

Per fi un estudi que posa sobre la taula el que succeeix en els nostres centres escolars.

Docents de primer d'ESO
IES Daniel Blanxart i Pedrals
(Olesa de Montserrat)

Una breu, clarivident i punyent anàlisi dels veritables motius del fracàs escolar (...), l'assaig de Daniel Gabarró posa en evidència una veritat que sembla que ha passat desapercibuda a les persones responsables i implicades en el procés educatiu: la coeducació i el gènere són l'única solució assequible contra el fracàs escolar.

Teresa Quintillà
Professora de secundària
Experta i formadora en
Coeducació

Una petita joia de recerca (...). Aquest llibre marca un camí clar per seguir investigant i per començar a treballar des de les institucions i des dels centres educatius.

Roser Pineda i Casademont
Mestra de primària
Experta i formadora en Coeducació

L'estudi de Daniel Gabarró ens descobreix un vincle ocult, una d'aquestes cadenes que s'escapen del propi sistema educatiu, però que l'afecten d'una manera determinant.

Jaume López
Professor de Ciència política i social de la
Universitat Pompeu Fabra i la Universitat
Oberta de Catalunya

L'estudi deixa clar que l'èxit escolar està en funció de molts factors i un dels més importants és la identitat que es construeix pel fet d'haver nascut en un cos de noi o de noia. Per tant, totes les iniciatives que vulguin contribuir a l'èxit escolar han de tenir en compte la diferència sexual.

Núria Solsona
Formació en Coeducació
Departament d'Educació

Un llibre que compta amb uns annexos molt valuosos que indiquen les línies vermelles, els perills que ens podem trobar i, més importantment, amb unes propostes de bones pràctiques... això s'agraeix molt!

Lluís Filella
Federació d'Educació de CC. OO.



Fracàs escolar? La solució inesperada del gènere i la coeducació

Daniel Gabarró Berbegal

Fracàs escolar?

*La solució inesperada
del gènere i la coeducació*

Daniel Gabarró Berbegal



Fracàs escolar?

**La solució inesperada
del gènere i la coeducació**

Daniel Gabarró Berbegal



Índex

Pròleg col·lectiu.....	7
Prèvia.....	19
Introducció:	21
Causes del fracàs escolar.....	23
Fracàs escolar i context social i familiar.....	25
Fracàs escolar i aspectes institucionals: mètodes d'ensenyament, currículum i recursos.....	27
Currículum	27
Metodologia.....	28
Recursos.....	29
Primeres conclusions.....	33
Fracàs escolar i aspectes psicològics: les capacitats intel·lectuals i els factors psicològics i afectius de l'alumnat.....	35
Una porta oberta	39
La identitat de gènere és el factor clau.....	41
Gènere i educació: focalitzar l'esforç.....	45
Gènere i classe social	47
Cultura o biologia?.....	51
Riscos evidents i orientacions docents concretes	55
Conclusions finals.....	57
ANNEX.....	59
Introducció a l'annex.....	59
Alguns perills dels quals avisar	59
Oblidar les noies.....	60
El determinisme biològic.....	61
Individualitzar o "psicologitzar" un fet social.....	63
La segregació escolar	64
Accions coeducatives complementàries, parcials i optatives ..	66

Qualsevol temps passat fou millor?	67
Exemple de propostes pràctiques.....	68
Per a l'administració:.....	69
Per a tota la comunitat educativa:	70
Per als nois:	72
Per a les noies:.....	74
Una nota sobre la classe social	77
Bibliografia.....	79
Notes	83
Agraïments:	97
El Autor	99
Créditos	100





Pròleg col·lectiu

Algunes persones rellevants del món de l'educació, dels estudis de gènere i del coneixement van llegir aquesta investigació abans de la seva publicació. M'agradaria que les seves paraules servissin de pròleg calidoscòpic col·lectiu. Us deixo, doncs, amb les seves paraules:

“Amb aquesta breu però clarivalent i punyent anàlisi dels veritables motius del fracàs escolar, Daniel Gabarró actua com aquell Tirèsies que advertia un Èdip rei ofuscat en trobar una solució als greus problemes que l'envoltaven, sense adonar-se que no hi ha pitjor cec que aquell que no hi vol veure. Efectivament, l'assaig de Daniel Gabarró posa en evidència una veritat com un temple que sembla que ha passat desapercibuda a les persones responsables i implicades en el procés educatiu: la coeducació i el gènere no són una qüestió merament tangencial i fruit d'una necessitat de correcció política, sinó l'única solució assequible contra el fracàs escolar.

En efecte, la veritable coeducació no és tractar tothom de la mateixa manera, sinó proporcionar a cada gènere allò que necessita per superar els límits que el seu estereotip sexual estableix. Així doncs, sembla que, en paraules del propi autor, la solució al fracàs escolar entre els adolescents passa inevitablement per “canviar la masculinitat masculista que injecta en els nostres nois adolescents les creences antiacadèmiques” i per “impulsar accions per recolzar masculinitats alternatives igualitàries que puguin ser un referent positiu”.

Teresa Quintillà

Professora de secundària

Experta i formadora en coeducació

“Considero aquest llibre una petita joia de recerca. L'autor ha sabut passar de la intuïció al coneixement i extreure'n conclusions, les quals comparteixo.

A tall d'exemple vull destacar:

- Tot docent sap que l'anomenat fracàs escolar avui és masculí; les nenes, les noies, majoritàriament, treuen millors notes acadèmiques i tenen millor comportament a les aules.
- L'escola tot i ser la institució més democràtica en la qual una persona hi romandrà molt de temps, encara és una institució profundament androcèntrica, on les dones suporten dificultats discriminatòries: en el llenguatge, en la història, en l'art, en les ciències...
- Vivim en una societat profundament classista, masclista i patriarcal, tot i que hem de reconèixer que avui tenim drets legals que garanteixen la igualtat, també sabem que, perquè això sigui real calen correccions, que paradoxalment, a la pràctica no s'estan fent amb consistència.

Com conjugar aquesta situació?

Aquest llibre marca un camí clar per seguir investigant i per començar a treballar des de les institucions, i des dels centres educatius. Cal entendre d'una vegada que la coeducació i l'educació de gènere, no són pas una qüestió anecdòtica, ni un terreny de les dones. La coeducació és on caldria focalitzar tots els esforços polítics i socials per aconseguir una formació real i integral i un millor rendiment acadèmic de les futures generacions”.

Roser Pineda i Casademont

Mestra de primària

Experta i formadora en Coeducació

“L’escola és el gresol on les contradiccions socials es presenten, potser amb més ingenuïtat, però alhora de forma més rotunda. L’estudi de Daniel Gabarró ens descobreix un d’aquests vincles ocults, d’aquestes cadenes que s’escapen del propi sistema educatiu però que l’afecten d’una manera determinant. Mentre no tinguem la capacitat de transformar la visió del que significa ser un home a la nostra societat i les relacions de gènere tant d’adults com d’infants, de poc serviran més ordinadors, més professorat o més activitats extraescolars. El fracàs escolar és, sobretot, un indicador de fracàs social que, afortunadament, l’escola pot contribuir a revertir”.

Jaume López

*Professor de Ciència política i social de la Universitat Pompeu Fabra
i la Universitat Oberta de Catalunya*

“Crec que aquest estudi és molt interessant i mostra de manera clara la importància d’analitzar els processos educatius de forma segregada, és a dir que cal tenir en compte les dades diferencials de noies i nois per analitzar els resultats de les accions educatives. Actualment, al nostre país, hi ha la creença que el conjunt del sistema educatiu és coeducatiu, atès que es confon l’escola mixta amb l’escola coeducativa. L’estudi deixa clar que malgrat l’existència de molt bones pràctiques coeducatives en alguns centres educatius, l’èxit escolar està en funció de molts factors i un dels més importants és la identitat que es construeix pel fet d’haver nascut en un cos de noi o de noia. Per tant, totes les iniciatives que vulguin contribuir a l’èxit escolar han de tenir en compte la diferència sexual”.

Núria Solsona

*Formació en Coeducació
Departament d’Educació*

“Después de leer este ensayo en formato de investigación veo claramente que la coeducación es el mejor y más productivo camino para conseguir la igualdad. Yo también llevo muchos años trabajando a favor de un trato igualitario en la crianza de los bebés y de una educación familiar que no imponga esos estereotipos tradicionales basados en el sexo, que limitan y recortan nuestro desarrollo como personas completas. Ojalá esta publicación sirva para relanzar un trabajo de coeducación en las aulas que favorezca las acciones conscientes y específicas dirigidas también a los chicos”.

Hugo Gensini

Presidente de la Asociación de Hombres por la Igualdad de Género.

Málaga.

Pediatra

“El documento “La Identidad de Género: factor clave contra el fracaso escolar”, de Daniel Gabarró, destaca por su decidida apuesta por explicar el fracaso escolar y el menor éxito académico de los alumnos en el Sistema Educativo del estado español. Debe subrayarse la intención ética del documento por mostrar que el problema no es irresoluble, y su apuesta por buscar tanto factores explicativos como soluciones que logren una sociedad más igualitaria, en la que el éxito académico esté al alcance de ambos géneros; es decir, una sociedad más culta y, por tanto, más próspera y segura.

En un tono divulgativo muy adecuado a sus objetivos, Daniel Gabarró señala que debe rebatirse el mero carácter individual del escaso rendimiento académico de los chicos, que incluso ha generado el concepto de Síndrome de Desadaptación Escolar Masculino. Por el contrario, señala que son los factores psicológicos y afectivos del alumnado la clave de dicho desajuste de rendimiento, de forma que “la respuesta está en el género”. Sin ambigüedades, señala el limitado alcance de otras acciones (sociológicas, metodológicas, institucionales, aumento de financiación,...) para mejorar los niveles de fracaso escolar, mientras asigna a las acciones sobre género un potencial del 20% en la mejora de los resultados académicos.

El autor se muestra comprometido con la obligatoriedad del Sistema Educativo de desarrollar una acción coeducativa consciente, que incrementará la justicia social, así como la cohesión de nuestra sociedad. “Igual que no puede permitirse que cada centro decida si enseñará o no matemáticas, tampoco debería permitirse que los planes de coeducación fueran optativos”. Señala además, con acierto, que deben combinarse acciones coeducativas generales con otras específicas para alumnos y alumnas.

Parte del alumnado masculino tiende a considerar lo académico como algo poco “masculino”. Señala Daniel Gabarró la necesidad de implementar acciones de género conscientes para transmitir a los chicos el mensaje de una nueva masculinidad positiva e igualitaria, que les ayude a construir su hombría sin menospreciar lo académico, lo cultural, ni lo emocional. Tal y como se ha logrado con las alumnas, el reto parece ser que los alumnos perciban que “El conocimiento es una herramienta de liberación y una forma de demostrar la propia libertad.”

Miguel Ángel Arconada

Professor de Secundària. Palència

Expert i formador en coeducació

“De vegades les realitats més evidents són les que més ens costen de veure i això és el que aquest estudi de Daniel Gabarró ens ajuda a constatar.

Ja era hora que algú, un educador, posés de manifest i de forma contrastada, a partir d'un estudi seriós i rigorós allò que molta gent intuïem.

És realment molt sorprenent constatar, a partir de l'anàlisi que en Daniel Gabarró fa, que un pensament masculista i per tant una masculinitat mal orientada pot influir en l'èxit o el fracàs escolar del nostre alumnat masculí.

És contundent l'evolució en els 24 anys analitzats de l'èxit assolit per les noies i, pel que fa als nois, cal desconstruir una mentalitat i uns estereotips que els fan mal a ells mateixos sense adonar-se'n.

Està a les nostres mans, a les mans dels centres i de les persones educadores poder incrementar l'èxit escolar tant de nois com de noies amb una estratègia ferma de coeducació, cosa que no és tant evident pel que fa a contrarestar els efectes que té la pertinença a una classe social o una altra.

L'èxit escolar no és una qüestió de sexe, però el rol que uns i altres poden adoptar influeix inequívocament en el seu assoliment tal com demostra l'estudi realitzat per Daniel Gabarró.

Uns annexos molt valuosos amb les línies vermelles dels perills que ens podem trobar i és clar, el més important unes propostes de bones pràctiques... això es d'agrair!!!”

Lluís Filella

Federació d'Educació de CCOO

“Si pensem que la coeducació, les intervencions coeducatives, no formen part encara de l'estructura de l'ensenyament al nostre país –més aviat constitueixen realitats fragmentàries i discontinües-, pot semblar una mica agosarat considerar que, encara que de manera inconscient, ho hem fet bé en relació a les noies. El que sens dubte, però, sí que podem afirmar és que elles ho van fer bé i així ho continuen fent.

El que potser les noies estan fent palès amb el seu major èxit acadèmic són les virtuts d'allò que Virginia Woolf va anomenar “educació gratuïta” de les dones. De l'eficàcia d'aquesta educació se'n deriva la conveniència, la necessitat, d'educar els nois en unes virtuts tradicionalment pròpies de les dones, fent-les esdevenir socials, a l'abast, per tant, de totes i de tots”.

Julia Cabaleiro Manzanedo

Doctora en Pedagogia

Professora de secundària i de DUODA (Universitat de Barcelona)

“En las sociedades occidentales cada vez son más (aunque aún sean pocos) los hombres que se oponen al imperativo categórico de la masculinidad tradicional y a la idea de que ser hombre implica ejercer el poder y la violencia a cualquier precio, exhibir en cualquier circunstancia una virilidad a toda prueba (aunque sea con la ayuda del Viagra y de la cirugía del pene) y evitar los sentimientos y las emociones. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres. Se trata de hombres que han entendido al fin la injusticia y la violencia de la masculinidad hegemónica y sus efectos indeseables en las mujeres pero también en los hombres que no se identifican con ese machismo visible o invisible que trae consigo tanta misoginia, homofobia y desigualdad (y en consecuencia tanto dolor, tanta violencia y tanta injusticia). Hombres, en fin, que han entendido que las formas tradicionales de la masculinidad les encierran en una jaula de inercias y de prejuicios de la que sí es posible salir.

En educación nada es inocente. De ahí que educar no sea sólo instruir en los saberes y en la destrezas asociadas a las diferentes disciplinas académicas sino también, y sobre, todo, fomentar la emergencia de maneras de ser y de estar en el mundo que contribuyan a convertirlo en lugar habitable y equitativo. En este sentido la coeducación en las aulas ha de ser una herramienta educativa orientada a favorecer la emergencia formas equitativas de relación entre los chicos y las chicas. Y en este contexto, y tras décadas de trabajo a favor de las chicas, es hora ya de hacer también un trabajo específico a favor de los chicos orientado a mostrarles el coste que la masculinidad tradicional tiene en sus vidas (fracaso escolar, conductas de riesgo, violencia y ansiedad, violencia...) y a ofrecerles referentes éticos de una masculinidad posible y deseable que converja con la utopía de la equidad entre los sexos que impulsara e impulsa el feminismo.

Por ello, el trabajo de Daniel Gabarró, inequívocamente orientado en este sentido, constituye una ayuda inestimable en esta tarea. En su estudio no sólo resume y divulga conceptos claves en los estudios de género (identidades, sexo y género, cultura y biología...) sino que también investiga los factores de género que nos ayudan a entender un fracaso escolar que es hoy sobre todo un fracaso masculino. En

sus páginas Daniel Gabarró nos acerca de forma clara y comprensible a las ideas e investigaciones que sobre las identidades sexuales han ido elaborando la antropología, el feminismo y los estudios sobre la masculinidad y nos ofrece propuestas prácticas para reflexionar y para trabajar la coeducación de los chicos y de las chicas en la perspectiva de ofrecerles modelos de relación y expectativas que les hagan salir de las trampas de la masculinidad tradicional y de la sumisión femenina. Bienvenido sea, en fin, un trabajo como el de Daniel Gabarró, escrito sin duda con la voluntad de ser útil en el lento, difícil pero apasionado camino hacia unas relaciones equitativas entre mujeres y los hombres”.

Carlos Lomas

Expert i formador en gènere. Gijón.

Autor de Los chicos también lloran, ¿Todos los hombres son iguales?, entre d'altres

“Per fi un estudi que posa sobre la taula el que succeeix en els nostres centres escolars: les relacions entre les persones que hi conviuen. Amb molta habilitat, l'autor dóna resposta a l'important problema del fracàs escolar i ens posa sobre la pista de com es podria disminuir el fracàs escolar i per tant augmentar l'èxit acadèmic. La clau: la manera com abordem les diferències entre homes i dones, en tant que les dones obtenen un èxit determinat i els barons un altre de ben diferent. En paraules de l'autor “cal doncs, impulsar accions per recolzar masculinitats alternatives diverses, però igualitàries”. Incidir en la identitat de gènere és la clau per aconseguir una reducció del fracàs escolar i millorar com a persones. Així doncs, ‘què estem esperant?’”.

Docents de primer d'ESO

IES Daniel Blanxart i Pedrals (Olesa de Montserrat)

“El fracàs escolar és polièdric, amb múltiples variables explicatives. En Daniel Gabarró situa aquest fracàs i la seva solució en la qüestió de gènere i coeducació. Com ell diu, aquests aspectes són claus a l'hora d'explicar l'increment de l'èxit educatiu. La coeducació, en creixement però encara minoritària al nostre país, és així un element clau per treballar el fracàs escolar, eminentment masculí.

Des del meu punt de vista, l'escola inclusiva ha de permetre l'eliminació de les jerarquies culturals entre el que és masculí i el que és femení. Avançar, des de la diversitat, en la visibilització del gènere, el (re) coneixement de l'altre i trencar amb la conceptualització binària dels oposats; i això es pot començar a fer des de l'educació infantil”.

Paco Abril.

Sociòleg

Associació Homes Igualitaris.

“A vegades les coses més òbvies et passen desapercebudes, justament per la seva quotidianitat. L'estudi d'en Daniel Gabarró té la virtut de posar en relleu un fet contundent: tots els educadors i educadores coneixen prou bé com n'és de problemàtica l'actitud de l'alumnat masculí envers l'estudi i la cultura, llastat com està per uns models sexistes i homòfobs que s'intueixen periclitats, però per als quals no se'ls presenten alternatives.

Penso que els i les docents, especialment els masculins, poden aportar molt en la necessària dissolució d'uns estereotips que són no solament destructius sinó que també han esdevingut autodestructius. I el mateix és vàlid en relació a totes les identitats que pateixen exclusió o submissió a nivell social i educatiu, remarcablement l'homosexualitat i les minories ètniques. En efecte, els equips docents són, en la seva immensa majoria, persones que han fet una aposta vital per la cultura i una socialització democràtica. Els resta només assumir la rellevància que pertoca a la cura de la sensibilitat i dels afectes en el paradigma d'excel·lència educativa.

No podem renunciar al somni que cada alumne/a sigui llegit/da com una persona única i valuosa. No podem deixar en simple retòrica que l'educació consisteix no tant en canviar les persones com en facilitar, possibilitar que esdevinguin éssers humans en plenitud a partir d'allò que cadascú és, que despleguin totes les facetes d'una humanitat sense

escissions. Aquest és, crec, l'horitzó de la proposta d'en Daniel. No tinc cap dubte que una escola, uns instituts on tothom es troba a casa seva, on tothom sent l'impuls de complicitats que alliberen i obren finestres, tot plegat contribuiria a un millor rendiment escolar i, el que encara és més important, permetria una societat més cívica i solidària”.

Joaquim Vaillo

Ex Inspector d'Ensenyament

Departament d'Educació de Catalunya

“Pel que fa a la proposta d'en Daniel Gabarró per tal de superar el fracàs escolar crec que li escau la frase de George Sand que diu més o menys: “El que és veritable és sempre senzill, però acostumem a arribar-hi pel camí més complicat”.

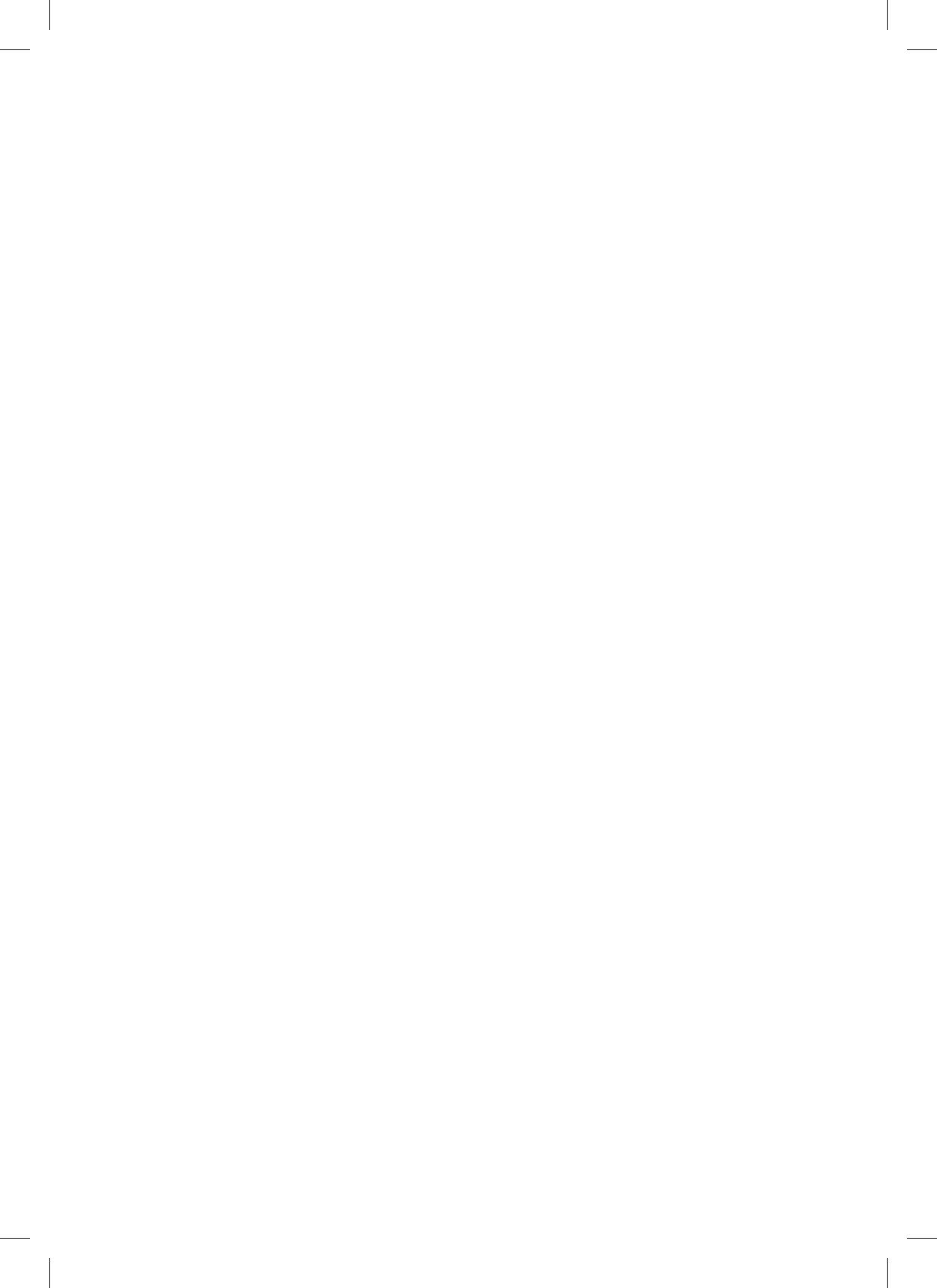
Això és el que crec que passa, que la solució que proposa per superar el fracàs escolar és clara i evident, senzilla, per dir-ho d'una altra manera, fins i tot simple, però justament per això no es contempla, no es veu o no es vol veure i d'aquesta manera es fa difícil arribar-hi.

De fet, nosaltres també sabem que aquesta solució no té res de fàcil: el canvi de mentalitat, vèncer els prejudicis, trencar els estereotips és, sens dubte, difícil, però no impossible. Com més aviat ens hi posem, millor, perquè estem parlant de generacions. I en aquest punt m'agradaria subratllar la responsabilitat de la generació adulta actual, perquè, si no hi ha uns models en els quals emmirallar-se, és molt difícil que les criatures i la gent jove puguin ser, sentir, pensar i actuar d'una altra manera. I aquest és el repte de les dones i, en aquest cas, sobretot dels homes que volem canviar i que ja hem començat a canviar a favor d'una societat i d'unes relacions personals millors i més justes”.

Mercè Otero

Ex professora de secundària

Experta i formadora en coeducació



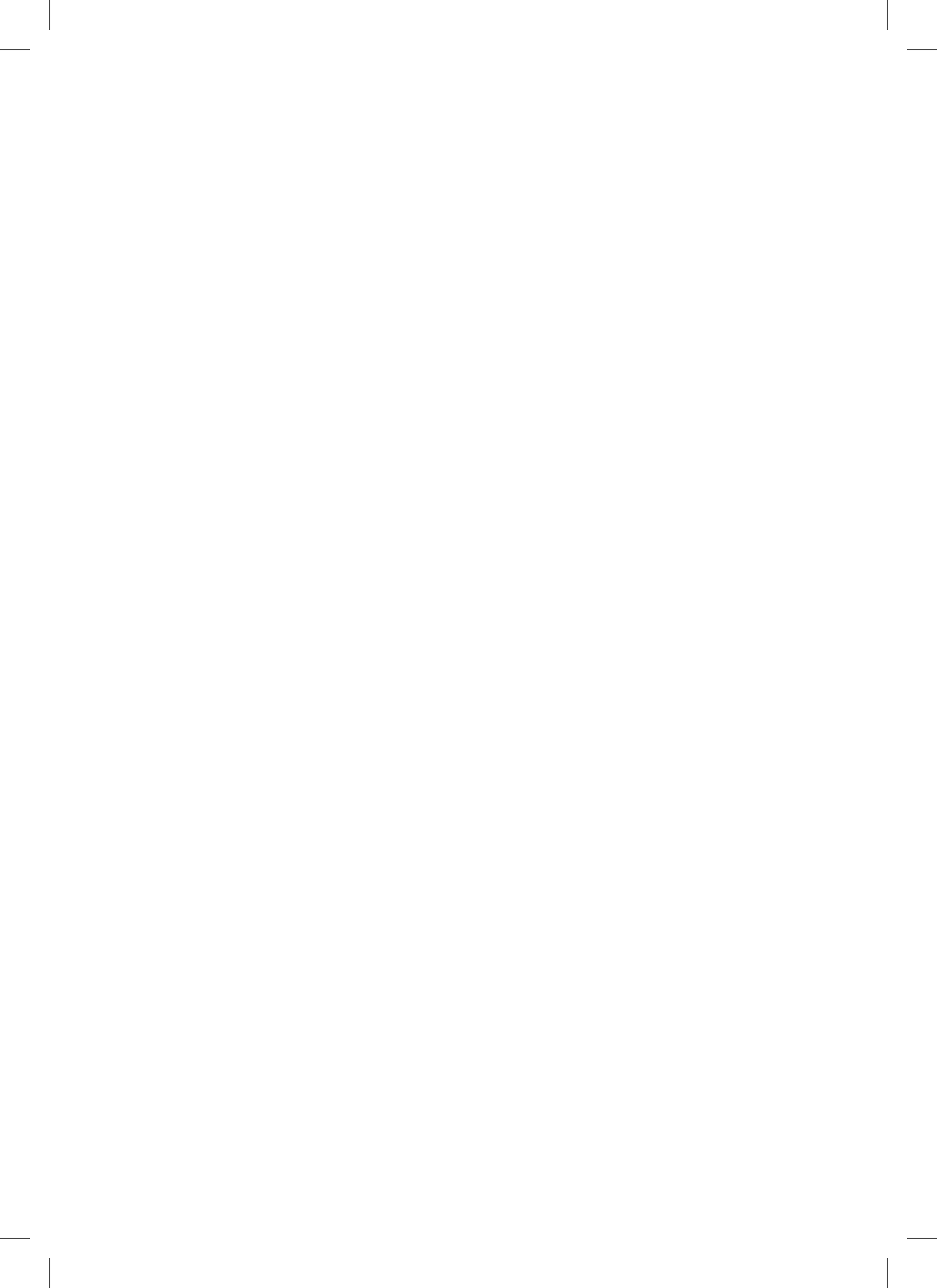


Prèvia

Aquesta investigació contesta una qüestió clau en l'educació: **quina manera és la més eficient per superar el fracàs escolar actual?** O en altres paraules: **Com podem incrementar l'èxit escolar? Com reduir el fracàs escolar de manera significativa al nostre país?**

Aquest treball de recerca es basa, quasi totalment, en dades quantitatives –bàsicament numèriques – atès que aspira a exposar una via d'acció tan objectiva com es pugui. La major part de les dades estadístiques emprades provenen d'estudis molt fiables; especialment de la OCDE, de l'informe PISA i de l'Institut Nacional d'Estadística, per esmentar les tres més rellevants.

Per altra banda, aquesta investigació ha estat escrita utilitzant un llenguatge senzill per un motiu evident: si el coneixement ens fa lliures, cal que sigui accessible a la major quantitat de persones¹. Les notes a peu de pàgina ens informen de les fonts esmentades i s'ofereix, si s'escau, informacions de caire més acadèmic per ampliar el contingut. No llegir aquestes notes no fa perdre pas el fil d'allò que s'argumenta, ni perjudica la comprensió del nucli de la recerca.



Introducció

L'educació formal i reglada resulta un àmbit d'interès general per a tota la societat: si els resultats de l'educació són bons, aleshores la societat en conjunt té més possibilitats de progressar.

Una societat té més possibilitats de reeixir, d'ésser pròspera i harmònica quan el seu nivell educatiu és elevat. Per aquest motiu, l'educació ocupa un lloc privilegiat a les agendes d'interessos polítics i socials de qualsevol país, atès que en incrementar el nivell educatiu d'un país, s'esdevenen efectes positius que s'interelacionen. És el que, en literatura econòmica, s'anomenen externalitats positives. En efecte, aquests efectes positius tendeixen a multiplicar els seus efectes, beneficiant tant les persones del sistema educatiu, com les que no pertanyen al mateix. En conseqüència, tenir un sistema educatiu que faciliti l'excel·lent formació del seu alumnat no només interessa les famílies que tenen escolaritzada la seva descendència, sinó tota la societat.

Qüestionar-se la manera de reduir el *fracàs escolar*² o la forma d'incrementar l'èxit acadèmic és, doncs, una pregunta cabdal. La seva resposta no només té un impacte individual, sinó efectes col·lectius en generar una societat més culta, pròspera i segura.

En aquesta investigació, interpretaré algunes dades ja disponibles des de fa anys –encara que poc conegudes i explotades–, però relacionant-les de manera diferent per explicar la manera d'incrementar l'èxit de l'alumnat que el té i reduir, alhora, el fracàs entre l'alumnat que el pateix. Per tant, no utilitzaré dades recollides expressament per a aquesta investigació, sinó que empraré dades que ja existeixen -i que són d'una solidesa reconeguda- amb l'objectiu de suggerir una nova lectura, que espero resulti ésser sorprenent i il·luminadora a l'àmbit educatiu.

Partint d'aquestes dades i de la seva nova interpretació, proposaré una única acció que promet augmentar l'èxit acadèmic de forma significativa al nostre país: fins i tot per damunt del vint per cent. Malgrat que entenc el risc que implica la creació d'expectatives elevades, espero, poder argumentar aquesta darrera xifra durant aquest breu estudi.

Causas del fracàs escolar

Conèixer les causes del fracàs escolar hauria de permetre'ns saber a què ens enfrontem i, alhora, inspirar-nos per dissenyar accions específiques. Actuar sense descobrir les causes prèviament és un malbaratament de temps i energia.

Tal com cita l'Àlvaro Marchesi³ arran d'un estudi de l'OCDE, el fracàs escolar és un producte de la interacció de tres aspectes diferents:

Socioculturals: relatius al context social de cada alumna/e i de la seva família.

Institucionals: relacionats amb l'escola: mètodes educatius inapropiats, un currículum pobre i recursos escassos.

Psicològics: les capacitats intel·lectuals i els factors psicològics i afectius de l'alumnat.

Malgrat tot, conèixer aquest conjunt d'aspectes sense quantificar-los seria inútil. Ens cal saber quin pes explicatiu té cadascun d'aquests tres aspectes citats anteriorment en la quantificació del fracàs escolar. Les accions a realitzar serien totalment diferents si els recursos econòmics fossin responsables del 80% dels fracassos escolars, que si només ho fossin d'un 2% per posar un exemple. Com seria totalment diferent si els mètodes d'ensenyament fossin responsables d'un 90% dels resultats escolars, mentre que l'altre 10% es repartís entre la resta dels aspectes citats.

Per tant, els tres aspectes als quals es refereix l'OCDE en aquest informe que cita en Marchesi, encara essent importants no ens seran útils fins

que no quantifiquem el pes de cadascun dels aspectes. Quantificar l'anterior és, per tant, un punt clau per poder actuar.

Analitzarem, així doncs, cadascun d'aquests aspectes per separat, per tal de veure com són d'influents en l'èxit i el fracàs escolar. Comencem pel primer aspecte.

Fracàs escolar i context social i familiar

Tal com afirma en José Saturnino Martínez García, professor de la Universitat de la Laguna, “*el fracàs escolar està força relacionat amb un únic factor que normalment s’oblida: la classe social de les famílies*”. Això és ben palès observant una situació real que ell mateix explica: “*l’any 2007 el fracàs escolar d’un alumne de classe agrària és quasi sis vegades superior al d’un estudiant de classe alta*”. Visualitzant l’anterior informació amb un altre format numèric, veiem que existeix una diferència del 31,4% vers el 5,8%. És a dir, un abisme.

És això un atzar estadístic de l’any 2007 o es repeteix anualment de forma continuada? Si es repeteix, vol dir que aquesta dada és fiable i que, per tant, cal tenir-la molt en compte.

El fracàs escolar, entès com el no acabar amb èxit l’educació obligatòria, entre la població de 19 i 20 anys s’ha situat de la manera següent en els darrers decennis⁴:

Any	Classe alta	Classes mitjanes	Autònoms	Classe obrera	Classe agrària
1981	7,7 %	21,0 %	28,5 %	44,2 %	52,6 %
1987	5,9 %	10,9 %	16,0 %	20,2 %	32,4 %
1991	1,9 %	6,7 %	13,3 %	13,3 %	20,5 %
1997	3,8 %	6,9 %	8,3 %	10,5 %	16,1 %
2001	3,1 %	8 %	9,8 %	12,7 %	15,3 %
2004	4,1 %	10,8 %	13,2 %	18,1 %	23,1 %
2007	5,8 %	17,9 %	14,0 %	24,4 %	31,4 %

Només cal observar les xifres per adonar-nos que, efectivament, **la classe social és un factor clau per a comprendre el fracàs escolar**.

Si la pertinença a una classe social és fonamental per predir el fracàs escolar, aleshores qualsevol política adreçada a millorar el nivell de vida de la població general (i, especialment, de les classes menys afavorides) tindrà un impacte important en la reducció del fracàs escolar i la millora dels resultats acadèmics.

Tot i que aquesta conclusió és molt útil a llarg termini – i especialment en l'àmbit polític i econòmic, de cara a fer de guia per als debats i l'establiment de prioritats generals- no sembla pas que pugui ser-nos útil en un àmbit més petit. Cap ajuntament, per exemple, té suficient capacitat per a encarar aquest tema amb gaires possibilitats de reeixir; ni tampoc cap conselleria ni cap ministeri deslligats de la resta. Per tant, ni el Ministeri d'Educació, ni els departaments autonòmics d'educació poden donar la resposta global que aquest tema requereix i, molt menys, els centres educatius, les associacions de mares i pares o els sindicats.

Em sembla que ja farien prou situant el tema de la classe social al centre de la seva agenda política i pedagògica cada cop que es plantegés el tema de l'educació, la igualtat i el fracàs escolar.

Si aquest problema es resolgués (cosa poc probable a curt termini) hauriem reduït bona part dels casos de fracàs escolar actual. El canvi seria molt gran entre l'alumnat provinent de la classe obrera i de la classe agrària, que podrien reduir el fracàs més enllà d'un 20%.

De fet, la realitat del fracàs escolar concentrat a certs grups socials no és un secret –encara que sorprèn que no ocupin el centre del debat educatiu de forma més constant- ja que, dins i tot l'informe PISA ⁵ ho reconeix en afirmar que, per a la mitjana de la OCDE –i nosaltres formem part d'aquesta mitjana – les diferències de rendiment de la joventut entre països i també dins d'un mateix país, s'expliquen bàsicament pel nivell social de la família, així com pel centre al qual assisteixen (aquests dos elements estan molt vinculats al concepte de classe social, encara que convé distingir-los per interès conceptual i perquè els seus àmbits d'actuació són diferents). Vull remarcar que no afirma que la diferència de rendiment sigui deguda a la qualitat pedagògica del centre al qual assisteixen, sinó al nivell social del mateix.

Això, per tant, ens obliga a examinar el pes concret de la pedagogia i la metodologia en el resultat acadèmic corresponent.

Fracàs escolar i aspectes institucionals: mètodes d'ensenyament, currículum i recursos

Bo i seguint l'estudi de l'OCDE esmentat anteriorment, el fracàs escolar per causes institucionals és el resultat, fonamentalment, de tres aspectes: d'un currículum pobre, de mètodes d'ensenyament inadequats i d'uns recursos escassos.

Intentarem analitzar-los per separat per a objectivar el pes específic de cadascuna d'aquestes causes sobre el fracàs escolar.

Currículum

En primer lloc, descartarem la sospita d'un currículum pobre, si més no a Espanya. L'Estat fixa per a totes les comunitats autònomes uns mínims que cal que hom respecti i assoleixi a tots els centres educatius. Aquests mínims tenen en compte la globalitat del currículum tradicional, però també inclouen aspectes actualment importants com l'ús de la informàtica, les tècniques d'investigació, l'educació per a la salut, el consum responsable o la visió ecològica i interdisciplinària de la realitat. Aquest currículum base és, alhora, completat per les aportacions de cada comunitat autònoma, de manera que s'eixampla i s'adapta a la realitat territorial de cada zona educativa. Es tracta del mateix currículum per a tots els centres, tant per als centres amb un nivell alt d'èxit acadèmic, com per als centres que, al contrari, tenen un nivell de fracàs elevadíssim.

En segon lloc, perquè els centres escolars de l'Estat disposen d'un cert nivell d'autonomia que els permet ampliar i adaptar els continguts curriculars d'acord amb llur alumnat concret. Aquesta autonomia de centre està, fins i tot, recolzada per llei, tal com succeeix a Catalunya, per posar un exemple.

En tercer lloc, les proves que es realitzen periòdicament per a l'informe PISA (o per a qualsevol altra avaluació impulsada des de les administracions) parteixen dels continguts que són inclosos dins d'aquest currículum general. Per tant, haurien d'oferir resultats excel·lents, atès que es fan preguntes sobre aspectes que són treballats als centres docents. Malgrat tot, però, els resultats no semblen satisfactoris.

Amb aquesta argumentació no estic afirmant que el currículum actual

sigui perfecte, ni que no pugui ser millorat. Però remarco que no pot ser utilitzat com si fos una causa important del nostre fracàs escolar.

Metodologia

De fet, la majoria de docents preocupats pel seu alumnat, creuen que aquí rau la causa principal. Per aquest mateix motiu, milers de docents fan cursos de perfeccionament i aprofundiment metodològic cada any. Sembla que l'administració és del mateix parer, car potenciar una formació permanent que és extraordinàriament útil per fer de l'aprenentatge un procés agradable, però – veient les dades que més endavant s'esmenten- quasi totalment irrellevant per a reduir el fracàs escolar. Afirmo que la metodologia és extraordinàriament útil ja que –encara que no incideixi en la millora de l'èxit acadèmic, com explicaré unes línies més endavant-, sí ofereix alternatives per experimentar l'aprenentatge com a quelcom joïós i enriquidor per al nostre alumnat. Objectivament pot ser impossible que la metodologia augmenti el número total d'aprovat, però pot aconseguir una vivència subjectiva de l'escola molt positiva per part de l'alumnat.

Després d'analitzar realitats pedagògiques extraordinàriament diferents entre si, de països i cultures molt diverses, després d'obtenir milers de dades, de comparar-les i analitzar-les, l'informe de l'OCDE⁶ afirma amb tota contundència i claredat que només el 6% dels resultats escolars són deguts a factors pedagògics i del clima escolar del centre concret. Només un 6% del fracàs escolar és explicable per la metodologia!

En aquesta mateixa línia de recerca, el professor de la Universidad Complutense de Madrid, en Julio Carabaña va publicar l'any 2001 un article amb l'explícit títol *“De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares”*. Les dades de l'informe de l'OCDE donen suport clarament al professor Carabaña: tot i usant la millor metodologia didàctica, hom només podrà millorar un 6% els resultats acadèmics de l'alumnat menys afavorit!

Aquesta dada hauria de ser molt tinguda en compte per la comunitat educativa. En especial pels equips docents i l'administració. Mentre això s'ignori, s'obligarà als equips docents a realitzar formacions didàctiques, a aplicar canvis i innovacions pedagògiques que oferiran resultats molt pobres en relació al fracàs escolar. Òbviament, aquesta és una forma òbvia de dur el professorat a desgastar-se i al desànim. D'alguna

manera recorda les carreres de gossos: córrer rere una llebre impossible d'atrapar... però si s'enxampa resulta que és falsa!

A més, situar aquesta dada sobre la taula del debat pot ajudar el professorat a deixar de culpabilitzar-se davant el fracàs escolar com si fos causat fonamentalment per la seva incapacitat pedagògica.

Hauríem d'aprendre la lliçó: **una bona metodologia incrementarà els resultats en un 6% com a màxim⁸. I on és l'altre 94%?** No seria millor concentrar els nostres esforços en quelcom més eficaç?

Tanmateix, encara que la metodologia té poc pes en l'increment de l'èxit acadèmic no és un element anecdòtic.

Una metodologia determinada pot fer-nos estimar la vida o convertir la nostra estada a l'escola en un infern. Encara que la metodologia no tingui una relació directa amb l'increment de l'èxit acadèmic, sí que té una importància fonamental en l'experiència subjectiva de cada estudiant.

Tanmateix, en aquest estudi hem d'indicar que -amb la informació que ens ofereixen les dades objectives- un canvi metodològic formal no tindrà gairebé cap influència en la disminució del fracàs escolar.

Recursos

Per tant, la següent idea que hem de comprovar és veure si la causa fonamental del fracàs escolar és la manca d'inversió educativa. És a dir, si els recursos existents són suficients o si la seva insuficiència explica una part significativa del fracàs escolar. Veiem les dades i els estudis sobre el tema per poder respondre a aquesta qüestió.

En analitzar el gràfic següent veiem que el fracàs escolar⁹ va baixar de forma significativa en dos moments històrics, tal com ens explica el professor José Saturnino Martínez: als anys vuitanta amb la incorporació de les dones al sistema educatiu i a inicis dels noranta en completar-se la plena incorporació de les classes populars i marginals a l'educació obligatòria. En ambdós moments hi va haver un important increment de la despesa educativa. De fet, la despesa en educació a Espanya va passar d'un 3,1% del PIB a l'any 1975 al 5,9% durant l'any 1994¹⁰. Això va implicar una important millora en l'escolarització del país.

Any	Percentatge de fracàs escolar (entès com a no haver acabat l'educació obligatòria) als 19-20 anys
1981	37,5 %
1987	20,2 %
1991	13,3 %
1997	9,5 %
2001	9,6 %
2004	13,5 %
2007	17,5 %

Encara que, en allargar-se l'etapa obligatòria de secundària el resultat va ser un increment del fracàs escolar a nivell estadístic. Cal entendre que aquest fracàs, tanmateix, és menor que l'anterior, ja que encara que signifiqui un augment estadístic del mateix estem comparant magnituds diferents: un exigeix haver acabat els estudis obligatoris amb èxit als 14 anys, mentre que l'altre exigeix haver acabat de forma exitosa als 16 anys, és a dir, dos anys més tard. Òbviament, quant més s'allarga el termini més grans són les possibilitats de fracàs que existeixen.

Aquesta és una de les raons (encara que no l'única) per les quals a partir de l'any 2000 existeix un repunt del fracàs escolar, tal com es mostra a la gràfica anterior. En aquest punt de la recerca crec que és rellevant fer referència a dues conegudes lleis d'economia que poden oferir-nos arguments per comprendre el que succeeix.

Actualment, amb un 100% de la població adolescent escolaritzada (quelcom que no succeïa en el passat¹¹) ja no pot pretendre's que, pel simple fet d'incrementar la inversió educativa l'èxit acadèmic millori percentualment d'una manera directa. Aquesta explicació pot argumentar-se amb la coneguda llei econòmica dels rendiments

decreixents. És impossible pretendre que el rendiment d'una inversió econòmica es mantingui constant a partir d'un cert nivell. És a dir, les noves inversions no produiran, de forma directa, tants beneficis com la mateixa quantitat va produir al principi. Això sí que va succeir als anys vuitanta i noranta, en incorporar al sistema educatiu, de forma obligatòria, la totalitat de la població, però ara no pot donar-se una relació tan directa per la llei dels rendiments decreixents.

Tanmateix, això no ha de ser un obstacle per tenir molt en compte, tal com indica el catedràtic d'economia Jorge Calero¹², que encara que la despesa educativa és una condició necessària però no suficient per l'èxit escolar, si s'incrementa la despesa de forma focalitzada vers les bosses de fracàs escolar (relacionades amb la classe i la cohesió social) i davant els riscos educatius escolars que preveiem actualment¹³, segurament obtindrem resultats positius. També aquesta afirmació pot recolzar-se sobre una altra llei econòmica: la llei de la inversió intensiva que seria una forma d'ampliar –en punts concrets– els límits de la llei dels rendiments decreixents.

Per una altra banda, alguns experts com José Saturnino Martínez creuen que ja que el fracàs escolar a partir dels anys vuitanta ja no es redueix (especialment entre els barons de les classes populars) a pesar del continuat augment de la inversió educativa, aquesta variable sembla no tenir massa influència a l'èxit escolar actual.

Per tant, podem deduir que **un increment general dels recursos econòmics en educació no reduirà el fracàs escolar**, ni tan sols allà on es produeixen amb major intensitat: les capes més desfavorides de la societat.

Aquesta última afirmació s'ha de prendre amb prudència i no desestimar la possibilitat que una política innovadora d'increment de la despesa pública en educació i dirigida a un públic específic (de baixa renda) donés algun resultat positiu¹⁴. Però, pel que les xifres semblen indicar, als últims decennis això no ha estat així per als nois de classe baixa, encara que sí per a les noies.

Els resultats de l'informe PISA també semblen suggerir la idea que la despesa educativa presenta una relació molt lleugera, i fins i tot nul·la, respecte els resultats acadèmics de la joventut a partir d'un cert nivell

mínim que, pel que sembla, el nostre país ja ha assolit¹⁵.

Això pot considerar-se una bona notícia per als equips docents; perquè si es demostrés que la millora de l'èxit escolar ha de passar necessàriament per l'increment dels recursos econòmics per part de l'administració central educativa, això significaria que res podria fer-se des de l'escola, les AMPA, etc. i els equips docents no tindrien cap capacitat de maniobra per influir en l'èxit escolar de l'alumnat. Ja resulta prou desencoratjador saber que el resultat escolar està lligat, en gran mesura, a la classe social com per, a més, pensar que un altre percentatge del mateix podria estar lligat a un hipotètic increment de la despesa pública en educació. Per sort, aquest no és el cas o, com a mínim, no està clar que aquest increment –que evidentment seria benvingut i positiu en altres aspectes - disminuis el fracàs escolar de forma directa.

Primeres conclusions

A partir de tot l'anterior, podem arribar a unes primeres conclusions: **ni els mètodes pedagògics, ni el currículum, ni l'increment dels recursos poden oferir –en aquest moment– una disminució significativa del fracàs escolar que es produeix actualment a la nostra societat.** Encara que sí varen ser factors claus en d'altres moments; com als anys vuitanta quan un increment de la despesa va permetre escolaritzar la població menys afavorida. L'única opció amb possibilitats d'incrementar l'èxit en més de dos dígits seria reduir a l'alça les diferències socio-econòmiques entre les classes socials. Però aquesta opció excedeix totalment les capacitats –i obligacions– dels centres escolars.

Llavors, si les dades demostren la impossibilitat de reduir significativament el fracàs escolar canviant metodologies, modificant el currículum o incrementant globalment els recursos econòmics que s'hi destinen, com és possible lluitar contra el fracàs escolar des dels mateixos centres educatius amb una elevada possibilitat d'èxit? És això possible o, pel contrari, el professorat ha d'acceptar que la taxa actual no pot ser reduïda en les actuals condicions històriques? **Què pot fer el professorat enfront el fracàs escolar?**

Per donar resposta a aquestes preguntes, analitzarem el tercer aspecte clau del fracàs escolar segons l'informe citat de la OCDE per tal d'intentar d'obtenir, a la fi, alguna acció que ofereixi una resposta amb resultats significatius sobre el nivell de fracàs escolar del nostre país. Si en analitzar aquest tercer àmbit, no obtenim cap resposta útil, haurèm de rendir-nos a l'evidència que el fracàs escolar és irresoluble.



Fracàs escolar i aspectes psicològics: les capacitats intel·lectuals i els factors psicològics i afectius de l'alumnat

Hom no pot resoldre les discapacitats intel·lectuals o psíquiques de la mateixa manera que guareix un braç trencat o una grip. Les discapacitats intel·lectuals impliquen dificultats importants i permanents. Tanmateix, però, la variable “discapacitat intel·lectual” no té cap impacte sobre la variable “fracàs” escolar, car l'alumnat amb dèficits intel·lectuals no participa a les avaluacions educatives a les quals ens referim.

Per tant, ningú pot culpabilitzar l'alumnat amb deficiències intel·lectuals del baix rendiment del nostre sistema educatiu, estadísticament força més baix del que ens pertocaria segons el nostre PIB.

D'altra banda, tampoc existeixen motius per a dubtar de la capacitat intel·lectual de la població escolar general. **No és cert que a aquí tinguem una capacitat intel·lectual menor que a la resta del món.** Així, doncs, aquest factor també caldria que el deixéssim de banda.

Arribats a aquest punt, només ens resta analitzar la darrera causa possible de fracàs escolar (segons l'estudi de les causes del fracàs publicat per la OCDE¹⁶). Concretament, els factors psicològics i afectius de l'alumnat.

Per lògica matemàtica, hauríem de trobar el nucli més important que expliqui el fracàs escolar al nostre país dins d'aquest darrer apartat. I dic que ha de ser per lògica matemàtica atès que la suma dels anteriors factors no explica la totalitat del fenomen que estem estudiant.

Un sòlid¹⁷ informe de la OCDE¹⁸, que analitzava els resultats de l'informe PISA 2000, contestava de manera força contundent i en diverses pàgines la qüestió “*quins factors poden millorar més els resultats escolars?*”

Tant a la pàgina 35 com a la 88 d'aquest informe, s'exposen les dades que ajuden a comprendre les opcions que tenim davant nostre:

- Aproximadament **un 25-30% de les causes que provoquen el fracàs escolar són desconegudes**. Per tant, ni el professorat, ni l'administració, ni ningú pot actuar basant-se en aquestes causes desconegudes per tal de reduir el fracàs.

- **Entre un 5% i un 6% de l'èxit escolar és resultat del clima escolar del centre, així com també de les polítiques escolars, dels recursos del centre i dels aspectes metodològics**. Per tant, podem deduir que dels canvis metodològics mai no obtindrem resultats positius rellevants si no van acompanyats d'altres accions. És molt important tornar a remarcar aquest fet per evitar una culpabilització endebades dels nostres professionals de l'educació en relació a l'elevat fracàs escolar.

- Hom pot explicar **gairebé un 18-20% dels resultats escolars pel context socioeconòmic de l'escola i del seu entorn**. És a dir, juntament amb les variables abans expressades podem fer prediccions força encertades tot examinant l'entorn del centre escolar i familiar de l'alumnat.

Això ens hauria d'alertar per evitar la proliferació d'escoles ghetto, que concentren un nombre alt d'alumnes de nivell socioeconòmic baix. En canvi, aquesta dada parla a favor de redistribuir equitativament l'alumnat entre tots els centres de cada zona educativa. Bo i fent-ho així, incrementarem objectivament les possibilitats d'èxit de la majoria de l'alumnat, especialment el menys afavorit.

I la resta? Com es distribueix l'altre 45%-50% de l'èxit acadèmic?

Les característiques psicològiques i afectives de l'alumnat expliquen gairebé el 50% del seu èxit acadèmic. L'expressió “característiques personals” o “característiques psicològiques i afectives” engloba un

conjunt de variables que interactuen entre elles. Tanmateix, l'informe de l'OCDE no aprofundeix gaire en aquest punt i no ofereix cap resposta que encoratgi els equips docents a encarar aquesta realitat. El 50% de l'èxit acadèmic rau en les característiques psicològiques i afectives del nostre alumnat... Aquí tenim un nou repte: **és possible influir sobre aquest aspecte o estem davant d'un obstacle insalvable?**



Una porta oberta

Però no hem de caure en el desànim, hem d'evitar defallir: **tenim prou dades com per afirmar que podem influir significativament sobre el resultat acadèmic del nostre alumnat a través de les característiques psicològiques i afectives.** Ho afirmo amb total contundència perquè hi ha dades objectives que ho demostren. Tanmateix, aquestes dades –que porten anys davant nostre- ens han passat totalment desapercebudes i hem ignorat la seva directa relació amb el fracàs escolar.

Sí, rotundament sí: és possible incidir sobre l'increment de l'èxit acadèmic a través de les característiques psicològiques i afectives del nostre alumnat. De fet, no sols és possible, sinó que ho hem estat fent amb èxit sense adonar-nos-en sobre una part específica del nostre alumnat. En aquest sentit, hem incrementat més del 14% de l'èxit acadèmic d'un grup social determinat del nostre alumnat els darrers anys... fins i tot, hem incrementat l'èxit en més del 30% en el membres d'aquest grup que pertanyien a classes socioeconòmiques baixes! L'èxit d'aquest grup social concret -que és un fet a tots els centres educatius del país- és una mostra evident que és possible modificar a l'alça l'èxit escolar de Catalunya i de l'Estat espanyol.

Aquest èxit, matemàticament comprovable i molt significatiu els darrers anys a tot l'estat -repeteix que incrementa la millora en un 32% entre les classes socials més desfavorides, tot oferint una mitjana d'un 14% en la població en general- és una prova contundent. Sí, és possible.

Inspirar-nos en quelcom que ja ha funcionat té l'avantatge d'oferir-nos un model concret d'actuació ja testat. Només ens cal guaitar-lo amb atenció per a poder aplicar-lo extensament als grups socials amb un fracàs

escolar més elevat. Estem parlant d'un model ja provat, de quelcom que pot reproduir-se, copiar-se i aplicar-se extensivament a tots els centres escolars amb la garantia d'haver-se aplicat amb èxit en el passat sobre un grup social concret molt nombrós, present a tota la geografia i a totes les classes socials.

Si, per exemple, haguéssim vist que la població gitana incrementava el seu èxit acadèmic de forma espectacular a tot el territori estatal, aleshores disposaríem d'un model per estudiar i exportar.

Bé, encara que el grup social al qual ens referim no és la població gitana, sí que existeix un grup exitós equilibradament distribuït a totes les escoles del país, en totes les classes socials i en tots els tipus d'escoles existents. Aquest grup social són les dones, les noies estudiants.

Les dones i les noies estudiants han incrementat el seu èxit escolar en totes les classes socials, en tots els àmbits geogràfics i en tots els models escolars d'una forma increïble en els últims anys. **Les noies constitueixen el grup social que demostra que incrementar l'èxit acadèmic a Espanya és possible.** Constitueixen la prova irrefutable en analitzar les dades estadístiques –i objectives- tal com faré a continuació.

La identitat de gènere és el factor clau

En comprovar les dades que tenim disponibles dels últims trenta anys, ens adonem que, sense cap mena de dubte, **les noies ens ofereixen el camí per exportar l'increment de l'èxit escolar de forma generalitzable.**

Aquesta afirmació canviarà les normes del joc educatiu a partir d'ara¹⁹: el tema del gènere se situa al centre mateix dels interessos educatius. En contra del que la majoria de la població creu –incloses les persones professionalment vinculades al món educatiu- **la coeducació i el gènere no són quelcom tangencial, sinó l'única solució assequible contra el fracàs escolar.**

En observar les dades²⁰, observem que aquesta hipòtesi es demostra amb total contundència:

L'any 1977 el 28 % dels barons d'entre 19 i 20 anys tenia el batxiller aprovat²¹, mentre que entre les dones de la mateixa edat, les titulades com a batxilleres eren un 26%. Podríem dir que les xifres estaven quasi igualades amb un lleu avantatge dels barons sobre les dones d'un 2%, possiblement no significativa.

Catorze anys després, el 1991²², mentre els nois de la mateixa franja d'edat es mantenien quasi estables en un 30 % de batxillers als 19-20 anys, les dones d'aquesta edat es titulaven en un 42%! És a dir, havien pujat 16 punts durant aquest temps: una forma espectacular de reduir el fracàs escolar.

Per tant, el que estem fent socialment i escolar amb les noies, ha de ser examinat amb atenció i, després de millorar-ho i adaptar-ho a la

realitat actual, seguir fent-ho amb elles i també amb els nois del sistema educatiu.

Però les dades que ens ofereix en José Saturnino Martínez són bastant més enriquidores. Uns altres tretze anys després, en un proper 2004, els barons d'entre 19 i 20 anys obtenien l'aprobat en un 46% dels casos. Setze punts més que el 1991 i divuit punts més que al 1977. La incorporació de la totalitat de la població al sistema educatiu (que va suposar un esforç remarcable de la democràcia) ofereix en aquest punt excel·lents resultats, comparativament parlant.

Malgrat això, el resultat és encara més espectacular en el cas de les dones entre 19 i 20 anys, ja que el 2004 el 60 per cent d'elles assoleix el títol de batxillerat. La millora de les dones a la democràcia arriba als 34 punts! És sorprenent que en aquests vint-i-sis anys les dones deixin d'estar per sota dels homes en èxit acadèmic²³ i es situïn en primera posició amb catorze punts de diferència respecte els barons.

Algunes coses concretes vam fer amb les noies que no hem sabut fer amb els nois. Aquestes diferències, aquesta aportació ha de ser ara analitzada i exportada a tota la població escolaritzada. I, és clar, **aquesta aportació té una relació directa amb el gènere**, amb la forma com abordem les diferències entre homes i dones, en tant que aquestes obtenen un èxit determinat i els barons un altre ben diferent.

El significat d'aquesta evolució de l'èxit acadèmic és, des del meu vista, evident: el gènere es troba a la base del mateix. Socialment vam fer alguna cosa amb les noies, segurament els vam saber transmetre la idea que elles podien construir la seva pròpia realitat, que elles havien d'ocupar el lloc social que els corresponia en plena igualtat amb un món masculí i que, l'àmbit acadèmic, era un espai que havia d'ajudar-les en aquest procés: que la seva llibertat estava unida a la seva formació. L'escola va fer d'altaveu de quelcom que era evident al carrer: la democràcia també implicava les dones i esperava d'elles que fossin veritables motors de les seves pròpies vides, que prenguessin el timó de la seva existència i que exploressin responsabilitats que, pocs anys enrere, només eren territori exclusiu dels barons.

Aquest missatge va transformar l'escola i la visió que les adolescents tenien de l'educació i d'elles mateixes: podien arribar a ser qui volguessin.

El coneixement era, per a elles, una eina d'alliberament i una forma de demostrar la pròpia llibertat.

Tanmateix, **aquest procés no va ser compartit pels nois**. Ells no tenen un model de masculinitat positiva amb el qual identificar-se. Per això, **molts d'ells van arribar a l'errònia conclusió que el món acadèmic era poc "masculí"** i, per tant, l'èxit escolar entre els nois va augmentar molt més lentament que el femení a pesar de l'increment de la despesa en educació durant la democràcia, l'extensió de l'educació obligatòria a totes les classes socials, la millora en la formació del professorat i d'un llarg etcètera positiu que la democràcia va comportar al món educatiu.

És a dir, la forma com les noies perceben l'àmbit acadèmic i les expectatives que elles tenen en aquest àmbit, vinculades al seu paper social, han permès a la nostra societat incrementar notòriament l'èxit acadèmic femení.

Permeti-se'm plantejar unes hipòtesis²⁴ explicatives sobre les dades que ara estic usant, tot realitzant una comparació amb un col·lectiu ètnic. Si un grup racial determinat, històricament sotmès i partint de posicions d'èxit acadèmic inferior a un altre grup racial, aconseguís no només igualar sinó superar el grup racial dominant, veuríem clarament que alguna cosa important ha succeït. En aquest cas hipotètic, estudiar, definir i exportar a la societat en el seu conjunt les raons del seu èxit seria un objectiu científic, social i polític ineludible.

Bé, doncs estem davant d'un cas paral·lel: les dones ens indiquen el camí per a superar el fracàs a l'escola al nostre país. No dic que conèixer les formes concretes com s'ha produït sigui fàcil, però ningú pot negar que l'èxit escolar de les dones té una relació directa amb el fet diferencial de saber-se dones i no homes. Per tant, **la identitat de gènere es converteix en un factor fonamental de l'èxit escolar**.

En conseqüència, si fem el mateix que hem dut a terme de forma inconscient amb les noies, però de forma conscient i degudament adaptat, **podrem incrementar encara més l'èxit acadèmic de les noies i incorporar també els nois²⁵ en aquest camí de l'èxit escolar**. D'aquesta manera, potser arribem a assolir en una data propera la xifra òptima del 85% de batxillers²⁶ que el consell d'Europa

fixà l'any 2003 com a un dels seus tres punts de referència educativa per a l'any 2010²⁷.

No hem de rendir-nos davant les dificultats: **hem de seguir transmetent a les noies que el seu lloc al món és aquell que elles escullin**. Les accions coeducatives conscients es revelen fonamentals en aquest punt: l'ús d'un llenguatge que les visibilitzi, un currículum no androcèntric, la valoració dels sabers tradicionalment femenins, etc. Realitzar tot això de forma conscient ha de millorar encara més els resultats acadèmics femenins.

A més a més, si som capaços de comprendre què vàrem fer amb les noies i som capaços de transmetre-ho de forma apropiada als nois, podrem aconseguir que aquests incrementin el seu èxit escolar. **Necessitem transmetre als nois el missatge que la masculinitat no està renyida amb l'estudi, ni amb l'escola, ni amb la cultura**. Força estudis demostren actualment que els nois consideren el món acadèmic com quelcom femení, quelcom que no els incumbeix i que, fins i tot, els humilia en el camí ver la conquesta de la seva virilitat²⁸. Aquesta visió errònia de l'àmbit escolar com un espai no masculí ha de ser desterrada de la ment dels nostres adolescents.

Hem d'ajudar, en canvi, els nostres nois a reconciliar-se amb una masculinitat positiva i que els ajudi a construir la seva virilitat²⁹ sense menystenir el món educatiu, cultural, ni emocional. Aquesta reconciliació ha de fer-se a través de l'impuls de polítiques de coeducació actives amb mesures específiques dirigides als nois i, també, impulsant polítiques per a la població general que tinguin l'objectiu de canviar la masculinitat masclista que injecta als nostres adolescents les creences antiacadèmiques. **Cal, doncs, impulsar accions per reforçar el paper femení en les escoles i recolzar masculinitats alternatives diverses –però igualitàries– que puguin ser un referent social ben aviat**. Lamentablement, de moment, les polítiques en aquesta direcció encara són numèricament quasi inexistent³⁰ i pressupostàriament molt dèbils.

Gènere i educació: focalitzar l'esforç

El gènere i la coeducació³¹ no són, doncs, dos temes anecdòtics dins del context educatiu actual, sinó nuclears i centrals. Hem de focalitzar-hi el nostre esforç pedagògic, però també polític i social. La resposta està en la identitat de gènere.

Si no abordem conscientment el gènere i els nois continuen com ara, el nostre nivell d'èxit acadèmic no pot incrementar-se. Fins i tot és possible que algunes noies –especialment les de classes populars- tendeixin a “masculinitzar” el seu model i, per tant, també decreixi el rendiment escolar de les noies en un futur proper³².

La coeducació i el gènere són claus a l'hora d'explicar l'increment de l'èxit educatiu al nostre país. Per tant, és aquí on podem focalitzar els nostres esforços sabent que tindrem l'èxit assegurat. N'estem certs perquè ja va succeir en el passat –fent-ho de forma inconscient i sense adonar-nos que ho estàvem fent bé- amb les noies. En conseqüència, podem exportar cap als nois –degudament adaptat- el que vàrem fer bé amb les noies i, a més, seguir actuant amb les nenes d'una forma més conscient per continuar potenciant el seu èxit acadèmic.



Gènere i classe social

L'èxit escolar hauria d'estar a l'abast de qualsevol persona, fos quina fos la seva classe social d'origen i el seu sexe biològic. A més a més, en tant que l'èxit escolar no és un producte escàs que s'esgoti amb el seu ús, és perfectament possible que totes les persones del sistema educatiu l'obtinguin sense que s'exhaureixi. L'èxit escolar no és, doncs, com els béns escassos (una carrera d'atletisme, per exemple, en la qual només hi ha tres llocs al pòdium), sinó un bé universal al qual tothom pot accedir-hi sense que això disminueixi les possibilitats d'altres persones d'obtenir-lo³³. Només quan el sistema estigui saturat no es podrà augmentar l'èxit acadèmic, però el sistema no es saturarà fins que la quasi totalitat de la població escolar tingui èxit acadèmic. De moment, tenim prou recorregut davant nostre per incidir, cap classe social, ni cap dels dos gèneres han assolit la saturació escolar. Encara estem molt lluny de l'èxit acadèmic majoritari.

Aquesta línia de pensament ens duu a un dels punts més interessants d'aquest enfocament de l'èxit escolar a partir del gènere: els resultats resulten positius per a totes i cadascuna de les classes socials. L'aplicació de polítiques de gènere conscients i adequades vers a noies i vers a nois incrementaria els resultats en totes i cadascuna de les classes socials. Per tant, no es tracta d'una proposta que beneficiï únicament les classes més benestants o les més populars, sinó d'una proposta que beneficia la totalitat de la població, encara que, com és lògic, el benefici serà més gran quant més baix sigui el punt de partida.

Observem la següent gràfica³⁴:

Alumnat amb el batxillerat aprovat en complir els 19-20 anys.

	Classe Alta		Classe intermitja		Classe autònoms/es		Classe obrera		Classe agrària	
	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies
1977	72 %	67%	38 %	37%	36 %	28%	16 %	16%	14 %	14%
1981	71%	71%	38%	39%	29%	40%	16%	17%	12%	31%
1987	71%	73%	37%	48%	31%	38%	23%	30%	13%	40%
1991 ³⁵	66 %	73 %	36 %	44%	24 %	38 %	19 %	32 %	19 %	27 %
1996	69%	79%	42%	57%	32%	56%	30%	42%	28%	55%
1997	72%	79%	49%	61%	41%	50%	30%	45%	20%	57%
2001	74%	80%	47%	62%	47%	67%	30%	52%	26%	57%
2004	69 %	82 %	45 %	59%	42 %	57 %	33 %	45 %	26 %	58 %

Les **classes altes**, compostes per empresariat amb personal assalariat i professionals liberals, treballin autònomament o de forma assalariada, tenien un percentatge de nois amb batxiller entre els 19 i els 20 anys el 1977 del 72%, l'any 1991 del 66 %, i el 2004 del 69%. Per la seva banda, les noies de la mateixa franja d'edat que eren batxilleres el 1977 eren un 63% (nou punts per sota dels nois), l'any 1991 un 73% (havien recuperat els seus nou punts de diferència i, a més, ja superaven els nois en set punts) i, finalment, **l'any 2007 amb un 82% superaven en 13 punts els barons.**

Per tant, incidir en la classe alta des d'una perspectiva de gènere, produirà resultats acadèmics positius: els ha tingut per a les noies en els últims vint-i-cinc anys i els tindrà per a ambdós si sabem exportar el que vàrem fer bé amb les noies cap als dos gèneres.

Les **classes intermitges**, formades pels tradicionals “colls de camisa blanca” (personal de venda, personal administratiu, personal d’oficina...) també es beneficiarien d’una acció educativa que exportés cap els nois el que es va fer amb les noies i, òbviament, se seguís fent el mateix amb elles d’una forma molt més conscient. Les xifres de l’èxit escolar per a nois i noies d’entre 19 i 20 anys serien les següents per a aquesta classe social: el 1977 les noies tenien un èxit d’un 37% dels casos enfront d’un 38% en el cas dels nois, el 1991 les primeres ja havien millorat fins assolir el 44%, mentre els nois es mantenien al 36%; l’any 2004 les noies es situaven al 59% i els nois en el 45%. **La distància entre noies i nois és d’uns catorze punts** a favor de les noies, pràcticament la mateixa xifra que a les classes altes.

A la classe social de **persones que treballen pel seu compte**, de forma autònoma que no són ni professionals lliberals, ni del sector agrícola, la situació és molt semblant. El 1977 les noies amb un 28% estaven 8 punts per darrera dels nois que se situaven al 36%. L’any 1991 aquests havien caigut fins el 24%³⁶ mentre les noies es situaven al 38% i, finalment, l’any 2004, mentre les noies assolien un 57%, els nois es conformaven amb un èxit del 42%. **Més de 15 punts de diferència!**

A la **classe obrera**, succeeix quelcom similar: després d’un inici l’any 1977 en el qual tant les noies com els nois tenien un percentatge de batxiller en complir els 19-20 anys al voltant del 16%, el 1991 els nois assoleixen un percentatge d’un 19% mentre les noies l’han incrementat fins un sorprenent 32%. Tretze anys després, l’any 2004, els nois ja han assolit el 33% (dues tercers parts no obtenen el batxillerat) i, en canvi, les noies assoleixen un 45%. **Entre ambdós hi ha 12 punts de diferència**, una distància entre gèneres similar a la que es dona també a la classe alta (però amb uns nivells molt pitjors a la classe obrera).

Finalment, la **classe agrària** (ja sigui formada per persones jornaleres o per persones que tenen la seva pròpia explotació agrària) és, encara, més espectacular. El 1977 tant nois com noies tenen una taxa d’èxit acadèmic molt baixa: del 14%. En canvi, el 1991 la taxa d’èxit dels barons ha pujat al 19% i fins al 27% en el cas de les noies (quasi han doblat el seu punt de partida). L’any 2004, els nois es situen al 26% mentre les dones assoleixen el 58%. **Entre nois i noies d’aquesta classe social existeix una distància d’un 34%!**

Observant les dades anteriors, que es dedueixen clarament de la gràfica corresponent, resulta evident que **totes les classes socials es beneficiaran d'una acció educativa centrada en el gènere**. Encara que alguna classe social pugui resultar especialment beneficiada –com la classe agrària–, el benefici serà obvi en totes i cadascunes de les classes socials.

Per tant, i a partir de les dades anteriors, hem de defensar la necessitat d'una acció educativa conscient centrada en el gènere per incrementar l'èxit acadèmic del nostre país. No es tracta d'una mesura més, sinó de la conclusió evident en analitzar les dades que tenim. **El gènere, ho remarco, és la clau de l'èxit acadèmic futur del nostre país.**

Cultura o biologia?

En aquest punt de la recerca, se'ns planteja una pregunta d'importància cabdal: és aquesta millora acadèmica una conseqüència inevitable d'una hipotètica superioritat intel·lectual de les dones davant els homes?

Aquesta pregunta és fonamental. Si la ciència ens demostra que les capacitats intel·lectuals de les dones són superiors a les masculines, sabrem que la biologia s'amaga darrera l'èxit acadèmic superior d'elles un cop que, històricament, han obtingut i exercit el dret a l'escolarització en plena igualtat de drets amb els homes.

Si la resposta fos biològica, quedaria clar que aquesta diferència seria causada per la gran diferència de resultats acadèmics mesurada segons la taxa de fracàs escolar. En aquest cas, seria poc lògic imaginar un futur en el qual també els nois igualessin l'èxit escolar actual de les noies. La situació actual seria, encara que lleugerament modificable, fonamentalment estable.

Si, pel contrari, la ciència ens informa que les diferències són socialment construïdes, llavors podrem plantejar-nos accions concretes per deconstruir aquestes diferències –que en ser culturalment construïdes es convertirien en desigualtats- i treballar per una societat més justa, on l'èxit acadèmic estigués a l'abast d'ambdós gèneres, sense que el fet de ser noia o noi fos un obstacle.

Respondre, doncs, aquesta pregunta des de la llum de la ciència és un punt crucial en aquesta recerca que estem abordant.

Precisament aquest tema de la diferència biològica entre el cervell de la

dona i el cervell de l'home ha estat abordat per la ciència i nombrosos estudis han estat buscant les diferències existents entre ambdós cervells... i les han trobades!!

És un fet científic provat que el cervell de l'home i el cervell de la dona mostren diferències observables. Però, tanmateix, des de la neurociència no es poden deduir conclusions certes a partir d'aquestes diferències.

Un fet que ho impedeix és que, *“per començar, les diferències cerebrals entre els membres d'un mateix sexe solen ser superiors a les que existeixen entre els dos sexes³⁷”*. Això trenca la dicotomia mateixa de l'anàlisi de dos grups clarament diferenciats entre si i, alhora, homogenis dins el grup d'origen. Molts homes són més semblants a algunes dones que a la resta d'homes i viceversa. Això crea una única gradació en la qual se situen, intercaladament, homes i dones en lloc de situar-se en dos grups homogenis clarament diferenciats³⁸.

Però a més a més, alguns dels arguments clàssics que han estat interpretats tradicionalment com la raó de la teòrica superioritat masculina ni s'han provat, ni tenen gaire base sobre la qual sustentarse. El mateix succeeix amb els arguments que actualment poden escoltar-se a favor de la major intel·ligència femenina, ja que no tenen base científica. L'exemple més paradigmàtic és el major volum, estadísticament parlant, del cervell masculí comparat amb el femení. El fet de gaudir d'un cervell d'una mida més gran sembla més relacionat amb la corpulència estadísticament major de l'home que amb cap altra cosa. A més, la mida, per ella mateixa, no és indicativa de res. El fet que al regne animal hi hagi cervells molt més grans amb menors prestacions és una demostració palpable d'això. No existeix relació directa entre mida i capacitats intel·lectuals³⁹.

Des de l'Institut MIND d'Albuquerque (Nou Mèxic) han arribat a la mateixa conclusió: les diferències biològiques no suposen cap diferència intel·lectual. Tal com explica el professor de neurologia pediàtrica de la Universitat de Califòrnia i investigador, Richard J. Haier després d'estudiar la intel·ligència humana i el cervell en els últims vint anys: *“estem tractant de delimitar les diferències físiques, encara que cal aclarir que no tenen cap reflex sobre el quocient intel·lectual⁴⁰”*. A més, afirma: *“És molt important que no deixem que la certesa de la diferència pugui ser mal interpretada, els cervells de l'home i de la dona treballen de*

maneres diferents per aconseguir el mateix resultat. Les característiques morfològiques són diferents, però les habilitats són les mateixes. No hi ha controvèrsia possible: en les habilitats intel·lectuals, home i dona són iguals; hi ha altres en les quals un dels dos sexes és superior a l'altre i viceversa [però no en les intel·lectuals]. No hi ha afirmacions extremes com que els homes, en general, són bons en matemàtiques⁴¹.”

Així que les conclusions científiques basades en l'anàlisi de les diferències cerebrals entre homes i dones arriben a una clara conclusió: aquestes diferències existeixen estadísticament però no tenen un reflex sobre el quocient intel·lectual, ni sobre les habilitats intel·lectuals. No importa que els homes tinguin més matèria gris al cervell i les dones un major nombre de connexions –matèria blanca- ja que això no implica cap diferència en el coeficient intel·lectual.

Quan aquestes investigacions les porten a l'àmbit educatiu tot realitzant estudis de camp i anàlisis científiques sobre els resultats escolars, arribem a la mateixa conclusió. Els resultats de les últimes dades de l'informe PISA 2006, ho confirmen. Citant dades de Catalunya⁴² comprovem que les diferències de rendiment entre nois i noies en aspectes científics no presenten diferències significatives a pesar de les possibles diferències orgàniques entre el cervell d'ambdós. En concret i, textualment, explica⁴³: *“En competència científica, les diferències en funció del gènere són molt més petites que en matemàtiques i comprensió lectora, i varien lleugerament segons els països, sense un predomini clar en favor dels nois o de les noies”*.

Vull remarcar aquí que –tal i com acabo de recollir en la citació anterior- les variacions són lleugeres i en funció dels països. **Per tant, sembla que, pel que fa a l'èxit escolar es refereix, encara que les diferències biològiques existeixen i estigui demostrades i estudiades, aquestes diferències passen a un segon pla i el factor cultural preval respecte el fracàs escolar.**

En conseqüència, hem de centrar-nos en la forma com abordem culturalment la diferència de ser home o dona, en la identitat de gènere. Aquest és el punt sobre el que rau, pel que sembla, la causa explicativa de la gran diferència de l'èxit escolar entre nois i noies en aquest moment concret del nostre país.

No nego les diferències biològiques existents i demostrades per la ciència, sinó que remarco que el fet cultural, l'autopercepció del que significa ser noi o noia té molta més rellevància i capacitat explicativa del fracàs escolar que les diferències biològiques. En paraules de Dawkins: *"els gens ens creen, però no ens controlen"*⁴⁴, o en paraules d'Elisabeth Butler⁴⁵ podem dir que, avui dia, en una realitat altament construïda socialment, és més certa que mai la seva afirmació *"biologia no és destí"*.

Riscos evidents i orientacions docents concretes

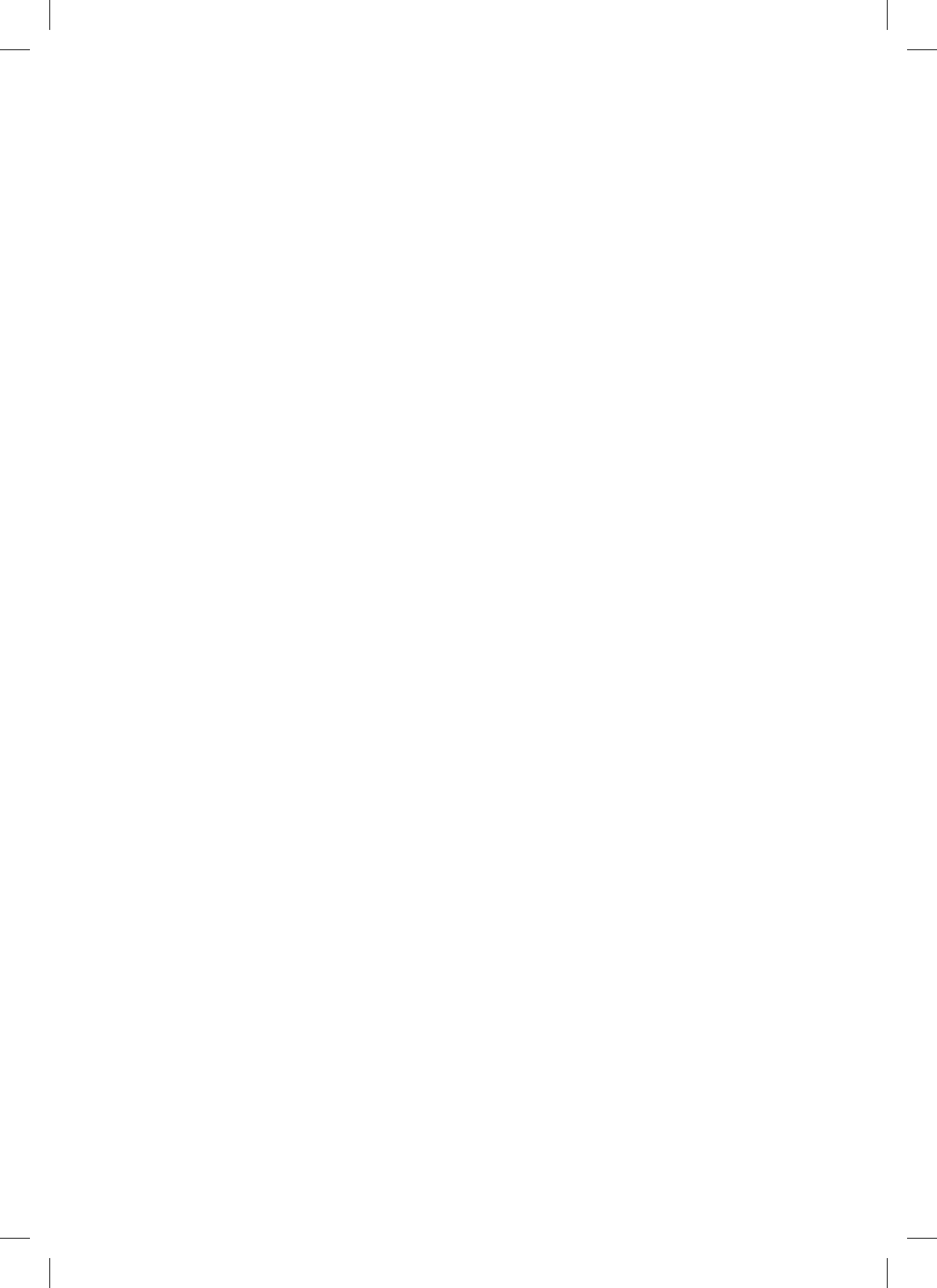
Aquesta investigació no pot considerar-se completa sense afegir els riscos evidents que es corren en mal interpretar les dades que fins aquí he exposat. En la meua opinió hi ha grans possibilitats de mal interpretar erròniament el que fins ara he exposat i arribar a conclusions incorrectes.

Tanmateix, advertir dels riscos trencaria la línia metodològica seguida fins ara i que s'ha basat, fonamentalment, en dades i estudis científics. No desitjo que aquestes advertències, que necessàriament realitzaré des d'uns valors concrets, malmetin la solvència del que he exposat fins ara.

Per aquest motiu, he afegit un annex amb un apartat sobre els riscos possibles al final d'aquesta investigació. Els convido a llegir-la com a una part imprescindible d'aquesta investigació, encara que metodològicament diferent. Espero que també els sigui útil.

Se exposen, en línies generals, i de forma esquemàtica una sèrie d'accions concretes per impulsar, a la pràctica, una acció coeducativa eficaç contra el fracàs escolar.

La meua experiència docent de vint-i-dos anys dins una aula, així com el meu historial com a formador docent en seminaris, cursos, escoles d'estiu i similars, així com la meua experiència com a ex professor de magisteri a la Universitat Ramon Lull-Blanquerna em fan pensar que aquestes orientacions poden ser molt útils en el dia a dia de l'aula. Els convido a llegir-les per tal de tenir una visió completa d'aquesta investigació.



Conclusions finals

Durant anys hem tingut les dades davant nostre i, tanmateix, hem estat incapaços d'adonar-nos-en. No hem sabut interpretar-les. Durant anys les dades ens han estat parlant, a viva veu, dient-nos que les expectatives de gènere, la identitat de gènere eren claus per incrementar l'èxit escolar. I durant anys, el tema de la coeducació i el gènere han estat considerats com a un tema menor al sistema educatiu. Tanmateix, amb les dades a la mà, **la coeducació com a forma específica d'incidir en la identitat de gènere és la clau per impulsar una millora notable de l'èxit acadèmic.**

Vull remarcar que aquí utilitzo com a sinònims gènere i coeducació perquè la coeducació és la forma concreta d'impulsar un treball de gènere als centres. Però vull advertir que **no hem de reduir el significat del terme coeducació a l'educació mixta, ni a les accions que dirigim únicament al gènere femení, sinó a aquelles que inclouen aquest i, a més, incorporen accions específiques per transformar també els estereotips masculins.**

Per tant, la conclusió és que **una estratègia de gènere conscient no només tindrà un efecte positiu en les noies** en incrementar, encara més, un tipus d'acció que ja està donant resultats extraordinaris per a elles, sinó que **també beneficiarà els barons del sistema educatiu.**

I, encara més, incorporant una estratègia de gènere a les escoles **se'n beneficiaran totes les classes socials:** des de la classe alta, fins les classes obreres i agràries. Però, -i això crec que és molt important- **les millores seran molt més intenses en els grups socials més desfavorits.** Una acció coeducativa conscient incrementarà la justícia

social, així com la cohesió de la nostra societat.

Si a l'inici d'aquesta breu investigació apuntava que la classe social és clau per predir el fracàs escolar, cosa que resulta evident observant les dades ofertes, també hem demostrat que **el factor gènere és aquell sobre el qual el professorat pot incidir per produir una millora escolar elevada, fins i tot de dos dígitos.**

Encara que, per ser honest, he de posar sobre la taula un tema important: **l'èxit del professorat estarà molt més assegurat quan socialment es facin accions de gènere explícites vers les dones i cap als homes**⁴⁶. Sense el suport general i social al tema del gènere, de manera que es faci arribar el missatge a tota la societat, l'èxit escolar pot estar en perill. Necessitem una acció de gènere que inclogui tota la població i que realitzi accions concretes perquè les dones tinguin més apoderament i per potenciar masculinitats alternatives. Sense accions concretes, reals i globals per a tota la població deixarem l'escola sola i ho tindrà molt més difícil per tenir èxit. L'escola ha de tenir el suport de tota la societat. **Sense el suport general i social al tema del gènere, l'èxit acadèmic pot estar en perill.** Estiguem amatents: el nostre futur en depèn.

Aplicar una política de gènere promet beneficis tant per a qui ja en gaudeix, com per a qui encara no en té.

La conclusió a la qual totes les lectores i lectors hauran arribat després d'observar les dades és evident: **el gènere no és un tema més en relació al fracàs educatiu, sinó la resposta que ara estàvem necessitant per reduir el fracàs escolar.** Serà necessari que s'implementin accions educatives de gènere conscients. Les dades són irrefutables. A què estem esperant?

Annex

Introducció a l'annex

Els dos apartats d'aquest annex ofereixen informacions de molta importància pràctica per tal de completar la recerca que els precedeix. S'han estructurat en un apartat separat del cos de la recerca per motius metodològics: aquí realitzo propostes concretes i també ofereixo reflexions basades en la meua experiència i els meus valors; en canvi a la recerca només oferida dades científiques i dades quantitatives clarament comprovables.

Mantinc l'esperança, tanmateix, que també aquests dos apartats els seran d'utilitat. Els ofereixo esperant que siguin un marc de reflexió que impulsi a l'acció.

Alguns perills dels quals avisar

Crec que les dades que he aportat anteriorment són clares i demostren que l'únic camí rentable i possible per incrementar l'èxit escolar des dels centres escolars i administracions properes com els ajuntaments i similars són les polítiques de gènere actives. He definit aquestes **accions com a un triple camí: un vers les noies, un vers els nois i un tercer per a ambdós**. També considero que cal realitzar accions dirigides a tot el centre escolar, a tota la comunitat: accions també per al professorat i per a les famílies.

Com hauran vist a la recerca, els altres factors que produeixen fracàs escolar són inabordables per la comunitat escolar: la reducció de les diferències entre classes socials i l'increment de la despesa educativa del país; o bé són poc rellevants respecte al fracàs escolar com, per exemple, la metodologia⁴⁷.

Tanmateix, existeix el perill evident d'interpretar equivocadament aquestes dades i arribar a conclusions errònies. No es tracta només d'una intuïció personal, sinó de la deducció evident en llegir diversos informes i articles que parteixen d'informacions semblants a les que he ofert. Per aquest motiu, **he volgut avisar dels perills més habituals:**

Oblidar les noies

Un dels principals perills és pensar que ara els únics que necessiten ajuda són els nois. Aquesta conclusió errònia seria terriblement injusta per a les noies, ja que aquestes segueixen necessitant un suport decidit per ocupar el lloc social que, per justícia, els correspon.

Hem de ser conscients que qualsevol acció útil ha de dirigir-se explícitament, com a mínim, a tres àmbits d'acció: accions dirigides a tota la comunitat escolar, accions dirigides a les noies i dones, i accions dirigides als nois i als homes.

No hauríem de caure en l'error d'afirmar que les noies ja han millorat suficientment i deixar d'incidir sobre elles. Ben al contrari, aquestes dades suggereixen que una incidència més conscient millorarà encara més els resultats. No hem tocat sostre i, si seguim donant-los suport, encara obtindran millors resultats.

Tanmateix, alguns estudis sembla que oblidin això i reclamen que s'atengui de forma única (o molt més preferent) els nois. Estic d'acord que actualment no existeixen polítiques de gènere explícites i riques per als nois i que impulsar-les és una prioritat. Però això no ha de fer-nos oblidar que les noies segueixen necessitant immensament el nostre suport, ja que la societat és patriarcal i, per tant, sense el nostre suport quedarien relegades a un segon pla⁴⁸.

Necessitem trobar una forma d'actuació que inclogui ambdós gèneres de forma equilibrada per tal que ambdós puguin assolir una plena realització.

El determinisme biològic

Ara sabem que les diferències biològiques existents entre homes i dones no impliquen una diferència en el seu rendiment intel·lectual potencial. Tanmateix, existeixen algunes persones que segueixen pensant que la biologia és determinant i que no hi ha "res a fer". Això es pot pensar tant dels nois com de les noies, tant a favor com en contra. A vegades s'usa per explicar que les noies no són bones en matemàtiques o en educació física, o que els nois no ho són en llenguatge o art.

Ara sabem que aquestes afirmacions no tenen base científica que les sostingui, sinó tot al contrari. Tanmateix podem plantejar-nos què succeiria si això fos així.

Encara que fos cert que les noies tinguessin més dotació per a llengua que els nois, hauríem de donar els nois per perduts? O seria una obligació moral assegurar-nos que se'ls oferís tot el possible per superar aquesta dificultat?

Encara que fos veritat que les dones tenen una menor facilitat per a aspectes científics, matemàtics i espaials, hauríem d'abandonar-les a la seva sort? O, pel contrari, hauríem de procurar fer major èmfasi en aquest tema per tal que també poguessin aconseguir una formació adequada en aquestes àrees?

O, en el cas de la violència que teòricament pot ser més innata en els nois, hem de potenciar-la? Hem de permetre el seu ús ja que és "natural"? O hem de plantejar-nos accions per reconduir-la d'una manera socialment positiva?

Crec que les persones que llegeixin aquestes reflexions s'adonaran que **les explicacions biològiques poden ser més o menys útils per comprendre el punt de partida, però que no han de modificar la nostra acció educativa i social.**

De fet, la raça humana compta amb la cultura per transcendir els límits purament biològics i és una obligació política i social procurar que les predisposicions biològiques no es potenciïn, ni generin conflictes socials evitables. Crec que hem de deixar de banda els teòrics límits biològics (inexistents científicament pel que fa a capacitats intel·lectuals) i concentrar-nos en eliminar les seves conseqüències. Podem tenir plena certesa que lluitar contra aquestes conseqüències beneficiarà tant les noies com els nois.

Per un altre costat, vull deixar constància de tota la literatura feminista⁴⁹ que demostra com gran part de les actuals diferències entre homes i dones són socialment construïdes⁵⁰ o, com a mínim, socialment potenciades a partir d'una base propícia. La preparació per a la cura que les noies reben des de petites a través del joc simbòlic (nines, casetes, utensilis de la llar...) seria una mostra clara. També animar a jugar a pilota als nois i a defensar-se físicament davant de qualsevol agressió al pati de l'escola –ja des de la llar d'infants- seria una altra forma concreta d'exemplificar-ho.

El més important és adonar-se'n que és indiferent que estiguem genèticament predisposats a unes o unes altres coses, segons siguem homes o dones. El que sí és rellevant és decidir si socialment estem disposats a facilitar que cada persona arribi al seu màxim potencial, al marge del seu punt de partida.

El nostre objectiu és potenciar les diferències o, pel contrari, partir de la diversitat i el dret a ser diferents, a reduir les desigualtats? Hem de potenciar l'expressió de la violència o hem de, per interès social, educar cap a la cooperació i l'ajuda mútua al marge de la predisposició biològica de cada persona? Hem d'acceptar una teòrica inferioritat de les dones en matemàtiques o ciències, així com dels barons en llenguatge i habilitats socials o, pel contrari, hem de procurar que ambdós gèneres sobrepassin ambdues dificultats?

Crec que **socialment només tenim una opció: assegurar-nos que totes les persones arribin al seu màxim, al marge del punt de partida.** Aquesta certesa tanca la porta al conformisme determinista amb arguments morals i ens impulsa a actuar amb major consciència. Per tant, des d'aquesta perspectiva les accions de gènere i coeducació són imprescindibles perquè tant nenes com nens arribin a expressar totalment totes les seves màximes possibilitats.

Individualitzar o “psicologitzar” un fet social

Un altre perill serà fer cas als que volen “*psicologitzar*” aquesta realitat social del major fracàs escolar masculí i **pretendre que aquesta dificultat dels nois és un problema psicològic individual**⁵¹. Això ja comença a succeir quan certs suposats experts parlen de la síndrome DEM⁵² o síndrome de Desadaptació Escolar Masculina⁵³.

No és cert que hi hagi un nou desajustament masculí que només pateixin alguns escolars. No es tracta d'un tema escolar com el nom de la pretesa síndrome ens pugui fer entendre, sinó d'una realitat social de gran profunditat que ha de ser abordat en la seva complexitat i de forma global. Pretendre que el problema és només una síndrome escolar és reduir-lo a una de les seves conseqüències, però ignorar les seves causes profundes. Convido les lectores i lectors que desitgin una visió global d'aquest tema de la masculinitat masculista com a problema global (econòmic, social, laboral, familiar, escolar, vial, sanitari...) a llegir el llibre *Transformar a los hombres: un reto social*⁵⁴.

Per il·lustrar breument aquesta complexitat i demostrar que no és un tema escolar, sinó global podem citar algunes xifres⁵⁵ sense intenció de ser exhaustius: més del 90% de la població penitenciària està formada per barons, el 93% de les violències de gènere a la parella estan protagonitzades per homes, els abusos sexuals i violacions són realitzades, en la immensa majoria, per homes, més del 70% dels accidents de trànsit per imprudència els cometem els barons, i així un llarg etcètera.

Per tant, **no estem davant un tema només escolar o un tema individual o un tema que hagi d'abordar-se psicològicament, sinó de quelcom que ha d'abordar-se sociològicament i en tots els àmbits socials**: família, escola, economia, política... perquè és un tema social. No hem de permetre que es redueixi a una perspectiva individual: allò personal és polític.

La segregació escolar

Hem d'anar amb molta cura amb un altre perill que molt sovint es presenta vinculat amb els dos anteriors: la defensa de les escoles segregades⁵⁶. Molt sovint se'ns presenten com si la separació de sexes fos beneficiosa per se, com si el fet de segregar l'alumnat en escoles separades per a noies i per a nois ja impliqués, per ella mateixa, una acció de gènere equilibradora i conscient. Em fa l'efecte que, molt sovint, no és així, sinó molts cops el contrari.

Personalment estic en contra de la segregació permanent en escoles diferents per a nois i per a noies, de la mateixa manera que estic en contra de la segregació en escoles diferents per a persones immigrants i locals, o per a persones de raça blanca i persones d'altres ètnies...

Si els lectors i les lectores analitzen les dades de l'èxit escolar, per exemple, de la cultura gitana i la comparen amb la taxa d'èxit de la cultura paia, comprovaran que la població gitana té una taxa de fracàs escolar molt elevada. Hem de separar, per aquest motiu, la població gitana en centres específics? Ho hem de fer argumentant que ho fem pel seu propi bé? O hem d'intentar comprendre el que succeeix i evitar la seva ghetificació i que el sistema escolar els deixi d'excloure de manera implícita?

A la Sud-àfrica de l'apartheid, la separació escolar de les races era una realitat que es recolzava en el diferent rendiment, ritme de maduració i necessitats culturals que, suposadament, tenien ambdues races. Creiem, realment, que la separació és la manera adequada de potenciar la cohesió social i de reequilibrar les possibles diferències?

Crec que **resulta evident que separar les persones per raça, pel color de la pell o pel seu rendiment escolar comporta greus perills. Això també és així en el cas del gènere.**

Les escoles segregades poden suggerir-nos que la seva acció busca el benefici d'unes noies i uns nois concrets, però crec que parteix de premisses falses i que poden tenir conseqüències molt negatives. Clar que en alguns d'aquests centres escolars s'exhibeixen bons resultats acadèmics com si fossin el fruit de la segregació però, en general, els bons resultats acadèmics obeeixen més a la classe social elevada a la

qual pertany l'alumnat que al fet que facin una educació de gènere sana i conscient.

A més, gran part d'aquestes escoles tenen un ideari d'igualtat entre els gèneres molt dubtós ja que moltes d'elles pertanyen a congregacions catòliques molt conservadores que, per definició –i de fet- neguen la igualtat entre homes i dones dins de les mateixes⁵⁷. Partint d'aquesta premissa, veig molt difícil que siguin transmissores d'una veritable equitat entre homes i dones tal com entén avui dia la majoria de la societat civil.

En aquest punt de la reflexió, voldria afegir una altra conseqüència d'aquesta visió marcadament conservadora i ultracatólica que moltes escoles segregacionistes defensen: la deficient educació sexual que, sovint, ofereixen al seu alumnat. En molts d'aquests centres on hauria d'abordar-se aquest tema amb sensibilitat i comprensió vers la sexualitat de l'alumnat, ja que l'adolescència és el moment de l'eclosió de la sexualitat humana, es tendeix més a moralitzar que a educar. Molt sovint s'ignoren explícitament –encara que sembli una contradicció en termes múltiples realitats de la sexualitat humana més enllà del fet reproductiu, dels aspectes sanitaris i de l'heterosexualitat monogàmica sota el matrimoni. **Aquesta opció "educativa" implica, necessàriament molt de patiment per a gran número d'adolescents que desperten a una sexualitat sana, però no ortodoxament catòlica.** En especial hem de tenir present la minoria d'adolescents que desperten a la seva homosexualitat, bisexualitat o transsexualitat a finals de primària i al llarg de secundària i que són doblement discriminats ja que no només es silencia la seva realitat, sinó que molt sovint no es realitzen accions per impedir l'homofòbia que els agredeix als mateixos centres escolars⁵⁸.

En aquest punt, paga la pena de recordar que, com a mínim a Catalunya, existeix una persona del consell escolar del centre que ha de ser la persona referent en coeducació, per coordinar i impulsar una acció coeducativa i de gènere en el centre, i també –i això mereix la pena que sigui remarcat- per lluitar contra l'homofòbia.

Personalment crec que aquest treball de gènere conscient i global no es fa (ni desitja fer-se) des de la majoria dels centres segregacionistes i que, per tant, no realitzen una veritable tasca educativa. Ben al contrari, sovint generen gran patiment entre el seu alumnat.

Accions coeducatives complementàries, parcials i optatives

L'argument bàsic que es dedueix d'aquesta investigació és que la coeducació és positiva, sobretot, perquè afavoreix un tractament de gènere efectiu i això redueix el fracàs escolar.

Per contra, l'actual situació dels centres escolars ignora aquest fet i es considera la coeducació –en els millors dels casos- com quelcom complementari⁵⁹. Per tant, l'acció coeducativa no ocupa la centralitat escènica en la lluita contra el fracàs escolar que, per dret propi, hauria d'ocupar. Mentre la coeducació, és a dir, l'acció decidida i conscient sobre els valors de gènere –el que s'espera de nosaltres com a homes o com a dones- no estigui en el centre de l'àmbit escolar serà impossible incrementar l'èxit escolar. **El considerar “complementari” tot el que és relatiu a la coeducació és, avui dia, l'obstacle fonamental per reduir el fracàs escolar.**

El segon error és tenir una visió parcial de la coeducació. Gran part dels centres que es plantegen accions coeducatives no dissenyen accions comunes per a tota la comunitat (alumnat, professorat i famílies), ni preparen actuacions diferenciades per als nois i per a les noies, cap els docents barons i les docents dones, ni cap els familiars masculins i les familiars femenines. Mentre no s'impulsin accions conscients que incloguin tota la comunitat amb accions específiques i distintes per a cada gènere (a causa que cada gènere parteix de posicions socials diferents), els avanços seran parcials i insuficients. Aquest és, doncs, un altre gran obstacle vers la reducció del fracàs escolar: les actuacions coeducatives parcials. Tractar igual les persones que parteixen de punts socials diferents és perpetuar la diferència.

El tercer gran error que en aquest moment es comet –i molt especialment des de l'administració- és permetre que les accions coeducatives conscients, centrals i completes que haurien d'abordar-se obligatòriament siguin una decisió optativa de cada centre escolar.

Igual que no podem permetre que cada centre decideixi si ensenyarà o no matemàtiques, tampoc hauríem de permetre que els plans de coeducació fossin optatius. Si la matemàtica fos optativa, abocaríem el nostre país al fracàs escolar. També ara l'estem abocant al fracàs mentre no aconseguim que la principal forma de reduir el fracàs des

dels centres escolars⁶⁰ sigui una realitat en tots i cadascun dels nostres centres educatius. **Cal que la coeducació sigui obligatòria a tots els centres docents.**

Pretendre que els equips docents tenen la potestat de realitzar o no aquestes accions si ho veuen convenient és una irresponsabilitat que el nostre govern no pot realitzar. No podem carregar les culpes i la responsabilitat a les escoles de no tenir una comprensió global de les causes del fracàs escolar que són responsabilitat de l'administració educativa. L'administració no pot descarregar-se d'aquesta responsabilitat deixant-la caure sobre els equips docents de la mateixa manera que tampoc no seria admissible que descarregués la seva responsabilitat que alguns centres no impartissin ciència, llenguatge o matemàtiques.

Qualsevol temps passat fou millor?

És cert que el fracàs escolar podria ser molt menor i que, actualment, té rostre de nen. Però avui estem molt millor que fa uns anys. Pensar que els barons són avui dia un problema superior al que ho eren fa uns decennis és no comprendre que el que ha canviat és el context social i que, a pesar del que opinem, l'èxit escolar masculí –malgrat ser clarament millorable- va ser molt pitjor en el passat. Qualsevol temps passat no va ser millor.

Encara que és cert que, per exemple, el 34,2% dels barons abandonen els estudis secundaris quan acaben l'etapa obligatòria en front del 23,5% de les noies; que només un 36,6% dels nois aconsegueix un títol universitari en els últims anys, mentre sí que ho aconsegueixen el 50% de les dones; encara que també és cert que la majoria dels conflictes violents als instituts estan promoguts per barons i que la majoria de les persones expulsades dels instituts són barons... **no ha de pensar-se que ara estem –com a mínim en el que respecte a èxit escolar- molt pitjor que abans. Tot el contrari.**

És fals pensar que en els últims decennis s'està produint un fracàs escolar masculí progressiu, que s'està produint una reducció del total de barons amb titulació. Encara que existeix un corrent –en la meua opinió molt perillós- que interpreta d'aquesta manera les dades que tenim al respecte.

Ben al contrari, en els últims decennis l'augment de l'èxit escolar entre els barons és evident: mentre que l'any 1977 només el 28% dels barons entre 19 i 20 anys tenien el batxillerat, el 1987 i 1991 ja són un discret 31 i 30 per cent respectivament. Les xifres, tanmateix, es disparen clarament a partir del 1996 situant-se més enllà del 43%. Per tant, també la millora experimentada pels barons com a conjunt és important.

És evident que en aquest moment volem millorar encara més l'èxit escolar dels estudiants barons i reduir la seva elevada taxa de fracàs escolar actual. La gran sort que tenim és haver comprovat que les noies demostren que és possible aconseguir-ho. Hem comprovat que elles constitueixen un grup social que demostra que és possible aconseguir-ho. El nostre objectiu social ha de ser incrementar l'èxit de les noies i igualar al mateix el dels nois. No existeixen motius objectius per a què això no sigui possible, ben al contrari: el que ha succeït amb les noies –la seva millora espectacular– demostra que el canvi és possible, només necessitem posar-lo en marxa.

Exemple de propostes pràctiques

No voldria donar per finalitzada aquesta recerca sense afegir un breu annex que serveixi de referent a tota la comunitat educativa i al professorat en especial per a obtenir pistes concretes d'acció educativa als centres escolars.

Encara que la forma concreta com aquesta acció educativa s'ha de dur a terme formarà part d'una futura publicació que espero poder escriure en un futur molt proper de manera col·laborativa amb diferents centres escolars, oferiré unes breus pistes que puguin servir de primera orientació⁶¹. Aquestes mateixes propostes poden adaptar-se fàcilment també a d'altres àmbits d'educació no formal: esplais, grups de joves, centres d'oci, etc.

Vull remarcar que, com a conseqüència del que s'ha demostrat a l'article, **hem d'implementar accions pràctiques que incideixin en les noies i dones, així com en els nois i els homes dels**

nostres centres educatius. Tenint present que les dones parteixen d'una realitat social i els homes d'una altra, hem de planificar accions de gènere diferents per als homes i accions de gènere diferents per a les dones, a més d'aquelles que siguin comuns a ambdós gèneres.

Seria una perversió pensar que les polítiques de gènere només han d'anar dirigides a les dones i noies. Seria afirmar que les dones han de canviar, però que els homes estan bé. I aquesta afirmació és radicalment falsa. Els homes hem de conquerir una nova masculinitat positiva i igualitària, una masculinitat no masculista, que reconegui la importància del món productiu, sense negar la immensa importància del món de la cura i del contacte amb els propis sentiments i valors⁶². Per tant, hem d'exigir accions educatives i polítiques per a tota la població general i polítiques específiques per a dones i per a homes.

Però centrant-me únicament en l'àmbit educatiu, heus aquí unes primeres pistes que poden ajudar a incrementar l'èxit escolar:

Per a l'administració:

- Promoure accions conscients en funció del gènere en tots els centres educatius. De la mateixa manera que no resultaria acceptable que només alguns centres ensenyessin matemàtiques o lectura, ja que això els abocaria al fracàs escolar, tampoc **no podem permetre que cap centre escolar no realitzi plans d'acció coeducativa.** També aquesta mancança aboca al fracàs. **És una obligació de l'administració assegurar l'adequat disseny i implementació dels mateixos.**
- **Incloure el tema de forma rellevant en la formació inicial i continuada del professorat.** Resulta sorprenent que el tema de la coeducació i el gènere sigui un tema tangencial en la formació dels i les docents essent, com és, un dels factors més explicatius del fracàs escolar i del que succeeix quotidianament a l'aula: explicatiu respecte a l'èxit acadèmic, respecte als valors dominants, respecte als problemes conductuals, respecte a l'ocupació dels espais... Per tant, és imprescindible que els nostres equips docents sàpiguen llegir, darrera dels símptomes, les causes del que realment succeeix per poder-hi incidir de forma intel·ligent.

- **Augmentar el número de barons als inicis del sistema educatiu** (especialment a llars d'infants i educació infantil). A l'actualitat, el sistema educatiu a llars d'infants, educació infantil i primària està altament feminitzat. Això pot dur a alguns nois a deduir erròniament que l'àmbit educatiu és un espai femení i que tot allò acadèmic no és masculí. Segons alguns estudis això ja està succeint actualment en molts nois. És imprescindible abordar-ho.
- **Equilibrar el número de docents dones i docents homes en les diferents tipologies d'estudis.** Resulta fonamental crear dinàmiques perquè les dones entrin a mecànica, a enginyeria, a informàtica... i que els barons s'introdueixin a infermeria, magisteri, educació social... per posar alguns exemples concrets. Un dels problemes més grans de les professions de la cura (docència, sanitat, geriatría, treball i educació social...) és que necessiten de barons que demostrin que la cura de les persones també és una missió i un valor masculí. Per una altra banda, necessitem que nombroses professions tècniques (mecànica, enginyeria, informàtica...) tinguin models femenins al seu si, per tal d'equilibrar-se.

Per a tota la comunitat educativa:

Adonar-se de la importància del gènere a l'escola per actuar en conseqüència. Resulta fonamental que cada escola i cada centre educatiu tingui un pla d'actuació concret que dugui a terme i que, en avaluar-lo periòdicament, el vagi millorant. Hem de responsabilitzar-nos del benestar dels infants i la joventut, per tant, hem d'impulsar accions concretes en tots i cadascun dels centres concrets per ajudar-los a viure al marge dels estereotips socials. El tema ha de ser central en tots els centres educatius, ja que la seva relació amb l'èxit escolar és evident. Les xarxes de joves contra les violències de gènere i les xarxes de joves pirates del gènere d'associacions com Homes Igualitaris són una proposta encertada en aquesta direcció.

Potenciar els valors masculins d'acció i els femenins de cura en un diàleg fructífer. No es tracta d'imposar uns valors sobre uns altres, sinó d'incorporar el millor d'uns i d'altres. Es tracta de construir-nos com a persones completes: ambdós valors són imprescindibles.

Qüestionar els valors implícits dels currículums tradicionals.

Tot sovint, els currículums són androcèntrics i han de ser revisats: els currículums d'història, de matemàtiques, d'art, d'educació física... per oferir exemples ben diversos.

Qüestionar la utilització dels espais als centres. Per exemple el del pati, on un grup reduït d'alumnes, majoritàriament barons, n'ocupa el centre amb el futbol en el gran gruix dels centres educatius del país, tot marginant a la resta als laterals. No es tracta d'una anècdota, sinó d'un missatge sobre el tipus de valors que ocupen el centre de l'espai no acadèmic.

Qüestionar la llibertat d'eleccions a jocs, llibres, assignatures optatives... i realitzar un treball previ perquè cada persona pugui escollir realment des de la veritable llibertat, més enllà dels estereotips i els prejudicis socials. Si això no es fa, resultarà impossible que la mecànica sigui valorada com a una opció realista i adequada per les mateixes noies o que la cuina, la perruqueria o la infermeria sigui valorada com a una opció vàlida per la majoria dels nois.

Treball conjunt de docents i famílies. Les famílies i els equips docents desitgen el millor per a les noies i els nois, per tant, la col·laboració facilitarà que s'obtinguin més ràpidament els resultats desitjats. També per aquí –per les ampes- pot ser una via d'entrada a la societat en general per promoure aquests temes.

Explicitar i posar en dubte els estereotips tradicionals. Des de fa anys, els valors tradicionals femenins (submissió, bellesa física, estar en un segon pla, realitzar-se en el matrimoni i la maternitat, dependència afectiva de la parella, donar suport al baró...) i els valors masculins tradicionals (arreglar les coses amb un cop de puny, amagar els sentiments, fer-se el fort, callar i aguantar, ser els sostenidors principals de la llar, la sexualitat com una forma de demostrar la virilitat, manca de suport a la família, desentendre's de la cura dels fills i filles...) han estat superats. Ara no són models a imitar, sinó l'obstacle a una plena realització i a una societat cohesionada i acollidora per a tothom. Animar l'alumnat a identificar els valors tradicionals obsolets per construir la pròpia identitat més enllà dels estereotips és una feina fonamental en educació. També pot ser important animar els i les adolescents a constituir xarxes contra la violència de gènere⁶³, xarxes de persones

lliures, de “pirates del gènere” perquè els ajudin en aquest objectiu de conscienciació i superació dels límits socialment obsolets.

Visibilitzar tots els diferents models de famílies: les famílies nuclears tradicionals, les monoparentals (maternes i paternes), les homoparentals (femenines i masculines), les famílies amb adopcions... a través dels contes infantils, del llenguatge, de les imatges, dels documents d'escola, etc. D'aquesta manera estarem comunicant a noies i a nois que la seva família és benvinguda, que elles i ells –siguin com siguin- tenen cabuda al nostre sistema educatiu. Ningú hauria de sentir-se'n exclòs. Em sembla especialment important que les noies i els nois gitanos considerin l'escola com a una escola gitana útil i propera i no com a una escola paia que se'ls imposa.

Treballar l'educació afectivo-sexual de forma no sanitària-reproductiva, ni moralista. Tenint present que el despertar afectivo-sexual és fonamental a l'adolescència, hauríem d'abordar el tema des de l'àmbit personal i no només mèdicament o de forma moralista. Per una altra banda, resulta fonamental posar en evidència a aquelles persones que construeixen la seva identitat a partir de la misogínia i l'homofòbia, cal ajudar-les a construir-se no en contra dels altres, sinó a favor de la pròpia realitat i la dels altres.

Per als nois:

Facilitar i explicitar tasques de cura vers altres persones. Convertir-ho en una experiència personal i, en la mesura del possible, ajudar-los a reflexionar sobre el tema perquè prenguin consciència i ho incorporin com a un valor propi. La figura del “*padrinatge*” a primària pot ser una figura a explorar per les immenses possibilitats que ofereix de modelatge, de treball de la responsabilitat i de la cura d'altres persones. A secundària, el company/a referent podria complir perfectament aquesta funció.

Potenciar la introspecció i l'autoconeixement. Perquè puguin reconèixer internament la seva riquesa i valorar, en conseqüència, un món intern que gairebé mai se'ls ha ofert com a un espai pròpiament masculí. Enriquir el seu vocabulari personal per poder detectar i comunicar els

diferents sentiments és, també, clau amb els barons: el que no pot ser dit, tampoc pot ser viscut.

Potenciar la reconciliació, expressió i gestió de les pròpies emocions. Com a una habilitat fonamental en les relacions socials. Educar la intel·ligència emocional com a un eix bàsic per a una societat futura i millor que la que ara tenim.

Potenciar relacions d'amistat en el tema personal i no només en les activitats. Per situar les relacions i la cura al centre mateix de la vida dels nois. Produir és important, però les persones són més importants que els resultats i els productes. Això ha de viure's de forma conscient i decidida des de l'inici de l'escolaritat (i, òbviament, a la família si és possible).

Eradicar la misogínia i l'homofòbia com a formes socialment acceptables d'expressar la masculinitat. La masculinitat no ha de construir-se en contra de ningú, ni de res. La masculinitat es nodreix de la seva pròpia força, les pròpies emocions i els propis valors. No necessita de l'opressió dels i les diferents (tradicionalment dones i persones homosexuals i transsexuals, encara que ara també de persones immigrants i d'altres cultures) per construir-se amb seguretat. Ajudar els nois a estimar-se i a conèixer-se a ells mateixos pel que són, sense necessitat de ser a partir de l'agressió.

Oferir models de masculinitat positiva. És imprescindible tornar a explicar la història per a evidenciar l'existència d'homes valents, però connectats amb els seus valors i sentiments com Luther King, Cristian X de Dinamarca o Gandhi. Els adolescents necessiten de models per imaginar sobre la seva identitat i el seu futur. Hem d'oferir-los models positius a imitar.

Repensar el currículum. Per exemple, evitar centrar l'explicació de la història en grans reis, conqueridors o similars que són models per reproduir una masculinitat violenta i patriarcal. Basar-se en els canvis que realment expliquen la història: canvis tècnics, socials, culturals, ideològics, organitzatius... Un altre exemple: incorporar a l'educació física en peu d'igualtat la flexibilitat, el ritme, l'expressió corporal... i evitar que els esports com el futbol o el bàsquet siguin espais d'enfrontament, sinó de col·laboració i ajuda mútua per tal d'obtenir objectius comuns⁶⁴.

Potenciar la no-violència com a forma d'expressió de la masculinitat. Hem de transmetre a tots els adolescents que la violència és el recurs dels que han fracassat. Tots els nois adolescents han d'unir a les seves ments la idea de violència amb la de fracàs. Ser home, ser masculí ha de ser quelcom realment oposat a utilitzar la violència.

Treballar la cooperació i superar la competició com a forma d'autovalorar-se. Aconseguir que l'estructuració de l'escola els permeti viure relacions de cooperació i ajuda mútua. Els grups cooperatius, els projectes de treball, les webquest i molts d'altres enfocaments pedagògics han de tenir cabuda aquí.

Treballar les diferències com a formes que ens enriqueixen. És fonamental perquè moltes vegades els adolescents tenen por i tendeixen a agredir allò que perceben com a diferent.

Explicitar què vol dir ser home complet avui en dia i anirmar-los a ser-ho. Explorar els estereotips masculins i qüestionar-los. Animar-los a ser "pirates del gènere", a negar-se a complir els estereotips masculistes i a construir la seva identitat en un espai comú compartit amb totes les persones que volen ser elles mateixes al marge dels estereotips socials.

Per a les noies:

Utilitzar un tipus de llenguatge que no les invisibilitzi. Usar un llenguatge no sexista és una obligació moral, de la mateixa manera que cal evitar els acudits masculistes o racistes. No es tracta d'una forma de comunicació que estigui actualment de moda, sinó d'una forma de visualitzar que totes i tots existim en igualtat amb les nostres pròpies diferències. El llenguatge és una forma implícita de generar una visió determinada del món. Per aquest motiu, utilitzar un llenguatge inclusiu i no sexista és quelcom imprescindible per assolir una societat igualitària.

Oferir un currículum que no sigui androcèntric. Tenir-ho sempre present i procurar que ni els exemples, ni l'avaluació, ni els textos, ni la mirada, ni... exclouin els sabers femenins. Hem de, per exemple, incloure al currículum les aportacions de les dones a la literatura, a la ciència, a la matemàtica, a l'art, a l'àrea de l'educació física, a la química...

Oferir referents positius a totes les àrees. Una conseqüència pràctica de l'anterior és oferir a les alumnes referents positius de dones com, per exemple, Clara Campoamor, política, Rigoberta Menchú, premi Nobel de la Pau, Simone Weil, filòsofa, Maria Montessori, pedagoga, Teano, matemàtica pitagòrica i un llarg etcètera. Tenir la possibilitat de veure's reflectida en dones que han estat i que són referents positius és quelcom fonamental per a les noies adolescents. I encara més per a noies que pertanyen a cultures minoritàries habitualment titllades de masculistes com la cultura musulmana o la gitana. Descobrir que existeix, per exemple, un feminisme àrab, les empodera i els obre la possibilitat de seguir essent elles mateixes i, a la vegada, lluitar per la seva llibertat.

Treballar perquè no es valorin en funció del físic i la bellesa com a eix principal. Evidenciar la manera com la publicitat, els contes, la literatura i els mitjans de comunicació fan que les noies es valorin per la seva bellesa i trencar amb aquesta dictadura. Integrar, en la mida del possible, aquest treball dins del currículum ordinari: a llenguatge o a plàstica per posar un exemple, tot oferint així models d'educació crítica i alliberadora.

Desenmascarar el cost de l'amor romàntic que les fa dependents. Treballar el concepte d'amor com a un sentiment d'unitat i col·laboració amb els i les altres que pot expressar-se de distintes maneres però que mai no ha d'exigir-nos dependència, ni submissió, ni ha de posar-nos per darrera de l'interès d'una altra persona... desenmascarar els contes tradicionals, el cinema, la literatura, la música, la publicitat... sempre que ens indueixin a pensar-nos com a meitats incompletes a la recerca d'una parella que, hipotèticament, donarà sentit a la nostra vida i ens completarà. Comprendre que ja som persones completes i viure l'amor com a una forma d'aportar quelcom útil i formós al món des de la nostra llibertat.

Potenciar la seva presència al centre de tots els espais, inclosos el pati i l'aula. Facilitar a les noies que recuperin el pati, que tornin a ocupar lliurement els espais esportius dels centres⁶⁵, que tornin a sentir com a propis tots els espais i a ocupar-los en igualtat amb els nois.

Desenvolupar estratègies de comunicació assertives. Si ajudem les noies a recuperar els espais, a estimar-se a si mateixes, a tenir els seus propis ideals, a ocupar tots els espais que fins ara els han estat

vetats, hauran d'enfrontar-se a obstacles que els ho voldran impedir. Per tant, hem d'oferir estratègies de comunicació assertives que les ajudin a defensar les seves posicions i a usar l'energia quan sigui necessari. Les noies han de recuperar també com a pròpia, l'energia combativa per expressar-se assertivament –encara que sense violència- sempre que sigui necessari.

Treballar perquè integrin estratègies de detecció de discriminacions i se sentin capaces de defensar els seus drets de manera assertiva. Un dels principals perills actuals és que les discriminacions quedin tan camuflades, que passin desapercibudes. Ajudar a que les visualitzin i puguin enfrontar-se a elles les converteix en persones més lúcides i més lliures. A més, és una manera com les generacions actuals poden deixar un món millor a les futures generacions, una mostra de solidaritat intergeneracional.

Espero que aquestes propostes tan breument apuntades, a l'espera de realitzar una proposta més àmplia, puguin ser d'utilitat als centres docents que vulguin començar a implementar accions coeducatives concretes que han d'anar molt més enllà de tenir nenes i nens junts als mateixos centres escolars, és a dir, han d'anar molt més enllà de l'escola mixta.

Una nota sobre la classe social

En els últims mesos he presentat aquesta investigació en nombrosos congressos, centres educatius, centres del professorat, jornades formatives, etc. i m'he enriquit amb el diàleg i les aportacions de moltes persones.

Per aquest motiu vull fer constar que, encara que resulta evident que les accions sobre el gènere són imprescindibles per millorar els resultats acadèmics, també s'ha d'actuar tenint en compte la classe social.

Pertànyer a una classe social desfavorida, no significa una sentència de fracàs escolar inevitable. Malgrat que els equips docents no podem modificar la classe social del nostre alumnat, sí que podem actuar tenint en compte aquesta informació.

En aquest sentit, alguns experts i expertes assenyalen que usant enfocaments pedagògics que tenen en compte la classe social (com les comunitats d'aprenentatge, visiti's per exemple la pàgina web de www.comunidadesdeaprendizaje.net) es pot mitigar, i fins i tot superar, l'exclusió educativa dels grups més vulnerables.

Convido els equips docents a recuperar una visió de l'educació plena de valors i d'implicació social: els docents no només transmetem informació, sinó que ajudem a construir una visió del món. Tant de bo aquesta visió ajudi a transformar la realitat.

Mentre la classe social i el gènere no ocupin la centralitat educativa escolar resultarà molt difícil incrementar l'èxit acadèmic del nostre país: les dades ens ho demostren.

Apartat afegit el novembre de 2010.



Bibliografia

BEAUVOIR, S; (1999); **El segundo sexo**; Madrid; Cátedra.

BUTLER, J.; (1998); **Marxism and the merely cultural**; revista New Left Review; número 227; páginas 29-36

BARRAL, M. J.; FERRUS, A; (2006).; **Cerebro de hombre, cerebro de mujer**; diari El País; 21 de marzo de 2006

CALERO, J.; (2008) **¿Es realmente irrelevante el gasto educativo?**; diari El País; 31 de març de 2008.

CARABAÑA, J.; (2001); **De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares**; revista Tempora; número 4; pàgines 37-62.

CARABAÑA, J. (2006); **El 'Informe PISA', mala guía para la LOE⁶⁶**; diari El País ; 6 de març.

CHASNOFF, D. (2001); [vídeo]; **És fonamental: parlar de l'homosexualitat a l'escola**; Barcelona; Fundació Serveis de Cultura Popular.

CHECA, O. (2007); **Coeducació i Educació Física. Una proposta didàctica per a la sensibilització i la formació del professorat**; no publicat⁶⁷.

DAWKINS, R.; (2002); **El gen egoista**; Barcelona; Salvat.

FERRER, F. (director), CASTEL J.L. i VALIENTE, O.; (2009); **Equitat**,

excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada; Barcelona; Mediterrània⁶⁸.

GABARRÓ, D.; (2007); **Reconstruir la identitat masculina: una necessitat política**; Barcelona; El Clavell.

GABARRÓ, D.; (2010); **Transformar a los hombres un reto social**; Lleida; Boira Editorial⁶⁹.

GABARRÓ, D.; (2010b); **Bona ortografia sense esforç amb PNL per a docents**; Lleida; Boira Editorial⁷⁰.

HAIER, R.J (2008); **Tal vez la mujer necesita menos cerebro para igual inteligencia**; diari El País, 22 d'octubre de 2008.

GUASCH, O.; (2006); **Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género**; Barcelona; Bellaterra.

NARANJO, C.; (2009); **Sanar la civilización**; Vitoria; La Llave.

MARÍ-KLOSE, P. (direcció); (2009); **Informe sobre l'exclusió social a Espanya 2009**; Barcelona; Fundació Caixa Catalunya⁷¹.

MARCHESI, A.; (2005); **Qué será de nosotros los malos alumnos**; Madrid; Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, J.S.; (2007a); **Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas**; Revista de Educación; número 342; pàgines 287-306⁷².

MARTÍNEZ, J.S; (2007b); **Fracaso escolar, clase social y política educativa**; revista El Viejo Topo; número 238; pàgines 44-49⁷³.

MUÑOZ, M.; (2009); **El valor añadido en educación y la función de producción educativa**; Avances en Supervisión Educativa; número 10; en línia⁷⁴.

OCDE (1998); **Overcoming failure at school**; OCDE; París⁷⁵.

OCDE (2005); **School factors related to quality and equity. Results**

from **PISA 2000**; OCDE; París⁷⁶.

OCDE (2009); **Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2008. Informe español**; ODCE; París⁷⁷.

OCDE (2008); **Education at a glance 2008: OECD indicators**; OCDE; París.

POPPER, K. (1994); **En busca de un mundo mejor**; Barcelona; Paidós.

VARA, M.J.; (coord) (2006); **Estudios sobre género y economía**; Madrid; Akal.

VARELA, N.; (2005); **Feminismo para principiantes**; Barcelona; Ediciones B.

www.ahige.org

www.danielgabarro.cat

www.homesigualitaris.cat



Notes

- 1 Popper, K; (1994, pàgines 114 i 262). L'accessibilitat a la informació és una obligació política de les persones que ens dediquem a la recerca. Fer-les comprensibles és un manament vers les persones que l'han finançada i que, en general, és la totalitat de la ciutadania (encara que sigui indirectament a partir dels seus impostos). Per tant, és un manament ètic que els resultats de les investigacions siguin comprensibles per a les persones que les han finançades.
- 2 He d'advertir que el concepte “fracàs escolar” pot tenir matisos ben diferents per a segons qui i no està exempt de connotacions ideològiques. Per exemple: per a algunes persones el fracàs escolar és una mostra evident del fracàs de la institució escolar i creuen imprescindible posar en dubte el sistema abans que les persones.

Tanmateix, en aquesta recerca no entraré en aquesta discussió. Em limitaré a utilitzar el concepte “fracàs escolar” en la seva accepció més popular, com a un sinònim de no superar amb aprovat un cert recorregut acadèmic: primària, secundària...

- 3 ALVARO MARCHESI ULLASTRES, (2005, pàgina 32), **Qué Será de Nosotros los Malos Alumnos**, Alianza Editorial, Madrid; citant OCDE (1998): **Overcoming failure at school**; OCDE; París.
- 4 Les dades les publica el mateix José Saturnino Martínez García a l'article citat de *El Viejo Topo* de novembre de 2007. Aquestes dades, que inclouen els últims vint-i-cinc anys, “estan obtingudes mitjançant l'explotació de l'Enquesta de Població Activa (EPA), elaborada per l'INE. Com a indicador de fracàs escolar s'ha pres el no haver completat l'ensenyament obligatori als 19-20 anys. Cal assenyalar que aquest indicador és lleugerament diferent als habitualment utilitzats, però permet mantenir una sèrie de dades homogènies al llarg del temps i obtenir informacions sobre la família i la seva classe social”.

- 5 Pàgina 35 de OCDE (2005): **School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000**. Pot consultar-se en línia a: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf
- 6 Mireu nota anterior.
- 7 Carabaña, J.; (2001) "*De por qué la didáctica no puede reducir la desigualdad social de resultados escolares*" , a la revista *Tempora*, número 4, pàgines 37-62.
- 8 Aquí voldria remarcar una excepció a l'afirmat a l'apartat de metodologia. Aquesta limitació no es compliria en aquells canvis metodològics que no requereixin de la participació proactiva i positiva de l'alumnat. Segons els meus coneixements actuals, aquestes aportacions metodològiques són actualment poques. De fet, personalment només conec les que s'han realitzat des de la Programació Neurolingüística –una branca aplicada de la psicologia- i no totes les seves aportacions podrien incloure's com a excepcions a aquesta regla, encara que sí una de fonamental: l'aplicació de la Programació Neurolingüística a l'aprenentatge del procés ortogràfic (Gabarró 2010b).
- 9 José Saturnino Martínez García (2007) a *Revista de Educación*, 342. enero-abril 2007, pp. 287-306; utilitzant dades de l' Enquesta de Població Activa de l'INE des de 1981 al 2007.
- 10 Milagros Muñoz Martín (2009) en *Avances en supervisión educativa*, número 10, abril 2009. Consultable a http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=63
- 11 Tal com s'explica a Marí-Klose, P. (2009), a la pàgina 187, tot citant fonts del Ministeri d'Educació i Ciència espanyol i de l'OCDE: "*Entre 1975 i finals dels anys noranta, la presència de joves de 6 a 16 anys al sistema escolar s'ha universalitzat. Les taxes netes d'escolarització també s'han incrementat de forma extraordinària en etapes no obligatòries. Entre 1975-76 i l'any 1999, l'escolarització als 3 anys passa de l'1,5% al 75%, l'escolarització als 4 anys passa del 51% a més del 99%. La població de 17 anys escolaritzada arriba al 80% al 1999, mentre que al 1975 era del 36%*".

- 12 Jorge Calero, catedràtic d'Economia Aplicada de la Universitat de Barcelona, a l'article publicat al diari El País, amb el títol "**¿Es realmente irrelevante el gasto educativo?**" el 31 de març de 2008.
- 13 A l'article anterior, Jorge Calero cita les derivades de la immigració i de la segregació escolar com a exemples.
- 14 Reitero l'interès de llegir amb atenció l'aportació sobre aquest punt que fa el catedràtic Jorge Calero a l'article citat anteriorment del diari El País.
- 15 Mireu, per exemple, l'article de Julio Carabaña en afirmar que "*no hi ha relació entre la despesa educativa i l'aprenentatge de l'alumnat*" al seu article "*El Informe PISA, mala guía para la LOE*" que pot consultar-se a www.colectivobgracian.com/articulo_fermin/carabana.pdf
- 16 OCDE (1998): **Overcoming failure at school**; OCDE; París. Citat per Álvaro Marchesi (2005).
- 17 L'adjectiu "sòlid" no és superflu en aquest cas, ni busca justificar-se darrera un argument d'autoritat, sinó que intenta descriure –crec que de forma sòbria- l'elevat número de persones expertes i suports acadèmics sobre els quals es va construir aquest informe. En concret, aquest estudi va ser producte de l'esforç de Hans Luyten, Jaap Scheerens, Adrie Visscher, Ralf Maslowski, Bob Witziers i Rien Steen de la University of Twente (Holanda), els països participants a PISA, les institucions i persones expertes que treballaven a l'entramat del Consorci de PISA i de la OCDE. Finalment, aquest estudi va comptar amb la supervisió del secretariat de la OCDE, sot la direcció de Claire Shewbridge i Andreas Schleicher. El desenvolupament del document va ser supervisat per la taula governamental de PISA, presidida per Ryo Watanabe, de Japó. A més, al mateix informe s'adjunta un annex C on es recull tot el llistat de les persones membres a través de PISA, així com les persones expertes individualment consultades per a contribuir a aquest informe, que varen ser més d'un centenar. Finalment, la secretaria general de la OCDE va assumir la responsabilitat final de l'informe. Crec que pocs estudis han comptat amb un conjunt tan gran de persones expertes i sistemes de seguretat per a obtenir uns resultats

el més sòlids i científics possibles.

18 OCDE (2005): **School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000.** Poden consultar-se en línia a: www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf

19 Intueixo que el moviment feminista, el moviment d'homes per la igualtat (que ara sembla començar a agafar més força a l'estat espanyol) i les administracions responsables de les polítiques per a dones veuran en aquest punt la seva gran oportunitat per fer un salt social tan gegant com el que s'ha fet des de la nit del franquisme fins ara.

20 Desitjo explicitar públicament, un altre cop, el meu reconeixement i admiració a José Saturnino Martínez García, de la Universidad de La Laguna (Canàries), pel seu article "**Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas**", publicat al número 342 de la Revista de Educación (gener-abril de 2007), a les pàgines 287-306. Aquest article va ser el detonant que em va obrir els ulls en relació al fracàs escolar i la seva possible correlació amb la identitat de gènere en oferir les dades que aquí utilitzo com a base. Vull fer notar que aquestes dades, obtingudes per explotació de les fonts originals pel mateix José Saturnino Martínez, tenen una base extraordinàriament sòlida, en tant que es basen en enquestes de població general de l'INE. Inclouen, per tant, un volum importantíssim de població i no tenen el risc de partir d'una mostra de població esbiaxada o massa petita. El treball de José Saturnino Martínez en aquest cas –com en tots els altres que conec- demostra una immensa vàlua professional que no puc sinó reconèixer per la seva utilitat i honestedat. L'article original pot baixar-se de webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf

21 Vull cridar l'atenció sobre el fet que en aquesta valoració s'equipara "fracàs escolar" a no tenir el Batxillerat aprovat. Tanmateix, aquesta equiparació és subjectiva: o és que aquelles persones que van cursar Formació Professional amb èxit no compten? Malgrat això, després d'explicitar aquesta equiparació parcial, he de fer constar la dificultat en arribar a un acord unànime sobre el significat del terme "fracàs escolar". Per tant, davant aquesta impossibilitat, he decidit definir-lo en aquest punt –tot i essent conscient dels límits- com qui "ha assolit

els 19-20 anys sense tenir el títol de batxillerat”. D’aquesta manera és possible fer comparacions longitudinals des de finals dels anys setanta.

- 22 La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) va aprovar-se l’any 1990. Amb ella va aparèixer l’ESO (Educació Secundària Obligatòria) que va allargar l’obligatorietat escolar dos cursos més (fins els setze anys) i va endarrerir el lliurament del títol de Batxillerat un curs més (després de cursar dos cursos de batxiller enlloc d’oferir-lo en acabar un any abans, en acabar 3r de BUP com havia estat fins aleshores). En exigir un any més d’estudis per tal d’obtenir el mateix títol és normal que, a partir de l’any 1991 hi hagi una certa disminució del total de persones que obtenen aquest títol. Com és lògic, quants més anys s’allarguin els estudis més probabilitats existeixen que hi hagi un major fracàs escolar en aquest tram dels estudis.
- 23 Mesurat pel fet d’haver obtingut el títol de batxillerat abans d’arribar als vint anys.
- 24 Aquestes explicacions sí són hipòtesis a comprovar. Però el que és real i innegable és la relació entre èxit escolar i gènere. A més, en conseqüència, la necessitat d’abordar aquest tema i exportar el que vàrem saber fer amb les noies de forma inconscient per fer-ho ara conscientment amb elles i també amb els nois és quelcom que es dedueix directament.
- 25 Per aconseguir-ho no hem de tractar els nois “igual que es tracta les noies”, sinó adaptar el que ha funcionat amb les noies a les necessitats que mostren els nois. La veritable coeducació no és tractar a totes i tots de la mateixa manera, sinó a cada gènere segons el que necessita per superar els límits que el seu estereotip estableix.
- 26 Vull remarcar, de nou, que l’èxit escolar no té perquè coincidir necessàriament amb el títol de batxiller, però sociològicament pot ser un indicador prou útil i aproximat.
- 27 No cal dir que, de moment, no arribarem a aquesta xifra de cap de les maneres en una data propera. Això hauria d’animar-nos a impulsar aquesta acció de coeducació i gènere el més aviat possible.

Ja sabem cap on ens estem dirigint i no sembla que sigui un lloc gaire adequat. Canviem, doncs, de direcció.

- 28 Per exemple, es pot consultar Gabarró (2007 i 2010) o Guasch (2006).
- 29 Per ampliar aquestes breus línies sobre la necessitat d'una masculinitat alternativa a l'hegemònica, més completa i que no exclouï l'emocionalitat i el valor acadèmic com a valors masculins, pot consultar-se Gabarró (2007 y 2010). El tercer capítol de l'últim llibre mencionat recull referències concretes per implementar polítiques de transformació de la masculinitat que poden ser especialment útils a persones amb responsabilitats socials.
- 30 Existeixen algunes lloables excepcions com el projecte d'Euskadi, Gizonduz, el de l'Ajuntament de Jerez de la Frontera i unes poques més (sembla que ben aviat l'Ajuntament de Barcelona també entrarà en aquest tema, cal veure si ho fa de forma decidida o més aviat tímida). Als propers anys cal esperar que tots els ajuntaments, governs autònoms, diputacions i, per suposat, el govern de l'Estat impulsin polítiques explícites i globals dirigides a homes –sense que els seus recursos disminueixin els que actualment es destinen a temes de dones. No fer-ho serà permetre costos molt elevats en educació i en molts altres temes: seguretat vial, sanitat, presons... Per ampliar aquest punt es pot consultar Daniel Gabarró (2010), **“Transformar a los hombres un reto social”** que pot baixar-se gratuïtament des de la xarxa a www.boiraeditorial.com.
- 31 Per coeducació hem d'entendre les accions conscients que es dirigeixin a nois i a noies per fer-los conscients dels estereotips socials que es projecten sobre elles i ells, amb la intenció d'animar-los i animar-les a alliberar-se dels mateixos. Per tant, vull remarcar que la coeducació no és, simplement, educar nois i noies dins el mateix espai físic (això seria educació mixta), sinó abordar els límits de cada gènere en funció dels estereotips socials per alliberar-los. Cal, per tant, tres accions diferenciades: accions per a tothom, accions específiques per a nois i accions específiques per a noies. Si l'acció només es dirigeix a nois o només a noies, o ignora els aspectes comuns o no aborda la totalitat de la comunitat escolar en conjunt, tampoc pot anomenar-se coeducació.

- 32 La realitat és multicausal i, per tant, resulta complicat interpretar un fet sense il·luminar la totalitat de l'escenari. En aquest moment, ens trobem amb una realitat difícil d'interpretar: encara que l'augment de l'èxit escolar entre les dones és evident, les noies de classe obrera i les filles de famílies que treballen com a personal autònom, van reduir el seu rendiment escolar entre els anys 2001 i 2004, segurament influïdes per l'allargament de l'escolaritat obligatòria, però potser també per altres causes. No tinc dades objectives per interpretar aquest fet i em nego a donar una explicació no basada en dades, però intueixo la possibilitat que les noies de certes classes urbanes manifesten una certa tendència a "masculinitzar" la seva relació amb l'aprenentatge. És a dir, a considerar tot allò acadèmic com quelcom no adequat a la seva identitat adolescent (això ja va succeir així entre els barons en el passat, tal com pot llegir-se a Gabarró 2007 i 2010). Si les noies entressin en aquest procés els costos serien nefastos per a l'educació del país i caldria actuar immediatament.
- 33 Agraïxo a Carabaña (2001) les seves reflexions sobre aquests temes.
- 34 Dades de l'article José Saturnino Martínez García (2007a)
- 35 Convé tornar a recordar que a partir de l'any 1991 el batxillerat exigeix un curs més d'estudis, això afecta negativament el número de persones que l'obtenen, com és lògic. Això succeeix especialment en el grup social que ja està plenament escolaritzat, però no influeix en la classe obrera, ni l'agrària, ja que ambdues es beneficien més de la plena escolaritat que del cost d'incrementar un any els estudis per obtenir el títol de batxiller.
- 36 Recordem que en aquells anys és quan la LOGSE entra en vigor allargant el número de cursos necessaris per aconseguir el mateix títol, la qual cosa incrementa el fracàs escolar. Tanmateix, desitjo fer notar que aquest major fracàs NO es produeix en les noies, sinó tot el contrari. Aquesta dada reforça l'explicació que estem donant: el gènere és la millor opció per millorar els resultats escolars.
- 37 Declaracions recollides el 21 de març del 2006 pel diari El País de María José Barral, professora d'anatomia i embriologia humana de la Universidad de Zaragoza en un acte organitzat per l'Institut de

- 38 A pesar que sóc molt conscient d'aquest punt –i de molts altres que apunten en aquesta direcció- i de les seves implicacions, seguiré parlant en aquest estudi “d'homes i dones” com si fossin dues categories clarament diferenciades i homogènies. Ho faig per utilitzar un llenguatge comú i ser entès perfectament per totes les persones que em llegeixin i evitar que un tema no central en aquesta investigació desvii l'atenció del nucli de la mateixa. Vull deixar clar que allò important és realitzar accions de gènere coeducatives conscients com la millor –quasi l'única- forma de reduir exitosament el fracàs acadèmic al nostre país a partir de les accions dels centres escolars.
- 39 En el mateix article de El País del 21 de març de 2006, citat anteriorment. Declaracions d'Alberto Ferrús, doctor en biologia i sotsdirector de l'Institut de Neurobiologia Ramon i Cajal del CSIC de Madrid.
- 40 Declaracions realitzades a la “Fundació la Caixa” de Madrid i recollides per l'agència EFE el 26 d'octubre de 2008 i difoses l'endemà. Poden localitzar-se fàcilment en diferents mitjans.
- 41 A les mateixes declaracions recollides per l'agència EFE el 26 d'octubre. Em sembla especialment rellevant, pel propòsit de la nostra recerca, que el professor Haier trenqui amb el mite de la diferència en matemàtiques. Molts altres mites podrien trencar-se de la mateixa manera: llenguatge, educació física, art...
- 42 Ferrer F. (2009),
- 43 Ferrer F. (2009), pàgina 25.
- 44 Dawkins, R.; (2002); **El gen egoista**; Salvat; Barcelona; pàgina 27.
- 45 Citada per Precarias a la Deriva en Vara (2006), pàgina 120.
- 46 Lamentablement, a Espanya no hi ha una decidida política per canviar la masculinitat tradicional, les accions de gènere són parcials i, mentre no es realitzin accions per implicar els homes en el tema del gènere i

transformar la masculinitat masclista, els avanços seran lents. Això pot estudiar-se amb més deteniment al llibre *Transformar a los hombres*: un reto social que cito a la bibliografia i que és de descàrrega gratuïta. També vull aprofitar per fer constar aquí els mandats de l'ONU i la UE que insten a realitzar accions actives i conscients per canviar la masculinitat masclista. Aquests manaments poden consultar-se al llibre citat, encara que, de moment, són ignorats de forma notòria a parer meu. L'excepció d'Euskadi, amb el seu projecte Gizonduz i el de l'Ajuntament de Jerez de la Frontera són dues excepcions remarcables i imitables per la resta de les administracions, ja siguin municipals, supramunicipals, autonòmiques o estatals.

- 47 Encara que les dades demostren que la metodologia no és rellevant per reduir el fracàs escolar, sí que ho és –i molt!- perquè els infants tinguin una experiència subjectiva satisfactòria. Personalment mai no enviaria els meus fills o filles a certes escoles amb metodologies poc explícites o amb metodologies no experiencials o amb metodologies amb les quals tingués un clar desacord. Les metodologies marquen molt el record de la infantesa i la pròpia relació amb el coneixement.
- 48 En aquest sentit crec que és molt important remarcar que en cap cas el pressupost per a polítiques dirigides a canviar la masculinitat masclista ha de reduir les partides actualment destinades a dones, sinó que han d'obtenir-se d'altres fonts. Un exemple positiu a mencionar al nostre país és el projecte Gizonduz del govern d'Euskadi, perquè el seu finançament arriba directament de presidència i, encara que està coordinat des d'Emakunde –l'institut basc de les dones- no ha suposat cap despesa per a aquest organisme. Per una altra banda, sembla que Gizonduz està començant a donar resultats positius a pesar de la curta vida del projecte, oferint un exemple d'acció política a realitzar per transformar la masculinitat masclista.
- 49 En aquest punt paga la pena citar Simone de Beauvoir (1999) com a una de les primeres veus en fer-ho públic. Però també a Núria Varela (2005) que en el seu llibre *Feminismo para principiantes* ofereix una visió general prou rica com per donar pistes suficients a aquelles persones que vulguin aprofundir en aquest punt.
- 50 Encara que no desitjo aprofundir en aquest punt per no desviar l'atenció del nucli central d'aquest estudi, he d'informar els lectors i

lectores que la divisió clara e inequívoca entre homes i dones és més aviat teòrica que real. La masculinitat s'expressa com una gradació de diversos aspectes entre els homes, de la mateixa manera que també el que és femení s'expressa com una gradació de diferents ítems entre les dones. No hi ha una clara divisió real i inequívoca entre allò masculí i allò femení, encara que a la quotidianitat acostumem a actuar com si fos real. Les diferències entre dos homes i entre dues dones poden ser, de fet, molt més grans que les existents entre un home i una dona. De fet, la majoria de les persones que llegeixin aquestes línies no seguiran els patrons tradicionals –i antiquats– de “feminitat” i “masculinitat” que foren dominants i, en certa mesura, s’hauran convertit en persones que transcendeixen el gènere assignat, com a mínim conductualment. Però transcendir aquest gènere dual també és una realitat biològica: invito a qui vulgui aprofundir en aquesta línia que investigui, per exemple, la forma com els cossos són construïts culturalment i com les persones intersexuals, per exemple, són sistemàticament ignorades o medicalitzades sota sospita de ser errors de la natura. Els casos de María Silva, María José Martínez Patiño, Santhi Soundarajan, Esther San Miguel, Edinanci Silva o Caster Semenya són mostres evidents que aquesta divisió sexual única i dicotòmica home/dona també és cultural.

- 51 Encara que crec fermament que el problema ha d’abordar-se de forma social, és necessari no oblidar que allò personal és polític. Simone de Beauvoir en **“El segon sexe”** en afirmar “no es neix dona, s’arriba a ser-ho” aborda la qüestió i al·ludeix a la complexa relació entre el que és personal i el que és social que, alhora, ens recorda el conegut lema feminista “allò personal és polític”. En aquesta mateixa línia de pensament, però afegint una profunditat terapèutica i mística, m’agradaria assenyalar les aportacions de Claudio Naranjo en el seu últim llibre **“Sanar la civilització”** en el qual relaciona perfectament l’àmbit social amb el personal. Remeto a la seves lectures a les persones interessades.
- 52 Cal entendre que una síndrome és la descripció d’un conjunt de símptomes, però no ha de deduir-se que això explica la causa dels mateixos, ja que si els símptomes fossin la causa cauríem en una tautologia.

- 53 La primera notícia d'aquesta síndrome l'he tinguda a través del diari lleidetà "La Mañana" del 18 de agost de 2009, on a la plana de cartes rebudes al diari va aparèixer una missiva signada per Julián Gutiérrez que feia referència a aquesta síndrome per, immediatament després, defensar la necessitat de les escoles segregades per sexes. En aquest sentit, vull avisar del fet que gran part dels perills als quals aquí faig menció es troben interrelacionats entre ells i que, per tant, poden multiplicar els seus efectes negatius en donar-se conjuntament.
- 54 Gabarró (2010).
- 55 Aquestes dades poden consultar-se a Gabarró (2007 y 2010). També resulta molt recomanable ampliar-ho a Guasch (2006).
- 56 La plana web <http://www.diferenciada.org> ofereix molta informació en aquesta línia que crec errònia. Però existeixen moltes altres planes web, estudis i informes que apunten en aquesta mateixa direcció de forma, crec, equivocada.
- 57 La prohibició a les dones d'ocupar llocs sacerdotals i de donar sagraments, la prohibició a accedir a la màxima prelatura de l'església (el papat), pel simple fet de ser dones és un exemple d'una claredat meridiana.
- 58 No abordaré ara aquest tema per no desviar l'atenció del tema central que estem tractant: el gènere i la seva relació directa amb l'èxit escolar. Però és un fet que l'escola exerceix violència de gènere institucional contra el seu alumnat. És a l'escola on la violència de gènere contra la dona i contra les minories sexuals queden legitimades i s'aprenen socialment. Per a les persones interessades en aquest punt els aconsellaria aprofundir en les idees del filòsof francès Didier Eribon i, en especial, en aquelles on reflexiona sobre el silenci, la injúria i la seva construcció social. També resulten il·lustratius els últims minuts del reportatge de Debra Chasnoff (2001) *It's Elementary*, gràcies a les reflexions d'un director d'una escola cristiana sobre el seu alumnat no heterosexual.
- 59 Cal reconèixer que hi ha excepcions admirables a aquest fet en algunes escoles del país.

- 60 Vull recordar que la millor forma de reduir el fracàs és augmentar el nivell de vida del país i reduir, a l'alça, les distàncies entre les classes socials. Això, però, queda fora de la capacitat dels centres escolars.
- 61 Gran part d'aquests suggeriments formen part del corpus que hem anat construint en diferents formacions i assessoraments gràcies a les aportacions de diverses persones.
- 62 Pot ampliar-se a Gabarró 2010.
- 63 Com les que s'impulsen des de www.ahige.org o des de www.homesigualitaris.cat
- 64 Les propostes de l'Olga Checa (2007) poden ser molt útils en aquest punt. Per exemple, proposar variacions del bàsquet al nostre alumnat de manera que només es pugui encistellar per segona vegada quan totes les persones de l'equip hagin encistellat un cop. Això genera un canvi en les dinàmiques grupals que porten a recolzar i a tenir cura de les persones menys dotades per a l'esport, facilitant la seva millora i ajudant a la seva integració a l'activitat. L'esport es converteix llavors en un espai d'educació de la solidaritat i no de la competitivitat.
- 65 Vull cridar l'atenció del fet que les noies que assistien als antics col·legis segregats ocupaven les pistes esportives amb veritable plaer. Què succeeix actualment als centres educatius perquè elles declinin la possibilitat de gaudir de l'esport en hores d'esbarjo? Com ajudar-les a incorporar la pràctica esportiva com a una pràctica també femenina? Agraïxo a Teresa Quintillà les seves reflexions sobre aquests temes al llarg de les sessions de formació que hem realitzat conjuntament.
- 66 Pot consultar-se a www.colectivobgracian.com/articulo_fermin/carabana.pdf
- 67 Pot baixar-se de <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1579>
- 68 Pot baixar-se de www.fbofill.cat/
- 69 Pot baixar-se gratuïtament de www.boiraeditorial.com

- 70 Pot baixar-se gratuïtament de www.boiraeditorial.com
- 71 Pot baixar-se de http://obrasocial.caixacatalunya.es/osocial/redirect.html?link=http://obrasocial.caixacatalunya.es/CDA/ObraSocial/OS_Plantilla3/0,3417,1x3y386,00.html
- 72 Pot consultar-se en línia a: webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf
- 73 L'article pot consultar-se en línia a: webpages.ull.es/users/josamaga/clase-educacion2006.pdf
- 74 Consultable a http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=63
- 75 Pot consultar-se en línia a: http://books.google.es/books?id=QjnrC6DQyToC&dq=Overcoming+failure+at+school&printsec=frontcover&source=bl&ots=voBGPQHahr&sig=bQ-6AD3i4XPfAOwGaNQj8m-OVQQ&hl=ca&ei=yTrOSta6ltOZjAegsvH1Aw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#v=onepage&q=&f=false
- 76 Pot consultar-se en línia :
www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf
- 77 Pot consultar-se en línia :
www.mepsyd.es/multimedia/00008952.pdf
- 78 Pot consultar-se en línia a: www.oecd.org/edu/eag2008

Agraïments:

Amb agraïment a la Mar Olivé, lingüista de la Fundació Pere Ardiaca, així com a la Mercè Otero per les correccions lingüístiques del document.

I a totes les dones que han impulsat el feminisme i que, gràcies al seu treball i al seu pensament transformador, m'han ajudat a arribar fins aquí. I molt especialment a Lena de Botton, a Lúdia Puigvert, a Fatima Taleb, a Silvia Wetzel, a Núria Varela, a Sue Andrew, a Carol Ross, a Rosa Sanchís, a Olga Checa, a Victoria Sau, a Elisabeth Uribe, a Àngels Carabí, a Marina Subirats, a Amparo Tomé, a Rosa Vaquera, a Cristina Rodríguez, a Teresa Quintillá, a Teresa Castellà, a Maria Ángeles Calero, a Mayte Iglesias, a Maite Alarcón, a Raquel Platero, a Beatriz Gimeno, a Celia Amorós, a Simone de Beauvoir, a Simone Weils, a Lucía Etxebarria, a Betty Friedman, a Núria Solsona, a Susan George, a Gemma Lienas, a Gloria Moreno, a Immaculada Cebrián, a Laia Ortiz, a Imma Moraleda, a Elena Fuses, a Marta Selva, a Marta Mata, a Rosa Sensat, a Margarita Riviere, a Anna Macpherson, a Victoria Sedón, a Flora Tristán, a Victoria Kempt, a Clara Campoamor, a Amelia Valcárcel, a Virginia Wolf, a Lúdia Falcón, a Tere Geis, a Mercè Otero, a Olga Viñuales, a Maite Masses, a Montserrat Ventura, a Judit Butler, a Elisabeth Badinter, a Margaret Mead, a Dolores Juliano, a Sara Hite, a María Ángeles Durán, a Cristina Carrasco, a Precarias a la deriva, a María Pazos, a Gemma Bustamante, a les companyes de la meva escola (Leo, Mercè, Glòria, Cati, Maria, Roser, Dolors, Montserrat, Marta, Cristina, Núria, Pilar..) i a tantes i tantes dones que han omplert de saviesa i amor el món. Entre elles, i molt especialment, ma mare, Margarida i ma germana Maria Dolors.

També a alguns homes que m'indiquen el camí a seguir: a Óscar Guasch, a Jaime López, a Jordi Petit, a Ken Wilber, a Claudio Naranjo, a Antonio

Blay, a Xavier Bonal, a Carlos Lomas, a Carlos Lorente, a Gerard Coll, a Miquel Missé, a Oriol Ríos, a Daniel Borrillo, a Antonio García, a Michael Kimmel, a Àngel Gasch, a José Angel Lozoya, a Heinrich Geldschlänger, a Eugeni Rodríguez, a Juanjo Compairé, a Antonio García, a Hugo Gensini, a Bernat Escudero, a Pako Abril, a Aharon Fernández, a Antonio Giménez, a Antonio Martins, a Josep Anton Rodríguez, a Santos Félix, a Armand de Fluvià, Paco Vidarte, a Ricardo Llamas, a Sergio Sinay, a Antonio Giménez, a Alfred Font, a Ignasi Pujadas, a Joan Andreu Baget, a Josep Vila, a Josep Farreró, a Josep Maria Radua, a Pierre Bourdeu, a Kalvin Calvo, a Didier Eribon, a Marc Orozco, a Michael Foucault... i a molts homes que treballen per un món més enllà dels estereotips de gènere.. i al meu pare, Joan, per totes les coses que em va ensenyar. També al meu company estimat, en Marc, per la seva paciència infinita i el seu amor sempre present.

L'autor



Daniel Gabarró Berbegal (Barcelona 1964) és mestre, psicopedagog, llicenciat en humanitats, diplomat en direcció i organització d'empreses i exprofessor de Magisteri a la Universitat Ramon Llull. En els últims anys es dedica professionalment a la recerca, la formació i l'assessorament en temes de gènere, igualtat, educació i diversitat.

Habitualment ofereix assessoraments i conferències sobre aquests temes en diverses institucions: Universitat de Lleida, Diputacions, Ajuntaments, Consells Comarcals, Departament d'Educació, Congressos, etc.

Ha publicat diversos materials sobre temes educatius i de gènere, així com també de psicologia transpersonal. Molts d'ells poden descarregar-se gratuïtament del web de l'editorial Boira: www.boiraeditorial.com. És, a més, col·laborador habitual del programa l'Ofici de Viure de Catalunya Ràdio.

El poden localitzar a través de qualsevol cercador d'Internet o directament al seu web: www.danielgabarro.cat

Crèdits

Boira Editorial

www.boiraeditorial.com

© Daniel Gabarró Berbegal, Lleida, 2010.

ISBN 978-84-15218-31-9

Edición revisada noviembre 2010

Disseny i maquetació: QSM / www.qsm.cat

Aquest llibre pot reproduir-se lliurement sense vulnerar els drets d'autoria.

PDF en copyleft de descàrrega gratuïta a www.boiraeditorial.com