, trajectòries i aportacions de joves lesbianes, gais i trans*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut.
- CONNELL, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORTINA, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educación en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel.
- DELORS, Jacques (dir.) (1996). *Educación: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- Diversos autors (2011). *Compromís ètic del professorat*. Disponible a: <http://www.fmrp.cat/inici/20/el-compromis-etic-del-professorat> [Consultat el 7 de maig de 2015]

- Diversos autors. *Deontologia del docent. Criteris del Consell Escolar de Catalunya i aportacions diverses*. Disponible a: http://consellescolarcatal.gencat.cat/ca/actuacions/publicacions/#FW_bloc_5ce02bc6-644a-11e4-9ca9-005056924a59_1 [Consultat el 8 de maig de 2015]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano; MENA, Luis; RIVIERE, Jaime (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- FERRAJOLI, Luigi (2008). *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogía del oprimido*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Mèxic: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA, Rafaela; SALES, Auxiliadora; MOLINER, Odet (2009). La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario. *Teoría de la Educación*, 21, 1, 199-221.
- GENTILI, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI-CLACSO.
- GINER, Salvador (1996). *La democràcia: carta oberta a un ciutadà*. Barcelona: Ariel.
- GIROUX, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Mèxic: Siglo XXI.
- GUISÁN, Esperanza (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid: Técno.
- KAPUSCINSKI, Ryszard (2007). *Encuentro con el otro*. Barcelona: Anagrama.
- MARCHESI, Álvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- MARTÍNEZ, Emilio (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MARTÍNEZ, Miquel; ALBAIGÉS, Bernat (dir.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Bofill.
- MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Editorial Graó.
- MIYARES, Alicia (2003). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, Edgar (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO Catalunya.
- NELLO, Antoni (2006). *Vers un codi ètic de l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Ethos Ramon Llull. Disponible a: <http://www.url.edu/ethos/category/publicacions-digitals/> [Consultat el 4 de maig de 2015]

- NERKIS, Angulo; ACUÑA, Iraima (2005). Ética del docente. *Revista Educación en Valores*, any 2, vol. 1, 3, 22-31.
- OLIVEIRA, Mercedes (coord.) (2004). *De sumisiones, cambios y rebeldías. Mujeres indígenas de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNICAH, CONACYT, UNACH.
- PENNAC, Daniel (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.
- PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique (2006). *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi.
- PERRENOUD, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PIUSSI, Anna Maria; BIANCHI, Letizia (ed.). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- RIVERA GARRETA, María-Milagros (2005). *La diferencia sexual en la historia*. València: Universitat de València.
- ROJAS MARCOS, Luis (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, Mercedes (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en educación infantil. Orientaciones prácticas*. Madrid: Editorial Catarata.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 175-200.
- SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SEN, Amartya (2009). *Identitat i violència. Qui té interès a convertir la identitat en conflicte?* Barcelona: La Campana.
- SUBIRATS, Marina; TOME, Amparo (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- TOMASEVSKI, Katerina (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon.
- TUR, Gemma (2006). *Reflexió entorn a les competències del mestre. Proposta de decàleg*. Barcelona: UOC.
- VALCÀRCEL, Amèlia (1993). *Del miedo a la igualdad*. Madrid: Crítica.
- VILAR, Jesús (2002). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 143-160.
- WEBER, Max (2007). *Sociología del poder: los tipos de dominación*. Madrid: Alianza.

PROPOSTA DE MILLORA I INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ DE MESTRES

Aquest apartat presenta una proposta de principis i accions específics sobre educació i gènere que poden estructurar-se en els graus de Formació de Mestres en una orientació de millora i innovació.

És una proposta de mínims, oberta i flexible, que té la finalitat d'orientar les facultats en el procés d'anàlisi i presa de decisions amb relació al gènere en els plans d'estudi dels graus de Mestres.

La proposta es basa en els eixos de contingut del document base de fonamentació pedagògica i les conclusions del seminari «Relacions de poder i conductes abusives en educació en una perspectiva de gènere» (vegeu l'annex).

ELS CINC PUNTS DE LA PROPOSTA

PRIMER. SOBRE EL COMPROMÍS COL·LECTIU I INDIVIDUAL DEL PROFESSORAT DELS GRAUS

Establir espais de reflexió compartida del professorat del grau amb la finalitat d'analitzar els impactes de gènere del pla de formació de mestres de les facultats i delimitar els canvis que cal fer en les estructures que generen discriminacions i desigualtats.

El procés que han de seguir els equips docents de les facultats haurà d'atendre la seva realitat concreta i considerar, en un enfocament global i sistèmic, l'articulació d'accions a escala macro, meso i micro: conjunt del claustre de tota la facultat; coordinació i equip docent del grau; equip docent de curs i àrees; professorat a escala individual.

SEGON. SOBRE LA CONSCIÈNCIA I ARTICULACIÓ DEL PENSAR, EL SENTIR I EL FER ÈTIC

Prendre consciència de la no neutralitat de l'educació i explicitar els marcs ideològics que sustenten els plans de formació amb relació a l'educació i al gènere. S'han

d'identificar quins elements de la cultura androcèntrica, patriarcal, sexista estan presents en les normatives, en l'organització, en el currículum i en el fer docent.

El procés ha de vetllar per dur a terme tres tipus d'accions que són complementàries i han de relacionar-se entre elles:

- Identificació, anàlisi i presa de consciència de l'impacte de gènere del pla d'estudis del grau de Mestres.
- Debat i presa de decisions sobre l'estructuració contextualitzada en el pla d'estudis del grau de Mestres dels eixos temàtics del document base com línies transversals i assignatures específiques.
- Reflexió sobre les relacions de poder, violències i altres relacions abusives que es reproduïxen, i disseny i desenvolupament de pràctiques transformadores.

TERCER. SOBRE LA TRANSVERSALITAT CURRICULAR DE CONTINGUTS DE GÈNERE

La proposta de continguts que s'ha d'incorporar en el pla d'estudis no s'ha de limitar a les àrees de fonamentació pedagògica i psicològica; han de formar part de les àrees i didàctiques específiques del grau de Mestres de Primària i d'Educació Infantil. De manera especial, el pràcticum ha de permetre vincular el coneixement teòric — continguts dels seminaris de pràctiques— amb l'aplicació pràctica —accions educatives que es desenvolupen durant l'estada a les escoles.

Els continguts han d'estructurar-se en tot el procés formatiu i han d'incidir en la interrelació de sabers —saber, saber fer, saber conviure, saber ser. Les dimensions que cal tenir en compte fan referència a tres eixos:

- Dimensió relacional de l'educació: poder i autoritat, relacions de poder i conductes abusives, conflictes en les relacions, violències, convivència en diferents contextos de vida —escola, família, esplais, centres esportius, centres d'oci, mitjans de comunicació..
- Dimensió d'interrelació de les diferències: diferències, desigualtats, exclusions; identitats múltiples; dimensions del gènere —sexe, gènere, orientació sexual—; violència de gènere.
- La dimensió política i ètica: drets humans, democràcia, equitat, apoderament; educació crítica i transformadora.

QUART. SOBRE ESPAIS I ASSIGNATURES ESPECÍFICS D'EDUCACIÓ I GÈNERE

L'estructuració d'assignatures específiques ha d'atendre les problemàtiques de gènere de cada moment i realitat particulars i haurà de tenir una orientació de prevenció, sense obviar les respostes a problemes focus que es viuen en realitats pròximes.

S'ha de posar l'accent en l'educació en valors i l'aprendre a conviure, l'autonomia i la construcció d'identitats lliures, la igualtat en les diferències, la valoració i el respecte solidari, aspectes que han d'estar presents tant a l'educació infantil com a l'educació primària.

De manera específica, es treballen l'educació afectiva i sexual i la violència de gènere que les joves i els joves estudiants poden estar vivint en els contextos universitaris o en altres contextos.

Els principis articuladors que poden orientar la formació específica són:

- Teoria del gènere com un model interpretatiu. En la formació de mestres s'ha de parlar explícitament de gènere i fer ús d'aquest constructe com un model interpretatiu de la realitat, com un indicador d'anàlisi dels espais públics i privats, de les polítiques i de les pràctiques educatives i socials.
- Educació per l'equitat. Integrar en els discursos i en les pràctiques l'anàlisi de la coeducació, dels seus significats, aportacions i límits amb l'objectiu de projectar una educació per a l'equitat. L'equitat no es pot enfocar com un aspecte tècnic, sinó des d'una pedagogia ètica que permet desplegar el respecte i la valoració de la diversitat de persones i col·lectius, i atendre la igualtat de drets en les diferències.
- Justícia curricular. Integrar els sabers dels grups invisibilitzats. Els coneixements, la cultura i els valors considerats femenins han de ser reconeguts com unes aportacions fonamentals per a la construcció històrica de la humanitat, per al desenvolupament i per a la vida quotidiana. En les assignatures específiques, però també en totes les àrees de coneixement del grau, cal integrar continguts, fonts d'informació i referències bibliogràfiques relatives a les aportacions de les dones.
- Desconstrucció del gènere. La formació de mestres ha de ser un espai de desconstrucció dels gèneres que tracen itineraris diferenciats segons la norma de dos sexes —femella/masclle— que s'associen a dos gèneres —

femení/masculí—, i determinar el que ha de pensar, sentir i fer una persona per ser dona o per ser home. S’ha de formar per la construcció d’identitats lliures.

CINQUÈ. SOBRE LA RESPONSABILITAT SOCIAL DE LES UNIVERSITATS

Les accions de les facultats no poden succeir de manera isolada, han de vertebrar-se en el Pla d’Igualtat de les universitats respectives, és a dir, en el conjunt d’entitats, accions i recursos que amb relació al gènere es desenvolupen en una orientació de responsabilitat social. De manera concreta caldrà, per exemple:

- Desenvolupar accions coherents amb el marc establert per les unitats d’Igualtat de les universitats.
- Impulsar investigacions i accions conjuntes amb centres d’estudis i grups de recerca que tinguin com a eix prioritari el gènere, i també amb altres centres de formació com els instituts de Ciències de l’Educació.
- Coordinar accions de sensibilització i formació amb altres institucions del territori com, per exemple, escoles, ajuntaments —Àrea de Polítiques d’Igualtat i Gènere, i delegacions de l’Institut Català de les Dones.

ANNEX: SEMINARI

SEMINARI «RELACIONS DE PODER I CONDUCTES ABUSIVES EN EDUCACIÓ EN UNA PERSPECTIVA DE GÈNERE»

En el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, el curs 2014-2015 es va crear un equip de treball per analitzar com millorar aquesta formació des de la perspectiva de gènere. Aquest equip ha tractat les relacions de poder, les violències i altres formes de relació abusiva que es viuen i es reproduïxen en els processos educatius.

Aquesta iniciativa respon als principis de responsabilitat social de les universitats i a una voluntat política atenta a les recomanacions i directives de les Nacions Unides, en el sentit de contribuir a una formació ètica orientada a la comprensió humana, a aprendre a ser i a conviure. Aquesta formació ha d'afavorir la vivència en entorns democràtics, participatius i no excloents, i promoure ciutadanes no negades, en contextos de convivència que es van construir a través de relacions no marcades per les estructures estereotipades, com el gènere, sinó respectuoses i reconeixedores de les diferències.

El seminari es planteja com un espai per dialogar, reflexionar i recollir les aportacions des d'àmbits docents i de recerca diversos, ja sigui des de la formació de mestres, des d'altres graus, centres i serveis universitaris, com també des d'organitzacions i institucions governamentals i no governamentals.

Els eixos d'anàlisi que es proposen amb relació a la formació de mestres, i en general a la formació universitària, són:

- Sabers sobre relacions de poder, violències i altres relacions abusives que caldria incorporar en la formació.
- Incorporació dels eixos temàtics en els plans d'estudis, sigui com una àrea específica o des d'una perspectiva transversal del currículum.
- Transversalitat i impacte de gènere d'aquesta formació.

PROGRAMA

Data: 10 de juliol de 2015

Organitzat pel Programa MIF del Consell Interuniversitari de Catalunya amb la col·laboració de la Comissió Dona i Ciència del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) i de l'Institut Català de les Dones Lloc: Rectorat de la Universitat Ramon Llull, Carrer Claravall, 1-3. Barcelona

9.30 h Benvinguda institucional i presentació del seminari

- Dr. Josep Maria Garrell, rector de la Universitat Ramon Llull
- Sr. Lluís Jofre, director general d'Universitats de la Generalitat de Catalunya
- Sra. Montserrat Gatell, presidenta de l'Institut Català de les Dones
- Dra. Anna Berga, presidenta de la Comissió Dona i Ciència del CIC
- Dr. Miquel Martínez, coordinador del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres (MIF) del CIC

10 h Taula rodona

- Dr. Carlos Lomas, Instituto de Educación Secundaria N. 1 de Gijón
- Dra. Anna Berga, presidenta de la Comissió Dona i Ciència del CIC

11.15 h Pausa

11.45 h Presentació del document esborrany elaborat per l'equip de treball

- Dra. Isabel Carrillo, professora de la Universitat de Vic - UCC i coordinadora de l'equip de treball

12 h Grups de discussió interdisciplinaris

- Grup 1. Moderació: Rosa Guitart
- Grup 2. Moderació: Esther Fatsini

13.15 h Conclusions dels grups de discussió

14 h Cloenda

RELATORIA - CONCLUSIONS DEL SEMINARI

En el marc del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, el curs 2014-2015 es va crear un grup de treball per analitzar com millorar aquesta formació des de la perspectiva de gènere. El grup està coordinat per Isabel Carrillo, i en formen part Esther Fatsini, Rosa Guitart i Ramón Sitjà —docents dels Estudis de Mestres i Educació Social de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC—, i Gerard Coll —director del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere de la UVic-UCC.

El primer resultat del grup va ser un document pedagògic sobre les relacions de poder, les violències i altres formes de relació abusiva que es viuen i es reproduïxen en els processos educatius. Aquest document es va presentar a la Comissió Dona i Ciència del CIC i posteriorment es va presentar i es va discutir en el seminari «Relacions de poder i conductes abusives en educació en una perspectiva de gènere».

El seminari, que va tenir lloc el juliol de 2015 al Rectorat de la Universitat Ramon Llull, va generar el diàleg i la reflexió a l'entorn de tres eixos d'anàlisi: 1. Què cal saber sobre relacions de poder, violències i altres relacions abusives que cal incorporar en la formació de mestres; 2. Com incorporar els continguts sobre relacions de poder i violències en els plans d'estudi —especificitat/transversalitat—; 3. Quin és l'impacte de gènere de la formació de mestres.

El seminari es va estructurar en dues parts. En la primera es va desenvolupar una taula rodona amb la presència del Dr. Carlos Lomas, catedràtic de l'Institut de Educación Secundaria N. 1 de Gijón, i la Dra. Anna Berga, presidenta de la Comissió Dona i Ciència del CIC, que va permetre presentar els elements que en la pràctica educativa i en la formació universitària cal atendre per generar processos formatius en una perspectiva de gènere.

En la segona part es va fer una presentació breu del document pedagògic elaborat pel grup de treball i es van organitzar dos grups de discussió moderats per les professores Rosa Guitart (grup de discussió 1) i Esther Fatsini (grup de discussió 2). Per preparar la discussió abans del seminari s'havia enviat a les persones inscrites un resum

del document i preguntes per al debat. Les aportacions dels grups de discussió es presenten a continuació com a conclusions del seminari.

La sessió dels grups de discussió comença comentant la voluntat de parlar sobre el document pedagògic i els eixos de debat plantejats, i es demana si hi ha preferència per començar per algun. Es manifesta la voluntat de poder parlar «en general» de tot plegat, ja que el document ha tingut bona acollida i la presència de diferents sectors (representants d'universitats diferents, escoles, MRP, Ca la Dona, Institut Català de les Dones, responsable de projectes a la Secretaria d'Universitats i Recerca...) permet un diàleg fluid.

CONCLUSIONS SOBRE L'EIX 1: SABERS SOBRE RELACIONS DE PODER, VIOLÈNCIES I ALTRES

RELACIONS ABUSIVES QUE CALDRIA INCORPORAR EN LA FORMACIÓ

Grup de discussió 1

- La mirada del document de centrar-se en les relacions de poder i en les interaccions és rellevant. Es demana compromís i consciència personal. Surten preguntes: com s'aconseguirà? Com ens fem conscients del que fem, del que pensem i la relació entre ambdós aspectes?
- S'expressa l'opinió que en el document queda massa diluïda la violència de gènere.
- Cal treballar més les identitats múltiples. I que es treballin amb el professorat.
- Es manifesta que és complex treballar sobre el model masculí: la pèrdua de poder masculí comporta resistències, no es treballen les noves masculinitats i a les escoles s'obvia aquest tema.
- Sobre violències s'indica que s'ha de trencar amb el binarisme. Cal reflexionar sobre les violències dels poders. Diferenciar relacions de poder / relacions abusives.
- Respecte a les relacions es proposa incorporar de manera explícita la convivència. També s'indica que cal incorporar nous papers apareguts per canvis socials, crisis...
- S'apunta que cal visibilitzar que les relacions abusives també succeeixen en contextos no formals: cal incorporar-hi les interrelacions que s'han d'establir amb els àmbits formals.

- Hi ha coincidència en la necessitat de parlar en positiu: valorar el que s'aconsegueix. Per exemple, es pot partir d'aconseguir relacions respectuoses i prendre aquest eix com l'inici de conductes no abusives. Es planteja a partir de la pregunta: com han de ser les relacions?

Grup de discussió 2

- Es comenta que el concepte de *poder* (lligat a força i jerarquia) està en dubte. Caldria situar millor en el document el concepte de *reconeixement de l'autoritat*.
- El concepte *coeducació* no pot posar fi al significat d'escola asexualada, tot diluït.
- La transmissió de valors de gènere implica una alta complexitat. Hi té un paper fonamental el tema del lideratge entre iguals. Important també el concepte d'*autonomia*.
- S'exposen exemples molt representatius (en tràmits d'adopció, la preferència per les nenes, cosa que fa visible la reproducció de les idees de l'expectativa de submissió).
- Conceptualment, la llista de paraules com *excel·lència, igualtat* o el nombre de catedràtiques que han accedit al càrrec no és el més important, sinó derivar cap als conceptes d'*equitat, democràcia*..
- Es fa un recordatori que el tema no és nou, i que continua sent vigent la proclama del maig del 68 «O dinamitzem, o dinamitem».
- Una mostra de la utopia són les primeres mestres que van ocupar l'espai públic. Calen altres models, discriminacions positives. Cal parlar d'educació en majúscula.

CONCLUSIONS SOBRE L'EIX 2: INCORPORACIÓ DELS EIXOS TEMÀTICS EN ELS PLANS D'ESTUDIS, SIGUI COM UNA ÀREA ESPECÍFICA O DES D'UNA PERSPECTIVA TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM

Grup de discussió 1

- Es destaca la dificultat de traducció a la pràctica dels plantejaments teòrics. Cal donar pautes a les universitat sobre com poden traslladar el document als plans d'estudis.
- No caure en reduccionismes i donar sols activitats; els fonaments pedagògics són necessaris.
- Es planteja la necessitat de formació del professorat per crear consciència i donar propostes.

- Una preocupació queda expressada en la pregunta següent: com treure la resistència passiva?
- Es fan diferents propostes: fer taca d'oli per fer reflexionar sobre els conceptes.
- Sobre una assignatura específica l'interrogant continua: cal una assignatura en els plans d'estudi de mestres?
- El que sí es considera és l'articulació d'una transversalitat amb espais concrets de treball.

Grup de discussió 2

- Es coincideix amb la idea de problema/trampa en parlar de transversalitat, perquè cal un canvi en les estructures. Fer-ho de manera transversal pot significar que no ho treballi ningú, i s'aposta per una assignatura específica.
- Es reclama formació específica per al professorat de secundària, ja que dia a dia es troben amb la necessitat d'abordar situacions complexes, com, per exemple, el tema de l'educació afectivosexual, tema tabú durant molts anys i sobretot per a les persones que n'han d'afrontar el treball a les aules.
- No tothom comparteix la idea de la formació específica, sinó que hauria de ser transversal. No és un tema dels «altres». Es considera important sobretot en formació inicial del professorat.
- S'indica que s'han de fer més visibles les evidències que fan que ens adonem que no s'ha superat el tema del gènere. Es posa l'exemple recurrent encara als centres educatius de tria de nois com a delegats de classe malgrat que estiguin en minoria en el grup.
- Es posa de manifest que trencar estereotips no és escola asexualada. També es diu que l'escola només té un 30 % o un 40 % d'influència en els infants i joves. És un entrepà entre la família i els mitjans de comunicació.
- Cal una utopia, un possibilisme, noves oportunitats i nous models. Si la via és la prevenció, i si educació és modelatge, si qui educa no fa res, no s'aconseguirà res. És un tema que ens ha de «passar i traspasar».
- L'efecte del modelatge és la base de tot plegat. Va lligat al compromís ètic del professorat. Reclama coherència, també, entre mestres dins l'escola i persones fora l'escola.
- Hi ha un problema de coherència entre el pensar i el fer. Cal introduir pràctiques reflexives.
- En l'estructura universitària, en els graus de Mestres, la presència de les àrees de la pedagogia i la psicologia a 1r i 2n curs són espais per pensar.

- Cal pràctica reflexiva. Denúncia que ha desaparegut després del govern del tripartit, i que falten recursos.

CONCLUSIONS SOBRE L'EIX 3: TRANSVERSALITAT I IMPACTE DE GÈNERE D'AQUESTA FORMACIÓ

Grup de discussió 1

- Cal treballar amb xarxes educatives. Soles no podem. Cal compartir significats, revisar-los, reconstruir-los en diàlegs inter i intra.
- La relació necessària escola/entorn és fonamental per treballar la temàtica i per assolir un compromís educatiu.
- Cal una formació de perfil professional: per crear consciència, reflexionar sobre els conceptes i les problemàtiques.
- És un procés de claustre, no d'individualitats. Processos de pensament reflexiu i consensos de projectes compartits.
- S'indica que cal continuar analitzant com es produeix la reproducció amb infants d'infantil i primària en les diferents esferes de la vida, dins i fora de l'escola.
- A l'escola cal treballar elements diversos: organització d'aula, treballar amb tothom, incloure la mediació i elements preventius... També s'indica que cal un espai curricular concret per treballar.
- Es fa una menció específica a la necessitat d'un projecte de convivència de prevenció i que es pugui implementar. I ser comunitari.

Grup de discussió 2

- Es manifesta un neguit per l'escola, que el document no es converteixi en una guia per a l'escola per analitzar les situacions. Es comenta la dificultat que encara existeix per mirar des d'altres perspectives, de l'existència d'una «cotilla», que és la mirada androcèntrica. El discurs escolar és políticament correcte però encara hi ha molta distància respecte de la pràctica educativa real.
- Es fa una crítica a l'estructura universitària i a la seva incapacitat de donar resposta.
- Es comenta que cal apoderar les dones pel que fa a l'alumnat de les facultats de Mestres.
- No només es pot implicar l'escola en aquest tema, sinó que és necessari el context, sobretot la família. També cal continuïtat entre la tasca dins el centre educatiu i fora, i la necessitat de ser coherents amb les nostres actuacions

com a persones educadores. Es comenta que en aquest tema se sol ser més belligerant amb els infants i joves dins que fora.

- Es parla molt de *transversalitat* però no se li acaba de donar el valor del que significa (anar més enllà de falques, de formació, de normatives...). Es comenta que caldria incorporar la idea de *mainstreaming*, d'interrelació entre teoria i pràctica. Cal una transformació en aquest sentit. Ha d'anar més enllà de pràctiques: ha de ser transformador. Ha d'anar més enllà de la coeducació: canvi de maneres de treballar.
- Cal educar per a la UTOPIA, per anar al lloc on volem anar, per una millora de la humanitat. També cal, però, militància, necessitat d'implicació i empremta personal, activisme.
- Transformació vol dir compromís. Apoderament individual i col·lectiu, posar en el centre les persones.
- Hi ha alternativa reformista, de democràcia i equitat: la utopia que dóna sentit. No s'ha canviat tant ni amb el discurs ni amb les estructures de poder. Un exemple està en el tema de la inclusió, que no hi ha canvis en el currículum. És una qüestió ètica.
- Coeducació és educació, la política de dones és política. Igualtat i diferència.
- Excés de lleis i normes.

De manera global es fa un reconeixement de «fília» cap al document. Se'n comparteix el contingut, es valora les aportacions que fa i es considera que les preguntes que apareixen en el document són una bona eina per crear debat. També es manifesta que si existeix és perquè és necessari, encara que es puntualitza que si bé el document és necessari, no és suficient: cal explicitar i treballar, de la teoria a l'acció de canvi en la formació. S'afegeix que, a banda del document, cal pensar en la transformació de les estructures de poder per avançar, i s'indica que les lleis són necessàries però no suficients.

CRÈDITS

GRUP DE TREBALL EDUCACIÓ I GÈNERE

El Grup de treball Educació i Gènere s'estructura en el marc de les accions del Programa de Millora i Innovació de la Formació de Mestres. Està format per professores i professors de diferents àrees de coneixement de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). La trajectòria en la formació inicial i continuada de mestres, en l'ofici de mestres i la gestió a l'escola, la recerca sobre educació, valors i gènere, la construcció de la identitat docent, les dimensions del gènere i la violència, permeten adoptar una perspectiva complexa, interdisciplinària i interrelacionada de sabers.

MEMBRES

Isabel Carrillo Flores. Doctora en Pedagogia i llicenciada en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona (UB). Postgrau en Cooperació per al Desenvolupament per la Universitat de Girona (UdG). Professora de les àrees de Sociologia de l'Educació, Pedagogia Social i Ètica en els graus de Mestres i Educació Social. Participa en màsters i doctorats d'Educació Inclusiva i Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania. Formació permanent i cursos sobre pedagogia ètica, educació en valors, gènere. Forma part del Grup de Recerca Educativa, del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere i del Grup de Formació Educació i Gènere de la UVic-UCC. En l'àmbit de la gestió ha dirigit el Departament de Pedagogia, la Càtedra Unesco Dones, desenvolupament i cultures i el Projecte de Cooperació Educativa amb Amèrica Central. Adreça electrònica: isabel.carrillo@uvic.cat

Gerard Coll Planas. Doctor en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor del Departament de Comunicació de la Facultat d'Empresa i Comunicació (FEC) de la UVic-UCC. Participa en màsters i doctorats d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania. Forma part del Grup de Recerca Estudis de Gènere: Traducció, Literatura, Història i Comunicació. Dirigeix el Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere de la UVic-UCC. Adreça electrònica: gerard.coll@uvic.cat

Esther Fatsini Matheu. Diplomada en Professorat d'EGB i llicenciada en Filosofia i Lletres, secció Ciències de l'Educació, especialitat Pedagogia Social. Professora en les àrees de Didàctica i Currículum, d'Organització Escolar i Inserció Sociolaboral en els graus de Mestres i d'Educació Social. Membre del Grup de Recerca Educativa i del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere de la UVic-UCC en les àrees de Recerca de Democràcia, Gènere i Educació i la Construcció de la Identitat Professional en Mestres. Forma part del grup de Formació Educació i Gènere del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la UVic-UCC. Experiència de gestió en la direcció del Departament de Pedagogia i en l'elaboració del I Pla d'Igualtat a la Universitat de Vic, i actualment en la comissió per a l'elaboració del II Pla d'Igualtat. Adreça electrònica: esther.fatsini@uvic.cat

Rosa Guitart Aced. Doctora en Psicologia i Currículum Escolar per la UAB; llicenciada en Filosofia i Ciències de l'Educació —àrea de Psicologia— per la UB; diplomada en Mestra de Primera Ensenyança, Escola Normal de Barcelona. Professora en les àrees de Didàctica i Currículum, Organització Escolar, Escola i Família, Ser Educadora i Educador Social en els graus de Mestres i d'Educació Social. Forma part del Grup de Recerca Educativa i del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere de la UVic-UCC en l'àrea de Recerca de Gènere i Educació. Coordina el grup de Formació Educació i Gènere del CIFE de la UVic. Ha fet recerca i publicacions sobre gènere i educació, i formació familiar. Cofundadora de l'editorial Graó on dirigeix la col·lecció Família i Educació. Formadora de mestres, professionals del lleure i família. Coordinadora del grau d'Educació Social de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes (FETCH) de la UVic-UCC. Adreça electrònica: rosa.guitart@uvic.cat

Ramon Sitjà Domènech. Diplomant en Professorat d'Educació General Bàsica (especialitat Ciències Humanes) a l'Escola del Professorat Jaume Balmes de Vic. Mestre i director de l'Escola Andersen de Vic i professor de Didàctica i Currículum de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la UVic-UCC. Estudis en Enginyeria Tècnica Industrial per la Universitat Laboral d'Osca. És membre dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya i formador de formadors en escoles d'estiu. Ha estat regidor i alcalde de l'Ajuntament de Manlleu. Ha estat coordinador de formació permanent del professorat dels Serveis Territorials d'Ensenyament de la Catalunya Central. Adreça electrònica: rsitja@xtec.cat

PROGRAMA DE MILLORA I INNOVACIÓ EN LA FORMACIÓ INICIAL DE MESTRES (CONSELL INTERUNIVERSITARI DE CATALUNYA)

COORDINACIÓ

Miquel Martínez

SECRETARIA

Enric Prats

COORDINACIÓ TÈCNICA

Ana Marín