



EDUCAR

ISSN: 0211-819X

educar@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona
España

Subirats Martori, Marina
Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros
EDUCAR, vol. 50, diciembre, 2014, pp. 85-1000
Universitat Autònoma de Barcelona
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342132562006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Avances y retos en las políticas y en las prácticas de los géneros

Marina Subirats Martori

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

marina.subirats@uab.cat



Recibido: 30/7/2014

Aceptado: 30/7/2014

Resumen

Este artículo presenta un resumen de la evolución que ha experimentado la escolarización de las mujeres en los últimos treinta años, desde una situación de clara inferioridad numérica respecto del acceso a la educación y de los niveles académicos alcanzados, hasta una situación, en los últimos años, de superioridad numérica en los títulos universitarios. Se argumenta que, sin embargo, estos cambios, en sí mismos de gran importancia, no han supuesto alcanzar la igualdad total en el sistema educativo español, puesto que, en todos sus niveles, se sigue transmitiendo una cultura androcéntrica que continúa ignorando la existencia de mujeres y tomando la figura masculina como único patrón de lo humano. La descripción de los procesos seguidos y de las medidas adoptadas durante estos años para lograr ir reduciendo las desigualdades educativas entre los sexos se hace a través de un recorrido histórico y del examen de las políticas y de los actores sociales de cada etapa, en un avance hacia la coeducación que ha dado grandes resultados, pero que aún no está completo. En cuanto a los retos, la situación económica y política actual abre graves incógnitas sobre la evolución futura de la educación de las mujeres.

Palabras clave: educación; coeducación; género; igualdad; políticas educativas.

Resum. Avenços i reptes a les polítiques i a les pràctiques dels gèneres

A Espanya, el baix nivell educatiu de les dones i el desavantatge patit en relació amb els homes han estat una xacra secular. En els darrers trenta anys, s'ha produït un canvi molt important en aquest sentit, de manera que, avui, els nivells educatius de les dones són superiors als dels homes, especialment en les generacions joves. Això no significa pas, però, que hàgim aconseguit una igualtat total, perquè, a tots els nivells educatius, la cultura que es transmet continua sent androcèntrica, amb la qual cosa s'oblida l'existència de les dones a la societat i es pren l'home com a referència i com a definició de la humanitat. Prenent el fil històric de la narració dels canvis que s'han succeït en aquest terreny, exposem, en el present article, les estratègies que es van utilitzar en cada període i els actors socials que les van promoure. És així com podem adonar-nos dels avenços que s'han produït, però també constatar-ne la insuficiència. La coeducació ha estat un bon instrument, però no ha aconseguit tots els objectius proposats. Avui, amb la crisi econòmica i política que patim, existeix el perill que l'escolarització de les dones disminueixi i que es perdin molts dels guanys assolits en els darrers trenta anys.

Paraules clau: educació; coeducació; gènere; igualtat; polítiques educatives.

Abstract. *Progress and challenges in gender policies and practices*

This article tells the story of the evolution of women's education in Spain in the last thirty years. Spanish women now outnumber men in terms of both access to education and the educational level they attain. Although there has been a very important shift throughout the history of women's education, gender equality has yet to be achieved. The culture that is transmitted at all levels of education, from primary schools to universities, remains androcentric, ignoring the existence of women in society and adopting the male perspective as the norm. The procedures and strategies pursued in recent years to reduce gender inequalities in education are explained through this historical process. I consider the policies and the actors which have been key in this process to achieve what we call "co-education" – a concept with a slightly different meaning from the English one. Although co-education has played a very important role in this process, it has still not facilitated full equality between women and men in education. The current political and economic problems in Spain are now posing a serious challenge for efforts to achieve full gender equality in education.

Keywords: education; co-education; gender; equality; educational policies.

Sumario

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Las etapas del cambio en la situación educativa de las mujeres 2. 1970-1978: la consolidación de la escuela mixta 3. 1979-1985: el análisis del sexismo en la educación y la aparición de un movimiento coeducativo 4. 1986-2004: la construcción de una política institucional y el periodo posterior de estancamiento | <ol style="list-style-type: none"> 5. La contribución de las universidades 6. El periodo de 2004 en adelante: la inclusión de medidas para una educación no sexista en la legislación <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

El bajo nivel educativo de las mujeres españolas ha sido un mal endémico durante siglos. El sistema educativo fue construido para los varones —no abierto a todos por igual, evidentemente— y, cuando fue ampliándose, lo hizo sobre la base de la escolarización y los modelos masculinos. Desde la época de la Ilustración, han existido escuelas públicas para niñas, pero pocas, mal dotadas y faltas de atención. Si la etapa de la Segunda República introdujo un cambio fundamental en la consideración de la educación de las mujeres, el franquismo, con la prohibición de la escuela mixta, supuso un nuevo retroceso, de modo que, hasta la década de 1970, no comenzó a despegar la educación femenina.

A partir de los años setenta, sin embargo, el cambio se produjo a toda velocidad, de modo que las mujeres españolas han pasado, en un tiempo récord de dos generaciones, del semianalfabetismo a la universidad, por decirlo en términos sintéticos. ¿Significa ello que se hayan resuelto todos los problemas, que la educación es ya totalmente igualitaria y pensada tanto para hom-

bres como para mujeres? Por supuesto que no, pero sería absurdo negar que se han producido grandes avances.

Para sintetizar lo ocurrido, podemos decir lo siguiente: se han realizado progresos espectaculares en los niveles académicos de las mujeres de las nuevas generaciones en comparación con las generaciones anteriores, hasta el punto de que, en las generaciones últimas, los niveles de estudios femeninos van por delante de los masculinos. Sin embargo, las características culturales del sistema educativo, desde la guardería hasta los terceros ciclos de universidad, apenas se han modificado, de modo que seguimos impartiendo una cultura androcéntrica que, en este momento, tiene consecuencias altamente negativas, tanto para las chicas como para los chicos.

Pero los cambios no ocurrieron de un día para otro. Se trata de un proceso que se inició incluso antes de la década de 1980 y que ha permitido ir descubriendo nuevos panoramas y nuevas necesidades a medida que ha ido avanzando. Es por esta razón que he elegido la forma cronológica para describir como se ha ido progresando en el tiempo, y también como han ido apareciendo nuevos obstáculos para un cambio cultural en profundidad.

1. Las etapas del cambio en la situación educativa de las mujeres

A pesar de las muchas críticas que podamos formular al sistema educativo, a su carácter meritocrático y a su función reproductora de las jerarquías sociales, la experiencia española nos ha mostrado que el acceso a la educación es la base indispensable y fundamental para la transformación del estatus de las mujeres en la sociedad, y que, al mismo tiempo, este sistema es probablemente el menos desigualitario de los subsistemas sociales, o, dicho en otros términos, el más susceptible de introducir cambios en pro de la igualdad y, por lo tanto, el primero que incide de modo decisivo en la transformación de las posibilidades personales y profesionales de las mujeres.

Ahora bien, estos cambios no han sucedido de forma espontánea, dado que no están inscritos, a priori, en la lógica didáctica. Al contrario, el sistema educativo, como toda la sociedad, está regido por una lógica androcéntrica que tiende a reproducirse sin fisuras si no se interviene fuertemente en sentido contrario y que está instaurada a todos los niveles, desde la formulación de políticas educativas y diseños curriculares, hasta los textos utilizados o las relaciones que se establecen en los centros y en las aulas. En el caso español, por una parte, han concurrido una serie de factores económicos y políticos que han creado las condiciones para que el cambio fuera posible y, por otra parte, se ha producido la acción conjugada de una serie de mujeres que tomaron conciencia de la necesidad de modificar las condiciones de escolarización femenina y pudieron actuar a través de las instituciones públicas para hacer efectivo este cambio.

Hay una primera etapa, que cabe situar aproximadamente entre 1970 y 1978, que corresponde a la consolidación de la escuela mixta y que permite que tenga lugar un primer avance de la escolarización femenina, sin que se

planteen todavía objetivos específicos de las mujeres relativos al cambio de funcionamiento del sistema educativo.

Una segunda etapa, que podríamos situar entre 1979 y 1985, en que, coincidiendo con la aparición del movimiento feminista y, al mismo tiempo, de un fuerte movimiento de renovación pedagógica, surge la reflexión acerca de las condiciones y las características de la educación de niñas y niños, así como de los efectos que tiene sobre las mujeres, a la vez que se inician una serie de análisis y de experimentaciones y se definen objetivos de cambio para eliminar el carácter totalmente androcéntrico que sigue operando en la escuela mixta y que, en aquel momento, comienza a descubrirse. Estos objetivos se agrupan en los conceptos de «educación no sexista» y de «coeducación», y se apoyan, al mismo tiempo, en los análisis y en las propuestas realizados por diversas autoras en Inglaterra, Estados Unidos, Italia, Francia, Australia y los países nórdicos europeos, fundamentalmente.

Una tercera etapa, que discurre entre 1986 y 2004, aproximadamente, en la que se mantiene y se amplía el movimiento de maestras y profesoras dispuestas a realizar un cambio educativo y, a la vez, se construye una política institucional a través de los mecanismos creados por la Administración para impulsar las políticas de igualdad por parte del MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) y de algunas administraciones educativas de ámbito autonómico, de modo que la acción coeducativa ya no es únicamente una alternativa difundida desde los sectores de vanguardia del profesorado, sino una transformación promovida institucionalmente y en el marco de la reforma educativa global.

Una cuarta etapa a partir del año 2004 y hasta el 2011, aproximadamente, en que la idea de la igualdad a través de la educación queda incluida en una serie de textos legislativos y comienza a incorporarse también institucionalmente a las universidades.

Y una quinta etapa aún incierta, iniciada a partir de la agudización de la crisis económica y del Gobierno actual, en la cual todo lo conseguido hasta el momento sufre una cierta amenaza de retroceso y aparecen condiciones que hacen temer que, efectivamente, la educación de las mujeres se deteriorará en España en los años próximos aún más que la de los varones.

2. 1970-1978: la consolidación de la escuela mixta

La Ley General de Educación de 1970 no hace una mención expresa de la escolarización de las mujeres, sin embargo, introduce el principio de igualdad y no discriminación respecto de la educación, además, define el ciclo de la educación general básica, de ocho años, como obligatorio para toda la población de los 6 a los 14 años. Este ciclo debe ser impartido en centros educativos integrados en que puedan realizarse los ocho cursos y en los que no puede haber discriminación. Tomando esta idea como base, es posible proceder a la integración de niñas y niños en los mismos centros en la etapa de primaria y a la homogeneización de los currículos para ambos sexos, posibilidades inexistentes anteriormente, dado que los centros escolares mixtos estaban prohibidos.

Comienza así un proceso de unificación de centros que se prolonga a lo largo de toda la década de 1970 y que abarca fundamentalmente a la escuela pública, pero a la que se suma también una parte de la escuela privada e incluso algunos centros pertenecientes a órdenes religiosas, aunque no todos —todavía hoy hay en España escuelas religiosas exclusivamente masculinas y, sobre todo, exclusivamente femeninas—. Ello supone un avance importante, tanto por la unificación real de las enseñanzas que reciben chicos y chicas, y por lo tanto la homogeneización de sus conocimientos a la hora de realizar estudios secundarios y superiores, como por la legitimación simbólica que implica el que no pueda haber discriminaciones y que las elecciones de estudios puedan ser las mismas, en un país en el que, durante treinta años, niños y niñas habían estado rigurosamente separados, por ley, en centros educativos distintos, y en el que, además, se había teorizado profusamente la necesidad de tal separación. Pero en una España que comenzaba a desarrollarse y a ofrecer empleos como secretarías y administrativas a las mujeres jóvenes en las ciudades, las familias apostaron decididamente por hacer que sus hijas tuvieran las mismas oportunidades que sus hijos, dejando de lado todo el discurso tradicional y moralizador que había servido de base a la escolarización separada. Muy pronto, se inició también la mixidad en la enseñanza media de titularidad pública, especialmente para los estudios de bachillerato. Así, ya en 1976, el porcentaje de alumnas matriculadas en bachillerato supera por primera vez en España al porcentaje de alumnos. Desde entonces se ha mantenido esta característica, aun cuando el volumen global de hombres y mujeres en la enseñanza media sigue siendo desfavorable para estas, dado que continúan estando en minoría en la formación profesional, nivel educativo en el que ha sido mucho más difícil lograr una transformación curricular y abrir el acceso femenino. Paralelamente al incremento en el bachillerato, se produce también un aumento en el número de mujeres que acceden a los estudios superiores, a la vez que comienzan a diversificarse sus opciones profesionales.

3. 1979-1985: el análisis del sexismo en la educación y la aparición de un movimiento coeducativo

El inicio de la etapa democrática coincide con grandes movilizaciones y debates, tanto en el ámbito académico como en el feminismo. La educación de las mujeres no fue, sin embargo, un tema prioritario en los debates de los movimientos de renovación pedagógica (MRP). Estaba en marcha el proceso de consolidación de la escuela mixta y, por ello, parecía que se había logrado la reivindicación histórica de «coeducación», consistente en lograr que niños y niñas asistieran a los mismos centros y compartieran los mismos currículos, de modo que se esperaba que la igualdad entre los sexos quedara lograda ya por este camino. Tampoco fue un tema prioritario en la primera etapa de creación del movimiento feminista moderno en España, iniciada en los primeros años setenta y que adquiere un gran auge a partir de 1976. Los debates se centraron entonces, fundamentalmente, en otras cuestiones que parecían

más urgentes y más graves que la situación educativa: la violencia sobre las mujeres, los cambios legales necesarios, la lucha por obtener la posibilidad de divorciarse y de abortar, el derecho a los anticonceptivos, etc.

Sin embargo, a partir de 1979 y 1980, comienza la reflexión sobre la situación educativa de las mujeres y el análisis de lo que ocurre en las escuelas. Es el momento en que las ideas feministas han logrado ya un cierto calado entre muchas profesionales, y especialmente entre maestras y profesoras, y estas, al plantearse algún tipo de actuaciones, comienzan a pensar que su campo de acción puede ser su lugar de trabajo. El movimiento coeducativo surge en gran parte como continuación del movimiento de renovación pedagógica que se ha opuesto a la escuela franquista, y en un contexto de profesorado progresista que, por supuesto, no abarca más que a una parte relativamente reducida de las docentes y los docentes, pero que es también el sector más activo. Así, en distintos puntos de España, y de forma inicialmente poco coordinada, surgen, a lo largo de los años ochenta y sobre todo en la escuela primaria, grupos de profesoras que analizan los libros de texto; hacen la crítica del sexismo que aparece en ellos; hablan de la falta de figuras femeninas; adquieren conciencia de la ocultación que las mujeres sufren en el lenguaje, en la historia, en la ciencia; experimentan en sus clases; ensayan formas nuevas; inventan pequeños materiales alternativos; se reúnen en seminarios, y reflexionan sobre la posibilidad de realizar un cambio educativo.

Paralelamente, también algunas profesoras, en las universidades, comienzan a trabajar sobre temas femeninos, tratando de rescatar la figura de aquellas que quedaron olvidadas o la acción de las mujeres a través de la historia, o modificando los paradigmas utilizados en las distintas disciplinas académicas para poder dar cuenta de la situación y de la vida de las mujeres. Y también, en algunas universidades, comienza la recopilación de datos y el análisis sociológico de lo que ocurre en el ámbito educativo en relación con las mujeres, para tratar de dar una respuesta a la pregunta de si la educación era ya realmente igualitaria respecto a los individuos de ambos sexos.

Es así como se inicia la crítica a la escuela mixta y se crea la conciencia de su insuficiencia como instrumento de escolarización de las niñas. Aparecen algunas ideas clave, en parte inducidas por la producción de autoras extranjeras, fundamentalmente inglesas: el carácter androcéntrico de la educación, el escaso papel de las niñas en el sistema educativo, su utilización como apoyo a las maestras en la educación de los varones, la interiorización de un lugar secundario en la sociedad por parte de las chicas, a pesar de su brillantez y su éxito académico, etc. Y surge la voluntad de cambiar el sistema educativo y de crear lo que en España se ha llamado «escuela coeducativa», que no equivale ya a una escuela mixta, sino precisamente a la superación del modelo de escuela mixta¹.

1. Creo que es necesario aclarar aquí la utilización del término *escuela coeducativa* en este contexto. Este término a veces ha parecido inadecuado, dado que, en el mundo anglosajón, ha sido utilizado como sinónimo de lo que en España se ha llamado «escuela mixta». La utilización de la palabra *coeducación* para designar una forma de escuela igualitaria y

¿En qué consiste la idea de una escuela coeducativa? De hecho, no existe una formulación única ni programática aceptada por todas las personas que trabajan en esta línea, pero sí una serie de rasgos y de propuestas razonablemente compartidas. De una manera sucinta, cabría enunciarlas así:

1. El sistema educativo actual facilita el acceso igualitario de niños y niñas a la educación en lo relativo a la diferencia de sexos, mientras quedan aún rasgos discriminatorios generalmente no visibles en relación con otras características, como la clase social, la raza o el lugar de residencia. Pero ello no significa que se trate de una escuela realmente igualitaria, puesto que toda la cultura que se transmite a través del sistema educativo ha sido construida sobre una base androcéntrica. Por consiguiente, las mujeres son casi invisibles en la educación, tanto en su dimensión histórica como en su dimensión de docentes y alumnas. Las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizados e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia². La escuela mixta ha consistido en una inclusión de las mujeres en el ámbito educativo construido anteriormente

no exista se debe a dos motivos: en primer lugar, a la necesidad de hallar un término positivo, y no únicamente basado en una negación, para identificar un modelo distinto de la escuela mixta, y que sirviera para unificar los intentos que se estaban produciendo en esta etapa, en un contexto, como el del feminismo español, con bastante tendencia a las divisiones por razones terminológicas. En este sentido, siempre me ha parecido negativo que, en el ámbito anglosajón, haya sido tan lenta la aparición de un término para designar a un nuevo modelo de educación, y que este se definiera más por negación de lo anterior que por afirmación de nuevos contenidos. Ahora bien, puestos a hallar un término, el de *coeducación* era el más adecuado. Había sido utilizado en España en el periodo republicano para designar a la educación conjunta de niños y niñas, que, en aquel momento, tenía como objetivo inmediato la consecución de la escuela mixta —que es, indudablemente, el primer paso para la coeducación—. Muchos hombres y muchas mujeres lucharon por esta idea, algunos incluso hasta perder la vida, pues, durante la guerra, se llegó a fusilar a maestros y a maestras por haber sido partidarios de la coeducación. Si hubieran podido experimentarla en forma de escuela mixta, probablemente hubieran llegado a la crítica a la que nosotras llegamos, es decir, creo que la coeducación que hoy propugnamos es heredera de la que se propugnó entonces, aunque, por supuesto, deba superarla y modificarla. Por otra parte, cualquier otro nombre puesto en circulación a finales de los años setenta, que es cuando empezamos a hablar de coeducación, hubiera sido totalmente artificial. Lo que ocurrió fue que el término *coeducación* prendió en las maestras y en las profesoras que estaban analizando el sistema educativo y se consolidó en España en su utilización actual, de modo que tratar de cambiarlo para no inducir a confusión con su significado anglosajón hubiera generado malentendidos entre nosotras.

2. A lo largo de los años ochenta, fueron apareciendo los primeros libros escritos en España sobre la situación de las mujeres y sobre lo que ocurría en la educación, de modo que fue posible elaborar un primer diagnóstico. Estos trabajos pretendían, sobre todo, analizar las formas de opresión patriarcal, más que introducir elementos de cambio. Cito algunos de ellos en la bibliografía, porque constituyeron una referencia en su momento. En esta etapa, también se publicaron materiales elaborados por maestras con un carácter alternativo, que tuvieron bastante difusión en las escuelas.

para los varones, pero no en una fusión y generalización de modelos culturales anteriormente separados.

2. La invisibilidad de las mujeres en el ámbito educativo tiene consecuencias absolutamente negativas para estas. Si bien la construcción de una escuela mixta ha permitido un notable avance de las mujeres en la obtención de títulos académicos y se observa incluso un mayor éxito académico medio entre las chicas que entre los chicos, la obtención de dichos títulos no tiene los mismos efectos para unas y otros, puesto que ellas, al no gozar de protagonismo en el sistema educativo, interiorizan la inferioridad social, a pesar de su éxito escolar, y, por lo tanto, no rentabilizan posteriormente, en el mercado laboral y en el conjunto del mundo público, sus capacidades y sus credenciales del mismo modo que lo hacen los hombres.
3. Para construir una educación no sexista que sea verdaderamente igualitaria en relación con hombres y mujeres no basta con la inclusión de ellas en un sistema educativo construido por y para los hombres, que tiene en cuenta básicamente las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción. Por ello, es indispensable que tenga lugar un cambio en el sistema educativo, de modo que se elimine de él la referencia y la vivencia de la división sexual del trabajo, que la base cultural sea modificada para hacer visibles a las mujeres en su experiencia histórica y actual y para que sean tenidas en cuenta, como necesidades sociales, las derivadas de la producción y de la reproducción, de modo que todos los individuos, mujeres y hombres, alcancen las cualificaciones y las capacidades necesarias para poder actuar en ambos órdenes de la vida social. Ello supone universalizar los valores y los hábitos que anteriormente eran atribuidos a cada uno de los grupos sexuales, de modo que las niñas tengan acceso a las capacidades y a las tareas anteriormente consideradas masculinas y los niños tengan acceso a las capacidades y a las tareas anteriormente consideradas femeninas, y ello en igualdad de condiciones, y no como la invasión de un terreno ajeno. Como puede verse, se trata de un programa muy ambicioso, cuya consecución sólo puede lograrse a largo plazo, dado que no sólo incluye el cambio de hábitos, sino también la revisión de toda la cultura. Obviamente, la construcción de un sistema coeducativo no puede realizarse sin una serie de cambios en toda la sociedad, es decir, en definitiva, sin la desaparición de la división sexual del trabajo a todos los niveles y la integración de los perfiles de ambos géneros en una cultura no sexista. El sistema educativo sólo puede llevar a cabo parte de esta tarea, pero es notoria su importancia en la socialización e incluso el destacado papel que ha tenido la educación en el cambio global de la posición femenina, por consiguiente, hay que trabajar en él, aunque ello no excluye el que, paralelamente, haya que trabajar también en otros ámbitos de la vida social.

4. 1986-2004: la construcción de una política institucional y el periodo posterior de estancamiento

Hay que subrayar, en todo lo que precede, la importancia de maestras y profesoras en la construcción de un proyecto coeducativo, que se crea desde la base y con la doble premisa apuntada: el cambio económico, que genera una mayor demanda académica también para las mujeres, y el cambio político, de construcción de una sociedad democrática, que establece unas condiciones en las que, de modo general, toda discriminación es considerada ilegítima y, al mismo tiempo, el profesorado se siente motivado para intervenir activamente en la construcción de un sistema escolar distinto del anterior. Creo que estos son los elementos fundamentales que han provocado los cambios en la educación de las mujeres en España, y que sin ellos toda intervención «desde arriba» hubiera tenido un alcance muy limitado.

Sin embargo, los cambios económicos y políticos son sólo los marcos generales que permiten que puedan llevarse a cabo determinadas acciones. El que estas ocurran depende, en muchos casos, de personas concretas situadas en puestos diversos y de la posibilidad de llegar a acuerdos entre ellas. En un cierto momento, se consiguió, en España, crear otra pieza esencial para el avance de la coeducación: una política institucional que ha sido decisiva para acelerar los cambios y los avances.

La política institucional se construyó a partir de los diversos mecanismos creados por las administraciones central y autonómica, a fin de impulsar y desarrollar las políticas de igualdad, así como la colaboración en el conjunto de organismos de las administraciones y también con la sociedad civil. En el conjunto del Estado, la creación del Instituto de la Mujer y la colaboración que estableció en esta etapa con el Ministerio de Educación y con los organismos de igualdad de las comunidades autónomas, así como con las universidades, las escuelas de magisterio, etc., permitió impulsar unas políticas que iban en el sentido de criticar las insuficiencias de la educación mixta, tal como era practicada en aquel momento, y de impulsar la necesidad de instaurar una alternativa coeducativa en la que se produjera un cambio cultural en profundidad.

¿Cuáles fueron estas políticas? La financiación de estudios destinados a conocer la situación educativa de las mujeres, la financiación de experiencias destinadas a modificar los hábitos escolares y del profesorado, la celebración de congresos para poner en común los análisis y los avances, la revisión de los textos escolares, la creación de premios destinados a valorar las iniciativas no sexistas respecto de los textos escolares, los cuentos infantiles, la literatura juvenil, etc. Y, de hecho, ya desde mediados de los años ochenta, aparece la necesidad de realizar una acción transversal, de colaboración entre los organismos creados específicamente para promover la igualdad y los organismos de carácter general de la Administración. De modo que, en los territorios en los que funcionaron bien los institutos de la mujer o los organismos similares, se estableció un funcionamiento sobre dos pilares:

- a) Acciones propias de tales institutos, para descubrir, desvelar, conocer, etc. los rastros del sexismo en la educación y para impulsar los cambios.
- b) Asesoramiento a los órganos de la Administración encargados de dirigir la educación, para que las innovaciones y los cambios pudieran ser difundidos al conjunto del sistema educativo y fueran paulatinamente penetrando en todo el tejido escolar.

Instrumentos para todo ello fueron los planes de igualdad puestos en marcha por los institutos de la mujer de los diversos gobiernos centrales y autonómicos, así como la reforma educativa vigente en los años ochenta y gran parte de los noventa, la LOGSE, que convirtió la igualdad en uno de sus ejes transversales y señalaba de forma explícita que se debería respetar «la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto de todas las culturas».

Las acciones desarrolladas institucionalmente hasta 1995 fueron muy numerosas: la puesta en marcha del Plan Pepa de alfabetización de mujeres adultas; la intensa acción de reciclaje del profesorado, a través de cursos, seminarios, encuentros, etc.; la elaboración de materiales para el trabajo de alfabetización de adultas, para la difusión de una educación sexual no sexista, para el conocimiento del medio a través de una visión coeducativa y para un uso no sexista de la lengua; el trabajo de investigación y de experimentación de una metodología coeducativa para los centros docentes, que permitiera una sistematización de las experiencias y de los métodos a utilizar por parte del profesorado; las reuniones anuales con el profesorado de las escuelas de Magisterio y de las facultades de Pedagogía, en las que se formaba el profesorado, y la revisión de libros de texto y las reuniones con las editoriales que los producían, para tratar de introducir un punto de vista no sexista.

Todas estas acciones se desarrollaron en estrecho contacto con las maestras y las profesoras que habían iniciado el movimiento coeducativo o que fueron sumándose a él a través del tiempo, de modo que los avances logrados no pueden entenderse más que como fruto de la articulación entre un movimiento que surge de la base y una política institucional que permite abrir y organizar los cauces para la acción y la difusión de los objetivos promovidos por el propio movimiento³,

- 3. Creo que no es excesivo utilizar el término *movimiento coeducativo*, aunque no existía una organización específica que reuniera a todas las personas que participaban en él. De hecho, lo que sí han existido son pequeños núcleos, organizados como seminarios o constituidos a partir de los CEP, y algunas asociaciones, de implantación desigual según las zonas geográficas. Tampoco hay un ideario definido más allá de unos principios básicos que he tratado de resumir más arriba. Sin embargo, hubo, en esta etapa y también hasta la actualidad, muchos encuentros y un contacto intenso entre grupos de personas con planteamientos bastante cercanos y compartidos, de modo que, a mi entender, puede hablarse de un movimiento que se apoya en los principios políticos y pedagógicos generales de los antiguos MRP y los aplica al tema de la coeducación. A partir de los años noventa, no es excesivo decir que los objetivos coeducativos son los más movilizados que han subsistido entre los enseñantes de los antiguos movimientos de renovación pedagógica, que han quedado bastante

al incluirla en los principios y en las acciones que configuraron la reforma educativa.

Sin embargo, no todo fue fácil en esta colaboración. Aunque no existen análisis pormenorizados de lo que se consiguió y de lo que quedó por el camino, creo que es necesario realizar una breve referencia a los obstáculos y a las dificultades que he podido observar y que explican que, a pesar de hallarnos en un momento tan propicio, la penetración del cambio cultural en una dirección no sexista fuera tan parcial en el sistema educativo.

Las dificultades fueron de varios tipos. Hay una primera, de carácter general, casi obvia, pero que, por ello, puede pasarnos desapercibida. La ideología androcéntrica es tan profunda en nuestra cultura, en nuestro lenguaje, en nuestras costumbres, que luchar contra ella es enfrentarse incluso a lo que somos hoy hombres y mujeres, a lo que hacemos y a lo que tendemos a reproducir. Adquirir conciencia de que incurrimos en discriminaciones y en una forma de sexismo que tiende a clasificar y dar diversas oportunidades a las personas en función de su sexo, así como tratar de corregirlo en nuestra forma de actuar, significa que adquirimos conciencia de algunos de nuestros comportamientos, los más groseramente sexistas, y que, a base de atención y esfuerzo, conseguimos variarlos ligeramente. Pero que, por debajo de lo que llega a nuestra conciencia, quedan capas y capas de hábitos y de actitudes que han sido formados en las tendencias sexistas y que no podemos corregir de una vez por todas. Al contrario, aparecen una y otra vez, y sólo en un largo proceso podemos ir descubriendo, identificando y, en el mejor de los casos, modificando nuestros usos mentales y de relación, nuestros comportamientos. Y ello es así incluso entre las personas —las mujeres o los hombres— más dispuestas e interesadas en realizar este cambio.

Pero no sólo estos límites son de orden personal; son, sobre todo, de orden colectivo, de modo que el avance hacia una escuela coeducativa supone conflictos, enfrentamientos, choques. Supone incluso retrocesos, puesto que aún no se ha llegado al punto crítico en que una nueva forma de pensar está ya suficientemente instalada para reproducirse por el mero funcionamiento institucional y tender a desplazar la forma anterior sin que se aplique a ello un esfuerzo constante. Así, por ejemplo, hemos podido constatar que incluso en escuelas en las que se ha trabajado durante varios cursos en forma experimental, y en las que una parte importante del profesorado ha participado entusiasmada en la experiencia, esta no llega a consolidarse definitivamente, sino que las prácticas educativas tienden a retroceder al punto de partida desde el

desarticulados en los últimos años. Entre las asociaciones de mujeres que han desarrollado actividades relativas a la educación no sexista, cabe citar a los colectivos A Favor de las Niñas, Hypatía, Ada Byron y Asociación de Mujeres en la Enseñanza, en Madrid; Lambroa, en Bilbao; Feminario, en Alicante; Por una Escuela no Sexista, en Oviedo, Palencia y Murcia; Una Escola Altra, en Valencia, así como diversos grupos en Cataluña, Andalucía y Galicia y la Confederación de Asociaciones de Mujeres «Emilia Pardo Bazán», de ámbito estatal. También diversos colectivos mixtos han trabajado por la coeducación, entre ellos, los sindicatos Comisiones Obreras, FETE y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza.

momento en que cesa la atención específica, las reuniones, los debates. Sin embargo, ello no significa que todo sea inútil y no quede nada de la acción realizada; siempre se avanza algo, pero la tendencia predominante es que, de continuo, las aguas vuelvan a su cauce, o por lo menos que no se mantenga un nivel de innovación superior a la media en la misma zona geográfica. Esta misma dificultad se reproduce no sólo en los centros escolares, sino también en el conjunto del sistema educativo, partiendo de sus máximas instancias. Y ello ni siquiera ocurre por falta de convicción o por mala voluntad, sino porque todo proceso de cambio profundo es sumamente costoso y exige una tensión; si esta desaparece o rebaja su nivel, el sistema educativo retorna a su orden de siempre, todavía inscrito en sus bases mismas.

Un segundo tipo de dificultades procede de los desfases entre el ritmo de las posibilidades políticas y el de los avances técnicos. En España, la construcción de un sistema coeducativo no se ha hecho —y ello ha sido parte de su éxito— de forma centralizada, sino que ha surgido de la voluntad de una parte del profesorado, sobre todo del profesorado femenino. Ahora bien, ello supone una construcción lenta, un proceso de ensayo y error y de difusión de los logros y de los instrumentos metodológicos que depende en gran parte del azar y del esfuerzo de un profesorado disperso. Incluso teniendo la posibilidad, como hemos tenido, de crear instrumentos de difusión, de que hubiera investigaciones y publicaciones financiadas desde las instituciones, de que se programara un reciclaje del profesorado de forma relativamente sistemática, los instrumentos técnicos y metodológicos útiles para producir los cambios se diseñan con lentitud, el control de los resultados es casi inexistente y los errores, tanto de planteamiento como de método, pueden ser numerosos. Hay que tener en cuenta que se trata de un modelo educativo todavía hoy inexistente en el mundo, aun cuando ya contamos con mucha experimentación sobre él. Tratar de formar de manera sistemática al profesorado y de crear agentes para la igualdad que puedan llegar a la base de todo el sistema académico, cuando los mensajes a difundir y los métodos para hacerlo están todavía en una fase relativamente incipiente de construcción, puede tener algunos efectos negativos, y, de hecho, creo que, en España, los ha tenido en algunas ocasiones⁴. Sin

4. Aunque el principio de igualdad es hoy, en España, muy compartido por la población y hay pocas voces que lo ataquen frontalmente, sería ingenuo creer que es totalmente aceptado. De hecho, se producen numerosos ataques contra él, no siempre sutiles, por otra parte. Por ello, los errores en los avances propuestos pueden implicar retrocesos importantes. Así, por ejemplo, en los últimos años, se ha dado una enorme audiencia en los medios de comunicación a la idea de que es útil la separación de niños y niñas en la educación, y ello en nombre de una mayor eficacia educativa y de una rabiosa modernidad, puesto que se ha extendido en algunas zonas de Estados Unidos. Esta idea, que no pretende la separación en escuelas distintas, sino que suele partir de la necesidad de contar con espacios o con momentos de separación de niños y niñas dentro de un mismo centro educativo —necesidad real en determinados aprendizajes aún marcados por una distinta socialización primaria— fue rápidamente distorsionada y utilizada como principio general, que conduciría de nuevo a una escolarización separada, cosa que en España, en que la tradición de una escolaridad femenina devaluada es aún tan cercana, sería hoy totalmente negativa. De aquí el que haya

embargo, difícilmente se puede renunciar a plantear la posibilidad de tal sistematización de la acción en el momento en que políticamente aparece, sobre todo sabiendo cuan frágil suele ser la voluntad política en este terreno y cuan sometida se encuentra a cambios coyunturales.

A partir de 1996 y hasta 2004, cambia la situación. Gana las elecciones el Partido Popular y, aunque formalmente mantiene las políticas de igualdad a través del Instituto de la Mujer y de la reforma educativa, la orientación de fondo ya es otra, de modo que, en su segunda legislatura, de 2000 a 2004, prepara una nueva ley de educación completamente distinta de la LOGSE, ley que no llega a aplicarse, pero que tiene consecuencias importantes en todo el enfoque académico, y también sobre la siguiente ley educativa, la LOE, aprobada por el Gobierno socialista posterior, que ocupa el poder a partir de 2004. La implantación de la coeducación queda frenada en el impulso central procedente de los gobiernos de la nación y, durante años, se mantiene solo por la voluntad de un profesorado convencido de la necesidad de realizar los cambios académicos. No hay retrocesos respecto al acceso de las mujeres a la educación, al contrario, se hace cada día más patente su predominio en los niveles superiores, pero el modelo androcéntrico sigue vigente, con la excepción de algunas autonomías y de pequeños islotes en que se sigue trabajando para modificarlo.

5. La contribución de las universidades

A diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, como por ejemplo en los Estados Unidos, donde el intento de introducción de una educación no sexista ha cuajado sobre todo en los niveles superiores, en España, el esfuerzo se ha concentrado básicamente en la educación primaria, ha penetrado más débilmente en la secundaria y ha tenido un carácter muy distinto en la educación universitaria. El proceso narrado hasta aquí se ha desarrollado fundamentalmente en los centros de primaria y secundaria, pero quiero referirme muy brevemente, para cerrar este recorrido, a lo que ha ocurrido en las universidades.

El proceso seguido en las universidades ha ido por otro camino. El esfuerzo para realizar un cambio se ha centrado menos en las formas educativas y más en los contenidos y en la investigación. Desde finales de los años setenta, fueron surgiendo núcleos de profesoras de distintas especialidades académicas, especialmente de historia, sociología, antropología y filosofía, que plantearon investigaciones en torno a temas relativos a las mujeres, tanto en el sentido de recuperación de la memoria perdida como de crítica de los paradigmas clásicos en cada especialidad y de introducción de nuevas problemáticas. Desde mediados de los años ochenta, estas investigaciones contaron, en muchos casos, con financiación pública, tanto del Instituto de la Mujer como de organismos autonómicos paralelos. Ello ha permitido la creación de seminarios de estudios de la mujer —con éste u otro nombre— en la mayoría de las universidades,

que proceder con precaución en la aceptación de las innovaciones, y que haya que analizar de continuo los objetivos que persiguen, así como sus consecuencias inesperadas.

así como la consolidación de una serie de campos de investigación y la acumulación de trabajos que permiten que hoy dispongamos de una panorámica muy amplia en relación con la situación femenina⁵. El establecimiento de un convenio entre el Instituto de la Mujer y la comisión interministerial que gestiona el Plan de Investigación más Desarrollo (I+D) en 1995 permitió establecer el Programa Sectorial de Estudios de la Mujer y del Género en el II Plan Nacional de Investigación y Desarrollo, que se ha mantenido hasta 2009. Este programa tuvo como objetivo la consolidación de la investigación sobre temas que interesan especialmente a las mujeres, desde los aspectos relativos al mercado de trabajo hasta los relativos a nuevas tecnologías en la reproducción o a temas de salud específicamente femeninos. Todavía queda mucho por hacer al respecto: construcción de equipos de investigación estables, interuniversitarios, continuidad en las líneas y en los equipos de investigación, etc., pero, indudablemente, la institucionalización de este programa fue una ocasión propicia para que la investigación en este campo realizara un salto cualitativo.

6. El periodo de 2004 en adelante: la inclusión de medidas para una educación no sexista en la legislación

El periodo que se inicia en el año 2004, con el regreso del PSOE al Gobierno de la nación, presenta características un tanto distintas. Surge un nuevo impulso destinado a los cambios educativos que tiendan a promover la igualdad, pero no tanto a través de la legislación propiamente educativa, sino por la inclusión de una serie de medidas en diversos textos legislativos, fundamentalmente la Ley contra la violencia de género (2004), la LOE y la Ley orgánica para la igualdad efectiva de hombres y mujeres (2007), la más reciente y completa respecto a las medidas a tomar en relación con la igualdad en la educación.

Esta ley dedica tres artículos a detallar las medidas que deben ser tomadas en la educación no universitaria y en la universitaria. Fundamentalmente, recoge las reivindicaciones que se han ido formulando en los últimos veinte años, aproximadamente, sobre aquello que habría que hacer para fomentar la coeducación, añadiendo además la vertiente investigadora en la enseñanza superior como forma de alimentar el conocimiento y la metodología sobre lo que sucede. Es de especial importancia que la ley señale que debe integrarse el principio de igualdad en la formación inicial y permanente del profesorado, ámbito absolutamente necesario para incorporar de modo sistemático la atención a la cuestión de los géneros en todo el sistema educativo, y que, sin embargo, hasta ahora ha sido tratado en forma estrictamente voluntaria.

5. Para un balance de las investigaciones realizadas por los seminarios de estudios de la mujer en este periodo, puede consultarse el *Libro blanco de la investigación sobre estudios de las mujeres y de los géneros*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1995. Este libro blanco reúne la información de lo hecho hasta 1992, y en él puede apreciarse la diversa importancia de las contribuciones por especialidades y universidades. En los últimos años, se ha incrementado ampliamente la producción investigadora sobre estos temas.

En cuanto a la LOE (Ley Orgánica de la Educación), que reordena todo el ámbito educativo, contiene referencias diversas a la no discriminación por razón de sexo, a la necesidad de incorporar el conocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres, de investigar sobre temas relativos a la igualdad, etc. La novedad principal que introdujo en este aspecto es la inclusión del tema de igualdad entre mujeres y hombres a través de la educación para la ciudadanía, ámbito en el que se incluyen toda una serie de conocimientos relativos a derechos y deberes, entre los cuales figura el de la igualdad en el sentido mencionado. La educación para la ciudadanía quedó inicialmente incluida en diversos cursos de la ESO y el bachillerato, pero las presiones políticas posteriores fueron laminando su calado y su capacidad de cambio. De todos modos, la LOE planteó también el carácter transversal del tratamiento de mujeres y hombres, en el sentido de tener en cuenta la diferencia entre los dos sexos y las aportaciones culturales realizadas por las mujeres.

La Ley contra la violencia de género, la primera de las tres en ser promulgada, presentó ya una serie de medidas a desarrollar en el ámbito educativo que después fueron recogidas y ampliadas en las dos leyes posteriores, especialmente en la de igualdad. Pero fue importante por el hecho de que, por primera vez, abordó directamente el tema de la igualdad educativa a través de medidas concretas destinadas a todos los niveles educativos e incorporó también medidas para el nivel universitario.

Todo ello queda, sin embargo, en entredicho a partir del año 2011, con las nuevas medidas tomadas por el Ministerio de Educación del Gobierno del PP y el proyecto de la LOMCE, cuyo futuro, de todos modos, es, en el año 2013, un tanto incierto. Y queda en entredicho sobre todo por otra razón: la crisis económica y el avance del neoliberalismo están dificultando el acceso a las universidades a muchas personas procedentes de grupos sociales que, durante los últimos treinta años, han podido ir incorporándose a la educación superior. Es de temer que, si actúan de nuevo las barreras económicas como elemento de selectividad, el porcentaje de mujeres tituladas superiores tienda a descender en las próximas generaciones, y que el terreno ganado para la igualdad y la igualdad de oportunidades entre los dos sexos pueda perderse, dado que toda crisis suele golpear con mayor fuerza a los grupos más débiles, y las mujeres seguimos siéndolo socialmente.

Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1985). *Primeras jornadas: Mujer y Educación*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Documentos, 3.
- (1987). *La investigación en España sobre Mujer y Educación*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- (1990-2001). *Cuadernos para la coeducación*. Barcelona: ICE de la UAB.
- (1992-1995). *De otra manera*. Madrid: MEC. Instituto de la Mujer. Cuadernos de Educación de Adultas, 5.
- (1995). «El sexismo en el lenguaje». *Mujeres*, 18.

- BONAL, X. y TOMÉ, A. (1996). «Metodologías y recursos de intervención en coeducación hoy». *Cuadernos de Pedagogía*, 245, marzo.
- CAPEL, R. (1982). *Trabajo y educación de la mujer en España 1900-1930*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CIDE (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- COLECTIVO HARIMAGUADA (1991). *Carpetas didácticas de educación afectivo-sexual*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1988). *I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*. Madrid. (Pueden consultarse también los planes elaborados por los organismos de igualdad de las diversas comunidades autónomas.)
- (1993). *II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*. Madrid. (Pueden consultarse también los planes elaborados por los organismos de igualdad de las diversas comunidades autónomas.)
- Libro blanco de la investigación sobre estudios de las mujeres y de los géneros*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1995.
- MORENO, M. (1986). *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- MORENO, M. y SASTRE, G. (1994). *Conocimiento del medio: La transversalidad desde la coeducación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, M. y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera: La reconstrucción de los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.