

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomías: Una perspectiva político-educativa de género

Felicidad García González
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN.

Este artículo lo enmarco dentro de un plano más amplio de "Atención a la Diversidad" de los diferentes sectores que constituyen el alumnado español. Desde una perspectiva histórica y legislativa estudio la política educativa en el tema de la "coeducación" y su evolución: mujeres educadas en el hogar por sus madres, apertura de centros femeninos hasta llegar a los centros mixtos actuales. Terminó con la mejora que exigen algunos autores a la coeducación por considerar que la educación que se transmite es una educación masculina impartida también a las mujeres.

PALABRAS CLAVE. Coeducación, escuela mixta, maestros, madres, leyes, política educativa, educación femenina, centros femeninos, historia.

ABSTRACT.

This article I frame it within a ampler plane of «Attention to the Diversity» of the different sectors that constitute the Spanish pupils. From an historical perspective and legislative study the educative policy in the subject of the «coeducation» and its evolution: women educated in the home by its mothers, opening of feminine centres until arriving at the present mixed centres. I finish with the improvement that demands some authors to the coeducation to consider that the education that is transmitted it is a masculine education also distributed the women.

KEY WORDS. Coeducation, mixed school, teachers, mothers, laws, educative policy, feminine education, feminine centres, history.

1. INTRODUCCIÓN

El origen y consiguiente reproducción del ser humano, biológicamente hablando, se da en función de la coexistencia y relación entre los dos sexos que lo configuran. En la Prehistoria se adoraba a la «Gran Madre Tierra» que les proporcionaba todo lo que necesitaban para su existencia -las piedras, las plantas, el agua y los animales- y las primeras tallas humanas fueron las llamadas «Venus paleolíticas» -André Leroi-Gourhan (1974) en su obra «La Prehistoria» y Joan Sureda (1985) en «Las Primeras Civilizaciones», Vol. I de la «Historia del Arte» de la Editorial Planeta- esculpidas en piedra (pedernal), hueso, marfil o cerámica, las primeras carecían de cabeza y parte de las piernas pues lo que querían destacar era la fertilidad por eso son esculturas que resaltan, de forma exuberante, los senos y nalgas de la mujer. La escritora norteamericana Jean M. Auel en su serie «Los hijos de la tierra» -con todas las restricciones que conlleva una novela al compararla con la realidad histórica- intenta darnos a conocer la forma de vida que desarrollaron los habitantes europeos del Paleolítico y resalta el carácter sacro que daban a las «mutas» o «doniis» -nombres que los distintos pueblos daban a las «Venus paleolíticas»- entregándolas como regalos en las ceremonias de unión matrimonial o dejándolas como protectoras de sus hogares cuando se trasladaban a los campamentos de verano. Una de las descripciones que nos hace es la siguiente:

«Las figuras de mujeres y de otros seres vivos no eran consideradas verdaderos retratos, eran símbolos, metáforas, cuyo significado era mucho más importante que su apariencia, ya que estaban destinados a sugerir una analogía una semejanza espiritual. Eran arte.». (Auel, 1991: 494).

«En las tallas se solían destacar los atributos de la maternidad generosa -pecho opulento, estómago abombado, caderas anchas-, mientras que, por el contrario, no se concedía especial a otras características. A menudo, los brazos estaban apenas sugeridos, o bien las piernas terminaban en punta, más que unos pies, con el fin de que fuera posible mantener la figura erguida en el suelo. Todas ellas carecían de rasgos faciales, puesto que no pretendían ser el retrato de una determinada mujer, y desde luego ningún artista podía conocer la cara de la Gran Madre Tierra.». (Auel, 1991: 490).

Si este es el precedente de la existencia humana ¿en qué momento y por qué el hombre se sintió amenazado y relegó a la mujer al hogar apartándola de lo que él se adjudicó como competencias masculinas: el poder, la cultura y el mundo laboral, dejando a la mujer bajo su guardia y custodia? En España hemos vivido ese sometimiento legal hasta la transición y consiguiente promulgación de la Constitución de 1978, la mujer para poder viajar de un país a otro necesitaba ir acompañada de su marido o padre/tutor u obtener su permiso ya que se encontraba incluida en su pasaporte, eran

casos muy especiales los que poseían pasaporte propio (viudas). El hombre se erigió como responsable único de la actuación del género humano: historia, ciencia, cultura y sociedad. El androcentrismo se impuso en el gobierno social de los pueblos.

El androcentrismo «*consiste* -según Moreno (1986: 16)- *en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en nuestro mundo, como el único capaz de dictar leyes, imponer justicia, de gobernar el mundo*». El androcentrismo, de acuerdo con Moreno (1986), ha supuesto una injusta discriminación para la mujer a lo largo de la historia. La mujer ha sido considerada de una categoría inferior al hombre -en China se le ataban los pies para que no le crecieran y tuviera que dar pasos cortos, en Japón tenían que ir siempre detrás del hombre, etc.-, no podía decidir ni sobre su propia vida: cómo quería que fuese su educación; de que forma quería vivir: soltera o casada; con quién quería casarse; disponer de sus propios bienes que eran administrados por su padre, marido o tutor; dónde quería vivir; etc., siempre tenía que tener un hombre que decidiera por ella y la representara legalmente, las mujeres que se rebelaban eran considerada como mujeres de mala vida, Ej. en la Grecia antigua la poetisa Safo (siglo VII-VI a C). En España la escritora Cecilia Bohl Faber (1796-1877) tuvo que firmar sus escritos con el seudónimo de Fernán Caballero para ocultar su condición de mujer. El trato que ha recibido la mujer nos hace sonrojar a las mujeres y hombres actuales que tratamos, desde nuestros puestos de trabajo y vida personal, de construir un mundo más justo para todos.

El objetivo de una sociedad avanzada es conseguir una forma de vida no sexista, en la que hombres y mujeres convivan en igualdad de condiciones, compartiendo responsabilidades, en la que el acceso a un puesto de trabajo se limite a evaluar la capacidad y la formación de la persona que opta al mismo, sin que mermen para nada sus posibilidades el tipo de sexo, raza o posición social que tenga.

Una educación no sexista es un problema que compete a toda la sociedad: familia -donde la niña y el niño adquieren sus primeros conocimientos que le permiten su primeros contactos consigo mismo, con las personas y con el entorno-, la escuela -donde adquiere nuevos conocimientos y los pone en práctica, donde configurará su propia personalidad (educación compartida con la familia), y la sociedad entera con la que va a convivir a lo largo de su vida. La escuela -sin ser la única responsable de la educación- puede realizar un importante papel en la labor de desarrollar al máximo las capacidades de las niñas y de los niños, las y los jóvenes de ambos sexos, mostrándole las diferencias que existen y enseñarles a convivir respetándose mutuamente y trabajando de forma que todos consigan, en igualdad de condiciones, las aspiraciones que pretenden alcanzar sin impedimentos discriminatorios.

Por la escuela pasa toda la población infantil de las diferentes clases sociales, como señala Moreno (1986), «es una caricatura de la sociedad» ya que de ella salen formados todos los profesionales de la sociedad futura. En ella -jugando, dramatizando, analizando y estudiando- los alumnos y alumnas aprenden los diferentes roles del mundo

de los adultos y se van decantando por los que desean desempeñar durante su vida futura, es en este momento en el que se prepara (educación) para asumir su función y adquiere la forma de relación con los demás en un plano de igualdad y respeto hacia los derechos de los otros. Es el momento en el que alumnas y alumnos toman conciencia de su propio ser como personas, de sus derechos y deberes consigo mismo y con los demás, aprende a conocer sus virtudes y defectos y los de los otros que le rodean, a contar con sus posibilidades y limitaciones.

Hasta ahora la mujer había sido considerada, como he dicho anteriormente, inferior al hombre y ya es hora de que esa baja autoestima y sumisión que le habían sido inculcadas sean superadas definitivamente y se tengan en cuenta sus características femeninas a la par que las características de los varones en todos los ámbitos de la vida social. Crear una nueva sociedad construida por hombres y mujeres. Como señala Moreno (1986) hay que afirmar la identidad de las mujeres y los hombres, de las niñas y los niños:

Es necesario hacer nuestro idioma, no negar a las niñas su identidad sexolingüística, afirmar lo femenino. A los niños darles lo que la sociedad les niega: posibilidad de ser ellos mismos, de no tener que esconder sus miedos y debilidades bajo máscaras de fortaleza. A ambos entrenarles a recorrer nuevos caminos con su pensamiento, a criticar y a construir, a cocinar y a lavar vajillas, para unificar lo que ha sido parcelado arbitrariamente.

Desde la escuela no se puede cambiar la sociedad, pero sí se pueden sembrar alternativas, dibujar nuevos posibles, enseñar a abrir y mostrar que los seres humanos podemos elegir. (Moreno, 1986: 71).

2. LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS y NIÑAS, JÓVENES DE AMBOS SEXOS, EN LA HISTORIA Y LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

De acuerdo con los datos recogidos en las obras de Martínez Sola, Popkewitz, Ballarín y Simón realizo el siguiente recorrido sobre la evolución histórica de la educación de la mujer, centrándome en España, y completo este primer apartado 2.1, con el 2.2 dedicado a un trabajo similar en las diferentes leyes elaboradas en España desde la Constitución de 1812 hasta llegar a la legislación actual de la que me ocuparé en el punto siguiente.

2.1. La Educación de la mujer a lo largo de la historia de la educación española.

Durante siglos la educación de las mujeres y los hombres ha sido elaborada sólo por los varones -perspectiva androcéntrica-, siguiendo las costumbres y tradiciones patriarcales sexistas, excluyentes y misóginas. Se convierte el legado educativo en un

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

corpus segregacionista que consideraban que la educación de mujeres y varones debía ser diferente, a las mujeres se las preparaba para ser las organizadoras del hogar. A los varones se les formaba para organizar y dirigir la vida pública, para ser proveedores y economistas de la familia. El proceso de socialización se adaptaba al sexo de nacimiento. Pero no todos los varones estuvieron de acuerdo con esta forma de educación y Platón se manifiesta en desacuerdo con esta diferente educación y lo manifiesta en su Diálogo «La República» poniendo en boca de Sócrates el siguiente interrogante:

Sócrates, sirviéndose de una metáfora, se interroga: «*¿Creemos que las perras deben vigilar como los perros guardando los rebaños, ir a la caza con ellos, y hacerlo todo en común, o bien que deben permanecer en casa, como si, ocupadas en parir y alimentar perrillos, fueran incapaces de otra cosa, mientras que el trabajo y el cuidado de los rebaños han de pesar exclusivamente sobre los perros?* Más adelante afirma: «*Por consiguiente, si pedimos a las mujeres los mismos servicios que a los hombres, es preciso darles la misma educación*». (En Martínez Sola, 1998: 17):

Claude Mosse (1990) «La mujer en la Grecia clásica» nos presenta una forma de educación diferente dentro de la misma Grecia, en Esparta:

«*A diferencia de las demás mujeres griegas, las espartanas vivían volcadas al exterior, se adiestraban para las carreras y para la lucha, en las que rivalizaban con los hombres, por lo que sus características físicas eran las mismas que las de éstos: vigor físico y tez bronceada propias de deportistas como ellas*». (En Martínez Sola, 1998: 21).

En España Juan Luis Vives (siglo XVI) se plantea también el interrogante sobre la educación de la mujer:

«*Hay algunas doncellas que no son hábiles para aprender letras; así también hay de los hombres; otras tienen tan buen ingenio, que parecen haber nacido para las letras. Las primeras no se deben apremiar para que aprendan, las otras no se han de vedar, antes se deben halagar y atraer a ello y darles ánimo a la virtud a que se inclina*». (En Martínez Sola: 22).

Fray Luis de León, sin embargo, en «La perfecta casada» (1583), ve a las mujeres más aptas para desempeñar las tareas del hogar y considera que carecen de las capacidades para el aprendizaje de las letras. En el siglo XVII se experimenta un retroceso de la actitud humanista proclive a la instrucción de las mujeres. En el siglo XVIII son comunes las manifestaciones en contra y las mujeres calificadas de *bachilleras* no gozaban de buena reputación, si las familias poseían holgura económica podían apren-

der a leer, pero no se aconsejaba que aprendieran a escribir. La educación de las hijas era efectuada principalmente por sus madres, en el seno del hogar, transmitiendo, de generación en generación, una serie de saberes tradicionales ligados a la cocina, costura, bordado, encaje, y la enseñanza de la religión. A ellos se irán agregando los rudimentos de la lectura y escritura.

El 11 de junio de 1783 una Real Cédula establecía oficialmente las escuelas para niñas en todo el país. Si bien las enseñanzas que predominaban eran los rezos y las labores, se especificaba que aquellas niñas que quisieran aprender a leer y a escribir serían enseñadas por sus maestras.

En el modelo educacional de la Ilustración su objetivo era enriquecer la formación de la mujer en beneficio de la calidad del matrimonio y de la maternidad. En esta etapa ilustrada se abren grandes debates entre las posturas más conservadoras y las mentes más racionales, en los que participaron mujeres como Josefa Amar y Borbón, quien publicó en 1790 «El Discurso en Defensa del Talento de la Mujer» o «El Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres»; el Padre Feijóo, Campomanes o Jovellanos proclamaban también la necesidad de crear una nueva educación para la mujer.

Las transformaciones sociales y económicas del siglo XIX e inicios del XX -consecuencia de la Revolución francesa de 1789 y la promulgación de las primeras constituciones, en España la Constitución de 1812- modifican la organización de la escolarización, el trabajo, la pedagogía, la formación de los profesores y las ciencias de la educación configuran un campo social en el que surgió y tomó forma el gobierno del individuo. Los problemas de la reforma de la escuela y de la profesionalización están incorporados a estas relaciones de organización. La escolarización de masas - que implicaba a familias, cultura, economía y Estado- constituye un importante elemento de la formación de las pautas de gobierno al ser considerada como una parte del desarrollo democrático de la sociedad y *«tenía que promover la conformidad política proporcionando estabilidad social, formando ciudadanos inteligentes aunque aquiescentes, niños obedientes y trabajadores productivos para la incipiente economía capitalista»*. (Popkewitz, 1994: 67). La enseñanza de la ciudadanía formaba parte de la creencia general de la Ilustración acerca de que la razón y la racionalidad producirían el progreso. Las ideologías del individualismo expresaban la idea de que podían crearse instituciones en las que todos los ciudadanos fuesen tratados de forma objetiva y equitativa (Freedman, 1989). En España esta opinión, en la educación de la mujer, sólo empezaría a cambiar a finales del siglo XIX con la expansión de la escuela femenina. Las familias de la nobleza y de las clases medias se habían podido permitir abrir una brecha, que luego se iría generalizando para el resto de la sociedad, con la Escuela Lancasteriana creada en Madrid en 1820.

La Ley Moyano (1857), desde la esfera oficial, supondría un paso de gigante en la generalización de la educación de las niñas al implantar la enseñanza primaria obligatoria para todos los españoles entre los seis y los nueve años. La creación de las Escue-

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

las Normales de Maestras, pese a que su efectividad real fue limitada, marcó un progreso considerable. En 1869 serán sustituidas por la Escuela de Institutrices en las que enseñaron figuras como Fernando Castro, Francisco Giner y Gumersindo de Azcárate. Animadas por el éxito de esta Escuela, las krausistas constituyen en 1870 la «Asociación para la Enseñanza de la mujer», solicitando el acceso de la mujer a todos los niveles de instrucción y el derecho a desarrollar cualquier actividad profesional. Francisco Giner, creador de la Institución Libre de Enseñanza, defendió el principio de coeducación, juntar a chicos y chicas en las mismas aulas. Sin embargo, en 1889 decía:

«Es indispensable desenvolver con especial esmero toda esfera peculiar de la educación que ha de preparar a la mujer para cumplir su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de caridad, de amor y de encanto que le asignan un lugar enteramente propios e insustituibles en la vida exterior». (En Ballarín, 2001: 33).

En 1909 se estableció el sistema coeducativo y se creó con carácter más científico la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio. La Real Orden de 25 de febrero de 1911 estableció la posibilidad de unir legalmente a alumnas y alumnos en las aulas de centros públicos, permitía la unión con el fin de graduar la enseñanza, pero siempre que el ambiente del pueblo fuera favorable. En 1918 se creó el Instituto de Segunda Enseñanza, concebido con carácter mixto, que entendía la coeducación como proceso de conocimiento e influencia mutua entre los sexos. En 1926 se crea el Lyceum Club Femenino, al que perteneció María de Maeztu. Gregorio Marañón (1926) en su obra «Tres ensayos sobre la vida sexual» defendiendo una educación igual para hombre y mujeres decía:

«La mujer así educada adquiere desde el comienzo de su formación la sensación de que el pan de cada día es algo que puede ganarse por el propio esfuerzo y de un modo relativamente fácil, y no una magna empresa reservada al varón, para que éste usufructúe sus beneficios y los comparta, a cambio de placer y cuidados caseros, con la hembra sumisa» «Lo menos es lo que aprenda: esto siempre es lo menos. Lo importante es asomarse al otro mundo, el de la vida del varón, y adquirir la certeza profesional de que es un mundo asequible a la hembra». (En Martínez Sola, 1998: 18).

Durante la II República (1931-1936) se va implantando la coeducación en las escuelas, siguiendo el proyecto de extender la educación mixta a todo el país. Un decreto de agosto de 1931 abolía los Institutos de segunda enseñanza específicamente femeninos -creados en 1929- y los convertía en mixtos, y otro de septiembre del mismo año establecía la coeducación en las Escuelas Normales. El Reglamento de Escuelas Nor-

males (17 de abril de 1933) reafirmaba este punto y establecía la coeducación en las escuelas primarias anejas a las Escuelas Normales; de esta manera los y las normalistas hacían prácticas coeducativas. Pero nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria. Esta ausencia de legislación al respecto, en una España mayoritariamente católica, hay que interpretarla a la luz de la Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929) que denuncia la coeducación como contraria a la educación verdaderamente cristiana. El Gobierno Radical-Cedista (1933-1935) acabará con cualquier iniciativa coeducadora en la enseñanza primaria, declarando sin efecto todos los regímenes coeducacionales que se hubieran establecido sin autorización del Ministerio y prohibiendo nuevas iniciativas. En septiembre de 1937, la Gaceta de la República establece la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana, por Orden del 9 de septiembre. Esta reglamentación afirmaba que «*la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria*»; pero se seguirán manteniendo las diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las «*labores propias del sexo*». (Ballarín, 2001: 36).

La dictadura franquista abolió la denominada coeducación por ser «*sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo los postulados de nuestra gloriosa tradición*», según Orden Ministerial de 5 de mayo de 1939. (Ballarín, 2001: 37). En estos años Simone de Beauvoir (1949) en su obra «El Segundo Sexo» defendía:

«*Si desde la más tierna edad la niña fuese educada con las mismas exigencias y los mismos honores, las mismas severidades y las mismas licencias que sus hermanos y participasen en los mismos estudios y juegos, y fuese prometida a un mismo porvenir (...) la niña sentiría entorno a ella un mundo andrógino y no un mundo masculino*». (Beauvoir, 1949: 512). (En Martínez Sola, 1998: 19).

Los años setenta presentan la perentoria necesidad de readaptar y renovar el sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo, y abrir la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas. La implantación de la escuela mixta favoreció y consolidó el camino ya emprendido con la escolarización obligatoria para todas las españolas y todos los españoles, y el establecimiento de las becas del PIO que habían favorecido el acceso a la enseñanza secundaria y universitaria a las clases menos favorecidas.

2.2. La educación de la mujer en la legislación española (1857-1970).

A) LEY MOYANO (1857)

Dispone la enseñanza de niños y niñas separada por sexos, en locales y con programas diferentes, impartida por el maestro o la maestra correspondiente a su sexo. Sólo se permite enseñanza conjunta dentro de un mismo local, con las separaciones debidas dentro del mismo, en algunas escuelas incompletas. Así se recoge en los siguientes artículos:

Art. 5: En las enseñanzas elemental y superior de las niñas se omitirán los estudios de que tratan el párrafo sexto del arto 2º (Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades) y los párrafos primero (Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura) y tercero (Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida) del arto 4º, reemplazándose con:

Primero: Labores propias del sexo

Segundo: Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores

Tercero: Ligeras nociones de Higiene doméstica.

Art.71: Para ser Maestra de primera enseñanza, se requiere: Primero. Haber estudiado con la debida extensión en Escuela normal las materias que abraza la primera enseñanza de niñas, elemental o superior, según al título a que aspire. Segundo. Estar instruida en principios de Educación y método de Enseñanza. También se admitirán a las Maestras los estudios privados, siempre que acrediten dos años de práctica en alguna Escuela modelo.

Art. 103: Únicamente en la Escuelas incompletas se permitirá la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aun así con la separación debida.

Art. 114: El Gobierno procurará que se establezcan Escuelas normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas.

Art. 194: Las Maestras tendrán de dotación respectivamente una tercera parte menos de lo señalado a los Maestros en la escala del arto 191

B) PROYECTO DE LEY DE LA SEGUNDA REPÚBLICA (1931).

Durante la 1ª etapa del Gobierno provisional y del Bienio Azañista, se tiende a implantar la coeducación en todos los niveles. En el documento elaborado por LORENZO LUZURIAGA para el Anteproyecto de Ley de Instrucción Primaria así se recoge:

6. La educación pública atiende por igual a los alumnos de uno y otro sexo. a) Para ello es esencial el establecimiento de la coeducación en todos los grados de la enseñanza

En el Decreto de 29 de septiembre de 1931 sobre «Formación del Magisterio» se continúa con la implantación de la coeducación:

Art. 2º. Las Escuelas son Centros docentes a quienes se confía la formación profesional del Magisterio primario. Se organizarán en régimen de coeducación y con profesorado masculino y femenino.

Art. 14º. Cuando las necesidades de la enseñanza aconsejen, las Maestras formadas en las nuevas «Escuelas Normales del Magisterio primario» podrán ser destinadas a Escuelas de niños, comenzando por adscribir las a las primeras clases de las Escuelas graduadas para varones, en tanto no se extienda a toda la enseñanza primaria el régimen de la coeducación.

Con el triunfo de la derecha y durante el Bienio Radical-cedista se deshace esta labor, así 10 promulga la ley de 1 de Agosto de 1934 sobre «Escuelas: régimen de coeducación»:

- A propuesta de algunos Inspectores de Primera enseñanza se ha concedido en alguna ocasión por este Ministerio autorización para que pudiera implantarse la coeducación en las primeras clases de ciertas graduadas. Otros Inspectores han establecido la coeducación en Escuelas unitarias sin autorización ministerial, perturbando la organización y la marcha de la enseñanza y provocando la protesta de los Ayuntamientos, de los padres de los niños y de los propios Maestros.
- En ningún tiempo ha fijado normas generales el Ministerio sobre este problema, que, por su trascendencia, requiere una orientación del Estado que no puede entregar a las iniciativas individuales.
- A partir, pues, de esta Orden queda sin efecto el régimen de coeducación establecido sin autorización ministerial, prohibiéndose a los maestros e Inspectores su implantación en las Escuelas primarias nacionales, exceptuándose las Escuelas mixtas y de párvulos, para las que está determinado por precepto de la Ley y por necesidad de la enseñanza.

C) LEY DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA (Ley Ibáñez Martín).

Art. 14: El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.

Art. 20: Las escuelas de párvulos podrán admitir, indistintamente, niños y niñas cuando la matrícula no permita divisiones por sexos. A partir del segundo período, las Escuelas serán de niños o de niñas, con locales distintos, a cargo de Maestros o Maestras respectivamente. Las escuelas mixtas no se autorizarán sino excepcionalmente cuando el número de la población no dé un contingente escolar superior a treinta alumnos entre los seis y los doce años, edad límite para

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

acudir a este tipo de escuelas. Las escuelas de párvulos y las mixtas serán siempre regentadas por Maestras.

D) LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (Ley Villar Palasí).

En la «Ley General de Educación de 1970» supone la gran reforma del Sistema Educativo Español, equiparándolo a los países europeos. Implanta la coeducación en los centros públicos con ciertos matices:

Art. 17, 2: Los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo.

Art. 27,2: Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la enseñanza personalizada.

La LODE (1985) impone la coeducación a los colegios privados concertados. En la actualidad sólo queda la educación separada por sexos en algunos colegios privados.

3. LA COEDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL ESPAÑOLA Y EN LA AULAS

La Constitución de 1978 reconoce la igualdad de derechos formales para las mujeres y los hombres españoles. El Consejo de Ministros, en su reunión de 25 de Septiembre de 1987, crea el «Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (PIOM)»:

- Desde el 1 PIOM (1988-1990), según Martínez Sola (1998: 29) *al sistema educativo no se le pide tanto que forme de acuerdo a lo habitual y cotidiano, es decir, que socialice, cuanto que contribuya a modificar la sociedad en una determinada dirección. Desde esta misión transformadora de la sociedad, según los modelos que se conciben para el futuro de la Europa Comunitaria, se proyectarán también objetivos y actuaciones culturales dirigidas a los medios de comunicación con el propósito de fomentar una imagen social de las mujeres adecuada a su papel.*
- *En el JJPJOM se resalta una implicación política mayor, comprometiendo la acción de los diferentes Departamentos Ministeriales, al tiempo que se prevé un informe de su grado de cumplimiento y causas que hubiese motivado la no realización de las actuaciones previstas. De resultas de ello, lo tocante a la educación ya la formación va a recibir un fuerte impulso.* (Martínez Sola, 1998: 29).

Una vez conseguida la educación común de niños y niñas, jóvenes de uno y otro sexo -con programas únicos para todos- en los centros docentes tanto públicos como

concertado y en la mayoría de los privados, sólo quedan algunos centros privados que, por su ideología, mantienen separada la educación de hombres y mujeres, a la LOaSE (1990) 10 único que le queda por puntualizar es, en el prologo, defender como objetivo prioritario:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (LOaSE, 1991: 7).

En los «Temas Transversales» se incluye «Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos».

La LOaSE (1990) significa un gran paso adelante al ser considerados en la actividad educativa los «Principios de igualdad de Oportunidades de ambos sexos». Pero ¿es suficiente con 10 que se está haciendo? ¿Se está desarrollando una verdadera co-educación o se está educando a las niñas y las jóvenes en los principios masculinos imperantes hasta ahora? ¿Se están teniendo en cuenta las vivencias y singularidades de hombres y mujeres? Sobre estos temas hay opiniones encontradas, algunos colectivos feministas reclaman una revisión de los contenidos curriculares para insertar en los mismos la cultura femenina equiparándola a la cultura masculina. A continuación voy a exponer, de forma breve, diferentes opiniones de autoras y autores:

- MARTÍNEZ SOLA (1998: 21): *«Tanto creer en eternos masculinos y en eternos femeninos, como suponer que el ambiente hace de la nada mujeres y hombres, se aleja de ese núcleo íntimo y personal que a nuestro entender ha de ser el punto del que arranque la educación: la vivencia de cada mujer y de cada hombre a partir de los límites en los que los sitúa su propia condición; la singularidad que cada uno de ellos es y se va haciendo en el devenir de su historia genuinamente personal».*
- SIMÓN (2001: 62-66): *«En la escuela mixta las chicas se educan con los chicos y ellas y ellos tiene maestros varones y maestras. Estudian y hacen lo mismo, se les evalúa aparentemente con los mismos raseros. La escuela mixta responde a los supuestos de igualdad ante la ley, derechos de ciudadanía y servicios ofrecidos por los estados modernos a sus poblaciones. La escuela mixta es el sistema*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

público de educación propio de sociedades liberales y socialdemócratas en cierto modo desarrolladas, que necesitan de una cualificación mínima de sus jóvenes para poder funcionar. Responde a las necesidades de las culturas actuales, alfabetizadas, y obsesionadas por los títulos y la información. La orientación de la escuela mixta se podría definir como 'a favor de lo neutro para todos'. Pero hasta el presente, lo llamado neutro es androcéntrico, dadas las tradiciones y el arraigo de los saberes pretendidamente universales. La escuela mixta, paradigma de pacto cínico en las democracias parciales, pues actúa con un discurso explícito incluyente y con unas prácticas e inercias implícitas excluyentes, no ha sido un instrumento eficaz para la desaparición de las diferencias discriminatorias, ni para el mejor reparto de las responsabilidades públicas, laborales, domésticas y de cuidado. Tampoco ha mostrado su utilidad en la creación de nuevos modelos de personas hombres y mujeres. Los sesgos, mandatos y modelos de género permanecen casi intactos, transmitidos sobre todo a través del currículo oculto, y como resultado sólo observamos un tránsito de las mujeres desde el sector doméstico al extradoméstico, que conocemos como la 'doble jornada'. Pero no contemplan 'la realidad de los dos sexos diferentes'. Ni ellos ni ellas han aprendido -a través del lenguaje, los juegos y juguetes, los conocimientos, las habilidades, las destrezas o los modelos adultos-, que los hombres y mujeres son seres equivalentes de distinto sexo». «Llamamos escuela coeducadora a la institución educativa que practique con los chicos y chicas un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados' (Feminario de Alicante, 1987)>>.

- ACKER (1995: 9-10): *«Las relaciones sexo/género en educación, y podemos decir que en cada uno de los ámbitos sociales, siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad. El esfuerzo que hemos visto realizar en las últimas décadas muchas mujeres, bien con acciones individuales o bien desde diferentes grupos, necesita ser todavía mantenido para que las nuevas generaciones de jóvenes puedan encontrar menos obstáculos en razón del sexo. No es difícil comprobar que la experiencia del acceso a un horizonte educativo y cultural más amplio, así como de las condiciones en que éste se ha producido, ha tenido una doble repercusión; mientras que por una parte ha producido en muchas mujeres la necesidad de establecer unas nuevas formas de relación social entre sexos que están contribuyendo a modificar tanto la condición femenina como la masculina, por otra parte ha permitido socializar a toda la población, con una enorme eficacia, en unos principios que suponen reproducir las desigualdades. De ahí el énfasis*

que se está dando en las Universidades y Centros de Investigación, al desarrollo de los estudios de las mujeres, a los cursos sobre esta temática se van introduciendo en las diferentes carreras, a la formación del profesorado en problemas de género, y a tantas otras iniciativas puestas en marcha que, además de cuestionar el proceso de construcción del conocimiento y la exclusión de las mujeres como sujeto y objeto del mismo, irán contribuyendo a una progresiva transformación de la condición femenina. Es por tanto imprescindible, a pesar de los evidentes pasos dados por las mujeres, no dejar de tener en cuenta obstáculos que ponen límites a su participación en los diferentes espacios del saber y de la autoridad, ya que las instituciones educativas siguen actuando, aunque no siempre de forma intencionada, como un lugar de reproducción de los sistemas de género».

- BLANCO (2001: 11-13): *«La escuela es una importante institución social en una compleja y dialéctica relación con la sociedad de la que forma parte. En la escuela se desarrolla una continuidad con los procesos de constitución de las identidades de los sujetos, razón por la que la educación constituye un espacio recurrente para la reconstrucción de la vida social, tanto en su aspecto reproductor como en el renovador; es decir, que al mismo tiempo que se le pide que mantenga y sostenga las tradiciones (valores, conocimientos, sistemas simbólicos y materiales), también se espera de ella que sea un lugar de preparación de un mundo -aún por venir- que pensamos como más deseable que el que tenemos. Urgidas e impulsadas por una larga historia de luchas y conquistas de las mujeres, en las últimas décadas han ido cristalizando en nuestro país una serie de iniciativas y prácticas sociales y educativas para construir una sociedad más equitativa, fundada en el reconocimiento de la igualdad de derechos y del derecho a la diferencias. Conquistas y prácticas que tratan de desvelar, primero, y después cambiar un orden social divisivo y jerárquico, fundamentado en la primacía de lo masculino sobre lo femenino. La forma dominante de hacer escuela en la actualidad ya no se apoya en la explicación de la jerarquía y la división en función del sexo-género, sino que adopta el modelo de lo neutro, como pretendidamente inclusor y válido para todos. Pero no es así, porque ese pretendido neutro es masculino puesto que lo que trata de generalizar como válido para mujeres es lo que siempre fue válido para los varones. Como diría M^a Luisa Simón, se trata de que «las chicas se muevan» para que los chicos puedan seguir en sus puestos. En algunos casos, y al amparo de la idea de igualdad, entendida como homologación de lo femenino a -y disolución en- lo masculino, encontramos prácticas que, denominándose coeducativas o no, no hacen sino fortalecer el modelo patriarcal que supuestamente pretende romper. Así ocurre cuando confundimos 'la igualdad de derechos y oportunidades entre*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

hombres y mujeres' con 'hombres y mujeres son iguales', de tal forma que resulta fácil aprender, en la escuela y fuera de ella, que la diferencia entre los sexos no es tal sino que son las niñas las diferentes en tanto que los niños son los 'normales' (Hernández y Jaramillo, 2000)>>. «

- PULEO (2001: 28): *«Igualdad es un concepto prescriptivo del ámbito de la Ética y de la Filosofía Política que se declina de diversas formas: igualdad de acceso a los recursos, igualdad de oportunidades, igualdad de trato, igualdad de ante la ley. La coeducación se fundamenta en este principio de igualdad y tiene tras de sí una larga historia de lucha de las mujeres contra la discriminación. Coeducar implica dos grandes tareas interconectadas: colaborar en la erradicación de las desigualdades de género y mantenernos alerta ante el sibilino sesgo de género que atraviesa la cultura y nuestras mismas actitudes en las prácticas pedagógicas».*

- BALLARÍN (2001: 38-39): *«El movimiento feminista en la transición ya puso de manifiesto que la escuela mixta no aseguraba la desaparición del sexismo. Pronto se constató, una vez eliminadas las trabas legales que impedían la igualdad educativa entre sexos, que la escuela mixta no generaba una igualdad real en las posibilidades de formación, promoción y desarrollo de las mujeres. Tras la igualdad formal se escondían otras formas de discriminación. La escuela que se presentaba como una oferta neutra e igualitaria, ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. Lafalacia de la igualdad de oportunidades pronto se puso en evidencia al no mostrar igualdad de resultados, se trataba sólo de igualdad de acceso a las actividades tradicionales masculinas, sin que se produjera el efecto contrario, acceso de los varones a tareas tradicionales femeninas. Surgen así nuevas demandas de coeducación que persiguen la superación de las desigualdades que reproducen la escuela mixta. Hoy seguimos hablando de coeducación, pero sin duda ya no hablamos de lo mismo. Los primeros defensores/as de la coeducación consideraban que la convivencia de chicos y chicas en la escuela favorecían el aprendizaje de formas más reales, más próximas a la vida porque educaban en las relaciones de género que eran desiguales. Posteriormente nos dimos cuenta de que los conjuntos distintos de experiencias sociales que niños y niñas introducían en el aula no resultaban igualmente beneficiosos para ambos. Reproducían estereotipos discriminatorios. y al hablar hoy de coeducación, estamos buscando un modelo de escuela que respete y valore igualmente las aportaciones y experiencias de ambos sexos. Nuestro objetivo ahora ya no es armonizar o complementar las diferencias de varones y mujeres, sino reconocer la igualdad de ambos -única posibilidad del derecho a*

la diferencia- y para ello deberán cambiar nuestras estrategias. En definitiva, mi propuesta se dirigía a defender a las alumnas de la sumisión proporcionándoles conocimientos, capacidad y oportunidad para ser discordantes, irreverentes y enérgicas. Mujeres políticas, críticas, capaces de situarse a sí mismas en la historia y construirla».

- FUENTES-GUERRA (2001: 41).»*Gran parte de las investigaciones realizadas en educación, sobre todo de los años sesenta en adelante, muestran cómo se transmiten y difunden los códigos de género que cada sociedad o grupo cultural ha impuesto a sus miembros sobre la diferencia sexual, siendo la vía escolar uno de los instrumentos de transmisión más útiles. Asimismo, argumentan la importancia que en la configuración de la identidad de nuestros alumnos y alumnas van a tener las expectativas de los y las docentes y su pensamiento respecto al significado de ser chico o chica, así como el lenguaje diferencial y cargado de significados que utilizamos con ellos y ellas. Otras investigaciones nos muestran cómo las interacciones entre el alumnado en el espacio escolar son otras fuentes del aprendizaje sobre género, en la utilización de los espacios, en los agrupamientos que se realizan en el aula y en los modos diferenciales de entender y resolver los conflictos habituales».*

- GARCÍA Y HUERTAS (2001: 71-76): «*Una mirada a la realidad de los centros de enseñanza te hace observar que no se educa de igual forma a niños y niñas. Si profundizamos en esa observación, detectamos además que la educación que se imparte es discriminatoria, no ofertando una igualdad de oportunidades para ambos sexos. En algunos casos esta discriminación es patente, como ocurre con la utilización del lenguaje, en las imágenes desiguales que aparecen en los libros de texto o en los recursos audiovisuales que utilizamos en el aula; en otras ocasiones se manifiesta de forma sutil a través del currículo oculto. Entendemos que la escuela debe ser un elemento transformador dentro de la educación, realizando una autocrítica constante y revisando aquellos recursos que dejen de ser válidos en sociedades que son cambiantes. No podemos continuar transmitiendo estereotipos obsoletos que no responden a las nuevas personas que queremos formar. La coeducación es educar en valores. ¿Qué entendemos por valores? ¿Qué entendemos por capacidades? Las capacidades son potenciales humanos, son posibilidades humanas de desarrollo. Los valores son construcciones culturales que van surgiendo en una determinada sociedad, colectivo, comunidad o grupo como indicadores del grado de reconocimiento que la sociedad atribuye a las capacidades humanas. ¿Qué valores queremos transmitir a nuestro alumnado? ¿qué tipo de sociedad queremos crear? ¿cuáles son los valores predominantes en esta sociedad? ¿qué crítica hacemos a los valores*

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

patriarcales? ¿qué valores tienen las niñas? ¿qué valores tienen los niños? En esta sociedad el proceso de socialización de niñas y niños es diferente. Se les marca según dos categorías: el género masculino y el género femenino, educándoles parcialmente según unos valores u otros. Este proceso de socialización distinto ha hecho que mujeres y hombres hayamos adquirido formas diferentes de pensar, de relacionarse, de hacer, de divertirse, de sentir, de estar en el mundo. A las mujeres se les ha asignado unos roles, trabajos, funciones, valores, que serán los que definen el 'género femenino' y a los hombres otros roles, trabajos, funciones, valores, que definen el 'género masculino', aunque no siempre coincide el sexo de una persona con su pertenencia a uno u otro género. Este proceso de socialización diferente, es evidente que las mujeres y hombres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la afectividad y los hombres han desarrollado la capacidad para afrontar la vida desde la agresividad. Unos y otros han desarrollado valores positivos y negativos. Desde la coeducación pretendemos salvar todo lo positivo que aporta la cultura de las mujeres y de los hombres, haciendo crítica de los aspectos negativos de unos y de otros, creando un cliché, valorando la riqueza que aporta la diversidad. Pretendemos el desarrollo integral de la persona. La coeducación, como todo lo relacionado con la formación, debe estar presente en el mundo familiar y en las relaciones interpersonales cotidianas. Desde la docencia es un tema complejo para transmitir, ya que no se trata simplemente de acontecimientos, hechos o realidades. Su discurso debe tener integradas actitudes críticas y de reflexión ante el sistema patriarcal; de no ser así las contradicciones son enormes. Como en cualquier proceso de transformación individual y colectiva, es fundamental 'darse cuenta». La coeducación supone: a) Intervención intencionada, preparada y consciente. b) Reconocer e incluir la contribución de las mujeres a la historia de la humanidad. c) Desarrollar en niños y en niñas todas las capacidades (el valor, la ternura, la acción, la autoestima...). d) Permitir expresar la dulzura, la rebeldía, la tristeza, la alegría... e) Valorar y participar en las tareas domésticas por igual. Disfrutar de los tiempos de ocio, consensuar conflictos, llegar a pactos. / En definitiva, contribuir al desarrollo de mujeres y hombres, niños y niñas más felices, con capacidad para gozar de una mayor autonomía, independencia y capacidad de decisión. El sexismo limita tanto a hombres como a mujeres; hace desgraciados a unos y otras, sin olvidar que el patriarcado coloca a lo masculino en una situación de privilegio. Es necesario romper con el desarrollo de personas incompletas, apenas la mitad de un ser humano».

- TOMÉ (2001: 87-97): «La masculinidad y la feminidad no son sólo rasgos del carácter del aprendizaje de roles sexuales y sociales que se aprenden durante la

infancia y la adolescencia para después desarrollarlos en la vida adulta. Por el contrario, hemos de entender la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida. La escuela -como espacio socializador que es- no sólo transmite estereotipos de género sino que es, entre otros espacios educativos, productora y reproductora de elementos que fundamentan la construcción de las identidades de género. Es decir, ya el título nos anima a pensar la escuela como una institución que, además de conocimientos, transmite normas, principios, reglas y valores. La coeducación contiene varias facetas. En primer lugar, tiene como uno de sus objetivos la eliminación de las jerarquías culturales entre lo masculino y lo femenino. En segundo lugar, propone establecer intersección entre las clasificaciones sociales de lo masculino y lo femenino. No se trata tan sólo de mostrar que las chicas quedan a veces en un segundo plano, sino también de hacer que los chicos sean más femeninos y las chicas más masculinas. Por tanto, para conseguir unas relaciones entre los géneros, hacemos la propuesta de coeducar a los chicos teniendo en cuenta tres pasos: 1) Diagnosticar la situación teniendo en cuenta la influencia de las relaciones sociales que entran en juego. 2) Revisar las estrategias didácticas de acuerdo con los resultados de las investigaciones empíricas sobre las didácticas específicas de las materias curriculares que constituyen la educación secundaria. 3) Desarrollar dispositivos pedagógicos escolares a partir del análisis de la información recogida de las chicas y los chicos en las sesiones de tutoría (Rovira, 2000). Hemos de conseguir hacer visible tanto los rasgos masculinos como los femeninos en todas y cada uno de los espacios tiempos y relaciones escolares. Los chicos y las chicas han de poder conocerse y relacionarse de forma que puedan definir aquello que desean, les agrada o desagrada, lo que consideran importante o irrelevante del otro sexo sin tener que apoyarse en los estereotipos de género que limitan sus expectativas, sus acciones y sus visiones del mundo. Y, por último, hemos de romper con la conceptualización binaria de opuestos y que la regla de la responsabilidad atañe por igual a las chicas y a los chicos en aquellos espacios denominados públicos tanto como en los privados y domésticos».

- ALTABLE (2001: 99-102): «El lenguaje de la violencia juzga, desvaloriza, insulta y niega la existencia de otros, despreciando sus emociones y sus diferentes puntos de vista, despreciando lo diverso y diferente de los seres humanos. El lenguaje de la no violencia o del amor, escucha, respeta, reconoce al otro, comparte emociones y expresa necesidades. Hoy existe un alto riesgo en la educación, vistos los casos de violencia cada vez más frecuentes, y es el ejercicio del dominio, donde es importante cumplir las normas y obedecer ante la amenaza

de un castigo, una sanción, una expulsión. La pedagogía del amor, por el contrario, trataría de escuchar las necesidades que se ocultan detrás de un conflicto. La pedagogía del amor escucha y pone atención a nuestra manera de tratar a los otros, pues amor significa, entre otras cosas, expresar las propias emociones, escuchar las ajenas y compartirlas. La coeducación, entendida no como la igualdad de oportunidades, con la que los organismos de la Unión Europea vino a nombrarla, sino como una educación relacional que tiene en cuenta las diferencias, la igualdad de derechos y los valores de relación que las mujeres han desarrollado, fue promovida en un principio por una amplia red de mujeres que se contaban sus experiencias cotidianas, sus reflexiones y sus propuestas. Ha supuesto y supone un cambio en la enseñanza y esto es posible porque se ha dado y se está dando un cambio personal».

- LELARIÛ et al (1998). *«La extraordinaria fuerza de la escuela radica en la creación de una cultura que nace de los deseos y de la libertad, sobre todo de mujeres y también de algunos hombres, niñas y niños que se comprometen en la búsqueda de un lenguaje propio que expresa la concreción de las relaciones que interaccionan en su seno».*

- LÓPEZ (2001: 113-127): *«Creo que todo cuanto atañe a la escuela y a la educación tiene que ver con la existencia subjetiva de dos sexos y con el deseo y la capacidad femeninas de expresarse libremente y de hacer valer también en estos ámbitos nuestro ser mujer, dándole un sentido libre. Sin embargo, ¿por qué esta dificultad de reconocernos y reconocer la fuerza de nuestro quehacer en el oficio de educar? ¿Por qué resulta tan difícil anudar la experiencia de ser mujer con la de ser educadora? Para mí, afirmar la diferencia sexual, tomar conciencia de la existencia de un sentido propio de ser mujer, más allá de la biología y de los estereotipos culturales, es descubrir y tomar esta diferencia de ser mujeres en un sentido libre, definiéndonos a nosotras mismas, no por oposición a otros, y desde ese lugar definir la cultura, la política, la educación, en definitiva, el mundo. Educar para la vida es cambiar la calidad simbólica de nuestra relación con el mundo. y donde el conocimiento es algo instrumental, al servicio del mercado, donde los desequilibrios sociales se hacen evidentes, se hace necesaria esa calidad. Esa cualidad que toma cuerpo en un pensar racional, que no nos despega de lo próximo, de lo profundo, una cualidad mental que pone en sintonía deseos y pensamiento, vida y experiencia. Que, partiendo de sí, nos pone en relación con los otros, con los problemas humanos que son los nuestros. En la escuela, la manera de enseñar y aprender de modo subjetivamente significativo, a partir de la toma de conciencia de ser mujer y de poner en primer lugar el deseo de ayudar a crecer cultural y humanamente al alumnado,*

implica singularizar el acto educativo, introducir un lenguaje sexuado, practicar el vínculo diferenciado y compartido, redefinir los contenidos de aprendizaje y cambiar las relaciones con la cultura, colocándonos como autoras de nuestras prácticas. La escuela puede ser vivida como un ámbito de relación, como un lugar donde se construye y elabora una experiencia única, irrepetible. Igual que en otros ámbitos del quehacer cotidiano, la práctica de relación entre mujeres en la escuela puede hacer del educar en la vida el germen de un mundo en el que las relaciones sean una palanca de transformación. Dirigirnos a nuestras alumnas y alumnos como seres competentes, con recursos para resolver sus diferencias, es una palanca que hace circular autoridad, autoridad que da medida y orientación necesarias para el crecimiento. Las chicas y los chicos están cambiando, como nuestras sociedades. Los contextos educativos son complejos, pero siempre hay quien va a aprender. Algunos están desmotivados, pero será más sencillo encontrar mediaciones con ellos si no los vemos como 'necesitados' como faltos de 'algo' y los reconocemos a través de su deseo de crecer, aunque permanezca a veces invisible a nuestra mirada y maltratado por los acontecimientos de su vida. También las experiencias educativas que toman esta disparidad como fuente de riqueza amplían el horizonte educativo».

La implantación de la coeducación ha llevado a la igualdad de oportunidades en la formación de las mujeres españolas y hombres españoles, los alumnos y las alumnas han aprendido a convivir y respetarse. La sociedad cada vez se encuentra más concienciada respecto a la discriminación por diferencia de sexo, aunque hay que aceptar, como plantean los autores anteriores, que falta mucho camino que recorrer hasta llegar a la inclusión plena y conseguir una cultura elaborada conjuntamente por hombres y mujeres. Como conclusión y apoyo a las manifestaciones de las autoras/autores anteriores y la obra de Bonal y Tomé (1997) considero necesario que:

- La mujer no necesita que se elaboren leyes especiales de protección, lo que es necesario es educar y formar a hombres que vean a las mujeres como iguales, con unas características propias que complementan, en la sociedad, en la cultura, en todas las facetas de la vida humana, las características masculinas.
- Debe superarse el mantenimiento de una educación organizada y dirigida por hombres en la que, hasta ahora, se han admitido a las mujeres, por una educación que asuma las características diferenciadas de hombres y mujeres, lo que significa educar a cada uno para que sean ellos mismos, sintiéndose orgullosos de serlo. Una educación elaborada de forma conjunta por hombres y mujeres para educar a hombres y mujeres completos.
- La coeducación debe plantearse desde una perspectiva doble: asegurarse una práctica educativa que no discrimine a la mujer y extenderse a la población escolar los valores tradicionales femeninos que han sido marginados del currículo y de la vida cotidiana. Esto significa realizar una selección de los valores

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

tradicionales masculinos y femeninos y quedarse con los que mejor convengan para la formación de la población escolar actual, creando una nueva forma de cultura escolar que los comprenda.

- Se desarrolle al máximo la «Igualdad de Oportunidades», pero no sólo igualdad de acceso de las mujeres a los puestos masculinos sino también de acceso de los varones a los puestos femeninos. Formar hombres y mujeres que trabajen para mejorar la calidad de vida de todos.
- Concluyendo, que se creen unas condiciones diferentes para que la «coeducación» tenga en cuenta las diferencias de los alumnos y las alumnas, la igualdad de derechos, la igualdad de acceso a los recursos educativos y la inclusión de los valores de los que son portadores. La coeducación debe educar a mujeres y hombres más conscientes de sus diferencias y en sus diferencias, de forma conjunta. Como propone la LOaSE, hay que «desarrollar al máximo las características personales de cada niño y niña, y jóvenes de ambos sexos».

4. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES ESPAÑOLES

Desde la Creación de las Escuelas Normales de Maestras en 1857 hasta 1970, estuvieron separadas de las Escuelas Normales de Maestros, salvo el breve período de la República en las que se transformaron en Escuelas Normales de Maestros y Maestras. En 1970 las Escuelas Normales adquirieron en rango de Escuelas Universitarias y se transformaron en mixtas, como el resto de centros universitarios, pero hasta la oposición de 1975 no se hizo una oferta de plazas conjunta para maestros y maestras, y dos o tres años después se produce el primer Concurso de Traslados conjunto para maestros y maestras, en lista única.

La coeducación en la formación de profesores se ha dirigido expresamente a la formación de docentes en igualdad de oportunidades. Esta demanda está justificada por la gran proyección que esta formación debería tener en los diferentes espacios educativos. El debate no se centra sólo en cómo abrir espacio en los planes de estudio a otros contenidos disciplinares o a asignaturas específicas, sino en la repercusión que esta formación va a tener en la actuación que los futuros profesionales y en el desarrollo coeducativo en las aulas. Es decir, no se reduce solamente en plantear una revisión y modificación de los contenidos actuales, sino en suscitar el significado y la utilidad del reconocimiento explícito de la identidad del docente y la docente en la tarea profesional, con su marca de género, y el mismo tipo de reconocimiento con respecto al alumnado.

Los enseñantes más sensibles, implicados en la coeducación -como señalan Bonal y Tomé (1997)-, son los que reconocen el significado profundo de este cambio necesario en la educación, cambio que puede convertirse en la gran oportunidad humana de

transformar la sociedad actual en una sociedad igualitaria, desde el ejercicio de la libertad individual, plena de posibilidades, pero que puede también precipitarnos en un sinnúmero de conflictos si se desaprovecha esta oportunidad, sumiendo a la sociedad en una competición feroz.

Una escuela coeducativa supone que el profesorado (Bonal y Tomé, 1997) asume la diferentes formas reales de manifestarse la discriminación sexista en la escuela y reconoce su participación, consciente o inconsciente, en dicha práctica que origina desigualdades en la práctica educativa diaria del aula. En el modelo de escuela coeducativa la comunidad escolar reconoce la prominencia del modelo masculino sobre el femenino, el profesorado, con apoyo de la comunidad educativa, se compromete a corrigiendo tal jerarquía, y a atender las necesidades no atendidas de niños y niñas desde la educación personalizada. «*Coeducación, por lo tanto, significa intentar transformar la igualdad formal en igualdad real, poniendo los medios necesarios para una verdadera igualdad de oportunidades*». (Bonal y Tomé, 1997: 19)

La coeducación considera el papel central del profesorado en este proceso de cambio, parte de la idea primordial de que debe conocerse primero el clima sexista existente en el centro, dentro de este colectivo, su voluntad de cambiar o mejorar dichas relaciones y de extenderlas al alumnado y al resto de la comunidad educativa. Esto supone (Bonal y Tomé, 1997) reconocer la realidad: los conflictos reales que se dan en las relaciones diarias entre profesores y profesoras, y las probabilidades de trabajar de forma colaborativa en un proyecto común para modificar la práctica educativa que se marca como objetivo la impartición de una educación no sexista ni discriminatoria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S. (1995). Madrid: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Altable Vicario, Ch. (2001). «Educación para el amor, educación para la violencia». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Auel, JM. (1991). *Las llanuras del Tránsito*. Serie *Los Hijos de la Tierra*. Madrid: Maeva.
- Ballarín Domingo, P. (2001). «La coeducación hoy». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Blanco García, N. (Coord.).(2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. y Tomé, A. (1997): *Construir la escuela coeducativa: La sensibilización del profesorado*. Barcelona: UAB/ICE: Cuadernos para la Coeducación.
- Caso, A. (2005). *Las olvidadas*. Barcelona: Planeta.
- Fuentes-Guerra Soldevilla, M. (2001). «La coeducación en la formación inicial del profesorado. Informe de investigación». En BLANCO, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.

¿Qué base tiene el miedo de la sociedad a que la mujer consiga el pleno desarrollo de sus capacidades y autonomía?

- García Cebrián, L. y Huertas Fuentes, P. (2001). «Trabajando desde la coeducación transformamos la situación». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- García Hernández, F. (1993): *Evaluación en el Sistema Educativo Español de ciertos objetivos reclamados por la sociedad española*. Investigación -presentada durante los cursos de Doctorado. Inédita.
- Leroi-Gourhan, A (1974). *La Prehistoria*. Barcelona: Labor.
- López Carretero, A. (2001). «La experiencia de saber en femenino». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Martínez Sola, F (1998). *Coeducación. Balance y nuevos retos*. Madrid: FETEIUGT
- Ministerio de Fomento (1857): *Ley de Instrucción Pública*. Madrid: Gaceta
- Ministerio de IP y BA (1932): *Facultad de Filosofía y Letras Universidad Central Sección de Pedagogía*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP y BA (1932): *Inspección Profesional de la Enseñanza; reorganización*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP y BA (1934): *Escuelas; régimen de coeducación*. Madrid: Colección Legislativa de Instrucción Pública.
- Ministerio de IP (1945): *Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Madrid: BOE.
- MEC (1970): *Ley General de Educación*. Madrid: BOE
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Puleo García, AH. (2001). «Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Simón Rodríguez, ME. (2001). «Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- Sureda, J. (1985). «Las Primeras Civilizaciones: Prehistoria, Egipto y Oriente Medio». En Milicua, J. *Historia General del Arte, Vol. 1*. Barcelona: Planeta.
- Tomé González, A. (2001). «La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela». En Blanco, N. (Coord.). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.