

Estos datos están reflejando un cambio drástico en la situación educativa de hombres y mujeres en España. Dada la vigencia de prejuicios relativos a los quehaceres propios de hombres y mujeres, causan cierta sorpresa. Más todavía, parece como si empezaran a preocupar: ¿qué está ocurriendo con los chicos, que fueron desde siempre los sujetos privilegiados de la educación? ¿Habrá algo en el sistema educativo actual que resulte nocivo para ellos y que pueda explicar esta relativa falta de protagonismo?

La realidad es que las mujeres españolas han pasado, en un tiempo record de dos generaciones, del semi-analfabetismo a la Universidad. Hay que recordar cuál era la situación educativa de las españolas en la etapa predemocrática para calibrar la magnitud del salto que se ha producido. Las leyes educativas de la etapa franquista (1938-1975) prohibieron la escuela mixta, hasta 1970; la presencia de las mujeres en el sistema educativo fue, sobre todo en los primeros años, muy escasa: entre 1940 y 1945 el porcentaje de chicas en los estudios de bachillerato era del 34,9%, en las Facultades universitarias del 13,0%<sup>2</sup>. En 1960 no habían llegado todavía al 20%, y además estaban todas concentradas en los estudios de Letras y de Farmacia. Tampoco la enseñanza primaria era igualitaria, de modo que todavía hoy el número de mujeres analfabetas (que se sitúan casi exclusivamente en edades avanzadas) supera en más del doble al de los hombres analfabetos. Y además, las mujeres de más edad carecen de formación profesional, dado que estuvieron casi totalmente excluidas de ella. La ideología franquista concebía el papel de la mujer como ama de casa, a la que se trataba de "liberar" del trabajo productivo, y por consiguiente la educación de las mujeres estuvo fundamentalmente orientada al aprendizaje de labores, rezos y actividades consideradas "femeninas". Es decir, programada para quedar al margen, "protegidas" frente al mundo público, y por tanto excluidas de él.

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

Ahora bien, estos cambios no han sucedido en forma espontánea, dado que no están inscritos, a priori, en la lógica educativa; antes al contrario, el sistema educativo, como toda la sociedad, está regido por una lógica androcéntrica que tiende a reproducirse sin fisuras si no se interviene fuertemente en sentido contrario, y que está instaurada a todos los niveles, desde la formulación de políticas educativas y diseños curriculares hasta los textos utilizados o las relaciones que se establecen en los centros y en las aulas. En el caso español, -y señalan-

<sup>2</sup> Centro nacional de Investigación y Documentación Educativa, *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1988.

do muy claramente desde ahora que la transformación que se ha conseguido es todavía parcial e incompleta- han concurrido, por una parte, una serie de factores económicos y políticos que han creado las condiciones para que el cambio fuera posible, y por otra parte se ha producido la acción conjugada de una serie de mujeres que tomaron conciencia de la necesidad de modificar las condiciones de la escolarización femenina, y pudieron actuar a través de las instituciones públicas para hacer efectivo este cambio.

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

La necesidad de una escuela coeducativa se acelera en este momento de intensos cambios, en los que no sólo asistimos a la necesidad de que las mujeres consigan espacios de poder público para contribuir a la transformación de la sociedad actual, sino que, a la vez, aparecen signos de deterioro en las pautas vigentes como configuradoras del género masculino. Las elevadas tasas de paro entre los jóvenes, la falta de expectativas respecto de su futuro profesional, así como la discusión, por parte de las muchachas, de un liderazgo tradicionalmente ostentado sin ninguna dificultad por los muchachos, hacen aparecer en los centros educativos una serie de situaciones que muestran una aceleración de la violencia y de la falta de cohesión social y cultural entre los jóvenes, especialmente entre los varones.

Para enfrentarse a esta situación no basta con reforzar las medidas punitivas o las formas de control tradicional. Es necesario analizar las raíces de esta violencia, y cómo, en realidad, no es sino una respuesta a otras formas de violencia que se ejercen sobre los jóvenes. De aquí que, a nuestro juicio, sea necesario trabajar sobre los modelos de masculinidad y desarrollar los elementos básicos de una escuela coeducativa, que aparece como uno de los instrumentos centrales para un cambio de valores.

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

- 1) El actual sistema educativo facilita el acceso igualitario de niños y niñas a la educación, en lo relativo a la diferencia de sexos, puesto que quedan aún rasgos discriminatorios generalmente no visibles en relación a otras características, como la clase social, la raza o el lugar de residencia. Pero ello no significa que se trate de una escuela realmente igualitaria, puesto que toda la cultura que se transmite a través del sistema educativo ha sido

construída sobre una base androcéntrica. Por consiguiente las mujeres son casi invisibles en la educación, tanto en su dimensión histórica como en su dimensión de docentes y alumnas. Las mujeres y sus creaciones a lo largo del tiempo no son sujeto de la cultura, y ello queda patente en los contenidos del sistema educativo, en su ordenación, en los textos y en el lenguaje utilizados e incluso en las relaciones establecidas entre hombres y mujeres en el marco de la docencia. La escuela mixta ha consistido en una inclusión de las mujeres en el ámbito educativo construído anteriormente para los varones, pero no en una fusión y generalización de modelos culturales anteriormente separados.

2) La invisibilidad de las mujeres en el ámbito educativo tiene consecuencias absolutamente negativas para éstas. Si bien la construcción de una escuela mixta ha permitido un notable avance de las mujeres en la obtención de títulos académicos, y se observa incluso un mayor éxito académico medio de las chicas que de los chicos, la obtención de dichos títulos no tiene los mismos efectos para unas y otros, puesto que ellas, al no tener protagonismo en el sistema educativo, interiorizan la inferioridad social, a pesar de su éxito escolar, y por lo tanto no rentabilizan posteriormente, en el mercado laboral y en el conjunto del mundo público, sus capacidades y credenciales del mismo modo que lo hacen los hombres.

3) Para construir una educación no sexista que sea verdaderamente igualitaria en relación a hombres y mujeres no basta con la inclusión de las mujeres en un sistema educativo construído por y para los hombres, que tiene en cuenta básicamente las necesidades culturales y psíquicas funcionales para la producción y no para la reproducción. Por ello es indispensable que se produzca un cambio en el sistema educativo, de modo que se elimine de él la referencia y la vivencia de la división sexual del trabajo, que la base cultural sea modificada para hacer visibles a las mujeres en su experiencia histórica y actual y para que sean tenidas en cuenta, como necesidades sociales, las derivadas de la producción y de la reproducción, de modo que todos los individuos, mujeres y hombres, alcancen las cualificaciones y capacidades necesarias para poder actuar en ambos órdenes de la vida social. Ello supone universalizar los valores y hábitos que anteriormente eran atribuidos a cada uno de los grupos sexuales, de modo que las niñas tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas masculinas y los niños tengan acceso a las capacidades y tareas anteriormente consideradas femeninas, y ello en igualdad de condiciones y no como la invasión de un terreno ajeno.

Como puede verse, se trata de un programa muy ambicioso, cuya consecución sólo puede lograrse a largo plazo, dado que no sólo incluye el cambio de hábitos, sino la revisión de toda la cultura. Obviamente la construcción de un sistema coeducativo no puede realizarse sin una serie de cambios en toda la sociedad, es decir, en definitiva, sin la desaparición de la división sexual del trabajo a todos los niveles y la integración de los perfiles de ambos géneros en una cultura no sexista. El sistema educativo sólo puede llevar a cabo parte de esta tarea, pero es notoria su importancia en la socialización e incluso el destacado papel

que ha tenido la educación en el cambio global de la posición de las mujeres, y, por consiguiente, hay que trabajar en él, aunque ello no excluye el que paralelamente haya que trabajar también en otros ámbitos de la vida social.

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

Pero no sólo estos límites son de orden personal; son, sobre todo, de orden colectivo, de modo que el avance hacia una escuela coeducativa supone conflictos, enfrentamientos, choques. Supone incluso retrocesos, puesto que aún no se ha llegado al punto crítico en que una nueva forma de pensar está ya suficientemente instalada para reproducirse por el mero funcionamiento institucional y tiende a desplazar la forma anterior sin que se aplique a ello un esfuerzo constante. Así, por ejemplo, hemos podido constatar que incluso en escuelas en las que se ha trabajado durante varios cursos en forma experimental, y en las que una parte importante del profesorado ha participado en forma entusiasta en la experiencia, ésta no llega a consolidarse definitivamente, sino que las prácticas educativas tienden a retroceder al punto de partida desde el momento en que cesa la atención específica, las reuniones, los debates. Ello no significa que todo sea inútil y no quede nada de la acción realizada; siempre se avanza algo, pero la tendencia predominante es que, de continuo, las aguas vuelvan a su cauce, o por lo menos que no se mantenga un nivel de innovación superior a la media en la misma zona geográfica. Esta misma dificultad se reproduce no sólo en los centros escolares, sino también en el conjunto del sistema educativo, partiendo de sus máximas instancias. Y ello ni siquiera ocurre por falta de convicción o por mala voluntad, sino porque todo proceso de cambio profundo es sumamente costoso y exige una tensión; si ésta desaparece o rebaja su nivel, el sistema educativo retoma su orden de siempre, todavía inscrito en sus bases mismas.

La complejidad inherente a todo intento de cambio es a su vez causa de numerosos problemas concretos: uno de ellos es la adecuación de las personas a los ritmos de cambio posibles, de modo que no pretendan cambiarlo todo en unos días ni abandonen ante la aparente esterilidad de su esfuerzo. La irritación frente a las deserciones, la crítica feroz frente a la tibieza de las actuaciones indi-

viduales o colectivas, o ante las contradicciones en la acción de la administración, son tentaciones constantes para las personas que tratan de modificar las formas educativas y ponen en ello un gran empeño. Se trata de actitudes perfectamente comprensibles, pero que pueden llegar a tensar y complicar más las relaciones tanto en los centros como con las instituciones, en lugar de crear complicidades.

La tendencia a los retrocesos es visible, como he dicho, en el trabajo en los centros educativos, pero también en el trabajo con los expertos que hacen la programación de la Reforma. Cuando el objetivo igualitario es asumido por la propia Reforma educativa, como ha ocurrido en España, hay mucho terreno ganado, porque frente a los olvidos se puede invocar la propia LOGSE; la igualdad está legitimada y el trabajo para conseguirla queda reflejado en un organigrama, en comisiones específicas, en el presupuesto, es decir, en los engranajes dispuestos para la Reforma. Y sin embargo, aun así, el mantenimiento de los principios de igualdad exige un constante esfuerzo y relanzamiento, que sólo es posible si se dispone de organismos específicos cuya finalidad es la impulsión de las políticas igualitarias.

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

A diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, como por ejemplo los Estados Unidos, en que el intento de introducción de una educación no sexista ha cuajado sobre todo en la educación superior, en España el esfuerzo se ha concentrado básicamente en la educación primaria, ha penetrado más débilmente en la secundaria y ha tenido un carácter muy distinto en la educación universitaria.

El proceso narrado hasta aquí se ha desarrollado fundamentalmente en los centros de primaria; quiero referirme muy brevemente, para cerrar este recorrido, a lo que ha ocurrido en las Universidades.

El proceso seguido en las Universidades ha ido por otro camino. El esfuerzo para realizar un cambio se ha centrado menos en las formas educativas y más en los contenidos y en la investigación. Desde finales de los años setenta fueron surgiendo núcleos de profesoras de distintas especialidades académicas, y especialmente de historia, sociología, antropología y filosofía, que plantearon investigaciones en torno a temas relativos a las mujeres, tanto en el sentido de recuperación de la memoria perdida como de crítica de los paradigmas clásicos en cada especialidad y de introducción de nuevas problemáticas. Desde mediados de los años ochenta estas investigaciones contaron, en muchos casos, con financiación pública, tanto del Instituto de la Mujer como de otros organismos autonómicos paralelos. Ello ha permitido la creación de Seminarios de Estudios de la Mujer -con éste u otro nombre- en la mayoría de las Universidades, así como la consolidación de una serie de campos de investigación y la acumulación de trabajos que permiten que hoy dispongamos de una panorámica muy amplia en relación a la situación de las mujeres en España y a la mayoría de temas afines. El establecimiento de un Convenio entre el Instituto de la Mujer y la Comisión Interministerial que gestiona el Plan de Investigación más Desarrollo (I+D) en 1995 ha permitido establecer un Programa Sectorial de Estudios de la Mujer y del Género en el III Plan Nacional de Investigación y Desarrollo para el período 1996-1999. Este programa tiene como objetivo la consolidación de la investigación sobre temas que interesan especialmente a las mujeres, desde los aspectos relativos a mercado de trabajo hasta los relativos a nuevas tecnologías en la reproducción o a temas de salud específicamente femeninos. Todavía queda mucho por hacer al respecto: construcción de equipos de investigación estables, interuniversitarios, continuidad en las líneas y equipos de investigación, etc., pero indudablemente la institucionalización de este programa puede ser la ocasión para que la investigación en este campo realice un salto cualitativo.

Ello es esencial para seguir avanzando. Tanto en el campo educativo, desde el estrictamente universitario hasta la primaria, -dado que la modificación de los textos y programas sólo puede hacerse desde la legitimación de una visión diferente de la cultura que proceda de las instituciones más prestigiadas para ello- como, en general, en el avance de la igualdad entre hombres y mujeres en España. El punto alcanzado hoy, la creciente complejidad de nuestra sociedad y de los problemas que plantea la vida colectiva, hacen que los objetivos de la igualdad entre hombres y mujeres, así como el conjunto de transformaciones que las mujeres necesitan introducir en la vida social, no puedan depender únicamente de la espontaneidad y la voluntad de cambio de la sociedad, aun cuando, en último término, éste es siempre el único motor real. Pero es esencial que utilicemos todos los recursos disponibles, y todas las instituciones que tienen capacidad de acción y de reflexión, para ir allanando el camino de la consecución de la igualdad, de la normalización de la presencia de las mujeres en la vida pública y de la toma en consideración de nuestros problemas específicos, que, hoy por hoy, son todavía numerosos.