



DISCURSOS

PRONUNCIADOS EN EL ACTO DE
INVESTIDURA COMO DOCTORA *HONORIS CAUSA*
DE LA EXCELENTÍSIMA SEÑORA

D.^a **MARINA SUBIRATS MARTORI**

PRESENTADO POR

D.^a **VICTORIA ROBLES SANJUÁN**

UNIVERSIDAD DE GRANADA
MMXXV

DISCURSOS

PRONUNCIADOS EN EL ACTO DE
INVESTIDURA COMO DOCTORA *HONORIS CAUSA*
DE LA EXCELENTÍSIMA SEÑORA

DOÑA MARINA SUBIRATS MARTORI

UNIVERSIDAD DE GRANADA

MMXXV

© UNIVERSIDAD DE GRANADA
DISCURSOS DEL ACTO DE INVESTIDURA DE LA DOCTORA
HONORIS CAUSA DOÑA MARINA SUBIRATS MARTORI
Depósito Legal: GR. 1310-2025
Edita: Secretaría General de la Universidad de Granada
Imprime: Gráficas La Madraza

Printed in Spain

Impreso en España

DISCURSO DE PRESENTACIÓN PRONUNCIADO POR
DOÑA VICTORIA ROBLES SANJUAN
CON MOTIVO DE LA INVESTIDURA COMO
DOCTORA *HONORIS CAUSA*
DE LA EXCELENTÍSIMA SEÑORA
DOÑA MARINA SUBIRATS MARTORI

Excmo. Sr. Rector Magnífico,
Excmo. Equipo de Gobierno,
Ilmas. decanas, decanos, directoras y directores,
Ilmas. autoridades académicas,
Sras. y Sres. del Claustro,
queridas Margaret Atwood, Rosa María Blasco,
querida Marina Subirats,
queridas compañeras feministas y público presente en este acto:

Nos encontramos aquí para celebrar, de manera solemne, el nombramiento de tres mujeres intelectuales y académicas como Doctoras Honoris Causa, que el Claustro de nuestra Universidad, el pasado 30 de mayo, consideró conveniente y positivo aprobar como reconocimiento a sus trayectorias y méritos.

Como madrina de una de ellas, Marina Subirats Martori, para mí es ilusionante, y un honor elaborar esta laudatio de la trayectoria profesional y de cómo ha enriquecido los enfoques sociológicos y educativos. A través del mismo, además, me referiré, con certeza y sin vanidad, a la importancia de que hoy nos encontremos en una Universidad que reconoce tres extraordinarias contribuciones a la metamorfosis de las academias y de nuestras sociedades.

Significar la obra de Marina Subirats es pensar en cómo reivindicarla a ella: ha sido, y en muchos aspectos sigue siendo escritora, coeducadora, profesora universitaria, investigadora, socióloga, pedagoga, divulgadora, política, asesora... pero no sólo: es una mujer crítica con los sistemas machista y clasista, que encontró en el pensamiento un artefacto para resistir.

Su pasión por la reflexión teórica nació en Francia, con los sociólogos Pierre Bourdieu y Alain Touraine, pero creció y tomó forma con las académicas feministas británicas y con las activistas hijas de la transición democrática española. El valor de elaborar redes y compartir aprendizajes fue inherente al movimiento feminista del que fue parte.

Su manera de resistir y de cuestionar el patriarcado y sus vínculos con la estructura de clases sociales fue mirarlos en las aulas y dar cuenta de ambos en libros y en la formación. De ahí nació una práctica pedagógica que se gestó de la interacción entre la pedagogía crítica feminista y el análisis sociológico de los conflictos sociales que, ya en tiempos de clandestinidad, había disputado desde su militancia política. Como punto de partida, no pudo ser más potente y sugestivo.

Fue este el compromiso de muchas mujeres con una Transición que, siendo Transición hecha también por ellas, ciudadanas y herederas de un destino indeseado, debía liquidar todas sus estructuras corrosivas.

Su camino desde aquí fue una constante búsqueda y denuncia de los sesgos insertos en estos sistemas de dominación, que pactaban su reproducción recurrentemente con la escuela. Por extensión, no bastaba con mirar y ver, sino que, vivencialmente, supo que había que transformar los centros escolares partiendo de otros valores. De ahí nació en democracia esta nueva forma de entender la coeducación, como parte de una genealogía que tuvo a la II República de exponente y que, posteriormente, fue prohibida y aniquilada casi por entero por la vergonzosa Dictadura.

En uno de sus varios testimonios autobiográficos, que hemos ido leyendo con la avidez de quien descubre la peripecia de hacer del feminismo algo bello y útil, Marina reconoce abiertamente cuál ha sido su gran pasión:

La educación de niñas y niños y el objetivo de avanzar en la coeducación ha sido el tema más constante a lo largo de mi vida de investigadora, mi manera de tratar de contribuir al cambio de la situación de las mujeres y de los hombres en el sentido que el feminismo ha ido trazando.

(Educar a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa, 2021).

La coeducación venía a ser la esperanza de todo un sistema educativo que se pretendiera igualitario, justo y equitativo, porque así es como ella lo entendió desde sus cimientos: fuera roles y

estereotipos, fuera jerarquías de autoridad y fuera el pensamiento androcéntrico.

La democratización de este país fue, también transformar una sociedad a través de sus aulas y de sus prácticas docentes, poniendo en marcha la articulación de un nuevo lenguaje que representara y explicara a las mujeres y sus relaciones con los hombres y, por tanto, se los explicara a ellos igualmente. Así, valoró las experiencias femeninas como universalmente positivas para todas y todos, situó en el epicentro del debate la falsa neutralidad de las escuelas, y centros educativos, y la necesidad de revisar todos sus elementos.

Tengo la certeza de que, con sus primeros análisis sobre la coeducación, que se prolongan desde 1977 hasta hoy, prendió la mecha de un modelo educativo diametralmente distinto al modelo mixto, que logró poner orden en el desbarajuste pedagógico que las feministas vivimos tras el franquismo. Que apuntalara las bases de un nuevo patrón educativo supuso para nosotras salir del estigma de quien se sabe complementaria.

Como ella misma reveló bien pronto en los necesarios Cuadernos de Pedagogía:

Implantar la coeducación es, por tanto, construir un modelo educativo diferente del actual, pensando en términos de un nuevo sistema de valores a desarrollar en el conjunto de

individuos, hombres y mujeres. Tarea en la que la escuela ha de ir por delante de la familia (...).

Llegar a este nuevo modelo comportaría dificultades, dado que los propios maestros y maestras participan, en general, del conjunto de estereotipos existentes en la sociedad sobre la importancia de las tareas y comportamientos generalmente atribuidos a hombre.

(De la contaminación machista a la coeducación, 1977)

La defensa de la igualdad educativa se materializó progresivamente en su obra desde la tradición de pensamiento feminista que cuestionaba que todo conocimiento no tenía por qué ser cierto ni válido, por racional que éste fuera, si no partía de lo común, de lo compartido, de su vínculo con lo vivencial y de sus consecuencias sobre el imaginario de los cuerpos femeninos y masculinos. Los efectos que esto provocaba llegaban interesadamente inclinados del lado de quienes lo construían: los sujetos privilegiados del pensamiento, del que las mujeres éramos, pretendidamente, legatarias y reproductoras.

Lo racional no pudo ser, para Marina Subirats, sin la experiencia educativa, sin el debate y la sospecha y, como determinaría más adelante con su compañera del alma y de trabajo, Amparo Tomé, no sería sin emoción ni sentimiento. Un aula debía ser emocionante, y esta emoción podía coexistir con el compromiso intelectual y académico.

A modo de balance de lo que constituía la malla del modelo coeducativo en los años noventa, Subirats ratificó lo que hoy resulta una obviedad, pero que a comienzos de esa década fue una llamada de atención sobre la convergencia vigente entre la política de clases y la de género, que tanto influía en las vidas de las mujeres. Así lo expuso en el monográfico *Conquistar la igualdad: la coeducación hoy* (1994):

Ahora se tratará de examinar si bajo la aparente igualdad de la educación mixta perviven elementos de discriminación sexista que siguen modelando a la niña y a la mujer como seres dependientes. (...) Las mujeres no han alcanzado aún la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen como por el rendimiento económico y de status que obtienen de ellos (...).

En la actual ordenación educativa no se hacen distinciones entre lo que se considera un saber apropiado para los niños y para las niñas (...). Se ha alcanzado, así, la igualdad formal. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre la situación de las mujeres en los diversos países europeos muestra que esta igualdad formal no va acompañada de una igualdad real, es decir, que en la práctica de las relaciones sociales siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que están aceptadas como “normales”...

Su posicionamiento agitador con respecto al sistema educativo, que hoy definiríamos como pensamiento situado, según Donna Haraway, necesitó de trabajo colectivo en varios sentidos:

Primero: eran historias y experiencias que pertenecían a los equipos docentes y directivos, al alumnado, las familias y al feminismo como potenciador de ideas. En la medida de sus posibilidades, Subirats quiso llegar a todos ellos y ellas, a la vez que debía recoger, por una cuestión ética, sus voces y experiencias. Por eso, fue ingente y fecunda su labor de más de cinco décadas de viajar, reunirse, investigar, formar y asesorar pautas de acción, normas y leyes en Ministerios de Educación nacional e internacionales; Consejerías, universidades, ayuntamientos, sociedad civil, activistas por la coeducación, redes feministas, equipos de reforma pedagógica, alumnado y muchos otros.

Constructora de buena parte de nuestra vida profesional y de nuestra mirada pedagógica examinadora, para las gentes de por aquí del Sur, de Granada, Marina ha sido una maestra muy querida y necesaria. Creó hermandad y asentó pactos, como profesional o en el ejercicio de sus funciones políticas, con la Asamblea de Mujeres de Granada, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Maracena y el Seminario de Coeducación; el Centro de Profesorado; el Rectorado, las Facultades y departamentos de Sociología, Psicología y Ciencias de la Educación; con el Centro Mediterráneo y con grupos de investigación; colaboró con el Ayuntamiento y la Diputación de Granada y, desde luego, hizo red con el Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género de nuestra Universidad, proponente de esta candidatura.

El hecho es que dos de sus integrantes, Cándida Martínez y Pilar Ballarín, la involucraron como orientadora y asesora, junto a Amparo Tomé y otras coeducadoras, en la construcción del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, en Andalucía, el primer Plan coeducativo del Estado español, una obra colectiva artesanal, en la medida en que la artesanía se reviste de originalidad, de amor por cada pieza, de sentido de ensayo que hay que observar, para mejorar. Pienso que este Plan fue un buen referente de cómo la política está al servicio de la sociedad.

El ejercicio político fue un aprendizaje que ya había experimentado cuando, unos pocos años antes, como Coordinadora de la Delegación española para la IV Conferencia de la Mujer de la ONU, en Beijing-1995, estando en la dirección del Instituto de la Mujer, debatió, deliberó y negoció con otras tantas responsables de ciento y pico países, un proyecto global que diera respuestas a un programa de derechos de las mujeres, entre ellos, la incorporación de las niñas a las escuelas, la reducción de los índices de analfabetismo de las adultas en condiciones alarmantemente difíciles, o el acercamiento de la ciencia a las chicas. Nada fue fácil, sin embargo. Según su testimonio sobre lo que significó aquel pacto político,

Las discusiones fueron extremadamente vivas, llegando, en algunos momentos, a generar una gran tensión. Las alianzas, en las distintas etapas, fueron de “geometría variable”, según el desacuerdo sobre conceptos como género, igualdad o dignidad, familia o familias, especificidad cultural o desarrollo sostenible.

Junto a la separación entre el destino biológico y el destino social de las mujeres, se enmarcaron configuraciones ideológicas y posiciones fundamentalistas religiosas.

(Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía. 1998)

Pero decía antes que la coeducación es, se da en común, con trabajo colectivo. El trabajo pedagógico en los centros educativos era demasiado enorme y necesitaba de un equipo de coeducadoras y coeducadores, que Marina formó en el ICE de la Autónoma de Barcelona sobre 1991, y con quienes elaboró los dos primeros Cuadernos para la Coeducación, lo que equivale a decir que construyeron teoría y metodologías participativas para enseñar a mirar y a realizar pequeñas investigaciones sobre el sexismo escolar a las y los protagonistas del cambio: el profesorado y las familias. Los 16 Cuadernos desvelaron las tensiones entre la rutina escolar acrítica y la necesidad de cuestionar las lógicas opresivas y jerárquicas dentro del sistema educativo.

La idea de investigar en el aula había sido plasmada en su libro pionero de investigación escolar (compartido con Cristina Brullet), Rosa y Azul. La transmisión de género en la escuela mixta, resultado de un estudio sociológico educativo en escuelas mixtas públicas y privadas, laicas y religiosas, en las que la triada pedagogía-género-clase social marcó la distinción entre niños y niñas en identidades y expectativas de vida. Digamos que esta obra fue un buen inicio para diagnosticar y transformar la

educación que, utilizada de modo constructivo, generó capacidad de crear aprendizajes colectivos sobre las muchas diferencias que devinieron desigualdades.

La elección de un estilo claro, directo, didáctico en sus escritos, libros, artículos y conferencias fue deliberada. Una teoría tiene que entenderse, máxime si ésta parte del núcleo educativo. La oralidad tuvo mucho que ver aquí, tanto por nutrir la teoría que fue elaborando con las apreciaciones de las comunidades educativas, como por alimentar y difundir con la palabra oral a todas ellas.

Recuerdo una conferencia que dio en el CEP de Granada, con el aforo lleno, -debía correr el año 2008-; allí sintetizó la relevancia de trabajar coeducativamente en las escuelas como un ejercicio político democrático, ante un público interesado, absorto. Ella, sin papeles ni documentación, mantuvo la atención hasta pasadas las dos horas y media, en un encuentro en el que cualquier pregunta, comentario o vivencia, iba y volvía de modo sencillo, fácil y generoso. Había, como diría la pedagoga bell hooks, visión y actitud.

Los Cuadernos para la Coeducación en los que ella participó con Amparo Tomé, al igual que su posterior trabajo común Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación, de 2007, fueron libros hablados, porque nacieron del diálogo con la colectividad enseñante. Si su pretensión era sensibilizar y facilitar al profesorado el avance hacia una escuela coeducativa, su metodología debía ser clara, participativa y asequible: la comprensión de lo que hacemos ha de exigir otros hábitos, otras

formas de pensar y hacer basadas en principios éticos que dirijan el camino a vivir de forma respetuosa, responsable y autónoma.

Por eso, con aquellas prácticas participativas intercambiaron con el profesorado lenguajes, cuentos, ilustraciones, murales, carteles, expresiones de la violencia en el centro escolar y en el patio de juegos, es decir, permutaron todo lo que era producto de la planificación, orden y relación educativa propia de una cultura tradicional machista, por conciencia de su responsabilidad en la transformación de sus expresiones, conductas, pensamientos y símbolos, ayudándoles a reinterpretar su función docente, educativa y la sistemática del sexismo en el centro.

No fueron estos los únicos ejemplos de una obra conversada. También lo fue, posteriormente, su texto dialogado con Manuel Castell en 2007, *Mujeres y hombres: ¿un amor imposible?*, un encuentro de dos profesionales de la Sociología repensando en común el papel que mujeres y hombres juegan en tiempos de cambio. En Marina fue recurrente preguntarse por la continuidad del legado masculino, casi intacto pese al progreso social. Afirmó, a propósito de esto, que:

Competir es la gran palabra de la masculinidad de nuestro tiempo, una palabra que ha pasado del deporte a la economía, y de ella a invadir el conjunto de la sociedad. Competir es la versión actual de pelear.

(Mujeres y hombres...)

¿Y qué mejor expresión para estas palabras dialogadas que el mundo en el que nos encontramos? La coeducación que defendió fue profunda humanidad, capacidad de remover y, seguramente, antídoto del escarnio de las guerras y la indolencia humana. Coeducación significa, fundamentalmente, un cambio cultural -señaló en el precioso ensayo: Coeducación, apuesta por la libertad, de 2017-, un cambio que valore por igual las aportaciones de hombres y de mujeres, ¿para qué? para que sean más libres. Y para ello, Eduard Vallory, en la introducción de ese ensayo, afirmó contundente, manteniendo así la idea de Subirats: Creo firmemente que todos los hombres tenemos la obligación moral de ser feministas. Libres, sí, pero cómplices de esa libertad.

Lejos de la ficción patriarcal del individuo hecho a sí mismo, tan colonial, por cierto, ella sostiene que la igualdad y la libertad lo son gracias a los cuidados colectivos, a la cercanía común, al vínculo humano, a su diversidad, a la labor histórica de las mujeres y al aprendizaje que los varones pueden hacer de ella.

Como concejala y responsable desde 1999 del Instituto Municipal de Educación de Barcelona, puso en marcha, junto con Amparo Tomé, el Proyecto de Educación en Valores para toda la población, donde la diversidad humana se erige en paradigma de convivencia ciudadana. Lo coeducativo se ensanchó con realidades más complejas que atañían a una mayor heterogeneidad de los grupos que cohabitaban en la

gran ciudad. Marina pensó que los valores pertenecían a la ciudadanía y al ámbito cívico más que al religioso, y que era una necesidad urgente que un Ayuntamiento propiciara programas de educación en valores como la solidaridad, el respeto o los cuidados para escuelas municipales, familias y para toda la ciudad. Tanto para ella en lo político, como para Amparo Tomé, directora del Proyecto, la tarea no resultó fácil. Es el “peligro” de elaborar programas y proyectos que contemplen dimensiones del ser humano y de su convivencia como la corresponsabilidad, la confianza o el reconocimiento mutuo.

Marina Subirats, y voy finalizando, ha convocado a lo largo de su vida, dedicada a la coeducación un profundo sentido de la justicia, que está en la raíz de este proyecto aún pendiente, pero lleno de esperanza y vitalidad. Ya no hay vuelta atrás. Es la reivindicación de nuestras prácticas docentes, de la enseñanza de los valores que son urgentes y necesarios, la reivindicación también de todas las existencias y de la facultad que tengan de ser sujetos, y no objetos.

Me alegro de que haya sido acreedora de tres doctorados honoris causa, además de otros títulos y premios merecidos, porque esto habla de ella, de su trabajo dedicado, controvertido, pero también de cómo las universidades comienzan a vislumbrar el beneficio de introducir, desde distintos ángulos del feminismo académico, otros paradigmas que integran visiones del mundo diversas que reducen omisiones en el conocimiento y favorecen nuestra labor abierta a la sociedad. Es por todo esto que solicito

venia a este Claustro de doctoras y doctores para que Marina Subirats Martori sea investida doctora honoris causa por la Universidad de Granada.

Referencias por orden de aparición:

_ Educar a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2021.

_ “De la contaminación machista a la coeducación”, Cuadernos de Pedagogía, Nº 31-32, 1977, pp.36-39.

_ “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, Revista Iberoamericana de Educación, Vol.6, 1994, pp.49-78.

_ Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía, Barcelona, Icaria, 1998.

_ bell hooks, Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad, Capitán Swing, 2021.

_ Cuadernos para la Coeducación, Nº1-16, Barcelona, UAB, 1992-2001.

_ Subirats, Marina y Tomé, Amparo, Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación, Barcelona, Octaedro, 2007.

_ Subirats, Marina y Castells, Manuel, Mujeres y hombres: ¿un amor imposible? Madrid, Alianza Editorial, 2007.

_ Coeducación, apuesta por la libertad, Barcelona, Octaedro, 2017.

DISCURSO PRONUNCIADO POR LA
EXCELENTÍSIMA SEÑORA
DOÑA MARINA SUBIRATS MARTORI
CON MOTIVO DE SU INVESTIDURA COMO
DOCTORA *HONORIS CAUSA*

Excelentísimo Rector Dr. Pedro Delgado
Excelentísimas autoridades
Doctores y doctoras
Profesores y profesoras
Amigas y amigos

Es para mí un inmenso honor tener la ocasión de dirigirme hoy a ustedes, en esta ceremonia de doctorado Honoris Causa que tanto valoro y que tanto me honra. Para una niña nacida en los primeros años de la postguerra española, en una familia culta pero de medios modestos, no ya recibir un doctorado Honoris Causa, sino la idea misma de llegar como estudiante a la Universidad era algo imposible de imaginar, absolutamente fuera de mi alcance. Han pasado muchos años y muchas cosas, y, en múltiples aspectos, mi vida ha transcurrido por caminos muy diversos, y mucho más afortunados y variados de lo que yo podía prever en mi adolescencia y mi juventud. No sólo fui a la Universidad como estudiante, sino que fui profesora,

investigadora y catedrática durante gran parte de mi vida. Recibir el honor que hoy me hace la Universidad de Granada es para mí una culminación de una vida de trabajo, pero es a la vez mucho más que ello, es la constatación de que los esfuerzos de tantas mujeres de mi generación y posteriores no han sido en vano, y que hoy las mujeres somos aceptadas y reconocidas sin recelos ni favores por parte de las universidades y del mundo académico en general, algo que me llena de orgullo y me confirma en el sentido positivo del trabajo realizado por tantas mujeres.

Antes de entrar en el tema que quisiera exponerles, y que tiene relación con las transformaciones de la sociedad española que mencionaba hace un momento, quiero referirme a la doble satisfacción que me produce la concesión de este doctorado: por una parte, porque el reconocimiento al propio trabajo por parte del ámbito académico y de los compañeros y compañeras que lo encarnan es, por supuesto, una gran satisfacción. Pero, por otra parte, porque el hecho de que este reconocimiento tenga lugar en la Universidad de Granada, es para mí algo extraordinario. Porqué es una ciudad de la que me enamoré desde la primera vez que estuve en ella, allá por una fecha tan lejana como 1963; pensé entonces que quería vivir un tiempo de mi vida en Granada, a ser posible en el Albaicín. Lo he intentado, pero no es fácil; y sin embargo, he tenido el privilegio de ser invitada diversas veces por la universidad para alojarme en el Carmen de la Victoria, uno de los lugares que más me gusta en el mundo. Es decir, otro sueño aparentemente imposible que ha sido en parte cumplido.

1.

Mi vínculo con Granada es más profundo que el de un mero deseo adolescente. Cuando comencé a trabajar sobre la educación comparada de niños y niñas, y a interesarme por el tema de la coeducación para ver como podíamos implementarla, allá por el final de los años setenta, aparentemente nadie se daba cuenta de que era necesario un cambio cultural para llegar a la igualdad entre los sexos. La Ley General de Educación de 1970 había eliminado, por fin, la ordenación en escuelas separadas de niños y de niñas, una forma de discriminar a las mujeres que quedaba reflejada en el escaso nivel educativo de la mayoría de ellas, dado que el curriculum impartido no era tampoco el mismo para ambos sexos y no facilitaba la llegada de las muchachas a la Universidad. Desde 1970, por tanto, las escuelas fueron adquiriendo el carácter de mixtas, es decir, tanto las niñas como los niños podían acudir a los mismos centros y cursar las mismas materias. Una situación novedosa, que tardó unos 10 años en generalizarse a todas las escuelas de primaria y a todos los institutos de segunda enseñanza, pero que, aparentemente, resolvía de modo definitivo la discriminación que sufrían las mujeres en el sistema educativo anterior.

Pues bien, diversos estudios surgidos en aquel momento en el Reino Unido, en Italia, en Francia y también en Estados Unidos mostraban, a finales de los años setenta, que la escuela mixta seguía siendo discriminatoria para las mujeres, aunque sus efectos no eran tan visibles ni perversos como en el periodo en

que eran educadas en escuelas segregadas. Los niveles educativos de las mujeres crecieron en la mayoría de países; muchas más mujeres llegaban a las Universidades y recibían licenciaturas. Aparentemente todo estaba en orden. Pero ¿era realmente así? ¿Por qué razón, si la educación era igualitaria, había tan pocas mujeres que ocuparan posiciones visibles y potentes en la sociedad, en la economía, en la política, en la ciencia, e incluso en las propias universidades? He aquí una pregunta que había despertado la necesidad de investigar en algunas profesoras, que, al adentrarse en la observación empírica de diversos aspectos de lo que ocurría en la escuela mixta, comenzaron a comprobar las formas de discriminación ocultas que persistían en ellas, y que seguían teniendo efectos devastadores para lograr la igualdad y aumentar las posibilidades de las mujeres.

Es así como yo comencé a investigar, a partir de mi formación como socióloga, habiendo trabajado sobre todo en el análisis de la educación y de sus formas ocultas de reproducción de las desigualdades sociales, básicamente a partir de lo que aprendí de Pierre Bourdieu, que fue uno de mis profesores en mi etapa de formación como socióloga en Francia. Inicialmente, parecía que las maestras no eran conscientes de ello, y que, por tanto, mi afán por descubrir los mecanismos ocultos de la reproducción de la desigualdad entre los sexos estaba destinado a una tarea solitaria. Pero muy pronto descubrí que no era así, y que, desde distintos puntos de la geografía española, estaban surgiendo pequeños grupos de maestras y profesoras que se interrogaban sobre su trabajo precisamente preguntándose si estaban educando en

igualdad a niños y niñas, con la sensación, todavía vaga, de que no era así. Desde una incipiente mirada feminista era patente que, leída la cultura escolar con cierta distancia y capacidad crítica, la imagen de los hombres y las mujeres no era equivalente: las mujeres aparecían siempre como seres marginales, dominados, dedicados a tareas menores. Una imagen que forzosamente tenía que influir en la representación que niños y niñas iban formándose de los papeles sociales de cada uno de los sexos.

Y precisamente, entre estos primeros grupos de maestras que comenzaban a reunirse para analizar los diversos aspectos de la relación escolar y de la transmisión cultural que se produce a través de ella, tuve la suerte de que me conectara Emilia Barrio, de un grupo de Granada, el MECEP; creo que fue ya a principios de los años ochenta. Se trataba de un grupo de maestras que se hacían las mismas preguntas que yo acerca de si su trato con las niñas y niños era igualitario; estábamos todas teniendo más preguntas que respuestas, más sospechas e intuiciones que certezas. Leyeron algo mío, al publicarse mis primeros resultados de investigación en alguna revista de pedagogía, e inmediatamente me invitaron a Granada, donde tuvimos varias reuniones y debates.

Este fue el comienzo de mi vínculo profesional con esta ciudad extraordinaria. Muy pronto también, a raíz de aquellos viajes, conocí a Cándida Martínez y a Pilar Ballarín, dos profesoras universitarias que, desde distintos ámbitos del saber, impulsaban también la coeducación. Nuestros encuentros e intercambios fueron muy numerosos durante años, especialmente cuando

Cándida Martínez, entonces Consejera de Educación de la Junta de Andalucía (2000/2008) creó el mejor plan de coeducación que, desde mi punto de vista, se ha realizado nunca en España.

Posteriormente, este vínculo se hizo aún más profundo, al conocer al profesor Francisco Fernández Palomares, que impartía Sociología en la Facultad de Educación de esta Universidad. El doctor Fernández Palomares me invitó diversas veces a pronunciar conferencias en su Facultad, generalmente sobre el tema de la coeducación, de las formas ocultas de discriminación de las mujeres que se producen en el ámbito educativo a todos los niveles, y de las maneras en que podemos ir corrigiendo el androcentrismo en el mundo académico, algo que es producto de una historia dominada por el patriarcado, pero que ha tenido su versión específica en la cultura y en la educación. Se forjó así una amistad duradera entre nosotros, dado que, además, tuve el privilegio de que el doctor Fernández Palomares, decano de su Facultad durante mucho tiempo, me acompañara diversas veces por Granada mostrándome maravillosos rincones de esta ciudad, mucho más allá de lo que es posible conocer como visitante. Al tiempo, de estas visitas nació también mi amistad con la doctora Mar Venegas, que hoy ocupa un vicerrectorado, y posteriormente con la doctora Victoria Robles, que se ocupa también de temas de educación y coeducación que me son muy queridos. A ambas agradezco profundamente su interés y gestiones para que me fuera concedido este doctorado; y por supuesto, muy especialmente a la doctora Victoria Robles, que ha tenido la amabilidad de exponer en esta sala mi trayectoria académica, y lo ha hecho de

manera tan informada, brillante y cariñosa. A ambas mi mayor reconocimiento.

Bien, hasta aquí he tratado de transmitirles mi vínculo tan especial con esta ciudad, y como el título que se me otorga en esta ceremonia es como la culminación de mi amor por ella; por ello me emociona especialmente. Paso a exponerles, ahora, qué es lo que siempre entendí que debiera hacerse en la educación de niños y niñas para llegar a lo que podríamos llamar una auténtica coeducación, que consiga eliminar toda forma de discriminación basada en la diferencia sexual. Es decir, qué es lo que podemos entender por igualdad y como hacerla realidad.

2.

Cuando empecé a trabajar en y para conseguir una total coeducación en la escuela mixta no había modelos de qué es lo que debía conseguirse. En la etapa de la II República, y en parte como consecuencia de las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza, se inició ya el debate sobre la coeducación. ¿De qué se trataba en aquel momento? De eliminar la segregación escolar derivada de las leyes educativas anteriores, que separaban las escuelas por sexos del alumnado: escuela de niños, escuela de niñas, y definían diferentes currícula para cada uno de estos tipos de centro. Se trataba por tanto de unificar la enseñanza para los dos sexos, unificando los espacios y, en parte, los currícula. En realidad, se tomaba como modelo el curriculum destinado a los niños, y se

permitía que las niñas accedieran a él, dado que aquel era el modelo valorado que servía de referencia, y la escolarización de las niñas había sido hasta entonces una escolarización de segundo orden, mucho menos centrada en la enseñanza de matemáticas, lengua o historia, dado que se consideraba que tales saberes no eran necesarios ni útiles a las mujeres; y, en cambio, se daba mayor énfasis a otro tipo de aprendizajes, como las labores o los rezos. De modo que la coeducación era en realidad una medida que permitía por fin a las niñas acceder a una serie de saberes considerados masculinos. Manteniendo, de todos modos, algunas materias específicas para ellas, no compartidas por los muchachos, como las labores o los aprendizajes hogareños. Es decir, la coeducación, tal como la entendió la II República, consistía básicamente en permitir el acceso de las niñas a los saberes masculinos, conservando, de todos modos, la “pequeña diferencia”, consistente en unos aprendizajes específicos considerados propios de mujeres.

Ello no produjo grandes cambios en la escolarización, puesto que el modelo ya existía, y era el androcéntrico. La jerarquía cultural entre los géneros, es decir, el peso de lo que podemos considerar como cultura masculina y cultura femenina, en tanto que emanan de cada uno de los géneros y rigen el aprendizaje del género considerado propio tanto para los niños como para las niñas, se mantenía de forma totalmente desigual. En un caso era considerada como cultura digna de ser transmitida a las nuevas generaciones, en el otro ni siquiera se trataba de saberes reconocidos como cultura, sino de habilidades necesarias para

el funcionamiento del hogar, carentes de desarrollo teórico y transmitidas únicamente como prácticas.

Como es sabido, la larga noche del franquismo supuso un brutal retroceso en este ámbito; las niñas volvieron a ser escolarizadas en escuelas segregadas, y se les volvió a inculcar que su destino era el de “madresposa”, en el feliz concepto de Marcela Lagarde. Pero no nos detengamos en ello, que ha sido ya bastante analizado. Digamos simplemente que al final de aquel periodo, al unificarse de nuevo la escolarización de niños y niñas a través de la escuela mixta, tal como estipuló la Ley General de Educación de 1970, parecía que todo estaba resuelto: las niñas habían vuelto a ser admitidas en la cultura androcéntrica, y, en gran parte, se habían borrado los elementos “femeninos” en la educación, dado que fue dejando de existir la pequeña diferencia. Y ello porque, siendo la cultura androcéntrica tenida por la única cultura existente, no podía haber ningún tipo de aportación de otras formas culturales, a las que ni siquiera se les concedía el mérito de existir.

La escuela mixta supuso, sin ninguna duda, un gran avance en la escolarización de las mujeres, y, a partir de aquí, en los cambios de su papel en la sociedad, puesto que a partir del acceso a los estudios medios y superiores las mujeres comenzaron a acceder a puestos de trabajo de mayor responsabilidad y remuneración. Es importante tenerlo en cuenta porque a menudo hemos oído opiniones acerca de la conveniencia de separar de nuevo los sexos en la escolarización, sobre todo como una idea promovida por la Iglesia Católica. Y, para ello, se ha esgrimido a veces que la

escolarización mixta invisibiliza a las muchachas y les transmite una baja autoestima. No, todos los datos nos muestran que ya a partir de la década de los ochenta las mujeres españolas -como, por otra parte, las de muchos otros países- comenzaron a ser numéricamente mayoritarias en los estudios superiores, y han seguido siéndolo hasta la actualidad. En los niveles educativos más altos, como el doctorado, la igualdad numérica fue más tardía, de modo que hasta hace aproximadamente una década no se ha llegado al 50% de doctoras entre quienes obtuvieron cada año el doctorado en las universidades españolas. Del mismo modo que, en determinadas disciplinas, aun percibidas como “muy masculinas”, como en el caso de las ingenierías, el número de alumnas no sobrepasa el 25%; compensado, sin embargo, por altas tasas de mujeres en otros estudios, como la medicina o las humanidades.

Constatado, a través de diversos estudios, ajenos y propios, que la escuela mixta había eliminado parte de los mecanismos discriminatorios en la educación de las mujeres, pero que todavía se mantenían muchos otros, que no se expresaban a través del fracaso escolar, sino de otros fenómenos, era necesario pensar hacia que modelo de escolarización había que dirigir la coeducación. ¿Qué es lo que queríamos obtener? ¿Cómo entender el concepto de igualdad, a la hora de trabajar de modo concreto?

3.

El análisis realizado por diversas investigadoras en las escuelas e institutos mostró muy rápidamente cual era la situación. El

sistema educativo es totalmente androcéntrico: es decir, ha sido construido por y para los hombres, teniendo en cuenta sus saberes, sus necesidades, sus reflexiones, sus impulsos, sus escalas de valores. Ello se hizo patente a través de tres planos de actuación, cuya importancia varía según el nivel educativo al que nos estemos refiriendo, pero que son visibles en todos ellos:

- a) El nivel de la cultura escrita, tanto clásica como contemporánea: los autores, libros, temas, disciplinas curriculares, narrativa histórica, literatura, cuentos infantiles, etc., que forman el corpus educativo han sido pensados y elaborados por hombres, en su gran mayoría y con muy pocas excepciones. Sobre todo, era así hacia los años ochenta del siglo pasado, que fue precisamente cuando comenzó a utilizarse una mirada feminista para detectar las lagunas del saber académico, al poder contemplarlo desde un punto de vista no existente hasta aquel momento y que permitió analizar aspectos antes ocultos.
- b) Al nivel de la cotidianidad escolar, el androcentrismo está oculto a la mirada normal, pero es muy evidente si usamos la mirada feminista. Afecta a lo que se ha llamado “currículum oculto”, que está formado por la interacción entre profesorado y alumnado a través de un conjunto de reglas no escritas, pero no por ello menos exigentes, que rigen los comportamientos, los intercambios, las valoraciones, incluso los temas que se desarrollan en las aulas y en los centros educativos entre docentes y alumnado, y entre el propio

alumnado, y que marcan fuertemente las valoraciones de cada alumno/alumna, al indicarle lo que le es posible y lo que no, lo que se espera de él o de ella, la imagen personal que las demás personas nos devuelven, etc.

- c) El nivel de la violencia ejercida en las aulas es otro elemento evidente de androcentrismo; especialmente de los alumnos entre sí y hacia las alumnas, y, algunas veces, del profesorado hacia el alumnado, por ejemplo en los casos de agresiones sexuales que, como sabemos, no han sido infrecuentes en el ámbito educativo, aunque a menudo hayan quedado silenciadas. Una cuestión que, por una parte, se ha ido agravando porque el nivel de agresividad masculina está aumentando, y por otra comienza a poder ser tratado a través de denuncias realizadas en los últimos años.

Se hizo evidente que una educación androcéntrica no puede de ningún modo contribuir a la igualdad entre los sexos. Porque no sólo se trata de una construcción cultural del pasado; en los tres niveles se detectaron mecanismos de reproducción de los géneros, con la misma característica: todo lo que atañe al género masculino es considerado superior a lo que atañe al género femenino, que, casi por definición, está ausente de las aulas en tanto que materia de aprendizaje, pero está presente dado que las alumnas comparten la mayoría de los centros educativos y de las propias aulas. Es decir, en el caso del género masculino, reproducción y transmisión de los saberes y comportamientos y, al mismo tiempo, de su prevalencia como forma universal de conocimiento

y comportamiento. En el caso del género femenino, no como saberes culturales, sino como una forma inferior, encarnada en el comportamiento de las niñas, en general tenida no como una muestra de talento sino como una muestra de sumisión o “buena voluntad”. Un ejemplo: a lo largo de mis diversas investigaciones empíricas y de muchas conversaciones con maestros y maestras, he oído a menudo, sobre todo por parte de ellas, el comentario: “Las niñas son muy trabajadoras, son como hormiguitas. Entre los niños hay de todo, pero algunos son muy inteligentes”. Una frase que, a mi modo de ver, no necesita comentarios: un mismo trabajo es calificado de modo muy distinto según sea realizado por una niña “hormiguita” o por un chico “inteligente”.

Esta forma de socialización tiene unas consecuencias evidentes: las hormiguitas son capaces de llegar a la Universidad y obtener un título superior, pero al mismo tiempo han aprendido que no son las protagonistas ni del saber, ni siquiera de su propia vida, puesto que sus méritos son reconocidos formalmente pero no realmente; buena prueba de ello es que, aunque ya muchas mujeres han alcanzado puestos de dirección en el ámbito político, o empresarial, o académico, su proporción es aun mucho menor que la del número de varones, a pesar de ser mayoría en España como tituladas universitarias, la prueba más habitual que se utiliza para el progreso profesional. Es decir, al mismo tiempo que aprenden aquello que es necesario saber porque es la base de la cultura valorada, aprenden también su lugar secundario en el mundo, sea a través de unas lecturas en las que apenas se habla de la existencia de mujeres y de mujeres eminentes, sea a través del

trato con el profesorado y con el propio alumnado, sea a través del miedo que les ha infligido la violencia masculina experimentada en diversos momentos, tanto en los centros educativos como, de forma más general, en la calle, en las discotecas, en el trabajo, en tantos otros ámbitos en los que se va poniendo al descubierto que efectivamente pueden ser peligrosos para las mujeres, dado que el dominio masculino se ejerce a menudo de forma brutal, y simplemente para demostrar quien tiene el poder.

4.

Vistas así las cosas ¿Cuál es el trabajo que debe realizar la coeducación? La igualdad entre hombres y mujeres puede ser interpretada de muchas maneras. ¿en qué consiste? ¿Es la “equidad de género”? ¿Es el acceso igualitario a todos los niveles del ámbito público? ¿Es la corresponsabilidad en el cuidado?

Tres disyuntivas son posibles:

- a) En primer lugar, entender la igualdad como la posibilidad de acceso igualitario de hombres y mujeres a todos los ámbitos públicos socialmente valorados.

Ello supone la paulatina inclusión de las mujeres en el ámbito masculino dominante, considerado como un universal, y que, por lo tanto, concede valor a quienes lo adoptan. O, por decirlo de otro modo, la generalización del género masculino, -no del sexo, por supuesto-, lo cual supone,

paralelamente, la lenta desaparición del género femenino, al ser pensado como una forma inferior del ser humano. Ello pasa por la eliminación de las “pequeñas diferencias” todavía existentes, o su mantenimiento en una parte de las mujeres que, por las razones que sea, de clase social, de origen geográfico o de otro tipo, no pueden acceder a los estándares solicitados por el género masculino y seguirán ejerciendo los trabajos “de mujer”. Mientras la mayoría, aunque por supuesto sexualmente seguirán siendo mujeres y asumiendo, si lo desean, la maternidad, quedarán cada vez más asimiladas al género masculino como forma de vida. Ello supone la paulatina desaparición de las pautas y formas de vida que se han considerado propias de la feminidad y la admisión como iguales de las mujeres, a condición de su asimilación al género masculino en tanto que estilo de vida.

- b) Una segunda forma de entender la igualdad es considerar que cada uno de los dos géneros aporta algo fundamental a la humanidad, y , por lo tanto, que deben tener un valor equivalente.

En este caso, los géneros seguirían asignados a cada sexo, pero considerados de igual importancia social y cultural. Ello exigiría el aumento de valoración de las formas culturales y de comportamiento correspondientes al género femenino, de modo que cada uno de los sexos siga obligado a mantener las formas de comportamiento y actitud tradicionalmente consideradas como masculinas o femeninas, pero el género

femenino no sea tenido por inferior, o como una forma degradada del ser y la experiencia humana, sino que sea valorado al mismo nivel que el masculino, y obtenga la misma atención, reconocimiento y remuneración que se obtiene a través de las prácticas de género masculino. Es la lógica que supondría, por ejemplo, un salario para el ama de casa o para la persona cuidadora, que habitualmente es una mujer, pero también la incorporación de los saberes elaborados por las mujeres a los currícula escolares y académicos, a las formas de organización del trabajo y a los valores dominantes en la sociedad.

- c) Una tercera forma de igualdad puede consistir en que los géneros sean eliminados paulatinamente, de modo que no haya atribuciones o expectativas diversas para hombres y para mujeres.

La eliminación de los géneros supone que desaparezca la atribución de determinadas características comportamentales atribuidas y consideradas esenciales a cada uno de los sexos. Desde el momento en que quedó patente, a través de la obra de Simone de Beauvoir y de tantas investigadoras posteriores, especialmente a partir de los años setenta del siglo pasado, que la mayoría de las características y comportamientos atribuidos a las mujeres no procedían de un carácter biológico, sino de construcciones sociales que atribuyen tales características y comportamientos a los seres humanos en función de su sexo, y por ello pueden ser

modificadas, quedó claro que los géneros, precisamente en tanto que construcciones culturales, han variado a lo largo del tiempo y de los diversos países, culturas y clases sociales, aunque hayan mantenido ciertos rasgos de semejanza. Pero, si pueden variar, ¿por qué no pensar que pueden desaparecer? Volveré en un momento sobre esta cuestión, que, lejos de ser retórica, me parece fundamental en este momento de cambio acelerado en el que viven inmersas nuestras culturas.

Estas tres posibilidades son exhaustivas, a mi modo de ver, porque nunca el feminismo ha pretendido sustituir la prevalencia del género masculino por el femenino, aunque en este momento algunas opiniones consideren que "el feminismo ha ido demasiado lejos", dejando entrever que pretende substituir la supremacía masculina por la femenina. Más allá de las afirmaciones de algunas feministas radicales, que generalmente han tenido poco eco en el feminismo, nunca se ha planteado una inversión de la situación histórica que pretendiera seguir con la supremacía de un género pero invirtiendo la situación tradicional. Por lo tanto hay que excluir la posibilidad teórica en la que la socialización más valorada y considerada universal fuera la que se basa en el género femenino.

En este supuesto, la igualdad se refiere exclusivamente a los géneros. Ello no supone, en ningún caso, intercambiar las funciones reproductivas de cada sexo, algo que sí está inscrito en la naturaleza, aunque últimamente incluso esta evidencia haya sido puesta en duda. No, nunca en el pensamiento coeducativo

se ha planteado modificar las funciones reproductivas marcadas para cada uno de los sexos, sino trabajar sobre los géneros, es decir, sobre los aspectos culturales y sociales, los modelos, por así decir, atribuidos a cada uno de los sexos. Incidentalmente cabe señalar que hasta que no exista igualdad total entre hombres y mujeres y hayan desaparecido todas las formas de discriminación y todos los prejuicios vinculados a los géneros no podremos saber, realmente, si los sexos determinan algún tipo de característica psíquica o de comportamiento que sea común a todos los hombres o a todas las mujeres, o a la mayoría de cada grupo, y no se produzca nunca en el sexo contrario. Es decir, hasta que punto algunos rasgos de masculinidad o de feminidad puedan ser innatos y debidos a la diferencia sexual. Lo que hoy sabemos es que, desde el momento del nacimiento las personas están sometidas a un gran número de mensajes que recibe el niño o la niña, y que conforma su psique de acuerdo con el género que le es atribuido, de modo que, efectivamente, desde sus primeras manifestaciones autónomas ya vemos rasgos distintivos en función del género internalizado, que, por supuesto, no siempre corresponde a sus capacidades, inclinaciones o deseos.

Ahora bien, el camino a seguir en coeducación no es únicamente resultado de una decisión moral o intelectual. Es la sociedad la que marca tendencias y crea resistencias, a la vez que experimenta nuevas formas de vivir y nuevos comportamientos de las personas. Desde el punto de vista teórico podemos identificar las diversas formas que puede tomar la igualdad, formas que, por supuesto, van a tener consecuencias muy diferentes en la vida social. Pero en

la vida real, las diversas formas de igualdad coexisten en tanto que demandas sociales, en tanto que reivindicaciones y tendencias. Más aun, cada una de ellas representa un paso necesario para llegar a una igualdad real. De modo que, en el proceso de avance del feminismo, se han dado reivindicaciones que responden a los tres tipos de igualdad señalados; y se han manifestado, a veces, como si se tratara de objetivos antagónicos, y otras veces como complementarios.

Desde el inicio de nuestro trabajo en coeducación nos dimos cuenta de que el resultado final al que apuntaba el feminismo era la tercera opción, la de la eliminación de los géneros. Pero que, sin embargo, ello llevaría un largo tiempo de ensayo y error, y que seguramente se pasaría previamente por otros diseños. Como, efectivamente, así ha ocurrido.

5.

En los años setenta se habían iniciado ya diversos procesos de cambio en relación a los géneros, especialmente en lo referente al género femenino. En efecto, algunos avances técnicos habían permitido cambios importantes en la vida de las mujeres. Entre ellos, por supuesto, los avances en la posibilidad de control de los embarazos y los nacimientos; con anterioridad las mujeres difícilmente podían tener un proyecto propio y un control sobre su vida cuando, al menos una parte importante de ellas, estaban sometidas a la posibilidad de embarazo en cualquier momento, y, por lo tanto, de tener unas prioridades ineludibles. La recién

adquirida libertad en relación a las maternidades, añadida a la disminución de las cargas domésticas que se produjeron al aparecer nuevos aparatos que facilitaban la conservación de alimentos, el lavado, y, en general, las tareas del hogar, las mujeres pudieron por primera vez plantearse qué es lo que deseaban hacer con su vida; y empezaron a darse cuenta que no querían seguir siendo seres sociales marginales, confinadas a las tareas reproductivas, sino que querían saber, aprender, acceder a oficios y puestos de trabajo prestigiosos, tener su propio dinero, poder opinar en los asuntos públicos. Es decir, empezaron a comprender que lo que querían era poder acceder a los ámbitos que nos habían estado largamente vedados por considerarlos propios de los hombres; algo que, en realidad, no tenía ningún fundamento más que los límites impuestos a las mujeres, es decir, lo que se ha llamado la heterodesignación: en tanto que mujer, debes vivir así, comportarte así, abstenerte de esto y de aquello. Pero que, una vez que nos era posible acceder a la educación y a sus más altos grados, no podía de ningún modo considerarse como una forma válida para nosotras.

Los primeros planteamientos fueron, por tanto, los que he señalado como el primer modelo posible. Romper los límites del género femenino para acceder a los puestos largamente considerados masculinos. Ello no suponía abandonar las tareas que se habían atribuido al género femenino; no se trataba de dejar de ser mujeres. Pero muy rápidamente surgió una cierta incompatibilidad entre ambas funciones, de modo que fue apareciendo la crítica al trabajo doméstico y a la crianza,

vistos como causantes de la exclusión de las mujeres del ámbito público.

El modelo de inclusión de las mujeres en los ámbitos masculinos fue el que espontáneamente fue propagándose en la sociedad, y también en el sistema educativo. Ejemplos de ello: la reivindicación de las mujeres de la paridad en los órganos de gobierno, especialmente en las cámaras de diputados; la reivindicación de cuotas por sexo para la ocupación de determinados espacios públicos, desde el acceso a las universidades más prestigiosas, por ejemplo en los Estados Unidos, a los ministerios, cuerpos de policía o de bomberos, etc.; los cambios en la forma de vestir, a través de la sustitución de las faldas por los pantalones, anteriormente considerados en nuestras culturas como una prenda exclusivamente masculina; la reivindicación de práctica del deporte en todas las especialidades anteriormente tenidas por masculinas, como el fútbol o incluso el boxeo, etc. Un conjunto de exigencias de las mujeres que no se ha completado todavía, dado que seguimos siendo minoritarias en puestos de poder político, económico, académico, etc., pero que ha ido avanzando hasta conseguir que, efectivamente, las mujeres debamos ser admitidas en todos los ámbitos profesionales. Quedan todavía reductos en que no es así, por ejemplo en la Iglesia Católica o en el Islam, religiones en que las mujeres no pueden acceder a puestos de poder. Y existen aún cuerpos profesionales en los que se observan profundas resistencias a la entrada de mujeres, como ocurre, por ejemplo, en este momento en Cataluña, donde se estipuló aumentar la presencia de mujeres en el cuerpo de bomberos y

ha habido diversas protestas de los hombres para oponerse a ello considerando que no son capaces de hacer el trabajo que ellos desarrollan.

En general, sin embargo, este modelo ha sido aceptado por nuestra sociedad, y por el conjunto de las sociedades occidentales. Y está en la mente de la mayoría de las personas. Un ejemplo de ello, surgido a través de nuestro trabajo en las escuelas: cuando, a partir de la observación, comenzamos a comprobar que los patios eran ocupados casi exclusivamente por los niños, y ello de forma creciente puesto que se ha producido la conversión de los patios escolares, que en muchos casos tenían elementos ajardinados, a patios dedicados a los deportes y equipados con porterías de fútbol, postes de baloncesto, etc..., nos dimos cuenta de que las niñas ocupaban cada vez espacios más reducidos y marginales en los patios, lo cual dificultaba sus juegos, que en buena medida han ido desapareciendo. La primera reacción del profesorado al comentárselo era siempre la misma: “no, no es así, las niñas también juegan”. Al hacerles participar en la observación y darse cuenta de la creciente exclusión de las niñas, les preguntábamos qué hacer para restablecer una situación más justa y equilibrada. La respuesta de maestros y maestras era invariablemente la misma: “que las niñas también jueguen a fútbol”. Es decir, el equilibrio sólo puede venir de hacer un hueco a las mujeres para que se integren en las actividades masculinas. El carácter dominante, superior, por así decir, que se atribuye a las actividades y prácticas masculinas, el carácter universal, incluso, como prototipo de los juegos escolares posibles, hace que se acepte la inclusión de las

niñas como una admisión en lo universal, negando su diferencia específica, pero sin contemplar la posibilidad de que en el género femenino haya algo que deba ser preservado, universalizado o reproducido a través de la educación.

La generalización del género masculino como expresión de lo universal humano ha supuesto, evidentemente, cambios importantes, porque ha implicado la reducción del tiempo y el interés de las mujeres en el cumplimiento de lo que marcaba el género femenino, que, sin embargo, constituía una necesidad absoluta para la sociedad. Una necesidad ignorada, por supuesto, en la medida en que no se le da valor; pero que, al verse reducida la intensidad del esfuerzo que se le dedica, ha dado como consecuencia la bajada de la natalidad, la necesidad de guarderías, de residencias para mayores, la sustitución de formas de alimentación caseras por formas elaboradas ofrecidas en el comercio, la importación de mujeres de países más pobres para que continuaran desarrollando los “roles femeninos”, desde el cuidado de los menores y mayores hasta la prostitución o los vientres de alquiler, etc. Y, de modo general, ha contribuido a debilitar la familia nuclear, dado que disminuía la dependencia entre los miembros de la pareja y a menudo hacia incompatibles sus proyectos de vida. De modo que, como era de suponer, la feminidad negada resurge en este momento, y vemos como en países como los Estados Unidos, y muy probablemente en España dentro de poco, reaparece el discurso de la buena esposa y la buena madre como si se tratara de la expresión real del deseo de las mujeres, de todas las mujeres.

6.

Al mismo tiempo que ganaba terreno este primer movimiento de posibilidad de acceso de las mujeres al ámbito masculino, aparecían, sin embargo, elementos que mostraban otra posibilidad: la que he enunciado en segundo lugar, es decir, la valoración igualitaria de ambos géneros; ello supone que no sólo las mujeres puedan ser admitidas en funciones consideradas anteriormente como propias de los varones y a ellos reservadas, sino que las funciones, valores, actividades, consideradas históricamente propias de mujeres, junto a las producciones culturales de las mujeres, aunque puedan inscribirse en un marco androcéntrico, tienen un valor semejante a lo que ha sido creado por los hombres. Ello supondría integrar en la cultura y en su transmisión a través de la educación, las formas culturales de todo tipo elaboradas por las mujeres, y que obtuvieran la misma consideración que las elaboradas por los hombres. Se trataría, de hecho, de la igualdad o equidad de género, aunque el término “equidad” contiene la ambigüedad, puesto que tratar desigualmente a los desiguales puede, en determinados casos, ser considerado equitativo.

Este posible modelo ha sido a menudo negado por las propias pensadoras feministas; el menosprecio por el género femenino ha sido tal, que difícilmente se admite la existencia de una cultura elaborada por las mujeres. Y es que, efectivamente, no existe un modelo cultural ginocéntrico equivalente al androcéntrico. Y, sin embargo, es evidente que el propio género femenino,

aunque heterodesignado, ha sido elaborado y reelaborado por las mujeres a través de los siglos: es precisamente la cultura que se ha transmitido de madres a hijas, hecha de saberes pero también de negaciones y prohibiciones. Formadas en la cultura androcéntrica, se hace difícil reconocer un modelo cultural que es prácticamente clandestino, y que, sin embargo, ha constituido uno de los dos pilares fundamentales sobre los que ha podido crecer la humanidad. No es aquí el lugar para tratar de definir sus perfiles; lo intentó el llamado “feminismo de la diferencia”, que, sin embargo, tuvo el problema de presentarse como un enfrentamiento y una negación del feminismo y por lo tanto ha ido desapareciendo. Ahora bien, si algún eje podríamos señalar en relación a la cultura elaborada por las mujeres, este sería precisamente la defensa y cuidado de la vida como valor supremo, y, por consiguiente, una posición que expresa la más alta necesidad para la propia humanidad.

A pesar de las negaciones teóricas, desde los años ochenta ha habido iniciativas que van en esta dirección. Intuitivamente, las maestras comenzaron a construir materiales en los que se incluían obras de mujeres escritoras, científicas, investigadoras, políticas, y a usarlos en sus clases, para que el alumnado entendiera que las mujeres no sólo habían sido mamás y amas de casa, sino que también habían producido grandes obras de todo tipo que merecían ser conocidas. Enseguida quedó en evidencia el hecho que este material era difícil de encontrar, no porque las mujeres no hubieran, efectivamente, creado obras dignas de mención, sino porque, en la mayoría de los casos, estas obras habían sido

ninguneadas y olvidadas, incluso cuando algunas de estas mujeres habían sido conocidas y famosas en sus épocas.

Paralelamente comenzó, por tanto, un trabajo de las académicas para rescatar estas obras y señalar los aspectos más misóginos existentes tanto en la alta cultura como en la cultura popular; ello dio lugar a la creación de seminarios e institutos de estudios feministas, en los cuales no sólo se va rescatando todo el patrimonio cultural elaborado por mujeres, sino también elaborando el conocimiento sobre la situación de las mujeres y la crítica al androcentrismo del saber académico.

Pero no sólo en la cultura académica se han dado pasos para la revalorización de los contenidos de género femenino; en otros ámbitos, como por ejemplo el de los cuentos infantiles, material de una gran importancia, aunque no siempre se le atribuya, porque es de los primeros en ser transmitidos a niños y niñas sin ninguna capacidad crítica, y en casi todos ellos hallamos versiones muy estereotipadas de los géneros tradicionales. Los primeros análisis ya mostraron los sesgos sexistas de los cuentos populares, y entonces comenzaron a aparecer cuentos que cambiaban este carácter. Curiosamente, también en una doble dirección: la primera es la adopción por parte de las niñas y muchachas de papeles hasta aquel momento atribuidos a los muchachos: la princesa que lucha contra el dragón sustituyendo a San Jorge, la niña aventurera que sale al mundo a descubrirlo. Esta fue la primera tendencia de cambio y es aún la más frecuente. Pero aparece también otra, la que correspondería a la igualación

del valor de ambos géneros e incluso al tercer modelo, el de la eliminación de los géneros: los cuentos, como por ejemplo en el caso de Lalo, el príncipe rosa, paralelo a la SuperLola, ambos de Gema Otero, en que Lalo adopta una serie de actitudes y roles que tradicionalmente fueron considerados propios de las niñas, sin, por ello, dejar de ser un niño.

Y aun en otros ámbitos se han producido intentos de vincular saberes femeninos a la educación formal; así, por ejemplo, algunas profesoras han mostrado como el aprendizaje de la física y la química en la enseñanza media es mucho más efectivo cuando los ámbitos de aplicación y los ejemplos utilizados corresponden a elementos de la vida cotidiana, como la cocina o el lavado, que chicas y chicos conocen directamente, pero que siempre quedaron fuera del ámbito escolar, que se ha nutrido de experimentos mucho menos cercanos a las y los estudiantes. Es decir, tenemos ya un cúmulo de experiencias en las cuales se rescatan elementos que desde siempre fueron atribuidos al género femenino, para insertarlos en la educación mixta, como elementos de conocimiento tan necesarios como los que tradicionalmente se han utilizado.

Con todo, esta tendencia es aún muy minoritaria; se ha manifestado en muchos de los planteamientos de los movimientos por una nueva masculinidad, que efectivamente realizan una crítica del género masculino tradicional, mostrando que, no sólo es misógino, sino también perjudicial para los hombres, y trata de restablecer el equilibrio rompiendo los límites del

género masculino e introduciendo elementos tradicionalmente considerados propios del género femenino. Sin embargo, este esquema no parece haber sido adoptado por la mayoría de la sociedad: equilibrar el valor de los géneros supone, en cierto modo, disminuir el valor relativo del género masculino, y por tanto genera grandes resistencias, puesto que implica perder los privilegios que confiere la prioridad de lo masculino. Y, probablemente, tampoco han recibido el eco suficiente los análisis que muestran el carácter negativo del actual modelo masculino sobre los hombres, que no ven qué pueden ganar en el cambio y si que tienen mucho que perder. A pesar de que, realmente, el actual modelo masculino revierte en una menor esperanza de vida para los hombres y en el crecimiento de una competición que en estos momentos es una amenaza global.

7.

La tercera fórmula para conseguir la igualdad es la de la eliminación de los géneros, horizonte último al que tienden los movimientos feministas, y, en general, la evolución cultural en el mundo occidental. Y ello por unas razones clarísimas: los géneros actuales fueron configurándose a través de siglos para satisfacer unas necesidades sociales muy distintas a las nuestras. La necesidad de una alta natalidad, en un mundo de elevada mortalidad infantil; la escasez de alimento y de recursos, que obligaba a menudo a los hombres a enfrentarse para lograr el sustento, etc. Estas circunstancias han cambiado completamente, y, por lo tanto, los perfiles de género que todavía prevalecen en parte, especialmente

en el caso del género masculino, están completamente desfasados en relación a las necesidades sociales; y ello les convierte no sólo en obsoletos, sino en peligrosos. Constituyen moldes que constriñen a las personas, hombres y mujeres, a adoptar actitudes y roles que ya no responden a necesidades sociales, y que en gran parte son sólo alimentados por razones de mantenimiento del poder masculino. Pero que, al no ser socialmente necesarios, aparecen como arbitrarios, imponiendo unas limitaciones muy duras para muchas personas y que, en gran parte, no se justifican.

La tendencia, por lo tanto, es a la eliminación de los géneros como modelos cerrados en función del sexo; y todos los cambios más arriba mencionados van en este sentido. No se trata sólo de una cuestión de justicia respecto de las mujeres: se trata de considerar igualmente necesarias las funciones que han estado divididas según los sexos, y que son igualmente indispensables para la continuidad de la vida humana, pero que no corresponden, de una manera natural, a cada uno de los sexos. A diferencia de lo que ocurre con los sexos, que, efectivamente, tienen funciones distintas marcadas por la naturaleza, algo que nadie debería pretender cambiar. Ahora bien, eliminar los géneros es una tarea muy difícil, y que socialmente no puede realizarse directamente, de una vez por todas, tanto por el carácter milenario de la división sexual del trabajo como porque toda nuestra cultura está embebida de los estereotipos de género. Por ello vemos como, en lugar de desaparecer, los géneros van perdiendo sus límites, pero a veces de manera contradictoria, como ocurre en la actualidad.

Ahora bien, ¿qué supone la desaparición de los géneros? No supone que todos y todas seamos hombres o seamos mujeres, sino que todas las modalidades que antes estaban contenidas en la masculinidad o en la feminidad sean practicables por cualquier persona, sea cual sea su sexo. Con la excepción, ya mencionada, de la división del trabajo en la reproducción humana. Por lo tanto, de lo que se trata es de aceptar que todas las características humanas, con el único límite de no ser destructivas ni para el individuo que las ostenta ni para las demás personas, puedan ser practicada con independencia del sexo de la persona. Y que ninguna de ellas sea considerada superior, o más valiosa, que las demás.

En este sentido, la eliminación de los géneros supone mantener la reivindicación de igualdad y también la de libertad. Liberarnos de los géneros, en tanto que modelos impuestos a menudo de forma tan violenta que su transgresión puede comportar la muerte, es, sobre todo, una cuestión de libertad individual y de que cada persona pueda actuar de acuerdo con sus tendencias, capacidades e intereses, sin que ello sea causa de ninguna discriminación ni minusvaloración.

De hecho, el movimiento LGTBI ha conseguido grandes avances en este sentido: la eliminación de la imposición de heterosexualidad ha sido, indudablemente, una gran liberación para quienes sentían que esta no podía ser su opción. La homosexualidad a menudo ha estado acompañada de prácticas correspondientes al género opuesto al sexo de estas personas;

hecho que nos muestra, de modo fehaciente, que los roles y actitudes que han sido atribuidos a cada género no derivan de la naturaleza. El actual crecimiento del número de las personas trans es una prueba clarísima de ello: es muy común que no nos adaptemos de manera espontánea a las prescripciones de género y adoptemos elementos teóricamente propios del sexo opuesto; en este momento probablemente influyen en ello los cambios sociales, las modas y otros elementos de insatisfacción de las personas jóvenes; pero, en el fondo, todo ello prueba abundantemente el carácter ficticio de unos géneros que ni siquiera eran considerados como tales hace un siglo, sino que estaban totalmente confundidos y atribuidos a los sexos.

El error que se ha cometido y que en este momento está dividiendo profundamente al feminismo es el de creer que el único modo de liberarse de la imposición de un género es declararse del sexo opuesto, tratando, además, de seguir considerando indisoluble el binomio sexo-género, puesto que al rebelarse contra el género impuesto, parece que lo normal es adoptar todas las características del sexo-género opuesto, aunque, en los aspectos biológicos, no se trate sino de una ficción. Hacer prevalecer, como se ha hecho en estos últimos tiempos, el género sobre el sexo, tratando de modelar el sexo según las pautas del género opuesto, no es en absoluto una liberación; antes al contrario, es seguir manteniendo el binomio sexo-género como un constructo indispensable e indisoluble. Un error que, por suerte, no se ha cometido en la aceptación de la homosexualidad: desear sexualmente a una mujer siendo una mujer no ha supuesto

la necesidad de aparentar ser hombre. O por lo menos, ya no, puesto que en el pasado si encontramos casos de travestismo basados en la necesidad de aparentar ser del sexo contrario por parte de personas homosexuales; pero, después de muchas dificultades e inmensas luchas, los y las homosexuales han conseguido, por lo menos en parte del mundo occidental, no tener que tratar de cambiar su sexo para tener libertad de elección sexual.

Porque de lo que se trata no es de cambiar a los individuos que no se ajustan a la norma prevista, sino de eliminar las normas que no se ajustan a las necesidades de las personas.

8.

Aplicado a la coeducación, tal como desde mi equipo hemos intentado que avanzara, ello significaba cambiar la cultura escolar, de modo que, por ejemplo en los patios y juegos infantiles, las niñas pudieran practicar los juegos y deportes que son habituales en los niños, pero que, al mismo tiempo, se reconstruyeran o inventaran de nuevo los juegos de las niñas, que se les diera un valor equivalente en el día a día de los centros, y que se invitara a los niños a participar en ellos. Es decir, la universalización tanto de las prácticas consideradas masculinas como femeninas, atribuyéndoles igual valor, porque de otro modo lo que se consigue es que las niñas practiquen los deportes anteriormente masculinos, pero no que los niños puedan desarrollar los juegos que se consideraban propios de las niñas. Y para ello deben

modificarse los patios y los espacios destinados a los juegos, de modo que se dé igual importancia y espacio a las áreas de movimiento y deporte como a las de juego tranquilo. Es decir, hay que construir una cultura andrógina. Término que habitualmente ha sido tenido por negativo, precisamente porque sitúa al mismo nivel las aportaciones de ambos géneros, algo inaceptable en una sociedad patriarcal y misógina, pero que, realmente, es la única fórmula posible para enriquecer la cultura humana con todos los elementos que le son necesarios y, al mismo tiempo, libera todas las capacidades de los individuos para que desarrollen el tipo de actividades que les son más afines.

Llegar a este punto exige, sin embargo, un primer paso, que es la valoración de las aportaciones de las mujeres, es decir, la construcción del contenido de una “cultura de las mujeres” que no es reconocida, a menudo ni por las propias mujeres, pero que es totalmente indispensable para la vida humana, puesto que, en este momento de la historia, se presenta precisamente como la defensa de la vida, frente a una cultura masculina marcada por el capitalismo que enfatiza especialmente la competición, y a partir de ella, la destrucción, como desgraciadamente comprobamos cada día a través de la destrucción sistemática de la naturaleza y sus efectos ya comprobables sobre la vida humana. Y, en este sentido, el movimiento feminista se ve enfrentado a una lucha desigual, en la que en este momento prevalecen las amenazas de retroceso y no de alcanzar una eliminación de los géneros que pueda crear un nuevo equilibrio en la acción humana.

Finalmente, ¿Qué puede llegar a suponer la eliminación de los géneros, si en algún momento se consigue? ¿Qué todos seamos iguales? No. Se trata de que todos y todas seamos iguales en valor, manteniendo la distinción de sexo, pero que cada persona pueda optar por el tipo de actividades y formas de vida que desee, dentro de los límites éticos ya señalados; y por lo tanto, que la acción humana sea diversa en función de las opciones personales. Por dar un ejemplo: comienzan a existir parejas heterosexuales en las que la mujer asume preferentemente los roles de proveedora y el hombre los roles de cuidador. No se trata de que todas las parejas adopten este modelo, que no sería sino la inversión del anterior, sino de que cada pareja encuentre su equilibrio, compartiendo ambas esferas en igualdad de condiciones o especializándose según capacidades y deseos, pero no en función del sexo y como una prescripción impuesta.

Que todo ello sea posible, y que exista un nuevo equilibrio en el que los puntos de vista, necesidades, deseos y capacidades de las mujeres tengan la misma importancia y el mismo peso en la organización de la sociedad que han tenido y siguen teniendo como prioritarios los puntos de vista y capacidades de los hombres, depende, en gran parte, de como sean educados y educadas las nuevas generaciones desde su nacimiento. Desgraciadamente, vemos hoy muchos retrocesos, muchos falsos avances, muchas reacciones negativas. Muchos intentos de seguir educando a los niños para que asuman felizmente su papel de guerreros, aunque ello acorte y enturbie su vida. Muchos intentos de seguir educando a las niñas para que crean que su realización y su felicidad consiste

en ser objetos del deseo ajeno, y que precisamente por ello pueden sentirse “empoderadas”. Caminos claramente erróneos, que nos devuelven, por otra senda, a los papeles tradicionales no sólo ya innecesarios, sino dañinos hoy para una sociedad que ha cambiado tanto respecto del momento en que se forjaron estos roles.

Las coeducadoras, las feministas, en su mayoría, seguimos esperando que todo ello sea tan sólo un momento de retroceso, pasado el cual se producirán nuevos avances. Y seguimos trabajando para ello, para que este nuevo avance, este nuevo equilibrio entre los sexos, sea mucho más profundo y completo que los que se han realizado en otros momentos, y nos lleve, efectivamente, a un tiempo de igualdad en el que las personas sean más libres para desarrollar al máximo sus capacidades, para vivir plenamente y para, a partir de ello, aportar lo mejor de si mismas a la comunidad.

Muchas gracias por su atención. Y, de nuevo, muchas gracias por el gran honor que hoy me concede esta Universidad, al nombrarme doctora Honoris Causa de ella. Sepan que, a partir de ahora, pueden contar con mi colaboración siempre que la consideren necesaria, puesto que me siento parte de la Universidad de Granada para el resto de mi vida.



UNIVERSIDAD
DE GRANADA