



Historia de la coeducación

POR Pilar Ballarín Domingo

La Coeducación como intervención escolar para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, tal como hoy la entendemos, tiene en nuestro país una historia muy reciente que está íntimamente ligada a la evolución sufrida por el concepto de igualdad en el que se asienta. El concepto de igualdad ha ido cambiando y con el tiempo se ha ampliado acogiendo a nuevos sujetos. La burguesía revolucionaria defendió la "igualdad de todos los hombres" pero se trataba de una igualdad sustancial que no real y que no alcanzaba a las mujeres, ya que no compartían con los varones una misma naturaleza. Las mujeres no quedaban incluidas en el genérico. La posterior extensión de la igualdad a las mujeres se ha producido englobándolas en la lógica del mismo discurso que las había excluido y eso "es algo que muestra la potencialidad universalista de éste pero que no debe hacer olvidar sus límites ni sus contradicciones internas" (FERNANDEZ ENGUITA, 1992: 24).

Las diferencias entre hombres y mujeres contaban con una larga tradición basada en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad de las mujeres tanto biológica como intelectual y moral. Dios y la naturaleza habían distribuido las cualidades entre hombres y mujeres de forma poco favorable para éstas. El pecado original serviría para justificar, durante toda la antigüedad y Edad Media, la necesidad de obediencia, silencio y confinamiento de las mujeres debido a su falta de discernimiento -ya que fue Eva quien hizo caer a Adán en el engaño- por ello se desaconsejaba la instrucción de las mujeres y se sostenía su inferioridad (BOSCH, FERRER, GILI, 1999). Pero en el mundo contemporáneo, declarada la igualdad para todos los hombres, la ciencia positiva, la medicina, la antropología, la anatomía, la biología, etc., sirvieron al mantenimiento del discurso sobre la inferioridad física e intelectual de las mujeres (SCANLON, 1986), justificando así su exclusión de la ciudadanía y de la educación que este hecho exigía.

Rousseau, el gran inspirador de nuestra más liberal tradición educativa, dejaba muy claro en su *Emilio* que solo el varón tenía una naturaleza

digna de desarrollarse libremente porque era la suya, naturaleza racional, no así la de Sophie que tratándose de puro "instinto" dejarla actuar libremente, llevaría a la mayor irracionalidad, caos y locura.

Nuestro sistema educativo, desde su origen, fue partícipe de estas ideas a las que ha venido sirviendo hasta hace muy poco: hombres y mujeres debían cumplir funciones sociales distintas y jerárquicamente ordenadas. En consecuencia, se diseñaron dos modelos de educación escolar, en función de las diferencias genéricas, dirigidos a fomentar las diferencias entre niños y niñas. Así, la educación escolar de las niñas se diseñó como preparación para la única profesión a la que estaban destinadas, cuidar a los demás. De esta forma, la cultura doméstica pasó a convertirse en el eje de la formación escolar de las mujeres hasta 1970, al entender que su misión natural era ser el "ángel del hogar".

Este modelo escolar segregado, ha pervivido en nuestro país hasta los años 70 del siglo XX y con él la idea de dos naturalezas distintas que determinan dos funciones sociales diferentes. Así, mientras se han venido reclamando hábitos de investigación, de energía, de valor y desenvoltura en los varones, se han demandado los de dulzura, de abnegación, de prudencia, de recato y de solícitos cuidados a las mujeres.

Pero también la demanda de coeducación ha sido una constante desde el último tercio del siglo XIX. Evidentemente lo que entendían por coeducación estaba lejos de las pretensiones de igualdad recientes.

La Institución Libre de Enseñanza fue la pionera y en el Congreso Pedagógico de 1892 se oírán diversas voces en demanda de coeducación. Andrés Manjón, con otro sentido, también hablaba de coeducación y, ya en el siglo XX, Ferrer i Guardia y Rosa Sensat, por citar personajes de todas y todos conocidos, mantendrán tal demanda. Pero no hablaban de coeducación en el sentido que hoy entendemos. Mientras el pensamiento católico utilizaba este concepto para denominar a *la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos*, institucionistas, anarquistas, republicanos y republicanas al decir coeducación se referían a la educación conjunta de chicos y chicas. La lucha de los sectores más progresistas por una sociedad más moderna que rompiera con prejuicios morales anacrónicos, les llevó a defenderse de una artificial separación escolar sin ninguna relación con la vida. Los educadores y las educadoras en compromiso con su tiempo vieron en ello un lastre a la consecución de sus diversos proyectos sociales y políticos. Pero no cuestionaban los papeles asignados a hombres y mujeres ni las relaciones de género vigentes y mantuvieron, en las experiencias educativas comunes a ambos sexos, materias específicas para las chicas dirigidas a su función doméstica.

La única posibilidad legal de unir chicos y chicas en las mismas aulas, hasta los años treinta del siglo XX, se debió a la R.O. de 25 de febrero de 1911. Esta permitía las aulas mixtas con el fin de graduar la

enseñanza pero siempre que el ambiente del pueblo o ciudad fuera favorable pues, en caso de encontrar resistencias, se aconsejaba no hacerlo. La presión social hizo que su aplicación fuera muy limitada.

La llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Marcelino Domingo, Rodolfo Llopis, Fernando de los Ríos con el primer Gobierno republicano (1931-33) convirtió en mixtos los Institutos, las Escuelas Normales y las Escuelas Primarias anejas a éstas, pero nunca se produjo el esperado Decreto que estableciera la coeducación en la enseñanza primaria, en base a la posibilidad existente a través de la R.O. de 1911. Hubo que esperar a la Orden del 9 de septiembre de 1937 que establecía la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana afirmando que "la actividad de niños y niñas será igual y conjunta, poniéndose así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria". Esta Orden, la más igualitaria que se produjo en este periodo (CORTADA, 1988), no impidió que se siguieran manteniendo diferencias y separaciones ya que el plan de estudios, publicado con anterioridad, incluía las "labores propias del sexo" exclusivamente para las niñas.

Estas breves experiencias, que deben ser interpretadas en un contexto de igualdad restringida, se truncaron en el largo periodo franquista. Su sentido jerárquico, patriarcal y tradicional de la familia, no solo dio al traste con los avances iniciados, sino que retornó a los principios pedagógicos del catolicismo más reaccionario, con rígidos contenidos educativos basados en la división de los sexos. Abolió la denominada coeducación por ser "*sistema contrario a los principios religiosos del glorioso Movimiento Nacional y de imprescindible supresión por antipedagógico y antieducativo, para que la educación de los niños y de las niñas responda a los principios de sana moral y esté de acuerdo en todo con los postulados de nuestra gloriosa tradición*" (Orden ministerial de 5 Mayo de 1939) y reforzará la tradicional división sexual del currículo a través de asignaturas diferenciadas en función del sexo.

En los años 70, la necesidad de readaptación y renovación del sistema escolar a las nuevas necesidades de desarrollo productivo, abrió la puerta a la educación conjunta de chicos y chicas (Ley General de Educación 1970). Aunque no se hizo por deseo explícito, la ausencia de pronunciamiento en contra permitió que, poco a poco, las escuelas se convirtieran en mixtas.

Esta Ley todavía decía que los planes de estudios de E.G.B. y Bachillerato serían matizados de acuerdo con el sexo (artículos 17 y 27), aunque declaraba su pretensión de ofrecer a todos y todas la igualdad de oportunidades educativas en nombre de una sociedad más justa. Pero esta igualdad de oportunidades, según el texto legal no era "igualdad a secas".

"El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad

de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico" (La educación en España. Bases para una política educativa, Madrid: MEC, 1969, p. 122)

Así, el currículum de nuestra escuela mixta no nacía de la conjunción de lo que habían venido siendo currícula diferenciados, sino que integró a las niñas en el currículum que se diseñó para los niños, desprendiéndose de los contenidos de "cultura doméstica" que venían nutriendo el de ellas.

De este modo, al perder legitimidad lo considerado hasta entonces como saberes femeninos, se devaluaban las actividades que seguían realizando casi en exclusividad las mujeres y quedaban ocultas, reforzando la idea de su escasa valía ya que no merecía ocuparse de ello el sistema formal. El nuevo modelo escolar siguió contribuyendo así, con una fórmula falsamente neutral e igualitaria, a la reproducción de las desigualdades construidas, desviándolas a niveles de socialización externa a la escuela, la familia, donde pervivirán hasta hace poco.

La pedagogía española, en la década de los 70, todavía instruía a las maestras en una educación diferencial por sexos, fundamentada en supuestas diferencias naturales y señalaba como impropios de mujeres: *"...en el terreno intelectual, los trabajos que pidan profundidad, abstracción, creación científica, filosófica y hasta artística, que reclame vigoroso razonamiento encauzador de una fecunda imaginación; trabajos teóricos de fría especulación y de fundamentación en general, trabajos que exijan mucha serenidad emotiva y dominio de nervios"* (Sánchez Buchón, Consuelo: *Pedagogía*. Madrid: Iter. 1968, p. 594).

En la transición a la democracia, los movimientos que luchaban por las libertades y por la modernización de todos los ámbitos de la vida social, de los que formaban parte muchos profesores y profesoras, reivindicaban una educación democrática, igualitaria y de calidad. Pero la coeducación no fue un objetivo prioritario de estos movimientos como tampoco lo fue de los grupos feministas que empezaban a configurarse en la década de los 70 en torno a la consecución de los derechos del aborto, del divorcio, los anticonceptivos, etc. Por entonces, aún se creía que la escuela mixta podía asegurar la igualdad.

En pocos años se pasó del reconocimiento de la igualdad de derechos, a la creación de todo un marco legislativo en materia de igualdad de oportunidades y no discriminación.

La creación en octubre de 1983, con el primer Gobierno del PSOE, del Instituto de la Mujer -como organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura- con el objetivo de promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de ambos sexos y que favorecieran la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social,

supuso el reconocimiento oficial de la necesidad de introducir medidas para acabar con la discriminación.

En la década de los ochenta, los análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa y desde distintos campos de conocimiento, comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo y que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen. La igualdad de oportunidades no llevaba implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados.

Tras la aparente igualdad de la educación mixta, pervivían elementos discriminatorios que seguían moldeando a las mujeres como seres pasivos y dependientes y a los varones como agresivos y dominadores. Aunque la escuela mixta no era la creadora de la desigualdad la legitimaba y la presentaba como natural y aceptable. El sexismo del lenguaje y el androcentrismo científico, la canalización de éstos a través de los libros escolares, así como la discriminación en el trato hacia unos y otras y la propia organización escolar, fueron objeto de atención de distintos trabajos.

El sexismo del lenguaje se denunció como un condicionante de toda la educación y un impedimento clave para que en las personas se abriera paso la idea de igualdad.

La subordinación de las mujeres se dejaba notar en los conceptos, las estructuras y los usos. Los trabajos de García Meseguer (1986) ayudaron a comprender cómo la estructura masculinizada del idioma no solo provocaba una ocultación sistemática de las mujeres y todo lo que a ellas atañe, sino que, además, producía una especie de masculinización en *"el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo"*.

Para corregir esta situación, el Instituto de la Mujer (1989) publicaría propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje.

Tanto o más importante fue la introducción del concepto género, no sin dificultades lingüísticas, que permitió nuevos desarrollos teóricos y metodológicos. El género como construcción cultural derivada de la sexuación, categoría cultural impuesta sobre un cuerpo sexuado, facilitaba la distinción entre hechos biológicos y sociales y permitía explicar que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres no implicaban, por sí mismas, capacidades, actitudes o aptitudes diferentes (IZQUIERDO, 1985; GARCÍA MESEGUER, 1989). Ni sexismo ni racismo son consecuencia de las diferencias físicas sino de la utilización que de ellas se hace para mantener las relaciones de poder.

María Ángeles Durán (1982) dio explicaciones a la exclusión de las mujeres de la Ciencia y Amparo Moreno (1986) ayudaba a descubrir cómo se construye, a través de los distintos niveles educativos, una

forma androcéntrica de conocimiento y de explicación del mundo que impregnaba la cultura escolar, escrita a la medida de un modelo viril hegemónico, que no servía para explicar a las mujeres ni a casi ningún hombre.

Frente al sexismo escolar se apuntaban nuevos caminos coeducativos (SANTOS, 1984; MORENO, 1986; INSTITUTO DE LA MUJER, 1986; FEMINARIO DE ALICANTE, 1987; SIMON, 1989) al tiempo que Los Estudios de las Mujeres, en las Universidades, denunciaban la sexuación del saber y se comprometían en la construcción de un conocimiento no androcéntrico (BALLARIN, GALLEGO, MARTÍNEZ, 1995).

Se ponía de manifiesto que los libros escolares, junto a la materia objeto de conocimiento, transmitían una parte de nuestra cultura y unos modelos de vida que conformaban en el alumnado de forma inconsciente una imagen genérica profundamente sexista. Los estereotipos presentes en los libros marcaban modelos arcaicos a seguir. Distintas obras (GARRETA, 1984 y 1985; GARRETA Y CAREAGA, 1987; INSTITUTO DE LA MUJER, 1987) analizaban cómo en los libros de texto se reforzaba una imagen infravalorada y discriminatoria de las mujeres, independientemente de cursos y materias.

A pesar de que el modelo educativo había tendido a indiferenciarse, el trato a los individuos, se observaba, que seguía siendo distinto porque, de forma inconsciente, actuaba la diferenciación a partir de los estereotipos. Así lo mostraban las encuestas realizadas entre el profesorado (FREIXAS y FUENTES, 1986): padres y madres, profesoras y profesores, analizaban, estimulaban y evaluaban a niñas y niños de forma diferente de acuerdo a estereotipos de género íntimamente asumidos, sin ser conscientes de ello.

Marina Subirats y Cristina Brullet (1988) dejaban constancia de que, desde los niveles de preescolar, el conjunto infantil era tratado de una manera diferente por el hecho de ser niños o niñas y ese trato diferente no se producía en términos de igualdad entre los individuos (varones y mujeres) sino desde la pervivencia del presupuesto de que unos individuos eran más aptos que otros para estudiar. Su estudio sobre las interacciones verbales que se producían en las aulas demostraba que, de forma inconsciente, se producía una mayor atención a los niños que a las niñas. Sin que el sexo docente implicara, necesariamente, formas diferentes en la manera de educar.

Muchos de los valores democráticos e igualitarios quedaban en entredicho en la misma organización escolar. La desequilibrada presencia de las mujeres en el mercado laboral y, en particular, en el sistema educativo (SUBIRATS, 1988) se observaba como negativa no solo para las mujeres sino también para el alumnado que mantenía así la imagen tradicional de la jerarquía y la división sexual del trabajo,

según la cual, las mujeres se ocupan de los más pequeños como prolongación natural de su papel materno y de las tareas auxiliares que le son "más propias", frente a las directivas "propias" de varones.

Era difícil reconocer los niveles de actuación que provocaban la desmotivación que se observaba en las chicas y que quedaba invisible tras un mejor rendimiento escolar. Sin embargo, las cifras mostraban que se mantenían diferencias en las opciones profesionales, su utilización y los rendimientos económicos de las mismas. Según la Teoría de la atribución, quienes abordan las tareas educativas con la expectativa de hacerlo bien tienen más posibilidades de tener éxito que quienes esperan hacerlo mal y, aunque ambos sexos pueden conseguir resultados iguales es probable que los interpreten de forma diferente. No era casual que las chicas achacaran sus malos resultados a la "falta de capacidad" y los chicos a la "falta de esfuerzo". Mientras una interpretación inhibe el aprendizaje, otra puede potenciarlo.

También se observaba que, en los últimos tramos del sistema educativo, la imagen de lo femenino se presentaba a las mujeres de otra forma: ser femenina supone inhibir la ambición, las capacidades intelectuales y el éxito (ALBERDI, 1985). Lo que se ha llamado "el miedo al éxito" que hacía que mujeres jóvenes y adolescentes empezaran a ver cómo las relaciones con los varones se hacían más difíciles para mujeres brillantes intelectualmente. Mientras se invitaba a las chicas a ocultar sus talentos, se animaba a los chicos a exhibir los suyos.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre, por primera vez en la legislación española, reconocía la discriminación por sexos en el sistema educativo y establecía la necesidad de reconsiderar la actividad educativa a la luz de los principios de igualdad de oportunidades entre ambos sexos y esta declaración se recogió en los diseños curriculares, marcando objetivos y contenidos con referencias explícitas a la igualdad de los sexos y orientaciones para incorporar metodologías que potenciaran la coeducación, que deberían abordarse de manera transversal (MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, 1993).

Los estudios, investigaciones y publicaciones se multiplicaron a partir de los años 90, sin que faltaran las iniciativas oficiales, con el fin de apoyar y desarrollar estas medidas y que no es posible tratar aquí con la atención que merecen. Solo mencionar, como ejemplo, que se abordaron desde pautas de observación para analizar el sexismo en el ámbito educativo (SUBIRATS y TOMÉ, 1992) y nuevos análisis de los libros de texto (SUBIRATS, 1993) y del sexismo en el lenguaje (LLEDÓ, 1992) hasta nuevas propuestas coeducativas (ALTABLE, 1991; MAÑERU y RUBIO, 1992; BALLARIN, 1992; JUNTA DE ANDALUCÍA, 1993). No faltaron propuestas de carácter específico para la educación física (ASINS y GARCÍA, 1994), el patio de juegos (BONAL, 1998) o las clases de ciencias experimentales (FERNÁNDEZ, 1995), entre otras.

La atención se centró también en el incremento de la discriminación invisible y sobre cómo la organización social en escuelas mixtas, tendía a limitar al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado, por la constante presión entre chicas y chicos dentro de las aulas mixtas para defender la identidad de género (TORRES, 1991; 1992). Esta búsqueda de identidad genérica, se observaba que era mayor en niveles de secundaria donde las relaciones de poder entre los dos sexos, se multiplicaban.

La amplia producción que nos ha dejado este periodo es, sin duda, un claro indicador del valor de la LOGSE cuyo logro ha sido indiscutible en este terreno. La ley reconocía las desigualdades que de las diferencias se derivan y mostraba la voluntad de actuar para su corrección. Sin embargo, traducir en contenidos lo que son valores, conductas y actitudes no era fácil. Los valores no son algo que se promueva añadiendo apéndices en las disciplinas, ni con fórmulas o recetas al profesorado. Solo los valores que se tienen como propios, los que emergen de una profunda convicción fundamentada, aquellos que impregnan nuestras conductas, se traducen en nuestras prácticas y alcanzan a nuestro alumnado. Así, el loable esfuerzo por promover mayor igualdad entre chicos y chicas a través de contenidos transversales no tardó en mostrar sus debilidades. El sentido vertical del currículo llevó, con el paso del tiempo, a la sustantivación de la llamada transversalidad, es decir a hablar de "los temas transversales", en el mejor de los casos, como si se tratara de contenidos al uso tradicional, es decir, vertical.

Sin duda son muchos los cambios que se han producido en las últimas décadas, siendo tal vez el más visible la creciente presencia de las mujeres en los espacios públicos, y que hacen pensar a muchas personas que la igualdad entre hombres y mujeres es ya un hecho. Sin embargo, también es una realidad que las relaciones desiguales y discriminatorias perviven a pesar de los indiscutibles avances. Es un hecho la violencia de género, que las mujeres sufren discriminación laboral tanto vertical como horizontal, que son las que padecen mayor pobreza, que todavía se ocupan del trabajo doméstico casi en exclusiva, etc.

También es un hecho que la mayor presencia de las mujeres en los espacios públicos no se ha visto acompañada de una mayor presencia de los hombres en los ámbitos de la vida privada y doméstica, es decir, no ha producido un reparto de las responsabilidades familiares y del cuidado de las personas, dando lugar a la doble y triple jornada de las mujeres. Podríamos decir que, globalmente, la vida de las mujeres ha cambiado pero no ha mejorado lo que debería.

Las investigaciones y publicaciones recientes muestran que en el espacio escolar las cosas han cambiado poco. Nieves Blanco (2000) analizaba los libros de texto editados entre 1996 y 1997 para medir los cambios que se habían producido y, a pesar de que apreciaba en éstos cierto énfasis

en la idea de igualdad entre varones y mujeres, seguía detectando el uso sexista del lenguaje y papeles estereotipados. Por otro lado, los contenidos culturales que se transmiten al alumnado siguen teniendo un marcado carácter androcéntrico, sexista y estereotipado (RODRIGUEZ, 2004). Pero no han cesado las propuestas para el desarrollo de una coeducación efectiva (TOMÉ y RAMBLA, 2001; RODRIGUEZ, 2003).

Si bien es cierto que la educación escolar hoy ni es ni puede ser la solución a todos los problemas sociales emergentes, no deja de ser, sin embargo, el espacio privilegiado para la construcción de una nueva ciudadanía a pesar del influjo incontrolado, cada vez mayor, de otras instancias. Esa nueva ciudadanía acorde a nuestra democracia requiere una educación en igualdad y afrontarla, en estos momentos, significa reconocer las discriminaciones derivadas de una larga historia de segregación y de una escuela mixta que no había sido diseñada para un colectivo que aportaba experiencias desiguales.

Coeducar hoy es reconocer esa diversidad de experiencias, ponerlas en valor, y ello significa recrear el modelo que hemos heredado a partir de la experiencia y el conocimiento acumulado, brevemente descrito.

En los primeros momentos, las propuestas coeducativas parecían centrar más su atención en compensar a las chicas, aunque sus objetivos se dirigían a ambos sexos. Esto era debido a que se pensaba que, puesto que hombres y mujeres se construyen en relación, sin la *Sofía* dependiente y doméstica diseñada por Rousseau, no hubiera podido existir el *Emilio* libre y autónomo, luego, cambiando a las mujeres, cambiarían también los hombres y, en consecuencia, la relación entre ambos. Pero la situación presente nos demuestra que no ha sido así, que no era tan sencillo corregir en varios años lo que se había construido durante siglos, pues, una vez conseguido que el mensaje del éxito profesional calara entre las chicas, para los chicos nada parecía haber cambiado y el mensaje de la necesidad de compartir la responsabilidad de los cuidados y tareas domésticas, no ha tenido eco en los varones y no hay indicios de que esto cambie, si no se interviene para corregirlo. Por ello, la coeducación hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios (LOMAS 2004; TOMÉ y RAMBLA, 2001b). Y para ello, un objetivo evidente en la educación *en y para* la ciudadanía, es conseguir que todas las personas, chicos y chicas, dispongan de la formación necesaria para que sean verdaderamente libres y autónomas.

Observamos que, desaparecidas e invisibilizadas en el currículo de la escuela mixta las materias sobre cuidados y responsabilidades domésticas, tradicionalmente desempeñadas por las mujeres y que han pervivido, durante algún tiempo, en la socialización familiar de las chicas, hoy están desapareciendo. La resistencia de los varones a su corresponsabilización ha hecho que, progresivamente, las madres, ante

las dificultades de implicar a los hijos varones -carentes de modelos masculinos- hayan liberado también a sus hijas de estos aprendizajes en nombre de la igualdad, y por el deseo de éxito profesional también para ellas.

En estos momentos nuestros jóvenes, tanto chicos como chicas, no están recibiendo formación alguna en todos esos saberes que, de forma discriminada, han sido reducto de las mujeres; saberes indispensables para la autonomía personal y sobre los que se soporta nuestra sociedad del bienestar.

Por ello, garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas, puede significar en estos momentos, la medida coeducadora más crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere.

Fuente: “Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación”
Colección Plan de Igualdad, n.2.
(Consejería de Educación. Junta de Andalucía. 2006.)