

Coeducación, apuesta por la libertad



ead

 *el diario
de la educación*

RECURSOS EDUCATIVOS

Marina Subirats

Coeducación, apuesta por la libertad



Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Recursos educativos
SERIE: El diario de la educación
TÍTULO 1: *Coeducación, apuesta por la libertad*

Primera edición: marzo de 2107

© Marina Subirats Martori
© de la introducción: Eduard Vallory
© de la clausura: Gemma Lienas
© de esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C. Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-931-8
Depósito legal: B. 7214-2017

Traducción: Manuel León Urrutia
Diseño y producción: Editorial Octaedro
Diseño de la cubierta: Tomàs Capdevila

Impresión: Press Line

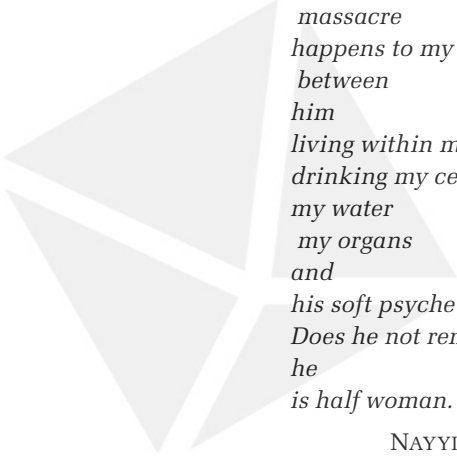
Impreso sobre papel ecológico, certificado FSC

Impreso en España – *Printed in Spain*



Introducción. (Re)humanizarnos

Eduard Vallory



*What
massacre
happens to my son
between
him
living within my skin
drinking my cells
my water
my organs
and
his soft psyche turning cruel.
Does he not remember
he
is half woman.*

NAYYIRAH WAHEED

Creo firmemente que todos los hombres tenemos la obligación moral de ser feministas. El feminismo es la antítesis del sexismo –que justifica la desigualdad política, económica, jurídica y social de las mujeres respecto de los hombres–. Precisamente por eso, porque en los aspectos políticos, económicos, jurídicos y sociales los hombres hemos disfrutado y seguimos disfrutando de privilegios injustificados de amplio alcance por encima de las mujeres, y también porque hemos convivido con agresiones sistémicas a las mujeres hechas por

hombres, los hombres tenemos la obligación moral de ser feministas.

Se me podría rebatir que es una obligación moral que, ciertamente, se extiende a toda discriminación: de origen, etnia, cultura, creencia, perfil socioeconómico u orientación sexual. Pero resulta que entre todas y cada una de estas discriminaciones, en todas y cada una de las sociedades, la discriminación de género es una constante transversal. Sin ir más lejos, un informe del Parlamento explica que son las mujeres las que tienen más contratos a tiempo parcial y más precarios (90 %), porque penalizamos la maternidad en lugar de protegerla; que hay entre un 19 % y un 22 % de diferencia salarial a favor de los hombres; que persiste la feminización de la pobreza y que aumenta a medida que la mujer envejece; que las mujeres representan el 60 % de los titulados universitarios, el 11 % de los cargos directivos, el 8,2 % de los miembros de los consejos de administración y el 4,5 % de las direcciones generales, y que incluso las organizaciones de la sociedad civil están dirigidas en un 90 % de los casos por hombres.

Estos datos contienen un mensaje relevante para los hombres: la verdadera igualdad comportaría que como mínimo el 45 % de los directores generales actuales dejaran de serlo; que el 40 % de los actuales responsables de sociedad civil dejaran de serlo, y que el 39 % de los cargos directivos empresariales dejaran de serlo. Y este mensaje resuena en el fondo de muchos hombres a quienes les da pánico la verdadera consecuencia de la igualdad.

Hay ámbitos en los que se ha ido mejorando, básicamente gracias a las cuotas. Durante un tiempo pensé que las cuotas eran una mala práctica, porque situaban a las mujeres en posiciones no en función de su valía, sino porque tocaba. Me di cuenta de mi error gracias a los argumentos de Neus Torbisco y al comprender lo que Marina Subirats explica muy bien en este ensayo: el origen de la desigualdad es fundamentalmente cultural. Y solo la podremos cambiar generando un cambio

cultural. Las cuotas, instrumentos de transición después de siglos de desigualdad incrustada, contribuyen a él. No solo por una cuestión de imagen, de percibir que ser mujer y ser presidenta, directiva, jueza, alcaldesa, catedrática, creadora de opinión –decisora, en definitiva– es perfectamente posible y tendría que ser normal: también, porque todas y cada una de las decisiones que se toman en nuestra vida pública que tienen que ver con el sesgo de género –políticas, laborales, legislativas, judiciales, comunicativas– están afectadas por el hecho de que la mayoría de los que deciden son hombres.

Existe un tercer elemento que va más allá de la posición social y de la capacidad de decidir. Se trata del elemento de la violencia nacida de considerar legítimo que los hombres podamos disponer de los cuerpos de las mujeres. Vivimos en un país donde una de cada cuatro chicas sufre una agresión sexual antes de los 17 años, y en un mundo donde las agresiones sexuales a mujeres son el pan de cada día en todas partes. A partir de ahí, la larga lista de la vergüenza: violaciones y culpabilización de la víctima por cómo vestía o cómo se comportaba; acosos sexuales en todos los niveles sociales, en particular en los laborales; humillaciones con respecto al cuerpo que no cumple los estándares de belleza; maltrato doméstico y asesinatos de género; menores forzadas a «matrimonios» que legitiman la dominación y la violación de niñas, y un largo etcétera. Escribo esto en 2016, cuando Estados Unidos acaba de elegir presidente a una persona que ha presumido públicamente de cometer acoso sexual a mujeres, proclamando, además, que esta es la manera de tratarlas.

Digo todo esto porque los hombres no podemos seguir ignorando nuestra complicidad pasiva con esta realidad, una realidad que nos ha otorgado privilegios no merecidos por el mero hecho de haber nacido con un sexo determinado. La lucha por la verdadera igualdad de género no es una lucha de las mujeres. Tiene que ser una lucha de los humanos que compartimos una idea básica sobre la decencia.

Ahora bien, la aportación que hace Marina Subirats con su ensayo va mucho más allá. Porque se adentra en los miedos más íntimos de los hombres, en nuestras frustraciones, en nuestras angustias, y nos muestra que esta desigualdad que nos da tantos privilegios no lo hace gratuitamente. Creo que para hablar de esto es preciso que antes asumamos la realidad del sufrimiento, y muchas veces del horror injusto e inaceptable, que sistemáticamente sufren las mujeres por el solo hecho de serlo. Pero también hemos de hablar de eso.

El ensayo de Marina explica cómo las primeras formas de identidad sexuada se adoptan antes de los 3 años y están relacionadas con el género —es decir, con el constructo cultural—, no con los genitales. Los niños crecemos con la referencia del héroe, y de nosotros se espera la fuerza, la competitividad, el ganar. Se nos niega el miedo, la debilidad, el fracaso —«los hombres no lloran»—,¹ y a la vez, también, el afecto, la sensibilidad o la belleza. A través del mensaje de que todo lo que es femenino es vergonzante, a los hombres se nos despoja de rasgos fundamentales de la existencia humana.

Así como los chicos crecemos aprendiendo que se nos gratificará cuanto más fuertes, astutos y ganadores seamos, las chicas crecen con el mensaje del atractivo como valor máximo. Se pueden permitir la hermosura, el afecto, los sentimientos, pero a expensas de ser evaluadas únicamente en cuanto que objetos de admiración y deseo por parte de los otros. De ahí viene la jerarquía: los chicos valoran, las chicas

1. En una entrevista reciente al ministro de Educación Méndez de Vigo, le preguntaron qué recordaba de algún maestro. Y respondió: «El profesor Galán era profesor de Matemáticas, pero mejor profesor de la vida. Recuerdo que un compañero llegó tarde a clase y el señor Galán le echó una bronca monumental. Aquel chico (13 años) se echó a llorar y el señor Galán le dijo: “Fulanito, los hombres solo lloran cuando les deja la novia o se muere su padre”. A mí, aquello me produjo una gran impresión, y cuando murió mi padre, hace muchos años, yo lloré desconsoladamente porque tenía la sensación de que el señor Galán me daba permiso desde el cielo» (*El Mundo*, 5/10/15). La total normalidad con la que lo relata el máximo responsable de la política educativa española lo dice todo. El chico ha de ser inmune al propio sufrimiento y solo el amor o la muerte (¡del padre!) permiten excepciones.

son valoradas; y, por lo tanto, aprenden a usar el atractivo ante los hombres como instrumento para alcanzar objetivos. Así, el valor de las chicas es caduco, porque es estético, mientras que el de los hombres aumenta con el tiempo. De aquí emerge también la hipersexualización de niñas que entienden que lo que se valora de una chica es que sea sexi, y así se inicia su progresiva transformación social en objetos sexuales, junto con la normalización para tantos hombres de la idea de que los cuerpos femeninos les pertenecen.

Si bien convertirse en un simple objeto de atracción es del todo degradante, muchos hombres nos sentimos igualmente ahogados por la demanda permanente de demostrar nuestra virilidad en las formas más diversas y en todos los ámbitos. Uno de ellos, no menor, resulta de una visión reduccionista de la sexualidad. Porque la otra cara de la moneda de la cosificación de la mujer, de enviar fotos de desnudos por el WhatsApp, de la pornografía o de la normalización de la prostitución son los anuncios en portada de los diarios deportivos que prometen solucionar las disfunciones eréctiles o la eyaculación precoz. Sin erección, ¿dónde está la virilidad? Sin penetración, ¿dónde está la sexualidad? Y así, miles de hombres secretamente humillados perpetúan el círculo vicioso jactándose, cosificando todavía más a las mujeres o ensañándose contra chicos homosexuales por atreverse a romper el estereotipo masculino, contra chicas lesbianas por osar prescindir de los hombres para disfrutar sexualmente, o contra transexuales, quienes hacen saltar por los aires la idea de género.

Otra forma de presión social con que se pretende demostrar la virilidad es el afán de ganar a toda costa, justificando cualquier hipoteca, en particular las personales. Me ha impresionado conocer mujeres altamente preparadas que han preferido no dar la batalla por el «poder» porque creían que no compensaba el sacrificio personal que requería. Quizás son cosas como esta lo que ha llevado a hablar de la necesaria «feminización» de la política o de la empresa, expresión que

se refiere al hecho de introducir en ellas nuevos aires propios de las mujeres, más amables, menos agresivos.

Aun así hace tiempo que pienso que denominamos «feminización» a lo que es, de hecho, una «humanización». Porque estos valores supuestamente «femeninos» no dejan de ser mensajes vitales como los que lanza el expresidente uruguayo Pepe Mujica: «La vida es corta y se nos va; y ningún bien vale tanto como la vida». Y esta realidad se nos muestra nítida cuando a un hombre de 40 años le diagnostican que le quedan seis meses o un año de vida. ¿Cuáles son las nuevas prioridades vitales, cuando la finitud se explicita? ¿Y qué hace, entonces, el padre autoritario, el directivo exitoso, el presidente poderoso, con la fuerza, el ganar, la superioridad?

La pregunta sobre el género es, en realidad, una pregunta sobre cómo queremos vivir la vida. Sobre qué consideramos justificable sacrificar para qué finalidades. Y por eso es pertinente preguntarnos de qué modo se genera el cambio cultural necesario en la cabeza de chicas y chicos y, específicamente, qué papel juega la educación. De hecho, mi toma de conciencia sobre la perjudicialidad de los roles sociales de género procede de mi experiencia educativa en el escultismo, donde la vivencia de la coeducación fue un componente fundamental. En cambio, sé que Marina Subirats no halló una diferencia tan grande entre su experiencia en el escultismo y la que vivió en la escuela, porque en la Escuela del Mar se encontró con una aproximación educativa muy similar, donde más que transferencia de conocimientos se buscaba formar integralmente a la persona.

De hecho, nuestra normativa vigente sugeriría lo mismo, ya que establece, por ejemplo, que «la finalidad de la educación secundaria obligatoria es la adquisición de las competencias clave que permita a todos los alumnos: a) Asegurar un desarrollo personal y social sólido con relación a la autonomía personal, la interdependencia con otras personas y la gestión de la afectividad». ¿La afectividad, como primera

finalidad competencial clave en secundaria? ¿Dónde radica, pues, el problema?

La Unesco explica que el conocimiento es la manera en que los humanos aplicamos el significado a la experiencia (*Repensar la educación*, 2015). Tradicionalmente, sin embargo, nuestro sistema educativo solo lo ha entendido como la suma de informaciones y de conceptos: todo aquello que se puede transmitir a través del maestro o del libro de texto y que se memoriza o se mecaniza. Así, la Unesco puntualiza que, además de la información y los conceptos, el conocimiento contiene otros dos componentes: las habilidades, y las actitudes y valores. La cooperación es una habilidad. La aceptación de la diferencia es una actitud. Y ni habilidades ni actitudes y valores se adquieren memorizando: las primeras requieren práctica y los segundos, vivencias.

Pero el planteamiento va más allá. Cuando el currículo de secundaria establece como finalidad «la adquisición de las competencias clave que permita a todos los alumnos asegurar un desarrollo personal y social sólido», se está refiriendo a dotarlos de capacidades para dicho desarrollo. Por ello, la Unesco dice que la educación es el proceso deliberado de desarrollar competencias adquiriendo conocimientos de forma que se puedan aplicar en contextos relevantes. No hay competencias sin conocimientos; pero si se limita a la transmisión de informaciones y conceptos, la educación no podrá capacitar a los niños y las niñas para ser actores de su propio crecimiento ni para resolver situaciones reales, como lo son todas las relacionadas con el género.

Una última reflexión. El cambio cultural que nuestro sistema educativo tendría que contribuir a generar a través de la coeducación no consiste ni en hacer que las chicas adopten los roles de género masculino de fuerza, competitividad y agresividad ni en que los chicos se conviertan en objetos valorados solamente por su estética. La idea es crecer desde el respeto auténtico por el otro y desde la aceptación de la diferencia, así como dejar de imponer comportamientos ar-

tificiales que rechazan la propia naturaleza del ser humano. Como dice el sobrecogedor poema de Nayyirah Waheed, se trata de no olvidar ni de dónde venimos ni dónde acabaremos, antes de que nos anuncien el fin. Y que ello nos posibilite construir unas vidas con dignidad y con sentido, para nosotros y para los demás.





1. Qué entendemos por *coeducación*: las diversas fases de un largo proceso

El término *coeducación* tiene una historia que ya empieza a ser larga y que ha pasado por momentos y matices diversos, como suele pasar con todos los conceptos surgidos de los movimientos sociales y que pretenden transformaciones profundas en la vida de las personas.

Un poco de historia

Durante largo tiempo, unos cuantos siglos, nadie habló de coeducación. La creencia generalizada en las sociedades, procedente habitualmente de las doctrinas religiosas, era que hombres y mujeres son y tienen que ser muy diferentes, porque su naturaleza y su papel social así lo exigen. Obviamente, en todas las sociedades se ha producido una transmisión de conocimientos, de creencias, de hábitos y de habilidades de una generación a otra, de forma que tanto los niños como las niñas han aprendido siempre una lengua, un comportamiento, unas maneras de trabajar y de relacionarse con las otras personas, y otras muchas cosas. Pero aquello que entendemos propiamente por *educación*, y que suele estar vinculado a la transmisión de conocimientos que lleva a cabo una persona profesional, el maestro o la maestra, se pensó únicamente para los niños. Tampoco para todos: las clases sociales presentaban diferencias muy marcadas en su educación hasta

una fecha muy reciente, y todavía hoy. Lo que cambia es que a pesar de que en la actualidad se producen desigualdades en la educación asociadas al origen de clase de las personas, no somos demasiado conscientes de ello y en principio consideramos que no debería ser así y que todo el mundo ha de tener un acceso igualitario a la educación.

En otras épocas, las creencias no afirmaban la igualdad, sino la desigualdad. Partiendo de un designio divino según el cual había pobres y ricos, cada uno tenía que cumplir su destino y actuar en función de las posibilidades características de su familia. Si nacías en una casa pobre, ¿para qué querías ir a la escuela? No te hacía ninguna falta. Lo mismo sucedía si eras chica: tu destino estaba marcado antes del nacimiento, tu vida tenía que consistir en convertirte en esposa y madre y ocuparte de los trabajos del hogar. De una manera distinta según fueras pobre o rica, está claro, pero en cualquier caso no te hacía falta para nada saber leer y escribir. De eso ya se ocuparían los hombres. Así es como el aprendizaje femenino dependía sobre todo de la observación y la participación en lo que hacían las amas de casa. Cualquier otro conocimiento era desaconsejado, dado que, según opiniones todavía vigentes durante el siglo XIX, los conocimientos escolares y librescos podían perjudicar el útero y los embarazos, función primera y fundamental de las mujeres.

La educación segregada: cuando las niñas iban a costura

Hacia finales del siglo XVIII se crearon en España las primeras escuelas de niñas, con el fin de que las que nacían en familias pobres pudieran aprender algún oficio que las ayudara a ganarse la vida. Se trataba de escuelas segregadas, es decir, escuelas solo de niñas. Hubo, pues, escuelas de niños y escuelas de niñas, que se mantuvieron así durante todo el siglo XIX y buena parte del XX. Todavía hoy en algunos pueblos podemos ver escuelas o aulas separadas, con el letrero «Escuela

de niños» y «Escuela de niñas», siempre en castellano, dado que estamos hablando de un tiempo de absoluto dominio de este idioma en la esfera pública, también en Cataluña. Pero no solamente niñas y niños acudían a edificios diferentes, sino que también lo que aprendían era diferente: aunque sometido a variaciones según las épocas, el currículo destinado a los niños comprendía el aprendizaje de la lectura y la escritura, de la aritmética, de la gramática, de la historia y de la geografía. El currículo de las niñas era mucho más sencillo: rezar y coser. Y si alguna quería aprender a leer, la maestra la podía enseñar y, si hacía falta, podía pedir ayuda al cura o al maestro, si este tenía más de 40 años. No había, pues, ninguna seguridad de que la maestra supiera leer.

Con esta educación no nos puede sorprender que las mujeres fueran en su mayoría, hasta muy avanzado el siglo XX, totalmente analfabetas. Ciertamente, los hombres en España tampoco se distinguían por su alto nivel educativo, pero en comparación con ellos las mujeres estaban mucho peor. Evidentemente, esta situación justificaba su incapacidad para ocuparse de trabajos de una cierta complejidad y confirmaba la creencia de que no habían sido creadas para el estudio ni para ninguna forma de conocimiento abstracto.

El siglo XIX fue una etapa de gran debate educativo. Desde 1812, a raíz de la presentación del Informe Quintana en las Cortes de Cádiz, queda claro el objetivo educativo que dominará toda la centuria: educación para todo el mundo. Es verdad que este *todo el mundo* no incluye a las mujeres, y que todavía tardará muchos años en instalarse la discusión sobre la educación femenina. Pero el principio de igualdad, una vez admitido, acaba cuajando, de forma que cuesta defender la exclusión de un colectivo, y aún más si este colectivo comprende, como mínimo, a la mitad de la humanidad. Argumentos contrarios a la educación escolar de las mujeres no faltan a lo largo del siglo: invocaciones relativas al peso del cerebro, que incapacita a las mujeres para estudiar, y todo tipo de razones que hoy nos parecerían grotescas, vista la

altísima capacidad femenina para los estudios. Poco a poco, sin embargo, los sectores más ilustrados van reconociendo a lo largo del último cuarto del siglo la gran injusticia que supone la prohibición de que las mujeres puedan acceder a los estudios de bachillerato y a la universidad. Las pioneras –entre ellas, la catalana María Elena Maseras– cursan estudios universitarios, pero no llegan a poder ejercer nunca su profesión. Fue la Institución Libre de Enseñanza, que tantas puertas abrió en la educación española, la que legitimó ya en el último cuarto de ese siglo el derecho de las mujeres a la educación, incluida la educación superior.

Así, tenemos puestas las bases para el inicio del movimiento que reclama la coeducación. Se nos presenta inicialmente como una reivindicación de los sectores más cultos de la sociedad española, que empiezan a considerar que las mujeres han de tener derecho a una educación igualitaria, no inferior a la de los hombres. ¿Y qué quiere decir, en aquel momento, *educación igualitaria*? Significa que las niñas puedan acceder a las mismas escuelas que los niños, que la educación se haga sobre las mismas bases. Ya se ha comentado que en las escuelas de niñas se enseñaba sobre todo a coser y a rezar, lo cual explica que ellas no dijeran «ir a la escuela», sino «ir a costura», a la vez que deja patente una educación claramente inferior a la que recibían los niños, pues rara vez contemplaba la lectura como materia obligatoria. De esta manera, el primer paso para llegar a la coeducación era educar a los pequeños de ambos sexos en las mismas escuelas y con idéntico programa educativo. De ahí que la coeducación empezara justamente por la reclamación de la escuela mixta.

La escuela mixta y el progreso educativo femenino

Llegar a la implantación de la escuela mixta ha sido un camino muy largo y plagado de avances y retrocesos. El movimiento coeducativo que reclama unificar las escuelas para

niños y niñas se fortalece en los primeros años del siglo XX, en los cuales se produce un movimiento de renovación pedagógica de gran alcance, especialmente importante en Cataluña. Todas las corrientes pedagógicas renovadoras, tanto las que nacen inspiradas por las ideologías de los sectores acomodados como las que surgen de ideólogos procedentes de la clase trabajadora, coinciden en el principio coeducador, con lo cual tanto las escuelas creadas por el Patronato Escolar del Ayuntamiento de Barcelona como las inspiradas en la pedagogía de Ferrer Guardia y la Escuela Moderna son ya escuelas mixtas, en donde niños y niñas comparten las aulas, las actividades y las materias de estudio —aunque determinados aprendizajes, como los que tenían lugar en los talleres o los de costura y trabajos domésticos se destinasen exclusivamente a los niños o a las niñas.

En todo caso, se trataba únicamente de escuelas de vanguardia, innovadoras en muchos aspectos. La gran mayoría de las escuelas públicas y religiosas seguían separando al alumnado entre escuelas para niños y escuelas para niñas.

Habrá que esperar a la proclamación de la II República y a la llegada de su primer ministro de Instrucción Pública, Marcelino Domingo, para que la coeducación sea considerada como una norma fundamental para toda la escuela pública y se inicie la conversión de escuela segregada en escuela mixta, una de las reformas fundamentales de la educación que se llevó a cabo en aquel periodo. No sin protestas: la Iglesia, en primer lugar, pero también los sectores más conservadores estaban absolutamente en contra de este cambio, por lo que el impulso a la escuela mixta traído por el movimiento coeducador tuvo que luchar con un cúmulo de obstáculos para poder ejecutar esta transformación.

Desgraciadamente, como es de sobra conocido, la II República no dispuso del tiempo suficiente para transformar completamente la educación española. El alzamiento militar de julio de 1936 quebró la mayoría de procesos de cambio que se estaban llevando a cabo y que se habían acelerado a

raíz del triunfo, en febrero de aquel año, del Frente Popular. Los institutos de enseñanza secundaria habían pasado a ser mixtos, así como las Escuelas Normales. A partir de 1936 se empieza a implantar también la escuela mixta en primaria, aunque solo cerca del 30 % de las escuelas públicas españolas llegaron a serlo. En los lugares donde inicialmente se rechazó el alzamiento, como es el caso de Cataluña, la reforma educativa se aceleró a partir de septiembre de 1936 y las escuelas públicas se convirtieron en mixtas.

Pero ya a partir de 1938, con las leyes educativas franquistas emitidas en Burgos, se produce una regresión en todas las zonas dominadas por los facciosos: no se podía permitir que los «viriles muchachos españoles» fueran «afeminados» como consecuencia de ser educados en escuelas compartidas con las niñas, razón por la cual la coeducación quedó totalmente prohibida.

Y es así como comienza la larga noche del franquismo, en la cual todos los progresos que de manera tan costosa se habían conquistado en España quedan anulados. Se produce un enorme retroceso, del cual en algunos aspectos el país no se recupera hasta treinta años después, y en otros requiere todavía más tiempo y no lo hace hasta la década de los ochenta, una vez consolidada la democracia. Durante la dictadura de nuevo se resiente, gravemente, la escolarización de las mujeres españolas. Para hacernos una idea de cómo fueron las cosas: a lo largo de aquellos años había todavía una proporción muy elevada de mujeres analfabetas o que no habían podido acabar la educación primaria; en los años cuarenta las chicas que estudiaban bachillerato solo suponían un tercio del total de estudiantes de este nivel, y a finales de los años sesenta aún no habían alcanzado el 50 % —y la mayoría de chicas estudiaban el bachillerato de letras—. En cuanto a la universidad, las posibilidades de las chicas eran todavía mucho menores: en los años cuarenta el porcentaje de chicas entre los estudiantes universitarios era aproximadamente del 15 %, y siempre en determinadas ca-

rreras –Letras y Farmacia, fundamentalmente–; a finales de los años sesenta el porcentaje ascendía a un 30 % y las chicas empezaban a diversificar sus estudios, pues ya entraban en las facultades de Económicas, Derecho, Medicina, Ciencias, etc., si bien siempre en una proporción inferior al 50 % del alumnado.

Un salto cualitativo lo proporcionó la Ley General de Educación (LGE) del año 1970, cuando el régimen franquista empezaba a declinar y nuevas necesidades lo obligaban a cambiar muchas cosas en el ámbito educativo. La LGE no hablaba de escuela mixta, pero prohibía cualquier forma de discriminación en las escuelas; en otras palabras, sin explicitarlo abría la puerta a la escuela mixta. Fue así como durante los años setenta las escuelas públicas fueron convirtiéndose en mixtas, como también muchas de las escuelas privadas, incluso las religiosas. Sin embargo, quedaron algunas que se mantuvieron al margen de este principio y que siguieron siendo solo de niños o solo de niñas. Y así hasta la actualidad, en que todavía perduran.

La generalización de la escuela mixta ha supuesto un enorme impulso al progreso educativo de las mujeres españolas. De hecho, ya a mediados de los años setenta las estudiantes de bachillerato superan en número a los estudiantes varones; en la década siguiente las estudiantes universitarias ya son más del 50 % de todo el alumnado matriculado, y el crecimiento se produce de tal manera que en casi todos los estudios las mujeres rebasan el 50 %. Se resisten los estudios técnicos, especialmente algunas ramas de la ingeniería, en las cuales, todavía ahora, transcurrido ya un buen trozo del siglo XXI, las mujeres continúan en minoría y están por debajo del 30 % del total de personas matriculadas. También en la formación profesional siguen estando muy diferenciadas las elecciones que hacen los chicos y las que hacen las chicas, muy estereotipadas en ambos casos.

Nunca antes en España las mujeres habían logrado los niveles educativos actuales. A ello han contribuido muchos

factores, ciertamente, pero es indudable que la escuela mixta, primer paso hacia la coeducación, ha tenido una importancia capital. Hoy las niñas y las chicas muestran unos niveles educativos más elevados que los de los niños y los chicos. Sufren menos fracaso escolar al término de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, acaban los estudios medios y superiores en menos tiempo y con menos abandonos, y en el conjunto de la población el porcentaje de mujeres con estudios superiores es más elevado que el de hombres. Todo esto nos lleva a pensar que la coeducación ha dado sus frutos y que ya no subsiste ningún tipo de discriminación por razón de sexo dentro del sistema educativo.

Y, con todo, cuando dirigimos una mirada más minuciosa a la escolarización de chicos y de chicas, a sus comportamientos y sus oportunidades una vez finalizados los estudios, descubrimos que hay todavía enormes discriminaciones educativas que afectan negativamente a las chicas, y también enormes errores educativos que afectan negativamente a los chicos. Y nos damos cuenta de que muchas cosas están pendientes de cambiar y de que la auténtica coeducación sigue siendo del todo indispensable, pues aún representa una asignatura pendiente de la educación española, e implantarla es tal vez más perentorio que nunca. Algunas políticas y leyes educativas del periodo democrático lo han intentado, sin demasiado éxito, hay que admitirlo. Porque para descubrir cuáles son las discriminaciones y los errores actuales no basta con fijarse en los niveles educativos alcanzados por chicos y chicas. La educación no se puede medir únicamente por sus resultados en términos de titulaciones: la educación es la construcción misma de las personas, el desarrollo de su inteligencia y también de su sensibilidad, sus formas de relación, sus hábitos y sus valores. Es todo aquello que formará su personalidad y su manera de desenvolverse en el mundo, de conseguir lo que desean, de ser feliz o de no serlo. Y es en este sentido más amplio donde descubriremos que la coeducación es una idea que ha re-

corrido ya una parte del camino necesario para llegar a la igualdad entre hombres y mujeres, pero que nos queda todavía por delante un buen trecho del viaje, y que es urgente que lo emprendamos.

¿Y en qué consiste, pues, la coeducación, cuando ya tenemos mayoritariamente la escuela mixta?

La coeducación consiste, básicamente, en llevar a cabo un cambio cultural. Las niñas fueron incluidas en las instituciones escolares pensadas para los niños, para los hombres. Aquello que antes se enseñaba a las niñas fue desapareciendo, considerado como una cultura menor, indigna de ser traspasada a los hombres. Por lo tanto, la cultura que transmite la escuela, los valores, la visión del mundo, los saberes, etc., dejan completamente al margen los saberes de las mujeres, sus intereses y sus valores, tanto los de carácter tradicional como los actuales. Nos hallamos inmersos en una cultura totalmente androcéntrica, esto es, centrada en los hombres y en todo el ámbito considerado masculino. Las mujeres participamos ahora en el sistema educativo, hemos sido admitidas en él a partir del principio de igualdad, pero no es nuestro lugar, no encontramos referentes propios, somos todavía «el segundo sexo», una especie de convidadas de piedra, no protagonistas de la educación. Todo esto es lo que ha de cambiar: una educación igualitaria tiene que valorar por igual las aportaciones de los hombres y las de las mujeres, y los tiene que transmitir a todos los miembros de las nuevas generaciones, sean niños o niñas. Y esta es la transformación que hoy tenemos que llevar a cabo en la educación, mediante la coeducación, para que tanto los niños como las niñas sean más libres y para que se les facilite el acceso a la felicidad y al despliegue de todas sus potencialidades y facultades.

He aquí el reto que tiene hoy por delante el movimiento coeducador y el profesorado que desea hacer avanzar la igualdad. Un cambio cultural en profundidad. Quizás en este momento se os hace difícil ver por qué y comprender en qué consiste, pues es por naturaleza más abstracto que la idea de

la escuela mixta, que se limita a juntar a niños y niñas en unos mismos centros y con un mismo currículo. A lo largo de este libro iremos viendo, precisamente, cuáles son estos cambios necesarios, por qué lo son y de qué manera podemos empezar a ponerlos en práctica.





Sobre la autora

Marina Subirats es doctora en Filosofía (1974) por la Universidad de Barcelona y desde el año 2006 es catedrática emérita de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha sido directora del Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales (1993-1996) y concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (1999-2006). Sus principales líneas de investigación son la educación, el género y la estructura social.

Es autora de diversos libros y artículos, entre los que destacan: *Mujeres y Hombres. ¿Un amor imposible?* (junto con Manuel Castells, 2007), *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación* (junto con Amparo Tomé, 2007), *Forjar un hombre, moldear una mujer* (2013).

Índice

Introducción. (Re)humanizarnos [EDUARD VALLORY]	11
1. Qué entendemos por <i>coeducación</i> : las diversas fases de un largo proceso	19
Un poco de historia	19
La educación segregada: cuando las niñas iban a costura	20
La escuela mixta y el progreso educativo femenino	22
2. Ser una mujer, ser un hombre, ¿hechos naturales o sociales?	29
3. La adquisición de los géneros desde la primera infancia	35
4. Los actuales modelos de género y su carácter obsoleto	43
5. Los objetivos de la coeducación hoy	61
6. Trabajar la coeducación	67
¿Qué hacer para avanzar en la coeducación en los centros educativos?	71
1. Constitución y formación de un equipo de trabajo . .	71

2. Empezar la fase de investigación	74
3. Iniciar la fase de acción	75
4. Evaluación periódica de aquello que se ha hecho y correcciones necesarias	78
7. Ocupación y uso del espacio por parte de niños y niñas: juguetes, juegos, deportes	81
La fase de observación e investigación	82
La fase de la acción: intervención y cambio	90
La fase de evaluación	96
8. El lenguaje, gran matriz del pensamiento	97
Tomar conciencia de la discriminación lingüística: aprendamos a observar	101
Introducir cambios en el uso del lenguaje	107
9. Los saberes de referencia: cuentos, libros de texto, currículos	111
Analizar los cuentos infantiles	112
La ausencia de mujeres en los libros de texto	114
¿Y qué podemos decir de los currículos?	117
¿Y cómo los podemos cambiar?	119
10. Aprendiendo a relacionarse: de la competición a la cooperación, de la violencia a la empatía	123
Clausura [GEMMA LIENAS]	129
Anexo: el marco legislativo	135
Bibliografía y webs de consulta	141
Sobre la autora.	143