

Logros y avances en la igualdad entre mujeres y hombres en el mundo de la educación. La retórica de la igualdad lograda

Victoria Robles Sanjuán

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja, s/n. Granada (18071). Tfno. (958) 243760. Fax (958) 243761.

(Recibido Septiembre 2000; aceptado Diciembre 2000).

Bibliid (0214-137X (2000) 17; 27-36)

Resumen

Con este artículo pretendemos mostrar, por un lado, los avances que en materia de igualdad pueden ser reconocidos en el ámbito de la educación, tanto por el profesorado e instituciones competentes, como en el nivel de participación de alumnas y alumnos en la educación. Por otro lado, tratamos de analizar las limitaciones de chicas y chicos en espacios educativos no neutrales, que siguen viéndolos y tratándolos de manera estereotipada.

Palabras clave: Igualdad. Educación. Coeducación. Géneros.

Abstract

The aim of the present article is, on one hand, to prove the progress made in equality in the context of education, both by teachers and competent authorities, and the level of participation of students of both sexes in the process of education. On the other hand, the authors have tried to analyse the handicaps students of both sexes have to face in non-neutral educational contexts, where they are still treated in a stereotyped way.

Key words: Equality. Education. Coeducation. Sexes.

Résumé:

Dans notre article, la prise de conscience des égalités entre hommes et femmes, de fait, revêt importance chez les professeurs et les institutions. Mais, nous pouvons affirmer que l'école et l'éducation est un lieu où se produisent et se reproduisent les différences en filles et garçons, au travers de process de socialisation sexuée.

Mots clés: Égalité. Genres. Education. Coeducation.

Sumario

1.- Introducción. 2.- El problema de los géneros en el aula o la socialización diferenciada. 3.- La transformación de la igualdad formal en una igualdad real. Instrumentos que tenemos a nuestro alcance para la intervención coeducativa.

1.- Introducción

Los destinos sociales de mujeres y hombres en nuestro pasado más remoto y también más reciente han prescrito normas tan diferentes para ellas y para ellos que tan sólo haciendo un gran esfuerzo podrían haberse vislumbrado de manera distinta las vidas de estos colectivos: las mujeres han sabido en cada época histórica y en cada comunidad cuáles eran sus actividades a desempeñar, casi siempre circunscritas al ámbito exclusivo y cerrado de lo privado –lo doméstico, el cuidado de las otras personas, el desempeño medido y escrupuloso de sus maternidades, además de todo un sinfín de tareas externas rurales-, sin el menor temor social de que pudieran extralimitarse en sus funciones, abordando el campo de actividades exclusivamente reservado a los varones; éstos, a su vez, han podido competir entre ellos en la política, las profesiones reconocidas, los conocimientos académicos, las artes, la economía –fuera la familiar o la de cualquier pequeña o gran empresa-, la cultura, dicho, en fin, de forma amplia. Era lógico, en consecuencia, que estos conocimientos característicos del grupo femenino y masculino, diferentes y distintamente valorados, fueran así transmitidos a las nuevas generaciones, que ávidas de interpretar el mundo en que comenzaban a vivir, adquirirían los elementos necesarios para su adaptación al él, con toda la seguridad de que eran los legitimados por la sociedad.

Estábamos en un mundo marcado por la condición sexual –y que no considero tan lejano a nosotras/os-: el del destino divino que anteponía la virtud, la abnegación y la religiosidad de las mujeres a su libertad e independencia; el que imponía el matrimonio como *escuela de sacrificios* (Scanlon, 1986: 160), en el que la subordinación de las mujeres –que ya desde el pecado original venían marcadas por una reputación más que dudosa– era la pieza clave del funcionamiento social; era

también un mundo marcado para el varón por su condición de progenitor; hace algunos años nos advertía Maite Gallego de su significado en nuestra historia franquista: había que *considerar al niño como futuro productor de valores económicos y como sujeto de autoridad y de fuerza, como sujeto varonil. A la niña, consideradla como creadora de valores morales, principalmente, y colaboradora del hombre en el ejercicio de la autoridad y sujeto de resistencia. El niño mirará al mundo, la niña mirará al Hogar.* (Gallego, 1983:157)

Siempre desde el naturalismo, bien en la religión, bien en la ciencia, los destinos sociales eran “por naturaleza” diferentes porque diferentes eran nuestras naturalezas, y desde Rousseau así han sido concebidos y tratados: de forma diferenciada.

Y era un mundo de restricciones educativas para las mujeres, como colectivo sexual, principal hándicap de inclusión en la sociedad, todo un letargo vital que ha postergado hasta hace no mucho la posibilidad de decidir de forma parcial nuestro destino, al menos el de una parte del planeta.

¿Quién pondría hoy en duda que la mayoría de nosotras/os podemos elegir en gran medida qué queremos hacer, con quién queremos estar, qué deseamos para nuestro futuro profesional, personal o familiar?. Eso, sin lugar a dudas, nos permite vivir mejor que nuestras generaciones anteriores, con la perspectiva de un futuro lleno de posibilidades.

Las cifras nos van avanzando al ritmo del progreso que la igualdad formal llega, que se

está logrando¹. Las cifras también ofrecen datos sobre conciencia, aunque nos resistamos a creerlo. Numerosos colectivos trabajan diariamente por la erradicación de cualquier forma de sexismo, racismo, xenofobia, clasismo, violencia y otras formas de discriminación por razón de edad, cultura, religión, sexo, etc. en la sociedad, y entre ellos, nuestro colectivo de maestros y maestras. Esto forma parte de nuestra realidad. Cada día que pasa, nuestro nivel de conciencia nos permite detectar mejor y más profundamente manifestaciones de desigualdad sobre ciudadanos, niños o niñas cuyas posiciones de precariedad los sitúan ante otros grupos en franca desventaja.

No podemos ni debemos negar que en estos últimos veinte, treinta años, primero los movimientos de mujeres y, más tarde, los colectivos de varones y mujeres a favor de una educación no sexista han subrayado las diferencias que de manera subliminar, la mayoría de las veces, antepone las necesidades, actitudes y estrategias masculinas, mermando las fuerzas y el valor reconocido de las femeninas, dicotomizando el mundo en opciones distintas, siempre relativas al sexo.

Bien, así las cosas, pensaremos que hoy en día la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos ha dejado de ser una falacia; que el currículum único ha favorecido una igualitaria incorporación colectiva a los conocimientos construidos sesudamente generación a genera-

ción y que, en el peor de los casos, necesitaremos alguna que otra sesión de reflexión colectiva para dar salida a cuestiones puntuales sobre la falta de integración de algún niño o niña, o sobre esporádicas manifestaciones de violencia –dramática siempre– o de xenofobia/racismo hacia grupos aún minoritarios de extranjeros. En suma, hemos logrado que chicos y chicas sean vistos iguales, y por tanto hemos aprendido a tratarles de igual manera.

De esta forma carecería de sentido hablar de algo que tan sólo pertenece a la machaconería de unas y unos pocos que, aún hoy, nos empeñamos en demostrar que el mundo que existe no se ve, salvo con una corrección de varias dioptrías.

Nuestro enfoque iluminará el centro escolar, sus espacios, sus habitantes, sus silencios, su organización, sus costumbres; sin embargo, también observaremos las sombras que éste deja a su alrededor, aquellas que ocultan que, si la escuela no es un espacio neutral –ni físico ni simbólico–, la familia o la educación no formal (entre otros ejemplos) tampoco.

Existen limitaciones que están en las instituciones, en la sociedad en general. Para Marina Subirats (Subirats en Lomas, 1999:19) estas limitaciones responden a un orden social vigente, que privilegia unos hábitos frente a otros, producto de unas mentalidades. Desde la historia nos resulta evidente que las ideas y pensamientos no pueden separarse totalmente de su inserción en las instituciones, prácticas y relaciones sociales. Muchas son las vías para abordar el análisis de *las posiciones teóricas y las suposiciones implícitas transmitidas y por las instituciones y en las relaciones sociales* (Ringer en Viñao, 1995:248); pero hoy día no debe ponerse en duda la necesidad de revisar cuáles están siendo las suposiciones subyacentes a la práctica docente, como forma de reconocer a qué se debe y por qué se produce una práctica

¹ Las cifras elaboradas en el III Plan de Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombres (1997-2000) para el año 1997 reflejan que un 48,77% de mujeres y un 51,23% de varones realizan estudios de educación infantil/preescolar; que un 48,10% de alumnas y un 51,90% de alumnos cursan primaria; en secundaria obligatoria las cifras reflejan un 48,97% de mujeres y un 51,03% de varones; y en la Universidad eran en esa fecha un 51,58% de mujeres y el 48,62% de varones.

docente no neutral, y poder así intervenir sobre ella.

Pensemos que en las escuelas a los niños se les sigue fomentando y justificando actitudes y comportamientos agresivos, y a las niñas se les sigue animando a la cultura del silencio.

La cultura cambia y nuestro concepto de escuela también. No hay verdades universales, ni tampoco duraderas más allá de una generación a otra. ¿qué hacer entonces? ¿por dónde avanzar?

2.- El problema de los géneros en el aula o la socialización diferenciada

Desde los años sesenta, el sistema educativo y todo su entramado de relaciones y prácticas docentes han sido vistos desde ópticas diferentes, que han permitido constatar:

1º Que no podemos hablar de la escuela como un espacio neutro y que, por tanto, legítima y jerarquiza identidades distintas. Cada grupo trata de hacerse con los recursos, aunque no todos y todas parten del mismo nivel de posibilidades y, por tanto, no todo el mundo obtiene el control de tales instrumentos de poder (un lenguaje, unas formas de relación, un currículum impuesto, etc.).

2º Así, existirá todo un conjunto de relaciones de poder que ayudan a que existan desigualdades entre las personas y, de esta manera, reproducen los principios de una sociedad meritocrática.

3º El impacto del sistema escolar sobre los individuos singulares, siguiendo a Subirats (1999:21) demandaba un análisis microsociológico de lo que pasaba en el aula, y se vio que los éxitos y fracasos del alumnado, lejos de ser espontáneos, estaban siendo contruidos, aunque aparecían representados como algo que

respondía a la capacidad individual de cada cual.

Sobre estos puntos, distintas investigaciones y diferentes colectivos de educadoras y educadores, desde múltiples puntos de análisis, comenzaron a preguntarse sobre los efectos de estas diferencias, sobre todo en el empeño de revisar cuáles estaban siendo los agentes que intermediaban en la imposición de una cultura masculina; cuáles eran las otras causas que provocaban esta situación de desigualdad y a qué consecuencias estaba derivando esta situación.

Hemos visto que en España, niñas y niños están representados prácticamente al 50% en el sistema educativo desde los años setenta; y en los ochenta llegan a ser la mitad también en la Universidad; sin embargo, se observaron diferencias en unas y otros en relación con la opción de su matrícula, rendimiento académico, planes de futuro, representación en los órganos de gobierno, que no podían ser explicadas apelando a su naturaleza (Anguita y Robles, 1994; López, 1995); había razones sociales que estaban operando de forma diferente.

Resulta que sobre la base biológica, la que nos distingue como hembras y machos en tanto que tenemos caracteres sexuales distintos, se construye la identidad genérica. *...Nos encontramos que las sociedades, constituidas en torno al poder, han establecido una relación jerárquica de los géneros que beneficia a unos (lo superior) por encima de otros (lo inferior)... En definitiva, cualquier actividad humana forma parte de esa jerarquía social, con lo particular de que el género de lo masculino se ha convertido en la norma de la sociedad, a la cual el género de lo femenino se ha visto obligada a adaptarse (o someterse).* (Jayme, 1997:21)

Pero, no podemos olvidarnos, como tantas veces se ha indicado, que los géneros se construyen en el seno de sociedades históricas en permanente cambio, y que, por tanto, modifican sus pautas y sus prescripciones según el criterio vigente en cada una de ellas. Además, históricamente siempre han existido diferencias entre los dos géneros, correspondiéndole sólo a uno de ellos (aquel destinado a conformar la identidad de los varones) la mayor legitimación, esto es, su calidad de ser superior.

Los géneros se transmiten desde que somos pequeñas/os, se interiorizan y los vamos digiriendo, en permanente interrelación con ellos. Es la socialización la que nos permite la operación de su interiorización, en función de las normas sociales. La impronta de la socialización, reforzada por la propia sociedad, hará que se mantengan diferentes comportamientos, intereses y percepciones. Así, nos resulta muy complicado distinguir el sexo del género, ya que conformados los individuos en base a su sexo, el esfuerzo de deconstrucción es tal que se acaba asumiendo la condición de ser mujer y varón como natural.

En la teoría, esta distinción nos permite diferenciar lo adquirido de lo innato, ¿y quiénes son los portadores de esta transmisión? Podemos decir que la sociedad en su conjunto y no andaríamos muy lejos de la realidad, pero hemos de señalar de manera preferente que la institución escolar es transmisora de los géneros, sin olvidarnos que la primera socialización ejercida se lleva a cabo en la familia.

El planteamiento ahora ya no es sólo saber hasta dónde el comportamiento de las niñas se debe a efectos socializadores en oposición al de los varones, sino revisar qué se puede hacer para que la escuela y las instituciones educativas más ampliamente consideradas dejen de ser sexistas.

Son muchos los estudios cuyo objetivo es poner de relieve el currículum oculto (un lenguaje que invisibiliza a las mujeres; la atención desigual que se presta a unos y otras; los usos de los espacios y de los tiempos escolares; la visibilización de las agresiones...).

Constatan que la escuela está hecha para hombres y niños, desde su cultura y para la reproducción de la misma. Las niñas, que son invitadas a participar, y que obtienen mejores resultados académicos, aprenden paralelamente la práctica de la subordinación, y desarrollan estrategias que les permitan ser queridas y admitidas a costa de ocultar y restringir sus verdaderas actitudes e ideas (Tomé, 1996).

La forma de transmisión, lejos de ser consciente, opera en lo sublimar, en lo invisible de nuestras actuaciones. Realmente no llega a operarse ninguna presión sobre nadie, pero las niñas acaban comportándose como niñas, y los niños como niños, y ambos conocen el sentido y significado de lo uno y lo otro, bien diferenciado dentro de un orden jerárquico y patriarcal.

En muchas ocasiones, el sexismo es un problema que no vemos, y que por tanto ni el alumnado ni el profesorado lo vivimos como problema. Y por el hecho de no intervenir sobre lo que no vemos, estamos manteniendo, reforzando, produciendo y reproduciendo estereotipos de género.

3.- La transformación de la igualdad formal en una igualdad real. Instrumentos que tenemos a nuestro alcance para la intervención coeducativa

Si nos detenemos a observar el modelo actual de escuela mixta, veremos que en él se logra una igualdad formal, sin embargo, al no cuestionarse éste la importancia de los géneros

en su práctica diaria, dificulta o imposibilita el logro de una igualdad real. De esta manera lo que tenemos es un modelo de escuela que trata a todos y todas por igual, y que por tanto, concibe la escuela como un lugar neutral.

Frente a este modelo de escuela mixta, se nos señala el modelo de escuela coeducativa como aquel cuyo profesorado es consciente de que existen formas de sexismo, y se compromete a eliminarlas, transformando discursos, introduciendo nuevos órdenes discursivos (ver el trabajo de Bonal y Tomé, 1997). En este sentido, la atención a grupos más que a individuos es crucial.

El profesorado en muchas ocasiones nos vemos impelidos a actuar ante problemas concretos que ocurren a nuestro alrededor, sin percibir que si obramos así ante lo que entendemos que son particularidades de cada una y cada uno, lo que hacemos es no incidir en el verdadero problema, el de una cultura sexista que se reproduce a nuestro alrededor.

La sensibilización hacia estos aspectos, es decir, nuestra capacidad de reconocer que van más allá de la mera casualidad, que no son ocasionales, y que, por tanto, la solución pasa por una intervención colectiva –nuestra–, provoca de inmediato las ganas de rehacer nuestra práctica educativa en muchos aspectos, pese a que las soluciones en la cotidianeidad escolar no llegan ni rápido ni cómodamente.

Algunas propuestas hechas a partir de investigaciones llevadas a cabo en centros escolares señalan que es necesaria una fase de sensibilización entre el profesorado, para que éste pueda elaborar un diagnóstico de la situación del sexismo y de otras formas de desigualdad social en su propio centro, adquiriendo así un conocimiento sobre su entorno que permite elaborar medidas de actuación. También es muy importante establecer objetivos

que pasen por la erradicación del sexismo, por la consideración de la coeducación como área transversal (que afecte a todas las decisiones que se adopten en el centro). Para ello, el centro escolar ha de disponer de un proyecto coeducativo de centro. Y al mismo tiempo se ha de implicar en esta actuación a otras instituciones (hablamos de la familia y la administración).

Cuando hablamos de sensibilizar al profesorado –de sensibilizarnos en ámbitos de igualdad–, hablamos de la importancia de elaborar el diagnóstico de lo cotidiano, de facilitar la observación de la práctica docente, de sus interpretaciones y normas preestablecidas.

Bien está decir que la escuela no es el único vehículo de transmisión ideológica. Aquí lo hemos visto ya. Siguiendo el concepto de educación del historiador Antonio Viñao, ésta consistirá en el *proceso de acumulación y conservación, de transmisión y conformación, de reelaboración y asimilación de los saberes, ideas y prácticas o valores de una sociedad a su generación nueva*. (Viñao, 1997:34)

Este proceso así entendido no sólo se lleva adelante en el espacio formal educativo, sino que cómplice y responsable del mismo es el resto de las instituciones, entre las cuales la familia es la más relevante. Esto nos ayuda a sentirnos doblemente responsables, en tanto que educadoras/es en el espacio escolar, e idénticamente en el resto de los espacios sociales.

Como señala en su reciente trabajo Concepción Jaramillo (Jaramillo, 1999:72), *la práctica educativa es una acción que se realiza entre personas, y que se basa en las relaciones, y éstas son la mejor fuente de aprendizaje*. Por tanto, mi propuesta ahora es que revisemos de manera sucinta cuáles son los instrumentos, recursos, espacios y elementos que caracterizan

todo el conjunto de relaciones en la escuela, y que los miremos desde una óptica diferente, transformadora.

Numerosos trabajos elaborados desde/ en los centros educativos están llamando la atención sobre la continuidad de los estereotipos sexistas en los *textos escolares* (Moreno, 1992; A.E.C.F., 1998a y 1998b; Blanco, 2000). Mientras estos parecen asumir de forma evidente la idea de igualdad entre mujeres y varones y se cuida el lenguaje que define a ambos géneros, el sexismo sigue constatándose en el uso preferente del genérico masculino y la escasa visibilización de la realidad y aportación de las mujeres a la sociedad y a la historia, mostrándose así que el androcentrismo persiste en la forma de expresión de la vida, desde una parcialidad metodológica y conceptual.

Los libros de texto son un instrumento de trabajo y consulta para niñas y niños, por ello el profesorado debe tener sentido crítico para seleccionar, elegir o desechar aquellos textos que considere que aportan una nueva imagen del mundo y de las personas que lo integran o que, por el contrario, persisten en el uso de estereotipos que no benefician el cambio de situaciones sexistas. Será la práctica docente diaria el mejor modo de ir corrigiendo sesgos, buscando alternativas al lenguaje visual y escrito, de elegir otros métodos de trabajo con otros materiales alternativos que den una oportunidad a chicos y chicas de entender el mundo desde otras ideologías no sexistas.

Siguiendo este último elemento, debe preocuparnos la omisión del género femenino en el lenguaje o lenguajes en distintos contextos (en los ámbitos públicos, en los centros escolares y académicos, en lo cotidiano). La visibilización de nuestro lenguaje cotidiano, por ejemplo el que se suele utilizar en los rótulos de las puertas de nuestros centros, y en la correspondencia que nos llega a ellos; el que se utiliza en los Claustros y

Juntas de centro, es fundamental para ver qué universo simbólico se construye en torno a diversos estereotipos sexistas. Y cuando se quiere nombrar la realidad tal cual es, es necesario la búsqueda de nuevos usos del lenguaje que representen lo femenino y lo masculino. Sabemos que para acceder a la condición de sujetos, hemos aprendido a identificarnos con el universal masculino (algunas veces, no todas), quitándole significado y, en ocasiones, desvirtuando el hecho de ser mujer. Por suerte para nuestra sociedad, nuestro lenguaje está vivo, se mueve, evoluciona. ¿Por qué no hemos de consensuar un lenguaje más rico, y diverso, que a su vez reconozca diversidades?

Dentro de los ámbitos de observación que merecen ser recogidos y reflexionados por el profesorado, hay que tener en cuenta uno que hasta el momento ha permanecido oculto —como casi todos, hay que decir— dentro de la “normalidad” del funcionamiento escolar; me refiero al de la *violencia o agresividad* entre el alumnado. Este es un tema del que el profesorado no siempre es consciente (Bonaf y Tomé, 1997). Atendemos a los principios de libertad escolar y dejamos mientras tanto que chicos y chicas usen espacios jerárquicos, y dejamos que abusen de formas y actitudes que están claramente siendo agresivas para con los otros y las otras. Solemos etiquetar estas formas y maneras como “lo espontáneo”, “lo cotidiano”, “lo normal”².

² En una consulta que realicé en 1998 al alumnado de la asignatura de Educación para la Igualdad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que les solicitaba que formularan opiniones y razones que explicasen estos comportamientos sociales, éste ofreció dos tipos de justificaciones ante actitudes que denominábamos agresivas:

1º. Por un lado, expusieron que “hay juegos que sí son visiblemente agresivos (las peleas en los patios de juegos, o las derivadas de alguna actividad

Se subraya frecuentemente un evidente esencialismo entre la correlación agresión/chico, por el cual este tipo de actitudes quedan justificadas, y hasta comprendidas. Tendríamos, por tanto, que trabajar con nuestro alumnado sobre hechos tan frecuentes como las agresiones en las calles, la movida y las nuevas formas de agresión entre jóvenes, las agresiones verbales ante, por ejemplo, un partido de fútbol, las cotidianas con quienes consideramos nuestros iguales, o las que se derivan de un trato abusivo jerárquico, desmitificando que la agresión, puesto que es cotidiana, no es nociva, y formulando nuevas formas de entenderla y abordarla, desde nuevas propuestas de lenguajes, gestos, tratos o juegos típicamente neutros.

Si deseamos una verdadera transformación de nuestros principios de igualdad formal en una igualdad real, vivida y pensada plural y diversa, nuestro análisis no puede ni debe agotarse en estos tres elementos. La complejidad del asunto nos lleva a una observación y análisis más detenido de los centros escolares o académicos, en los que las estructuras directivas siguen ocupadas mayoritariamente por varones, y donde las responsabilidades profesionales en el caso de las profesoras y profesores no son las mismas, ni los tiempos que unas y otros invierten en los espacios profesionales y domésticos. Deberíamos indagar las razones que ambos sexos esgrimen para argumentar este doble uso de tiempos, espacios y responsabilidades para

entender que ni los puntos de partida, ni los trámites puestos en marcha, ni los puntos de llegada son iguales para ambos.

No es necesario, creo, insistir en el hecho de que la ausencia histórica de las mujeres del ámbito laboral externo al hogar ha provocado su reclusión en lo doméstico, su sujeción y subordinación al varón, y la falta de libertad y de autonomía de la que cualquier varón podía disponer. Sin embargo, por fortuna, esta situación está cambiando, y las mujeres, desde los años sesenta, han iniciado su inserción en el ámbito extradoméstico. ¿Significa esto que se han redistribuido las tareas domésticas entre hombres y mujeres? Los estudios y las declaraciones de asociaciones de mujeres se dirigen en sus resultados hacia una escasa corresponsabilidad entre varones y mujeres, cuando ambos desarrollan tareas profesionales fuera de la casa³. Esta injusta situación, en el caso -entre otros- de las maestras -motivo, dicho sea de paso, de enervados debates recientes- imposibilita, por ejemplo, que éstas tengan las ganas y los recursos iguales que los varones de decidir hacerse cargo de un puesto de responsabilidad en la escuela; por no mencionar las repercusiones que esta situación tiene para su convivencia familiar y las, a veces, frustraciones que acarrea esta situación sobre las mujeres, al verse dedicadas a una profesión que no les deja "suficiente tiempo" para su dedicación al hogar, a las hijas o hijos, etc.

La metodología de trabajo común con el alumnado tendrá el doble objetivo de facilitarles nuevos significados sobre su visión del mundo y de las personas, al tiempo que, como docentes, nos exige y facilita conjuntamente una construcción de la realidad mucho más respetuosa y justa.

física deportiva) y otros que no lo son (normalmente aquellos que tienen que ver con insultos o con actos cuya cotidianeidad enmascara la agresión: el caponear al de al lado, por ejemplo).

2º. A modo de conclusión, algunos y algunas alumnas expusieron su despreocupación sobre un tema que, en definitiva -comentaban-, no nos lleva a "formar asesinos múltiples, ni personas que agreden constantemente".

³ Según la encuesta de población activa para el año 1994 el 76,6% de los varones no colaboran nada en las tareas domésticas. Se puede ver, entre otros, el trabajo de Rambla y Tomé (1998).

La idea de que estos cambios culturales benefician a todo el mundo es fundamental; pero la de que hemos de llevarlos todos y todas para adelante es prioritaria, en la idea de construcción de una escuela coeducativa, esto es, democrática, igualitaria, justa, ejemplar. Son las y los enseñantes más comprometidos y sensibles quienes detectan profundos cambios. No podemos quedar indiferentes ante todo ello. No son las palabras, muchas veces huecas, las que moverán los cimientos de las desigualdades, sino las pequeñas prácticas colectivas, las que socavan poco a poco este edificio que se desmorona, para dejar paso a algo mucho más confortable y de todas las personas.

Siglas utilizadas

A.E.C.F.: Association Européenne du Côté des Filles.

Referencias bibliográficas

Association Européenne du Côté des Filles (1998a), *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes? Respuestas sobre los estereotipos*, Paris, Du Côté des Filles.
 Association Européenne du Côté des Filles (1998b), *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*, Paris, Du Côté des Filles.
 Blanco García, Nieves (2000), *El sexismo en los materiales educativos de la E.S.O.*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
 Bonal, Xavier y Tomé, Amparo (1997), *Construir una escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado*, Barcelona, U.A.B./Institut de Ciències de l'Educació.
 Gallego Méndez, María Teresa (1983), *Mujer, falange y franquismo*, Madrid, Taurus.
 Jaramillo Guijarro, Concepción (1999), *Formación del Profesorado: Igualdad de*

Oportunidades entre chicas y chicos, Madrid, M.A.S./Instituto de la Mujer.

Jayne Zaro, María (1997), "La incidencia del género en la construcción de la identidad personal", en *Jornadas de Coeducación en el tiempo libre*, Vitoria-Gasteiz, Emakunde, págs. 17-30.

López Sáez, Mercedes (1995), *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*, Madrid, CIDE.

Moreno, Montserrat (1992), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, Madrid, M.A.S./Instituto de la Mujer.

III Plan para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, 1997-2000 (1997), Madrid, I.M.

Rambla, Xavier y Tomé, Amparo (1998), *Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuelas*, Barcelona, U.A.B./Institut de Ciències de l'Educació.

Scanlon, Geraldine M. (1986), *La polémica feminista en la España contemporánea, 1868-1974*, Madrid, Akal.

Subirats, Marina (1999), "Género y escuela", en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

Tomé González, Amparo (1996), "Incidencias del género en las relaciones interpersonales y en el desarrollo de actitudes y valores", en *La coeducación, ¿transversal de transversales?*, Vitoria-Gasteiz, EMAKUNDE.

Viñao Frago, Antonio (1995), "Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones", en *Revista de Educación*, 306, págs. 245-269.

— (1997), "De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)", en Narciso de Gabriel y Antonio Viñao Frago (eds.), *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsell, págs. 15-49.