

LA ESCUELA SOÑADA. RELATOS PEDAGÓGICOS EN TRANSICIÓN

Victoria ROBLES SANJUÁN
Universidad de Granada

Introducción.

El trabajo que presento tiene que ver con un análisis en desarrollo que he planteado en los últimos años, a partir de dos líneas conjuntas de revisión: la primera de ellas me lleva a mirar los cambios sociales que emergen en los preliminares a la Transición hacia la democracia y que yo amplío hasta la década de los noventa, tomando como protagonista al movimiento feminista español y a su posterior desarrollo en la década de los ochenta. De este movimiento estudio los significados que da a la educación del ser humano, a la escuela y a la creación de nuevos modelos pedagógicos. En este sentido, me viene interesando mucho sus propuestas teóricas, pensamiento, consignas y reflexiones sobre la sociedad y el cambio social a partir de una nueva educación que, según el momento histórico, adquiere diversas denominaciones, entre las cuales las más claramente identificables para la transformación de la escuela y la sociedad son: escuela mixta, educación no sexista, educación para la igualdad o coeducación. Ni son las únicas, ni tampoco son propuestas que hayan adquirido significados consensuados y homogéneos en el tiempo; lo que las identifica entre ellas es el que constituyen apuestas programáticas convincentes elaboradas por grupos o personas individuales vinculadas al campo educativo, bien como profesionales de la enseñanza o bien como feministas preocupadas y actuantes en los cambios de orientación y bases pedagógicas para la igualdad¹.

La segunda línea, como la primera, inconclusa, toma una vertiente más introspectiva y biográfica, y con ella me he ido acercando a contextos de la vida, de las experiencias escolares y del pensamiento coeducativo en maestras y pro-

1 Esta línea está condensada en la publicación: ROBLES SANJUÁN, Victoria: «Cuando los cambios son también nuestros: movimientos feministas y propuestas educativas transformadoras». En AÑANOS, Fanny (ed.): *La Educación Social en contextos de riesgo y conflicto: las mujeres en las prisiones*, Barcelona, Gedisa, 2010, pp. 37-154.

fesoras de distintas etapas del sistema educativo, en distintas regiones españolas. Desde esta perspectiva abordo, entre otras líneas de análisis, como fueron diseñando ideas y proposiciones específicas sobre un proyecto coeducativo para la escuela y la sociedad en formación en la década de los ochenta. Son sus experiencias las que van nutriendo de significado y contenido muchas de las líneas programáticas y marco teórico del movimiento feminista en el campo educativo².

Con esta comunicación que presento recojo una pequeña parte de estas últimas experiencias escolares, que siempre van acompañadas del desarrollo de propuestas teóricas y de la visión de una escuela distinta, igualitaria. Para ello, he reunido las propuestas coeducativas y las experiencias formativas para la igualdad educativa de una maestra de infantil y de una profesora de secundaria, la primera en la Comunidad Valenciana, y la segunda en Galicia. Ambas constituyen una muestra de aquellas docentes que en la década de los ochenta, y con una formación de base feminista, expresaron su deseo de cambio social a través de sus implicaciones políticas en sindicatos de enseñanza, en la gestión de centros de formación del profesorado que se reorganizan a partir de 1990, en el diseño de proyectos de participación educativa a través de diversos grupos feministas y, lógicamente, en su trabajo en la escuela y con la comunidad escolar. Estas experiencias constituyen un referente sin el cual sería difícil entender gran parte de las formulaciones curriculares actuales como «la escuela para la ciudadanía» o la «educación para la igualdad», sin reconstruir una parte de las bases ideológicas y las prácticas pedagógicas que anteceden a estas formulaciones, y que constituyen parte del interés etnográfico por desentrañar culturas escolares de nuestro pasado. No podemos, en aras a la brevedad de este trabajo, elaborar ninguna genealogía del trabajo coeducativo, razón por la que es probable que en ocasiones se echen en falta referentes contextuales o históricos.

He de precisar que el estudio general, y por tanto el desarrollo de esta comunicación, va referido únicamente a aquellos sectores de mujeres educadoras (docentes o no docentes) vinculadas a alguna de las etapas del sistema educativo no universitario. Entiendo que son los grupos profesionales menos estudiados que mejor supieron expresar el día a día del cambio pedagógico y de la experiencia igualitaria en la escuela y en otros contextos de formación no escolar. Desarrollaron una cultura profesional democrática e igualitaria que fueron defendiendo y trabajando con el ejercicio docente y con la vinculación política y pedagógica a nuevos contextos de la formación permanente o sindicales.

Valga recordar que el pensamiento coeducativo, interrumpido brusca-

2 Esta segunda línea ha sido iniciada en la publicación en prensa: ROBLES SANJUÁN, Victoria: «Asociacionismo político para la reeducación de la ciudadanía. El colectivo Lanbroa de Bizkaia (1975-)». En XX Jornades d'Història de l'educació. Cohesión social y educación: ideas, políticas experiencias, Andorra, 2012, en prensa.

mente con la llegada de la dictadura, tuvo a partir de los ochenta otros focos de alimentación de experiencias y teorías claramente ubicados en contextos universitarios de Estudios de las Mujeres (Asociaciones, Institutos, Seminarios, ICES), en espacios de gestión política (Institutos de la Mujer, Áreas de la mujer de sindicatos), y en referentes externos a nuestro país (experiencias llevadas a cabo en otros países). Muchas de estas aportaciones han sido sobradamente conocidas y estudiadas, cuyos esfuerzos han ido ofreciendo líneas matrices de por dónde debería circular la creación de estudios y el desarrollo de proyectos para la coeducación en la escuela. Sin dejarlos del todo de lado, lo que interesa en este trabajo es centrar el foco de atención sobre lo propuesto, lo soñado, lo resuelto y lo inacabado en las escuelas e institutos de secundaria en la década de los ochenta y principios de los noventa, principalmente, junto a aquellos otros espacios no escolares (m.r.p.s, asociaciones feministas de diversa índole, editoriales, entre otros) y sus relaciones con las administraciones políticas, sindicatos y con los grupos universitarios.

Los inicios de un compromiso con el cambio educativo: la coeducación como alternativa a la escuela sexista.

Angustias Bertomeu y Gloria Soneira, como hiciera una buena parte del profesorado progresista de finales de los setenta, se incorporaron al sistema educativo de primaria y secundaria a la par que se implicaban en los movimientos de renovación pedagógica y en el sindicato de trabajadores de la enseñanza (el *Sindicato de Trabajadores de la Educación del País Valencià*, y el *Sindicato Galego dos Traballadores da Ensino*, respectivamente). Para ambas, sus primeros contactos de carácter político se habían iniciado en el comunismo, en la *Liga Comunista* la primera, y en el *Movimiento Comunista*, la segunda, paralelamente a sus primeros contactos con el movimiento feminista o con agrupaciones feministas de distinto calado, en aquellos años de finales de los setenta en plena efervescencia reivindicativa.

Para Gloria Soneira, el año 76 marca el inicio de los contactos políticos con el feminismo gallego, en particular con la *Asociación Galega da Muller* (AGM), que ayuda a fundar. Esta relación militante marcará dos aspectos fundamentales de su vida: el ejercicio político de sus ideas y una progresiva introspección vital que serán, en un futuro, determinantes en sus propuestas educativas:

«Yo aprendo mucho de estudiar feminismo, que fue fundamentalmente lo que estudié en aquel momento ¿no?. Y al estudiar feminismo aprendo mucho de política, en aquel momento aprendo mucho de..., me explico muchas cosas de lo que es la vida personal ¿no?. (...) Y entonces si que ha habido ese salto de conciencia, en ese momento un poco más improvisado, más de sentimientos sólo, y a partir de ahí ya lo voy entendiendo...».³

3 SONEIRA, Gloria: «Entrevista personal», hecha el 14 de abril de 2010, en A Coruña, a

Su llegada al Sindicato de Enseñantes, en el que milita desde el 77⁴, y su actividad política feminista, hacen que Gloria Soneira comience a replantearse la estructura del Sindicato, en aquel momento caracterizado por una pluralidad de personas de otros sindicatos nacionales, de partidos de izquierdas o de preferencias políticas de izquierdas, amalgamado en un conjunto de intereses que no incluían fácilmente los derechos reivindicativos de las mujeres como parte de su agenda política. A su juicio, era un Sindicato con estructura netamente masculina que dificultaba la libre e igual participación de las docentes con respecto a ellos. Con ello, y junto a un grupo de maestras, toma la iniciativa de crear la *Secretaría de la Mujer del Sindicato Gallego dos Traballadores da Ensino*, en 1979. El momento coincide con la creación de otras muchas Secretarías de la Mujer en otras tantas federaciones del Sindicato a lo largo del Estado español.

En el caso de Angustias Bertomeu, la experiencia militante se fue concretando en las movilizaciones de las asociaciones de vecinos de barrios, muy potentes en 1975 y 1976, y a través de colaboraciones diversas con el PSOE y con IU, sin sujeción de carnet alguna. Todo este movimiento social vecinal discurrió para ella entre los años 1975 y 1978, junto a las movilizaciones auspiciadas por los grupos de feministas muy integrados en esos movimientos vecinales, que desde estrategias colectivas vindicativas, iniciaron un largo proceso de reclamo de justicia para las mujeres a partir de organigramas más o menos consensuados en todo el Estado español. Fueron estas experiencias y un pensamiento claramente de izquierdas lo que fue concienciando a esta futura maestra de infantil de la necesidad de intervenir a favor de una igualdad entre niñas y niños en la escuela. Más adelante nos referiremos a este empeño personal.

En la necesidad de hacer alguna referencia sobre contexto del movimiento feminista y su defensa de una nueva escuela, recordemos, primero de todo, que ha sido muchas veces caracterizado, para los años de la Transición a la democracia, como movimiento plural, diverso y numeroso, a la luz de la cantidad de grupos y asociaciones creadas en todo el Estado español entre 1975 y 1979⁵. En sus varias Jornadas e itinerarios vindicativos, el movimiento optó por la denuncia de la situación de desventaja que las mujeres

las 11.12 hs. (grabadora).

4 Año en que surgen los STEs en todo el territorio español. Confederación de STEs. *Sindicalismo autónomo y asambleario en la Enseñanza. 25 años (y más) de STEs*. Documento online elaborado en 2002 (<http://www.stecyl.es/Historia/25.htm>).

5 Esta es una de las periodizaciones del movimiento feminista español más aceptadas, de 1975 a 1979, por lo que supone el inicio de las *I Jornadas de Liberación de la Mujer* en Madrid, en diciembre de 1975 y las *II Jornadas Nacionales Feministas de Granada, en diciembre de 1979*, que supusieron estas últimas, en muchos sentidos, una ruptura de la unidad del feminismo organizativo.

estaban viviendo y sufriendo en una sociedad poco avanzada, junto a las reivindicaciones que en aquel momento se consideraron prioritarias (amnistía las represaliadas/os, participación política, sexualidad, trabajo, aborto, divorcio, entre otras que podrían incluir la escuela mixta y posteriormente la coeducación). Los dos grandes debates sobre la educación franquista y de las mujeres, en sendas Jornadas de 1975 y 1976⁶, consolidaron la idea de una educación como instrumento para el cambio social total, que posibilitaría la evolución de las mentalidades, la reforma de las actitudes y la igualdad entre las personas. La idea de escuela mixta estuvo presente desde un primer momento, habida cuenta de la franquista segregación de sexos tan tozuda y desmesurada que aún tenía plena vigencia a lo largo de década de los setenta.

La idea de un modelo coeducativo para una escuela en igualdad no surge hasta 1977, como veremos después, avalado por una tímida línea de argumentación desligada ya del modelo organizativo de escuela mixta, y con componentes teóricos que comienzan a replantear el modelo escolar, docente y relacional. En este sentido, la escuela mixta sería ya una precondition para la coeducación. Si la coeducación históricamente se había ligado a la idea de igualdad en la educación, principalmente pensando en las chicas, hay que mencionar que esta igualdad se podía referir, según el momento, tanto al hecho de estar ambos sexos conjuntamente escolarizados, o a la equiparación de la educación de chicas y chicos, o a la calidad de la educación que debían recibir las chicas.⁷

Resulta verosímil pensar que, a la vista de estas circunstancias, el discurso y la defensa de la coeducación como modelo de enseñanza para evitar el sexismo en la educación no calase en un primer momento, como sí lo hizo la idea de escolarización mixta, que hasta los ochenta fue una de las reivindicaciones pedagógicas claras del feminismo. El término «coeducación» fue muy utilizado en pasquines y programas de agrupaciones feministas, en incipientes artículos y debates entre educadoras, y cuya elaboración se desarrollaba sobre una base teórica aun preliminar y básica, y en ocasiones, confundida con la idea de escuela mixta, que no quedó implantada en España hasta comienzos de los ochenta. Estas fueron las fuentes de las que mamaron muchas maestras y profesoras coeducadoras.

6 Véanse las actas de las *I Jornadas de Liberación de la Mujer*, celebradas del 5 al 7 de diciembre de 1975 (en MORENO SECO, Mónica (ed.): *Manifiestos feministas. Antología de textos del movimiento feminista español* (1965-85), Alicante, Universidad de Alicante, 2005. Y de las *Jornades Catalanes de la Dona* (versión catalana), Barcelona, Alternativas, 1977, celebradas en mayo de 1976.

7 Para una revisión breve de la historia de la coeducación se puede consultar el texto de SUBIRATS MARTORI, Marina: «Conquistar la igualdad. La coeducación hoy», *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, septiembre-diciembre (1994), <http://www.rieoei.org/oei-virt/rie06a02.htm>.

Avances en el modelo coeducativo. Primeros intentos de llevar la coeducación a la escuela.

Señalaba en una entrevista Angustias Bertomeu, maestra hasta 1996 de educación infantil, que la soledad que se siente en los primeros años de trabajo coeducativo en el aula tiene que ver, primero, con la falta de refuerzo general del profesorado, y segundo, con las enormes reticencias que se levantaban ante cualquier iniciativa de carácter no sexista. Para esta maestra de infantil, la propuesta coeducativa, en sus inicios, marchaba muy lenta, debido a que se trataba de actuaciones muy aisladas, sin refuerzo.

Se servían estas maestras de cualquier pequeño avance pedagógico en esta línea de trabajo para reorganizar las sesiones de clase: alguna editorial mas o menos involucrada en la pedagogía no sexista, como SM o Santillana, o incluso editoriales «tapadera» del PSOE; la ayuda y colaboración de parte del profesorado que empezaban a plantear todas esas cosas o, simplemente, que posibilitaba soporte.

Pese a que había ya un incipiente debate sobre la coeducación generado por grupos de educadoras y teóricas del feminismo en distintos foros feministas y revistas comprometidas con el feminismo y con la renovación pedagógica, en donde comenzaba a quedar claro que una cosa era «escuela mixta» como organización de los centros y las aulas, y otra «coeducación» como herramienta para el cambio a través de un nuevo sistema de valores para mujeres y hombres, estas documentos no siempre llegaban o circulaban entre las maestras implicadas en estos procesos de reflexión. Se asumía mucho mejor la idea de una educación sexista o no sexista, vocablos para explicar una parte de los problemas de la educación para las mujeres. «Coeducación» podía ser sinónimo de escolarización mixta, porque así había sido usado en los argumentos y debates de los preliminares a la *Ley General de Educación* (Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*), ajenos todos ellos al desarrollo que la teoría coeducativa había alcanzado a finales de la II República.⁸

8 Este debate se lleva a cabo fundamentalmente a través de la prensa periódica española, una vez que el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí anunciara en 1968 cambios en el sistema educativo, entre los cuales se especuló con la educación conjunta de los sexos como parte de la futura Reforma. También tuvieron algo que ver las resoluciones de la UNESCO de 1966 y 1968 a favor de la escolarización mixta, y evidentes cambios económicos y sociales que justificaban la medida. A todo ello se opusieron los sectores más conservadores del país, incluyendo entre ellos a una beligerante Iglesia católica. Ninguno de los términos del debate reconoció la existencia de un modelo coeducativo que marcaba los derechos de la educación de las mujeres más allá de la escuela mixta, asunto suficientemente planteado en la II República española, entre otras, por las docentes Leonor Serrano, María Sánchez Arbós y Margarita Comas, y llevado a la práctica, aunque fuera de manera parcial y breve.

El modelo coeducativo estaba despuntando a finales de los setenta, y se planteaba sobre la base de elementos diversificados, no muy coordinados analíticamente y dirigidos preferentemente al cambio en la práctica de la enseñanza y a los contenidos a enseñar, sin que en aquel momento se profundizara mucho en cuestiones teóricas y en el desarrollo del nuevo modelo de valores humano. El «sexismo» como elemento diferenciador y discriminatorio de chicas y chicos era su base teórica, y el modelo pedagógico de la coeducación se sustentaba principalmente sobre vindicaciones y denuncias específicas del feminismo, como eran: la baja cualificación profesional de las mujeres; la diferencia cualitativa y cuantitativa en la presencia y elección de las mujeres en su práctica profesional en infantil, primaria y secundaria, y en los estudios universitarios; en establecer un principio de igualdad en inteligencia y capacidades; en atribuir diferencias de pensamiento, rol y estereotipos a chicas y chicos –no había emergido el concepto de género-; en cambiar los contenidos de los libros de texto y los lenguajes sexistas; en animar a las chicas a «tomar» el poder –concepto poco definido entonces-; crítica al modelo tradicional de escuela segregada y al de escuela mixta por desigualitario y generalizador del modelo masculino.⁹

Podemos señalar a *Vindicación Feminista*¹⁰ y *Cuadernos de Pedagogía*¹¹ como las dos revistas constitutivas de la avanzadilla teórica en temas de educación no sexista y coeducación (adoptado uno u otro termino según fueran sus propuestas teóricas), ambas editadas en el primer semestre de 1978. La idea de coeducación comienza con ellas a introducirse tímidamente, aunque clarificando en lo sucesivo que no eran términos sinónimos. El clima de apertura democrática, el reclamo de igualdad del feminismo en todas las esferas sociales unido a la nueva situación político-pedagógica posibilitó el desarrollo de este nuevo modelo de escuela, que definiría otro tipo de realidad escolar.

El concepto «coeducación» tardó algún tiempo en asimilarse, vinculado a una nueva forma de entender el sexismo en el aula y de combatirlo. Pero el debate estaba planteado, y en algunos casos constituyó un impulso para repensar las formas de enseñanza y los contenidos a impartir. Gloria Soneira, ya profesora de matemáticas en secundaria, se posicionaba a comienzos de los ochenta a favor de un nuevo modelo coeducativo para la escuela:

9 Queda pendiente establecer un análisis en profundidad de los conocimientos que las maestras tuvieran entonces sobre el sexismo escolar y la coeducación, y de los componentes teóricos del modelo coeducativo.

10 *Vindicación Feminista*, Monográfico firmado por Amparo Moreno, «La educación de la Mujer. Una estafa», *Abril*, 10 (1977), pp. 29-38.

11 *Cuadernos de Pedagogía*. Monográfico firmado por varias autoras, «Mujer y educación». Julio-Agosto, 31-32 (1977).

«...Entonces había esa diferencia entre coeducación y enseñanza mixta, porque había centros que ya eran mixtos, ¿no?; pero existían centros que no. Entonces, fue fácil tirar del debate de que la escuela coeducadora no es escuela mixta solamente, ¿no?, pero que la escuela mixta es imprescindible... En aquel momento se decía eso ¿no?, que era imprescindible para la coeducación».¹²

En el día a día del aula, estas docentes veían como, a medida que se incrementa el conocimiento del aula, aumenta la capacidad de indefensión personal, lo que para Angustias Bertomeu, por ejemplo, suponía luchar en soledad contra los elementos:

«... a mi me empezaba a resultar difícil en mi aula manejar aquello, es decir, por un lado yo era una defensora pública de la coeducación; por otro lado, mi aula tenía lagunas importantísimas... en el manejo de lenguaje con niños y niñas, en el manejo de los modelos (...). Yo llegué a sentir la incapacidad, o sea, de que no transformábamos las cosas.»¹³

En su formación coeducativa, fueron fundamentales los grupos de educadoras que ya habían puesto en marcha proyectos en el aula. Bertomeu reconoce que es de ellos de los que se fue empapando de ideas. Estos grupos surgen en Valencia entre finales de los setenta y comienzos de los ochenta, comprometidos en el desarrollo de prácticas coeducativas, sin que la denominación en aquellos momentos fuera necesariamente ésa. Pero tenían en común que avanzaban en la dirección del compromiso con el ejercicio docente, removiendo algunas de las prácticas sexistas que en aquel momento constituían parte de las preocupaciones del pensamiento no sexista, como ella misma expresa:

«Lo que pasa es que yo me doy cuenta que yo no he avanzado bastante, y digo: «¡a ver, todo el mundo fuera... niños salir!», y las crías, como han aprendido que yo les estoy diciendo el nombre, (...) cuando no lo hago se quedan paradas; ¿qué es lo que acabo de decir?... Por un lado me gusta porque veo que mis alumnas con 4 ó 5 años ya me dicen: «si no me nombras, no te voy a hacer caso, y eso es todo un éxito, pero yo sigo sin nombrarlas cuando me descuido, con lo cual sigue siendo un fracaso. Son años de mucha convulsión en el país, de mucho avance...».

La falta de tradición pedagógica coeducativa implicaba un doble esfuerzo de repensar la educación y las prácticas educativas, y de construcción de discursos y materiales para la docencia comprometida con este pensamiento. Generalmente las fuentes teóricas de las que solían nutrirse estas maestras

12 SONEIRA, Gloria: «Entrevista personal...».

13 BERTOMEU, M^a Angustias: «Entrevista personal», hecha en Alicante, el 29 de junio de 2010, 10.10 hs. (grabadora).

eran las que la teoría feminista iba construyendo sobre conceptos como política, trabajo, sexualidad, autonomía, género, sexismo, igualdad, entre las más relevantes de los setenta y comienzos de los ochenta; pero teniendo en cuenta que hasta los primeros años de la década de los ochenta no hubo una implicación decidida por parte del feminismo teórico en la renovación pedagógica del sexismo educativo (mas allá de algunas pocas fructíferas experiencias individuales y grupales de algunas feministas docentes, y de los monográficos señalados anteriormente), y dado que las fuentes pedagógicas coeducativas foráneas introducidas en España eran escasas, era de esperar que las experiencias autoformativas y las fuentes metodológicas introducidas por la pedagogía renovadora general contribuyeran en esos primeros momentos a paliar los déficits de modelos teóricos y de propuestas empíricas coeducativas en el aula.¹⁴

Para Gloria Soneira, la concreción de elementos como el sexismo en la lengua, la revisión de los contenidos en los libros de texto, la situación de las mujeres en la familia, el desempleo femenino, se trabajaba en el día a día del aula:

«Claro, dentro de la materia yo cambiaba, por ejemplo, yo elaboraba los enunciados de las problemas a partir de un análisis de los libros, por aquello de que todos los protagonistas de los libros de matemáticas y de ciencias eran: Pedrito va tal..., pero no había nunca una niña; no había nunca una tarea femenina; no había..., es decir, era una cosa... pero extrema; más que extrema, era... ¡pero increíble!. Era tan fácil criticarlo, porque aquello era un cúmulo de eso, de la óptica masculina, ya no el lenguaje, si no absolutamente todo. Y como que nosotras éramos unas intrusas (...). Mira, es que yo para poder trabajar coeducación dentro de las aulas, era difícil ¿no?, era complicado porque tampoco teníamos en aquel momento las posibilidades en los centros de organizar grupos, porque enseguida te cortaban ¿no?»¹⁵

Angustias Bertomeu, por su parte, ilustra su proceder en un aula de infantil a comienzos de los ochenta y la auto-observación de que se vale para percatarse de su propia práctica sexista como un ejercicio personal y docente trabajoso, constante, a veces hiriente:

«Yo estaba en la escuela, yo era feminista, yo era la propuesta coeducativa» en la escuela pública, y un día me grabé y me fui a casa llorando, por que tú estás en un aula de infantil, (...) entonces, tú sabes lo que pasa, ¿no?: fulanito, ¡cállate!; oye, ¿quieres sentarte?; no tires las pinturas, coge la bandeja, una...: espera un momentito cariño, ¿no?. Entonces ¡claro!, era: ellos

14 Resulta de suma utilidad el texto de MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: *Renovación pedagógica y emancipación profesional*, València, Universitat de València, 1989.

15 SONEIRA, Gloria: «Entrevista personal...».

protagonistas absolutos y ellas en un segundo plano, y además cuando alguna hacía algo, yo les reprochaba que ellas hicieran eso: «cariño no me hagas tú esto...», que escupan, que tiren los plastidecores, que tiren la bandeja, pero que tú vengas ahora a decirme esto, ¡hija por Dios!... Espera... Carga de la culpa constante sobre la niña que se portaba siempre bien, pero el día que hacía algo, yo es que no se lo podía perdonar, por que es que yo contaba con ellos pero con ellas no, y eso no me gustaba nada; o sea, que yo hiciera eso, luego yo me di cuenta que yo necesitaba mucho más tiempo»¹⁶

El proceso autoformativo era una parte de un proceso de cambio de la enseñanza que implicaba igualmente la elaboración de materiales de un modo un tanto artesanal, transformando los manuales de primaria al uso en guías no sexistas para el aprendizaje de niñas y niños. Angustias Bertomeu, desde su primera escuela unitaria en Borbotó (Valencia), recuerda el efecto que causó en los chavales estos materiales «diferentes»:

«En el 79 empiezo a relacionarme con los niños y empiezo a darme cuenta que los materiales no me gustan, que los modelos no me gustan, que había que empezar de cero; entonces, empiezo a generar unos materiales, como hacemos la mayoría de los maestros y maestras de la época..., de la izquierda, y esos materiales un año después se convierten en los primeros materiales -yo creo que del país- para infantil, no sexistas (...). Y entonces, a partir de aquí, yo empecé a implantarlos en clase, en el 81 (1981), y no me di cuenta que eso funcionaba hasta que un día de clase digo: ¡a ver!, sacar los materiales de conceptos básicos, y un niño me dijo: «¡jó, seño, otra vez el libro de las chicas!», y me dije: «vale, esto funciona, porque este niño percibe perfectamente que no era el protagonista, como lo era en el resto de todos los libros».

En otros casos, viajar al extranjero era fuente de inspiración y de recuperación de otras experiencias transportables al aula. Gloria Soneira tenía contactos con las maestras portuguesas y con la Comisión de la Mujer de Portugal, de las que captaba materiales que introducía en el aula para el seguimiento del sexismo:

«... encontré, a parte de libros de mujeres en general, ...conseguimos unos de educación. Uno muy bueno, que para mi fue la base, que se llamaba *Mudando de Actitudes*, y a partir de ahí nos dio muchas ideas, ¿no? para trabajar, en el análisis de los textos, las referencias a hombres y mujeres, la presencia de las mujeres... Y para nosotras, aquí por lo menos ¿no?, en la Secretaría de la Mujer [del Sindicato Galego], fueron unos documentos que nos dieron muchas posibilidades y trabajamos pues muchas cosas de las que ellas planeaban (...), pues aquí en concreto, haciendo cuestionarios, todo eso, tratando de ver si se parecía o no la situación, pero pues bastante igual, pues

16 BERTOMEU, M^a Angustias: «Entrevista personal...».

a pesar de que aquí se había aprobado en el 85 (1985), que es cuando cambia por un lado el código penal y desaparece el delito de adulterio y esas cosas, la ley de divorcio también, ¿no?, pero lo de educación, ya te digo, en el 85 (1985) aquí estábamos aún peleando porque el instituto femenino fuera mixto y el masculino también, en ese curso o en el siguiente, porque a pesar de que la ley decía que tenían que ser mixtos, le daban cierta autoridad a los padres... ».¹⁷

Para ambas, la experiencia coeducadora inicial implicaba ser orientadoras de las actividades para el alumnado, diseñadoras de sus propios materiales; docentes proactivas, potenciadoras de la curiosidad, que parten de la experiencia propia, no rutinarias, novedosas, cooperativas, comprometidas con el feminismo en la educación, ponentes de experiencias igualitarias, referentes del feminismo en el centro escolar, lo que, en suma, no siempre resultaba una experiencia sencilla, pero muy gratificante en los niveles de compromiso con la escuela y de conciencia personal. A esto, habrá que sumar a lo largo de la década de los ochenta nuevos desafíos administrativos y sindicales, relativos a compromisos con las distintas administraciones en la gestión de espacios de formación del profesorado, la creación de secretarías de igualdad en los sindicatos de enseñantes, y en la investigación de proyectos para elaborar materiales que sirvieran a la reforma educativa planteada por el P.S.O.E. en 1989-1990.

La Reforma Educativa y los Centros de Formación Permanente de Profesores: nuevas oportunidades, complejas relaciones, I.

La *L.O.G.S.E. (Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo)*, determinaba en su artículo 56 que la formación permanente constituía un derecho y una obligación de todo el profesorado. Establecía que las Administraciones educativas planificaran las actividades necesarias de formación y que favorecieran la participación del profesorado en esos programas, encomendándoles fomentar la creación de Centros para la formación permanente del profesorado.

La experiencia obtenida en el funcionamiento de los Centros de Profesores desde su creación y la respuesta a las necesidades que planteaba la aplicación de la *L.O.G.S.E.* aconsejaban reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones que afectaba a su propia formación permanente.

Angustia Bertomeu llegó en el año 1988, en lo que fue su destino definitivo, a un colegio piloto de reforma en la ciudad de Benidorm, de los que ella denomina «progres». De las primeras acciones que se propuso fue la de revisar los estatutos internos del colegio. Era para ella un entrenamiento coeducativo automatizado:

17 SONEIRA, Gloria: «Entrevista personal...».

«Yo los cojo, empiezo a corregirlo: todo masculino; año 88 [1988] ¿eh?. Entonces, cojo un lápiz y le pongo: acabo de llegar a un centro donde sólo hay alumnos que no tienen madres ni profesoras, pero un maravilloso equipo de limpiadoras y cocineras. Se lo devuelvo, y a los cinco minutos viene [Chema, el director]: perdóname, tienes toda la razón del mundo, perdóname, pero también antes de ti, nadie había dicho nada y yo no lo he visto, pero nadie lo había visto, entonces...lo siento. Se convocó una junta extraordinaria y ordinaria y te lo planteas y ya está...».¹⁸

Su experiencia en los Centros de Profesores había comenzado en 1984, en la responsabilidad que tuvo de montar un grupo de infantil en Valencia, y posteriormente en Benidorm. El modelo de enseñanza coeducativo se programa y aplica en cada uno de ellos:

«...Entonces, se monta el de Valencia [1984] y me piden que monte un grupo de infantil, y yo les digo que »infantil/coeducación«, y aceptan (...). Entonces, en 1988, yo colaboro con el Centro de Profesores de Benidorm y dirijo y coordino un grupo de profesorado de infantil, que trabaja la coeducación junto a la lectoescritura y tal, porque yo tenía un planteamiento y tal que esas cosas no se aislaban, porque eso era transversal... Eso, aunque no esté en el currículum, como sí tenemos una tradición feminista muy potente ya, lo introducimos en nuestros quehaceres, claro...».

Al poco de llegar a Benidorm, a los dos años más o menos, el director del centro escolar, de conformidad con la Consellería de Educación, le proponen la organización y dirección de un Centro de Profesores en Elda. La L.O.G.S.E. acababa de implantarse y querían organizar un centro en cada comarca. La Ley establecía la descentralización en el funcionamiento y supervisión de los Centros, conjugando la planificación de la formación tanto en los intereses e iniciativas del propio profesorado como en las necesidades del sistema educativo. Para Angustias Bertomeu, un Centro con competencias descentralizadas, con un buen asesor de reforma en la Administración autonómica, con unas propuestas transversales recogidas en la Ley (*Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación Sexual, Educación Moral y Cívica, entre otras*) para trabajar a través de las diferentes áreas, todo ello junto, posibilitó una misión de enormes posibilidades de elaboración transversal de la coeducación en las distintas áreas, un equipo de hasta 11 personas en el Centro y financiación suficiente (50 millones de pesetas anuales en los años 1995 y 1996) como para trabajar e innovar en temáticas y materias que reenfocharan el currículum, obsoleto en muchos aspectos en aquellos momentos. Con sus palabras explica claramente el compromiso con la introducción de la coeducación en la formación permanente del profesorado y con la innovación en materias de interés académico. Bajo

18 BERTOMEU, M^a Angustias: «Entrevista personal...».

su punto de vista, uno de los logros de la LOGSE tuvo que ver con la autoridad profesional que otorgaba a las docentes coeducadoras:

«Entonces acepto [crearlo], y el primer año estoy yo sola prácticamente...Entonces, en la programación del centro de profesores, yo empiezo a incluir actividades de coeducación, como cursos, como tal... Yo no tenía asesora de coeducación: lo que hago es que yo me preparo un módulo de coeducación, que ...cada vez que alguno de mis asesores da un curso de lo que sea, yo les planto el modulo de coeducación, y es así. Entonces pues, ahí estoy. Y llamo al Instituto de la Mujer a Madrid y les pido los libros, de todo, y me los mandan (...). Aparece la igualdad entre niños y niñas (...) como un principio de L.O.G.S.E., y por tanto se actúa de cerca para poder financiar y darle autoridad a todo lo que empezamos a desarrollar a partir de ahí. Porque igual que se hablaba de principio de conocimiento en el aprendizaje significativo, y tú estabas autorizada para hablar y dar tres mil cursos sobre aprendizaje significativo, pues tenías la misma autoridad para montar cursos de coeducación. ¡Ojo!, que yo en el Centro de Profesores, como directora, monté un curso de coeducación abiertamente desde el principio, y traje a mujeres catalanas que estaban trabajando en la coeducación (...), y gente de las escuelas públicas de Barcelona que tenían propuestas coeducativas muy interesantes y (que) aquí necesitábamos traerlas, para que les enseñaran a las maestras de aquí que esto se podía hacer. E hicimos un contacto con las escuelas italianas de *La Toscana* y *Bologna*, que tenían unas propuestas feministas fantásticas...»¹⁹

«Y entonces en el 96 [1996], cuando hemos conseguido que estén todos los cursos en el lugar que tenían las dos comarcas, Marina Alta y Marina Baja, pues claro Zaplana dio el golpe de mano en Benidorm y se convierte en Presidente de la Generalitat, y lo primero que hace es..., quiere cargarse los Centros de Profesores porque dice que es un nido de socialistas... Y se pone a la faena y, bueno, fue un año muy duro (...). Entonces yo, ...en ese tiempo comprendí la importancia de la tecnología, y gracias a la Consellería, que nos dio un curso a los directores de los Centros de Profesores, en el 92 [1992] fuimos a un curso y unas de las ponencias fue sobre internet y que eso iba a revolucionar el mundo, yo me lo creí. En el 92 [1992] no había internet en España solo había líneas RPSI, pero no había ADSL. Entonces yo contraté una e hice el catálogo de la biblioteca del centro de profesores y lo convertí en un disquete. Los Centros de Profesores mandábamos a los centros el material con una grapa, con un gusanillo, según las cosas de los tiempos, el catálogo y las incorporaciones. Entonces, yo decidí hacerlo así y me convertí en la «loca», y enviaba el disquete, y me preguntaban: ¿dónde está el catálogo?, y yo: dentro esta el catálogo, con disquetera. Entonces hice la primera página web del Centro de profesores, que la hicimos a mano, porque claro no ha-

19 BERTOMEU, M^a Angustias: «Entrevista personal...».

bía software, no había nada (...). El día que presenté la página hicimos una rueda de prensa para presentar la página; después de presentar la página, al día siguiente, me cesaron [1996] y fui al Centro de Profesores a decir que me acababan de cesar, entonces claro fue bastante impactante...»²⁰

La Reforma Educativa y los Centros de Formación Permanente de Profesores: nuevas oportunidades, complejas relaciones, II.

En los preliminares al *Libro Blanco*, multitud de equipos, sectores y colectivos educativos y sociales revisaron y debatieron el denominado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*, finalizado y completado en 1988. De las aportaciones y críticas vertidas sobre el mismo, surge la propuesta de reforma del Ministerio de Educación y Ciencia denominó *Libro Blanco para la Reforma Educativa*²¹, que reordenaba el sistema educativo, las etapas y los años de escolarización, sus enseñanzas, centros y, en general, los currícula. Uno de los matices que ya se avanza en este *Libro Blanco* es la especificidad del objetivo de la igualdad entre los sexos y la promoción de una educación que ofrezca a las mujeres igualdad de oportunidades a la sociedad. Es justo en este proceso cuando el M.E.C., junto con el Instituto de la Mujer, necesita poner en marcha estudios sobre las desigualdades de sexo en España, cuyos informes finales sirvieran para incorporar ideas, temáticas, o para subsanar carencias que desde un punto de vista sexista hubiera en los documentos que se estaban preparando para la reforma educativa. Gloria Soneira y el equipo amplio de docentes de toda España que se ocupaban de este estudio, con Montserrat Moreno a la cabeza, partieron de unos máximos en el logro de la incorporación de propuestas teóricas y metodológicas; las comisiones internas del propio Ministerio de Educación y Ciencia, posteriormente, se encargarían de pulirlo.

«...ahí hicimos mucho trabajo para el estudio de los documentos base del Libro Blanco, los documentos base para la reforma educativa de la L.O.G.S.E. Yo me centré en las matemáticas, y Mari Álvarez Lires en las ciencias en general, y una parte en concreto eran de las matemáticas. Del trabajo que nos propone Monserrat Moreno, nosotras hacemos una investigación, sobre cuestionarios, de actitudes del alumnado ante las matemáticas y la física y la química, las ciencias en general. Hacemos un cuestionario, (...). Pues sacamos estadística y bueno, lo analizo yo. Entonces lo contrastamos con una serie de entrevistas y con esos datos elaboramos el informe. Entonces eso: autopercepción de chicos y chicas ¿sabes?, cómo elegían, qué valoración tenían de las diferentes materias y luego..., eso fue uno de los trabajos, y el otro era el análisis de los libros de matemáticas que existían en ese momento

20 Idem.

21 *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

en el mercado: pues el análisis desde el punto de vista tanto de los contenidos como del enfoque de los contenidos respecto a las relaciones de las matemáticas y la vida cotidiana, el trabajo doméstico... Entonces teníamos una unidad didáctica de antes de eso sobre el trabajo doméstico, y de algún modo eso también nos ayudó, ¿no?. [Hicimos] una pequeña investigación sobre el trabajo doméstico y eso nos ayudó. Analizamos las actitudes, analizando los libros de textos y analizando los documentos para la reforma. Y entonces, todo eso, luego, había que ir mandando informes por separado. Hicimos una investigación estadística de cómo percibían niños y niñas la elección entre ciencias-letras... Fue lo primero que hicimos, y era para este trabajo...y era para criticar, digamos, y complementar el Libro Blanco. Después cuando hicieron la Ley no recogieron ni la mitad de las cosas, pero bueno».²²

La experiencia que estas docentes tenían en la elaboración de materiales coeducativos²³, algunos de ellos para el C.I.D.E. y para Entidades Europeas; la participación en congresos y jornadas y su trabajo diario en los centros escolares les permitió formar parte de estos equipos.

Por ir cerrando esta breve aportación, quisiéramos introducir algunas valoraciones que ambas docentes estimaron positivas o negativas en lo vivido en el periodo en que la LOGSE fue elaborada y puesta en marcha, siempre en relación con su compromiso de cambio escolar no sexista. Tanto para Gloria Soneira como para Angustias Bertomeu, la LOGSE actuó como revulsivo en el profesorado, y sí ayudó a plantear muchas cosas que no se planteaba el profesorado en las aulas. Bien fuera en el terreno específico del cambio educativo, o el de la estructura mental, en el de los conocimientos que iban adquiriendo o en la introducción de los sentimientos como parte de estos conocimientos, todo aquello implicó mucha riqueza profesional. Para ambas, fue la catapulta de un trabajo coeducativo en el que creían, que no abandonaron cuando los tiempos no fueron los mismos, y al que vieron incorporarse a muchas y muchos colegas.

En otro sentido, la transversalidad en los Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares supusieron quebraderos de cabeza y falta de argumentos consensuados, con resistencias evidentes contra aquellas transversales que «sonaban a temas de mujeres», más allá de las cuales estaban los criterios de modificación en la elección de libros de texto, las relaciones sexistas con los compañeros, la falta de apoyo en los centros, entre otras dificultades. Era un proceso de concienciación individual que a juicio de ambas docentes no se llegó a asumirse totalmente. La falta de financiación

²² SONEIRA, Gloria: «Entrevista personal...».

²³ Parte del resultado de los proyectos elaborados para la Reforma Educativa se publicaron en el libro: MORENO MARIMONT, Montserrat: *Del silencio a la palabra*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1992.

y del compromiso de los centros en implantar optativas relativas a la educación no sexista, el lento cambio en los currícula de los centros, junto con la ingente necesidad percibida en estas docentes de trabajar en las chicas la autoestima, la autoconfianza, y en los chicos un rol más afectivo y menos agresivo (por especificar algunas de las cuestiones que Soneira trabajaba en sus talleres de educación afectivo/sexual), sin embargo, se vieron compensadas muchas veces con un volumen de trabajo fructífero en la formación del profesorado y del propio alumnado, a través de las materias elaboradas desde perspectivas igualitarias y las materias introducidas en los Centros de Formación Permanente de Profesorado, donde se hizo una labor espléndida de desarrollo coeducativo.

Quedan por analizar la variabilidad y sentido de los conceptos que simultáneamente han emergido en el trabajo escolar y en las políticas educativas relativos a la igualdad entre chicas y chicos. Igualmente resulta imprescindible para una visión global de los cambios acaecidos en los modelos escolares, análisis más elaborados sobre los fines y repercusiones del trabajo coeducativo en las escuelas, y de las fuerzas que los permitieron y que los dificultaron en las décadas en las que el cambio político-educativo y social permitió la emergencia de estas experiencias. De igual forma, contamos con pocas referencias de las posibles influencias externas que se fueron introduciendo en las formulaciones de escuelas coeducadoras, democráticas o igualitarias, mixtas o segregadas, según el modelo adoptado.